



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**TÜRK MODERNLEŞMESİNİN OSMANLI KÖKENLERİ:
SULTAN II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ
EĞİTİM KONULARI**

Ömer Faruk YELKENCİ

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL – 2008



**T.C.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

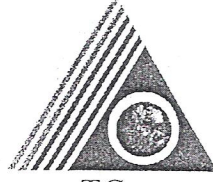
**TÜRK MODERNLEŞMESİNİN OSMANLI KÖKENLERİ:
SULTAN II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ
EĞİTİM KONULARI**

Ömer Faruk YELKENCİ

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Halil EKŞİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

İSTANBUL – 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

Türk Modernleşmesinin Osmanlı Kökenleri: Sultan
II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Konuları

Ömer Faruk DELKENCİ

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Halil EKŞİ

Üye

Doç. Dr. Ahmet SİRİN

Üye

Dr. Mustafa ÖZER

Yüksek lisans tezi onay tarihi: 31.12.2008

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖNSÖZ	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
BÖLÜM 2	5
MODERNLEŞMENİN TARİHİ VE MODERNLEŞME KAVRAMI	5
2.1. MODERNLEŞMENİN ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ	5
2.2. MODERNLEŞME KAVRAMI	7
2.3. TÜRK MODERNLEŞMESİNİN OSMANLI KÖKENLERİ	10
2.3.1. OSMANLI MODERNLEŞMESİNE GENEL BİR BAKIŞ	12
2.3.2. OSMANLI'DA MODERNLEŞME TARTIŞMALARI: KAVRAMLAR VE AKIMLAR	19
2.3.2.1. MODERNLEŞMENİN EKONOMİ ÇIKMAZI	20
2.3.2.2. YENİ OSMANLILAR	23
2.3.2.3. İSLÂM CİLİK VE PANİSLÂMİZM	26
2.3.2.4. LAİKLEŞME	29
2.3.2.5. MİLLİYETÇİLİK	33
2.3.2.6. JÖN TÜRKLER	36
2.3.2.7. İTTİHAT VE TERAKKİ	38
2.3.2.8. SONUÇ	40
2.3.3. SAİD HALİM PAŞA VE OSMANLI MODERNLEŞMESİ	43
2.3.4. BATI DIŞI MODERNLEŞME ÖRNEKLERİ: RUSYA VE JAPONYA	45
2.3.4.1. RUSYA	46
2.3.4.2. JAPONYA	54
BÖLÜM 3	60
OSMANLI'DA EĞİTİMİ MODERNLEŞTİRME ÇABALARI	60
3.1. OSMANLI'DA EĞİTİMİN MODERNLEŞME SÜREÇLERİ	60
3.1.1. ASKERÎ REFORMLAR KANALIYLA EĞİTİMİN MODERNLEŞMESİ ...	60
3.1.2. EĞİTİMDE LAİKLEŞME SÜRECİ	63
3.2. II. ABDÜLHAMİT ÖNCESİ EĞİTİMİN GENEL DURUMU	65
3.3. II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM KONULARI	72

3.3.1. EĞİTİM TEŞKİLATI VE ÖĞRETİM KADEMELERİ	74
3.3.1.1. EĞİTİM TEŞKİLÂTI	74
3.3.1.2. ÖĞRETİM KADEMELERİ	78
3.3.1.2.1. İLKÖĞRETİM (SIBYAN OKULLARI)	78
3.3.1.2.2. ORTA ÖĞRETİM	80
3.3.1.2.3. YÜKSEK ÖĞRETİM	86
3.3.2. OKULLAŞMA FAALİYETLERİ	86
3.3.3. II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ OKULLARI	93
3.3.3.1. YÜKSEK OKULLAR VE DARÜLFÜNUN	93
3.3.3.1.1. MÜLKİYE MEKTEBİ	93
3.3.3.1.2. HUKUK MEKTEBİ	93
3.3.3.1.3. HENDESE-İ MÜLKİYE MEKTEBİ	94
3.3.3.1.4. MÜLKİYE BAYTAR MEKTEBİ	95
3.3.3.1.5. YÜKSEK ASKERİ OKULLAR	95
3.3.3.1.6. GÜLHANE ASKERİ TABABET TATBİKATI MEKTEBİ VE SERİRİYATI	96
3.3.3.1.7. DARÜLFÜNUN	97
3.3.3.2. MESLEK VE İHTİSAS OKULLARI	101
3.3.3.2.1. SANAT OKULLARI	102
3.3.3.2.2. FENN-İ RESİM VE MİMARİ MEKTEBİ	103
3.3.3.2.3. MEKTEB-İ FÜNUN-U MALİYE (1878)	104
3.3.3.2.4. TİCARET MEKTEBİ (1882)	104
3.3.3.2.5. NUMUNE BAĞI VE AŞI AMELİYAT MEKTEBİ (1887)	105
3.3.3.2.6. GÜMRÜK DARÜTTALİMİ (1892)	105
3.3.3.2.7. AŞI MEMURLARI MEKTEBİ (1892)	105
3.3.3.2.8. POLİS DERSHANESİ (1889)	106
3.3.3.2.9. SANAYİİ NEFİSE MEKTEBİ 1297 (1879)	106
3.3.3.2.10. ELSİNE MEKTEBİ	107
3.3.3.2.10. DARÜLHAYRİ ALİ	107
3.3.3.3. ÖZEL (HUSUSİ) OKULLAR	109
3.3.3.3.1. DARÜŞŞAFAKA	110
3.3.3.3.2. ZADEGÂN MEKTEBİ (1880–1908)	111
3.3.3.3.3. DİLSİZLER VE KÖRLER OKULU (1891)	112
3.3.3.3.4. ŞEMS'ÜL MAARİF (1882)	113

3.3.3.3.5. MEKTEB-İ HAMİDİYE (1882)	114
3.3.3.3.6. DAR'ÜTTALİM (1888)	114
3.3.3.3.7. NUMUNE-İ TERAKKİ (1884)	115
3.3.3.3.8. MEKTEB-İ OSMANÎ	116
3.3.3.3.9. REHBER-İ MARİFET	116
3.3.3.3.10. RAVZA-İ TERAKKİ (1885)	117
3.3.3.3.11. MEKTEB-İ EDEB	117
3.3.3.3.12. MAŞRİK-I FÜYÜZAT	117
3.3.3.3.13. AŞİRET MEKTEB-İ HÜMAYUNU	118
3.3.3.3.14. MEDRESEİ HAYRİYE, MEDRESEİ EDEBİYE	119
3.3.3.3.15. ŞEMSÜL MEKATİB	119
3.3.3.3.16. FENNİ MİMARİ MEKTEBİ	119
3.3.3.4. GAYRİMÜSLİM EĞİTİMİ KONUSUNDA OSMANLI TUTUMU VE AZINLIK OKULLARI	119
3.3.3.4.1. EKALLİYET MEKTEPLERİ	124
3.3.3.4.1.1. RUM MEKTEPLERİ	124
3.3.3.4.1.2. ERMENİ VE YAHUDİ MEKTEPLERİ	125
3.3.4. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	126
3.3.5. EĞİTİMDE YÖNTEM ARAYIŞLARI: USÛL-İ CEDİT VE ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ İLK KİTAPLAR	131
3.3.5.1. USÛL-İ CEDİT	131
3.3.5.2. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ İLE İLGİLİ İLK KİTAPLAR	134
3.3.6. II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM ÇALIŞMALARINA ETKİ EDEN ŞAHISLAR	139
3.3.6.1. KÜÇÜK SAİD PAŞA	139
3.3.6.2. MÜNİF PAŞA	140
3.3.6.3. AHMET MİTHAT EFENDİ	141
3.3.6.4. AHMET RIZA BEY	143
3.3.6.5. AYŞE SIDIKA HANIM	145
3.3.7. DÖNEMİN, ATATÜRK'ÜN YETİŞTİĞİ DÖNEM OLMA ÖZELLİĞİ İTİBARI İLE İNCELENMESİ	145
3.4. II. ABDÜLHAMİT DÖNEMİ EĞİTİM REFORMLARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLER	149
3.4.1. OSMAN ERGİN	149

3.4.2. ŞERİF MARDİN	151
3.4.3. BERNARD LEWİS	151
3.4.4. SELİM DERİNGİL	151
3.4.5. STANFORD SHAW	152
3.4.6. FRANÇOİS GEORGEON	153
3.4.7. ERCÜMENT KURAN	154
3.4.8. ENVER ZİYA KARAL	154
3.4.9. HASAN ALİ KOÇER	155
3.4.10. BENJAMİN C. FORTNA	156
3.4.11. YAHYA AKYÜZ	157
3.4.12. BAYRAM KODAMAN	159
3.4.13. ORHAN KOLOĞLU	159
BÖLÜM 4	160
DEĞERLENDİRME	160

ÖNSÖZ

Ülkemizde eğitim yönetimi kısa bir süre önce eğitimcilerin gündemine giren bir yönetim alanıdır. Eğitim yöneticiliğinin de artık bir meslek olması gerekliliği konuşulmaktadır. Her ne kadar işin başında olursa da ilk hareketten sonra kazanılan ivme ile verimli bir şekilde yol alınacağı ümit edilmektedir. Bu düşüncenin Türkiye'nin akademik hayatında ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamalarında yaygınlaşması da bir başka beklentidir.

Bununla birlikte geçmiş uygulamaların bilinmesinin; yapılan doğruların daha da iyileştirilerek devam ettirilmesi, yapılan yanlışların düzeltilmesi açılarından çok önemli olduğu da inkâr edilemez. İşte bu noktada eğitim tarihinin devreye girmesi gerekir ki faydalanılması gereken geçmişin bilgisini gözler önüne serebilsin. Eğitim Tarihi dersinin eğitim fakültelerinden kaldırılmış olması, bazı eğitim bilimleri derslerinin öğretim görevlisi eksikliği gibi kabul edilemeyecek bir sebeple verilemiyor oluşu gerçeği herhangi bir ümitsizlik oluşturmamıştır.

Her şeye rağmen, neredeyse Türk Milli Eğitimi'nin temelini oluşturan bir dönemi incelemesi, dönemin doğruları ve yanlışları ile ilgili sağlıklı bir analiz yapma fırsatı oluşturması noktalarından, bu araştırmanın araştırmayı yapan açılarından büyük bir heyecan vesilesi olduğunu söylemek mümkündür.

Bu noktada, öncelikle ve özellikle tez danışmanım Doç. Dr. Halil EKŞİ'ye teşekkür ediyorum.

Ayrıca çalışma arkadaşlarıma da desteklerinden ve yardımlarından ötürü teşekkür ediyorum.

Bu tezi, çalışmalarım esnasında artarda kaybettiğim, hayatta iken beni sürekli olarak yüreklendiren sevgili babacığım ve sevgili anneciğimin aziz hatıralarına armağan ediyorum.

Ve nihayet, bu zor dönemimde manevi desteği ile beni takviye eden eşimi, minnet ve şükran duygularıyla anıyorum.

ÖZET

Araştırma konusu iki bölümde incelenmeye çalışılmıştır. İlkinde *Modernleşmenin Tarihi ve Modernleşme Kavramı* başlığı altında, modernleşmenin nasıl ve nerede ortaya çıktığı ve modernleşme kavramı net bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca Türk modernleşmesi ve tarihsel gelişimi ile Osmanlı'nın bu modernleşmeye katkısının ne olduğu araştırılmış, modernleşme sürecinin başladığı ve devam ettiği dönemlerde, modernleşmenin karşısında veya yanında yer alan ya da modernleşmeye yapıcı bir eleştiri tarzı ile yaklaşan, akım ve düşüncelerin ne şekilde tezahür ettikleri incelenmiş, Osmanlı modernleşmesi gibi batı dışı modernleşmeye örnek olarak Japonya ve Rusya modernleşmelerine yüzeysel olarak değinilmiştir.

İkincisinde, *Osmanlı'da Eğitimi Modernleştirme Çabaları* başlığı altında, Osmanlı'da eğitimin modernleşmesinin hangi aşamalardan geçtiği, söz konusu dönem öncesi durumun nasıl olduğu, söz konusu dönemde, eğitim işlerinin nasıl organize edildiği, eğitimin nasıl teşkilatlandırıldığı, yenilenen öğretim yöntem ve teknikleri, kız okullarına bayan öğretmen yetiştirme programları, özürlü çocukların eğitimi ile ilgili atılan ilk adım, mesleki teknik eğitim ile ilgili çalışmalar, yükseköğretimin oluşturulması kapsamında Darülfünun'un kurulması ve bunun yanında da Mülkiye Mektebi, Hukuk Mektebi ve Gülhane Askeri Tababet ve Tatbikatı Mekteplerinin geliştirilmesi, kurulması, özgün sayılabilecek önemli projelerden olan Aşiret Mektebi ve El sine Mektebi gibi okullar, eğitim düşüncesine ve yatırımlarına etki eden dönemin önemli şahsiyetleri, II. Abdülhamit'in eğitim konusunda ne düşündüğü ve günümüzün eğitim tarihçilerinin, II. Abdülhamit'i eğitim alanında gerçekleştirdiği reformlarla ilgili olarak nasıl değerlendirdikleri hususları incelenmiştir.

Ayrıca bu dönem Atatürk'ün yetiştiği dönem olarak özel bir bakış açısıyla da görülmeye çalışılmış, bu konudaki kaynakların yardımıyla da incelenmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Modernleşme, Türk Modernleşmesi, II. Abdülhamit, Eğitim Reformu.

ABSTRACT

Research subject was tried to be searched in two parts. In the first part of it, under the titles of “The History of Modernization” and “The Concept of Modernization”, how and where the modernization appeared and the concept of modernization were tried to be presented clearly. Also, Turkish modernization and historical progress, and what the contributions of Ottoman Empire to this modernization process were searched, in the starting and continuing processes of modernization periods, how trends and thoughts which were against or supported modernization or those which approached to it in a constrictive criticism manner appeared were examined, as examples of modernization outside the western, like Ottoman modernization, Japanese and Russian modernization were mentioned superficially.

In the second part of the research subject, under the title of “The Efforts of Modernizing Education in Ottoman Empire “, in which stages the modernization of education in Ottoman Empire made process, how the situation before the mentioned period was, during this period, how the educational studies organized, how the education constituted, renewed instruction methods and techniques, for girls’s school, programmes of mistress training, the first step related to the education of disabled children, works related to professional technical education, in the forming of higher education, the establishment of Darülfünun and in addition to this, development and establishment of the Civil Service School, Law School and the School of Gülhane Military Art of Medicine and Application, schools such as Tribe School and Elsiné School which can be counted among the important original projects, the important people of that period who contributed to the idea and investment of education, what Abdülhamit II thought about education and how current historians of education evaluate Abdülhamit II on his reforms were examined.

Furthermore, this period was tried to be seen from a special view of point because of its being the period in which Atatürk lived and it was tried to be explored with the help of sources about this topic.

Key Words: Modernization, Turkish Modernization, Abdülhamit II, Educational Reform

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Her hayat geçmişi üzerine inşa edilir. Her millet de tarihi üzerine. Yine aynı şekilde her devlet de geçmişinin temelleri üzerinde yükselmek durumundadır.

Bir yolda emniyetle yürüyebilmek için temel şartın o yolun nereden başlayıp nereye gitmekte olduğunu iyice bilmek, o yolu tanımak olduğundan şüphe edilemez. Bize bunu sağlayacak olan da “Tarih” genel kavramı içinde ifadeye çalıştığımız dünün hayatı, şartları, imkânları, başarılı sonuçları, götürmüş veya ümitlerle emekleri boşa çıkarmış tecrübeleri hakkındaki bilgilerimizdir (Unat, 1964: VII).

Anadolu’da kurulan ve kıyamete kadar güçlü bir şekilde var olması arzulanan Türkiye Cumhuriyeti’nin bütün kurum ve olguları ile birlikte kökenlerini, geçmişte yani Anadolu’da kurulan diğer Türk Devletlerinde, Selçukluda, Beyliklerde, Osmanlı’da aramak ve orada bulmaktan daha doğal ne olabilir?

Türkiye Cumhuriyeti’i, hangi alanlarda ne dereceye kadar Osmanlı’nın bir devamı sayılabilir? Toplum yaşanan zaman, sürekli bir değişim içindedir. Fakat belli bir toplumun temel yapısını, inanç ve değerler sistemini, örfüâdâtını, davranış biçimlerini yine de belli bir dönem içinde devamlılık halinde buluruz...Tarih toplumun geçmiş hayatıdır ve onun hâlini, geleceğini belirleyen en güçlü faktördür. Toplumun bugünkü koşullarını, sorunlarını anlamak için mutlaka geçmişe bakmak zorundayız. Bugünün yorumunu yapmak, tarihe bakmakla mümkündür.... Aksi hâlde, atacağımız adımlarda yanlışlara düşebiliriz. Kuşkusuz, Osmanlı dönemindeki Türkiye, derin değişikliklere rağmen yaşam biçimleri, örfüâdât gibi birçok alanda kuvvetle yaşamaktadır (İnalçık, 2006: 387).

Pek çok milletin sahip olmadığı zengin bir tarih, engin bir devlet geleneği ve renkli bir sosyal tecrübeye sahip olan Türkiye’de eksik olarak görünen bu değerlerden yeterince faydalanamamak ve tecrübeyi avantaja çevirememektir.

İşte esefle itiraf mecburiyetinde bulunduğumuz, bu konudaki bilgimizin azlığıdır ki birçok işlerimizde mazinin uyarıcı tecrübelerinden faydalanmayı engellemiş, istendiği gibi başaramamış işlerin verdiği sonuçların nedenini düşünüp aynı hatalı yolu bir defa daha denemekten bizi alıkoyamamış ve böylece iyi niyetlerimiz birbirinden habersiz tekrarların labirenti içinden kurtulamamıştır (Unat, 1964: VII).

Bu durum eğitim tarihi alanında da bu şekilde tezahür etmektedir. Dünyada kaç milletin iki yüz yıllık bir modern eğitim temeli vardır? Sadece Gülhane Hatt-ı Hümayunu yani Tanzimat Dönemi'nden (1839) itibaren ele alınsa bile dopdolu bir eğitim geçmişi görülecektir. Yapılacak iş onu gözler önüne sermekten başka bir şey değildir.

Türk Eğitim Tarihinden dersler çıkarılması gerekirken onun Eğitim Fakülteleri programlarından çıkarılması çok yanlıştır ama asıl sorun bu değildir. Asıl önemli olan şudur: Biz eğitimciler ve öğretmenler, öğretmen adayı öğrenciler, aydınlar, yöneticiler... Eğitim tarihimizi inceleme, araştırma, ondan yararlanmayı ilgi alanımız dışına mı çıkaracağız? Onu biz de mi yok sayacağız? Eğer böyle yapıyorsak asıl sorun budur. Çünkü Türk Eğitim Tarihi'nin engin birikimi ve ondan çıkan dersler bilinmeden bugünkü eğitim ve öğretmenlik mesleği ile ilgili sorunlar anlaşılamayacağı gibi, onların çözümü için yeni fikirler de üretilemez (Akyüz, 2008: Arka Kapak).

85. kuruluş yıldönümünü yaşamakta olan modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün ve arkadaşlarının yetiştikleri devri bütünüyle olduğu kadar, eğitim sistemi ile de anlamak, Atatürk'ün aldığı eğitimi incelemek, düşünce dünyasının oluşumunda müessir olan amilleri görebilmek açısından ve yine onu ve devrimlerini daha doğru değerlendirebilmek nokta-i nazarından bu araştırma bize, Türkiye Cumhuriyeti'nin vizyonunun en önemli noktası olan *muasır medeniyetler seviyesinin* hala neden çok uzağında olduğunu sorgulama ihtiyacı hissettirecektir.

Atatürk'ün kişiliğinin oluşumunda, onun, şerefli mesleğinin üstün bir değeri olarak ordu saflarına karıştığı tarihe kadar geçirmiş olduğu okul, eğitim ve öğretim hayatının da

etkileri bulunduğu şüphesizdir. Bu seçkin insanın sağlam bir bilgi ve üstün bir karakterle, gelecekteki büyük millet hizmetlerine hazırlanışında, sözü geçen ortamın ne durumda bulunduğu hatırlanmadıkça da bu etkilerin ve Atatürk'te bıraktığı iz ve tepkilerin gereği gibi anlaşılması, kolay olmasa gerektir (Unat, 1963: 601).

Bu araştırmayı değerli kılabilecek bir başka bakış açısı da üzerinde tartışmaların sürdüğü, bundan sonra da süreceği, devletin en sıkıntılı döneminde otuz üç yıl padişahlık yapmış, şimdiye kadar hep öznel değerlendirmelere tabi tutulmuş ya hep kötü ya da hep iyi olmuş, yeni yeni objektif değerlendirilmeye başlanmış bir padişahın, özellikle de devrinde eğitim alanında çok önemli bir hareketlilik yaşanmış bir padişahın eğitim reformlarının kısmen de olsa ortaya konabilmesi ve bir kez daha incelenmesinin eğitim tarihi açısından bir çeşitlilik vesilesi olma ihtimalidir.

Ergin (1977: 862), II. Abdülhamit değerlendirilirken dolaşılan uç noktalardan bahseder; "...Bunda en büyük âmil ve müessir bu devri açan, otuz iki sene uzanan Abdülhamit II'nin hayatı ve şahsiyetidir. Yarım asırdan beri bu hükümdarın lehinde, aleyhinde birçok sözler söylenmiş, bir hayli yazılar yazılmıştır. Fakat hiçbirisinde de ifrat ve tefritten de uzak durulamamıştır".

Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nun bu önemli dönemi, Türk modernleşmesinin ve modern Türk eğitim tarihinin kökleri konularında zengin ve bununla birlikte iyi tetkik edilmesi gereken bir dönem olarak önemini her geçen gün arttırmakta, daha çok ilgiyi hak etmektedir.

Birçok yazar dönemi, mebuslar meclisinin dağıtılmasından sonraki durumu itibarı ile istibdat dönemi olarak değerlendirir. Ancak söylenenin aksine dönem, Tanzimat'tan beri yapılan reformlarının odak noktasıdır. Jön Türklerin Batı hakkındaki düşünceleri bu dönemde oluşmuş, bu devir Çağdaş Türk edebiyatının temellerinin atıldığı dönem olmuştur.

Mardin, "Padişah, Süleyman Paşa'nın askerî okullar konusundaki çalışmalarını devam ettirmiş ve 1880'den itibaren bu konuda Alman askerî müşavirlerini kullanmıştır. Zamanında askerî rüştiyeler (ortaokullar) yatılı hale getirilmiş, buna askerî idâdîler (liseler) ilave edilmiş, Harb Okulu'nun programı geliştirilmiştir" diyerek dönemi özetlemektedir (Mardin, 2008: 92).

Araştırma yapılırken ilgili literatür taranmış, genel eğitim tarihi olarak, *Osman ERGİN'in*, eğitim tarihimizin en kapsamlı ve en ayrıntılı çalışması olan ve asıl adı “İstanbul Mektepleri ve İlim, Terbiye ve Sanat Müesseseleri” olan beş ciltlik *Türk Maarif Tarihi*, *Faik Reşit UNAT'ın* 1964 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, *Yahya AKYÜZ'ün* 2008 yılında PEGEMA Yayıncılık tarafından yayınlanan *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö. 1000-M.S. 2004)*, *Necdet SAKAOĞLU'nun* 2003 yılında Bilgi Üniversitesi tarafından yayınlanan, *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*, *Hasan Ali KOÇER'in* 1970 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, isimli eserleri temin edilmiştir.

Türk Tarih Kurumu Yayınları taranarak, konu ile ilgili makaleleri içeren *Türk Tarih Belgeleri Dergisi'nin XVII. Cildi*, *Belleten'in II., VI²., XXVII., LXXI., LXVIII. Ciltleri*, *XIII. Türk Tarih Kongresi*, *Kongreye Sunulan Bildiriler, III. Cilt, II. Kısım* ve *Bayram KODAMAN'ın II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi* ve konu ile ilgili Türk Tarih Kurumu Yayını diğer kitaplar temin edilmiştir.

İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi tarafından Mayıs 1992'de düzenlenen, II. Abdülhamid'in torunları Ömer Nâbi OSMANOĞLU ve kardeşinin de iştirak ettikleri ve Edebiyat Fakültesi Yayınları tarafından 1994'te kitaplaştırılan *Sultan II. Abdülhamit ve Devri Semineri* kaynaklar arasına dâhil edilmiştir. Türk Modernleşmesini incelemek üzere de Niyazi BERKES'in *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Hilmi Ziya ÜLKEN'in *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ercüment KURAN'ın *Türkiye'nin Batılılaşması ve Temel Meseleler*, Bernard LEWIS'in *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Stanford SHAW'un *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye* gibi temel eserlerin yanında konu ile ilgili ikincil birçok kaynağa ulaşılmıştır.

Ayrıca internet üzerinden de kaynak taraması yapılarak, konu ile ilgili diğer eserler sağlanmıştır.

Kaynaklar tespit edilirken kaynakların, konunun genel olarak incelenebilmesine yardımcı olma durumları ile konunun birçok değişik bakış açısı ile taranıp ortaya konabilmesi hassasiyetleri göz önünde bulundurulmuştur.

BÖLÜM 2

MODERNLEŞMENİN TARİHİ ve MODERNLEŞME KAVRAMI

2.1. Modernleşmenin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Modernleşme, uzun bir süreç sonucunda, birçok alanda yaşanan gelişmelerle birlikte ortaya çıkmış bir olgudur. Tarihin dönüm noktaları olarak kabul edilebilecek bu gelişmeler, insan ve toplum hayatının tüm yönlerini etkileyen gelişmelerdir. On beşinci yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa merkezli olarak gerçekleşen; Rönesans ve Reform hareketleri, Fransız İhtilali, Aydınlanma ve Sanayi Devrimi gibi önemli olgu ve olaylar, kaçınılmaz olarak insan, toplum ve devleti yeniden düzenlemişlerdir. Bu düzenlemeler sonucunda da yeni bir yaşam tarzı, yeni bir yapılanma ve yeni bir kavram olarak karşımıza modernlik çıkmıştır. Bunun gereği olarak ortaya konan tüm eylemler de modernleşmeyi ifade etmiştir.

J. Bruckhardt'dan gelen bir akıma göre, modern Avrupa rönesans ve reformdan doğmuştur. Bu hareketler, ferdiyetin gelenekler isyanı, ferdin duyma düşünme, tapma ve yaratma çabalarında otoritelerden âzâde serbest gelişme iradesini temsil eder ve klasik kültürde bu ihtiyacına bir destek ve örnek bulmuştur. Böylece bütün tezahürlerinde yeni bir çağ, yeni bir Avrupa doğmuştur. Klasik kültürü hareket noktası olarak alan ferdiyetin galebesi modern Avrupa kültürünün kaynağı ve temelidir (İnalçık, 2003: 623) .

Batı'da doğal seyrinde ortaya çıkan modernleşme, Batı dışındaki dünyayı da etkilemiştir. Bu noktada bütün dünya, değişik zamanlarda, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde modernleşmeden etkilenmiş ama bununla beraber farklı sonuçlarla karşılaşmıştır. Modernleşmenin bilinçli bir şekilde tercih edildiği yerlerde de diğerlerinde de modernleşmenin oluşturduğu sonuçlarla boğuşmak durumunda kalmıştır.

S.N. Eisenstadt (2007: 11)'a göre, "tarihsel olarak modernleşme, on yedinci yüzyıldan on dokuzuncu yüzyıla kadar Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'daki toplumsal, ekonomik ve politik sistemlerde meydana gelen değişimin bir ürünü olarak gelişen ve sonra diğer Avrupa ülkelerine,

ardından da on dokuzuncu ve yirminci yüzyıllarda Güney Amerika, Asya ve Afrika kıtalarına yayılan bir süreci ifade etmektedir".

Her ne kadar modernleşme sürecinin özünü oluşturan toplumlararası pek çok ortak özellik mevcut ise de modernleşme ortaya çıktığı coğrafyada ve bu coğrafyanın dışında doğal olarak farklı etkililikler göstermiştir. Yine yaşanma ve gelişme süreçleri de farklılıklar arz etmiştir. Farklı toplumlarda farklı başlangıçlar yapan modernleşme, her toplumda yerel koşullardan etkilenerek yerele özgü sorunlar oluşturmuş, çözümler geliştirmiştir.

Eisenstad (2007: 11-12) bu süreci şöyle anlatmaktadır; "modern ya da modernleşmekte olan toplumlar büyük bir çeşitlilik gösteren geleneksel ve premodern (modernlik öncesi) toplumlardan türemişlerdir. Batı Avrupa'da güçlü şehir merkezlerine sahip feodal ve mutlak devletlerde, Doğu Avrupa'da ise daha despotik devletlerde ve daha az şehirleşmiş toplumlarda ortaya çıktılar."

Birleşik Devletler ve ilk dominyonlarda (Kanada, Avustralya vb.) , bir kısım güçlü nedenlere bağlı olarak organize olmuş dini gruplara, diğer bir kısmı da ekonomik fırsatlar ve daha eşitlikçi koşullar elde etmek üzere yapılan geniş çaplı göçlere dayanan, kolonileşme ve göçler sürecinde gelişmiştir.

Latin Amerika'da modern yapı kısmen beyaz fetihçi oligarşi ile buyruk altındaki yerli nüfusu arasında büyük bir ayrımın var olduğu oligarşik fetihçi kolonyal toplumlardan ortaya çıktı. Japonya'da modernleşme süreci, bir dereceye kadar benzer özellikler taşıyan merkezî bir devletle gelişti, Çin'de ise literati-bürokratik örgütlenmenin özel bir şekli olan, insanlık tarihindeki en uzun soluklu emperyal sistemin çökmesiyle ortaya çıktı.

Pek çok Asyalı ve Afrikalı toplumda modernleşme süreci kolonyal bir çatı altında başladı, bazıları (özellikle Asya'da) önceden daha monarşik toplumlar ve incelikle işlenmiş edebî-dinî gelenekler üzerine kurulurken, diğerleri (özellikle Afrika'da) kabilesel yapı ve gelenekler üzerine inşa edildi (Eisenstadt, 2007: 11-12).

Murat Belge, modernleşmenin tarihsel gelişimini bir solukta şöyle anlatmaktadır:

“ On sekizinci yüzyılın sonu ve on dokuzuncu yüzyılın başlarında, Fransız Devrimi ve Sanayi Devrimi'nin gerçekleşmesiyle Batı, Batı olacaktı. Özellikle ikinci olgu Batı'yı bütün dünyada tek ve benzersiz bir konuma yerleştirecek ve bundan böyle “Batılılaşma” fiili “Batılı” olmayan bütün dünyanın başlıca uğraşı haline gelecekti. Daha sonraları, bu “Batı” kavramında, bu işi yapanlar için biraz tedirgin edici çağrışımlar bulunduğu için, kulağa daha nötr gelen “**modernleşme**” daha yaygın bir tercih görecektir.” (Belge, 2007: 43).

2.2. Modernleşme Kavramı

Toplumların, kentleşme, ekonomi, demokrasi, hukuk, sanayileşme vb. alanlardaki gelişmelerini ifade etme iddiasında olan modernleşme kavramı, doğası gereği üzerinde kolayca ittifak edilemeyen bir kavram olarak karşımızda durmaktadır. Bu nedenle dilimizde bu kavram, bazen “modernleşme”, bazen “çağdaşlaşma” ve bazen de “batılılaşma” terimleri ile karşılanmaktadır. Bu farklı görüşlerin, farklı tezleri olmakla beraber, bu üç terim de Türkiye'nin yenileşme ve gelişme çabalarını ifade etmek için kullanılmaktadır.

Modern kelimesi, Latince “modernus”dan gelmektedir. MS V. Yüzyılda Hıristiyanlık resmen kabul edildiğinde, yeni durumu, eskiden yani Roma ve Paganlardan ayırmak için kullanılmıştır. Eskiden farklı olana modern denilmekteydi. Modernleşmenin klasik tanımı, gelişmiş toplumların özelliklerinin az gelişmiş bir toplum tarafından alınmasıdır. Modernleşme; Batılılaşmak, Batı gibi olmak veya Batı'yı kabul etmek demektir. Modernleşme, bir ülkenin diğerine yetişmeye veya onun gibi olmaya çalışmasıdır. Klasik modernleşme, Batı'nın bazı seçilmiş kurumlarını ve yaşam biçimlerini almaktır (Fendoğlu, 2002: 19–20).

İnalcık'a göre modernleşme kavramı, içinde kendiliğinden bir değer hükmü taşıyan mefhumlardandır. Gerçekte, bir medeniyetin diğerine üstünlüğü hakkında bir hüküm vermek için elimizde hiçbir objektif ölçü yoktur.

Sosyoloji modernleşme kavramını, ileri-geri medeniyet, tekâmül ve terakki gibi değer hükümlerinden sıyrarak kültür değişimi kavramı içinde mütalâa eder. Bu da Molinovski'nin umumi tarifini kabul edersek, "bir cemiyetin mevcut nizamını, yani içtimaî, maddi ve manevi medeniyetini bir tipten başka bir tipe çeviren processusdür. Netice olarak, modernleşmede en önemli olay attitude de hayat görüşü ve davranışında meydana gelen değişmedir (İnalçık, 2003: 629).

İslâm Ansiklopedisi, "Batılılaşma" maddesinin, giriş bölümünü yazan Hanioglu'na göre;

Bazı araştırmacılar, "Batılılaşma" kavramı yerine "çağdaşlaşma" veya "modernleşme" kavramlarını kullanmayı uygun görüyorlarsa da çağdaşlaşma Doğu-Batı farkı olmaksızın, bütün toplumlar için geçerli bir harekettir ve farklı toplumların birbirlerinden bazı sosyal ve kültürel müesseseleri alması şeklindeki bir hareketi anlatmaktadır. Ayrıca modernleşme ve çağdaşlaşma kavramları, Batılılaşma kavramında olduğu gibi kültürel ve sosyal değer ifadelerinden daha çok teknik, teknolojik, prodoktif, rantabl, rasyonel gibi ilk bakışta herhangi bir manevi değer ifade etmeyen, nispeten nötr ve daha çok maddi gelişmelere yönelik bir anlam taşımaktadır. Bu anlamda çağdaşlaşma veya modernleşme kavramları, yenileşme ve değişme hareketlerinin vazgeçilmez olanıdır; bütün milletler için geçerli olup tarihin bütün devirlerinde görülen bir olgudur. Bu bakımdan Türk Tarihinde özellikle Tanzimat'tan günümüze kadar yapıla gelen değişiklik ve yenilikler için çağdaşlaşmadan çok Batılılaşma deyimi uygun düşmektedir (Hanioglu, 1992: 148).

Dünyada Batılılaşmayı yaşayan ilk devletler Rus ve Osmanlı imparatorlukları olmuştur. Batılılaşma Rusya'da on yedinci yüzyılın sonu Osmanlı Devleti'nde de on sekizinci yüzyılın başlarında ortaya çıkmış bir olgudur. Belge (2007: 43)'ye göre bu tarihlerde: "Batı, "Batı" diye tanımlanabilecek özelliklere sahip farklı bir bütünlük olmaya başlamıştı ama o da bu sürecin oldukça erken aşamalarında ve kendisi de "Batılılaşma"ya devam ediyordu."

Modernleşmenin dilimizde "çağdaşlaşma" anlamında kullanıldığını belirten Hançerlioğlu, Eisenstad ve Lerner'i referans göstererek, Lerner'in "modernleşmek batılılaşmaktır" sözüne de atıfta bulunarak, modernleşme teriminin birçok Batı toplum bilimci tarafından "batılılaşma"

anlamında kullanıldığını ifade etmektedir. Haçerlioğlu, “çağdaşlaşma (muasırlaşma) teriminin, Türk toplumbilimine Ziya Gökalp tarafından sokulduğunu belirttiikten sonra Ziya Gökalp’ın muasırlaşmaktan kendi deyişimiyle “Avrupa beynelmileliyetine mensup bir cemiyet olma”yı, daha açık bir deyişle Batılılaşmayı anlamaktadır” demektir. Haçerlioğlu’nun aktardığına göre, Prof. Dr. Özer Ozankaya’nın Toplumbilim Terimleri Sözlüğü’nde çağdaşlaşma terimini, modernleşme (Fr. Modernisation, İng. Modernization) karşılığı olarak şöyle tanımlamaktadır: “Gerikalmış toplumların ekonomi, bilim ekin, toplumsal düzenleniş alanlarında günümüz bilim ve uygulayımının olanak verdiği en gelişkin aşamaya gelme çaba ve özlemlerini anlatan geniş kapsamlı toplumsal akım” (Haçerlioğlu, 2007: 69).

Bu noktada çağdaşlaşma terimini tercih eden Ercüment Kuran (2007: 99), çağdaşlaşmayı şu şekilde tanımlamaktadır; “çağdaşlaşma günümüzde geçerli olan değerlerin benimsenmesi, yaşayış tarzına uyum, ilim ve teknolojiye yaratıcı katkıda bulunmaktır.” Bununla birlikte “çağdaşlaşmanın ileriye baktığını ve varlığını sürdürmek isteyen toplumlar için zaruri olduğunu” belirtmektedir.

İlber Ortaylı ise genel geçer modernleşme tanımını yeterli bulmuyor ve daha anlaşılır bir tanımlama gayreti içine giriyor. Ortaylı (2008: 15)’ya göre; “Modernleşme aslında, gelişmiş toplumun özelliklerinin az gelişmişler tarafından alınması, diye tarif ediliyor. Bu tarif yeterince açık değil. Modernleşme var olan değişmenin değişmesidir. Yani toplum zaten belli bir ölçüde değişedururken anî ve hızlı bir değişme dönemine girilmesi söz konusudur”.

Berkes (2008: 17)’e göre, "Türk din ve devlet geleneğinde ve de dilinde karşılığı olmayan *laicism* kavramının, bozulmuş biçimiyle içeri girişi anlaşmazlıklara yol açmıştır.... Bu anlamda Cumhuriyetten önceki dönemde kullanılmakta olan asrîlik ve Ziya Gökalp’ın sonuna değin kullandığı muasırlaşmak terimlerinin daha uygun terimler olduğunu" söyleyen Berkes, bu durumu şöyle ifade etmektedir:

Çünkü gerçekte, sorun sadece din-devlet davası olmaktan daha geniş bir davadır ki buna en uygun terim olarak “çağdaşlaşma” terimini daha yakın buluyorum.” demektir. Buna bağlı olarak da İngilizce ve Almanca’da kullanılan secularism, sözcüğünün, çağdaşlaşma

sözcüğüne hem anlam, hem köken açısından tam karşılık geldiğini vurgulamaktadır (Berkes, 2008: 17–18).

II. Abdülhamit'in Osmanlısında yetişmiş olan Atatürk için modernleşmenin ne anlama geldiğini İnalçık (2003) ifade etmektedir: “Modernleşme, Atatürk tarafından asrileşme, muasır medeniyet seviyesine erişme veya garplılaşma terimleriyle ifade olunmuştur”.

Görüldüğü gibi modernleşme kavram olarak farklı noktalardan değerlendirilebilmekte, bununla birlikte her yaklaşımın kendine göre haklı gerekçeleri olabilmektedir. Bu sorunsal iki soru ile daha da belirgin hale getirilebilir böylece de bir çıkış yolu bulunabilir. Türkiye'nin yenileşme ve gelişme hareketleri, *batılılaşma* terimi ile mi, *çağdaşlaşma* terimi ile mi, *modernleşme* terimi ile mi ifade edilmelidir? İkinci soru ise şöyle olabilir; Türkiye'de yaşanan *batılılaşma* hareketleri, *çağdaşlaşma* mıdır, *modernleşme* midir? Sorulara ne cevap verilirse verilsin aslında yapılmaya çalışılan işin ne olduğu önemlidir. Sonuçta hangi terim kullanılırsa kullanılsın, yapılmaya çalışılan Türk Devleti'nin, tüm kurumlarıyla beraber düzeltilmesi, yenilenmesi ve geliştirilmesidir.

Bu noktada Halil İnalçık (2006: 338), tespiti ile güzel bir açılım sağlamaktadır: “Sırf devletin çıkarı fikriyle hareket eden merkezi bürokrasi, ilerici reformlardan sorumluydu ve Osmanlı Devleti'nde reform, Batılılaşmaya yol açan akımın kaynağı haline geldi” .

Bütün bu yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda, Türk Modernleşmesini ifade etme çabası içinde olan söz konusu terimlerin hiçbiri bu araştırmada göz ardı edilmemiştir. Genel itibari ile Türkiye'nin gelişimi noktasında yaşananlar, Türk Modernleşmesi olarak telakki edilmiştir. *Muasırlaşma, çağdaşlaşma, garplılaşma, batılılaşma*, terimlerinin Türk Modernleşmesini ifade ettiği kabul edilmiştir.

2.3. Türk Modernleşmesinin Osmanlı Kökenleri

Türk modernleşmesi diye bir olgu var mıdır? Varsa ne kadar gerçekleşmiştir? Türk modernleşmesinin sorunları ve bu sorunların çözüm yolları nelerdir? Yerli-yabancı pek çok bilim

adamı bu sorulara yanıt bulmaya çalışmış ve hâlâ da çalışmaktadır. Ancak karşımızda 19. yüzyıl boyunca Osmanlı ile ve 20. yüzyılın başından itibaren de Türkiye Cumhuriyeti ile yaşanmış ve yaşanmakta olan bir serüven vardır. Türköne (2006), bu serüvenin “Türk modernleşmesi” olduğunu ve bunun da devletin hamleleri ile gerçekleştiğini, aslında sorunların önemli bir kısmının da buradan kaynaklandığını ortaya koyuyor; "Türk Modernleşmesi' adını hak eden, bize özgü bir kimliği, bize özgü toplumsal-siyasal süreçleri ifade eden bir serüvenimiz var" diyor:

Bu serüvenin Havf ile recâ arasında gidip gelen göz kamaştırıcı, parlak bir serüven olduğunu düşünüyorum....Bu serüveni anlamak için, hiç unutmamamız gereken şey, bu tecrübenin bir devletin çatısı altında, onun hamleleri ile gerçekleştiğidir. Bu tecrübe gerçekten parlak bir tecrübedir. Aynı zamanda, “Demokrasimiz neden Batılılaşmadı?” sorusunun cevabı da, bu tecrübede saklıdır. (Türköne, 2006: 85-86)

Osmanlı İmparatorluğu, kendini nasıl tarif ediyordu? Hangi coğrafyada idi? Ya da böyle bir sorunu var mı idi? Ortaylı(2008), Osmanlı tarihinde Doğululuk-Batılılık kavgası yapılmadan tedricî bir kültürel değişim ve oluşumun başından beri süregelmekte olduğunu söylemekte ve süreci şöyle özetlemektedir: "15. yüzyıl sonuna kadar Osmanlı İmparatorluğu bir Balkan İmparatorluğu idi ve egemen kültürü de Balkan kültürüydü. 16. yüzyıldan itibaren bu imparatorluk Ortadoğu kültür bölgesine girmiştir. 18. yüzyılda ise Avrupa kültürü evlere, konaklara kadar girmeye başlamıştı."

Batılılaşma hareketleri Osmanlı'da Tanzimat'ın ilânı ile hız kazanmıştır. Bununla birlikte Osmanlı Batı ile sürekli temas halinde bulunmuş, Avrupa Türklerin hep kızılması olmuştur. Bunun yanında Balkanlar yüzyıllarca Türk yurdu olmuş ve Osmanlı'nın Batı'ya açılan kapısı olmuştur. Türklerin komşu medeniyetlerle ilişki kurma becerileri de bu ilerlemelerini kolaylaştırmıştır. Bu bağlamda İnalcık, Türkiye'de modernleşme hareketinin asırlarca geriye uzandığını söylemektedir:

Türkler tarihleri boyunca ileri medeniyetleri benimsemekte daima büyük kabiliyet göstermişlerdir. Burada Uygur medeniyetini, Hazarları, nihayet İslâm kültürünün kabulünü hatırlamak yeter. Osmanlılar tarihlerinin başlangıcında itibaren Batı'nın

kendileri için gerekli araçlarını iktibasta tereddüt etmemişlerdir.... Fakat 16. asır ikinci yarısında Osmanlılar, her şeyde en ileriye sahip oldukları düşüncesine vardılar. Artık değişmek değil, muhafaza etmek kaygusuna düştüler (İnalçık, 2003: 626-627) .

İşte sorunlar da tam da bu noktada kendini göstermeye ve modernleşmeyi bir ihtiyaç haline getirmeye başladı. Bu ihtiyacı daha özet bir şekilde ortaya koyabilmek için Mardin'in değerlendirmeleri çok yardımcı olacaktır:

Osmanlı İmparatorluğu, Batı uygarlığı adını verebileceğimiz kültür bütünüyle hiçbir zaman ilişkisini kesmemiştir. Ne var ki imparatorluğun yükselme devrinde, Osmanlılar, kendi uygarlıklarını Batı'nunkinden üstün saymışlar, Batı'nın bir "model" olarak izlenmesi bir sorun olarak ortaya çıkmamıştır. İmparatorluğun gerilemeye başlamasıyla, niçin gerilediği sorusu, önce devlet yönetiminin bozulduğu ileri sürülerek, daha sonra belki de yüzeyleşen bir tutumla Batı'nın askeri üstünlüğü gösterilerek cevaplandırılmıştır (Mardin, 2008: 9-10).

2.3.1. Osmanlı Modernleşmesine Genel Bir Bakış

Şimdi "Türk modernleşmesi ne zaman başlamıştır?" sorusunu sormanın yeri gelmiştir artık. Bu konuda aşağı yukarı bir ortak kanaat mevcuttur. Modernleşme hareketinin başlaması ve bu ihtiyacı doğuran sebepler hemen herkes tarafından aynı şekilde ortaya konmaktadır. İnalçık'a göre, davranışta değişiklik, değişme ve ıslah ihtiyacı, ancak şiddetli bir zaruret, bir müdafaa ihtiyacı, yani faide düşüncesiyle 1699'da kendini gösterecektir.

Bu yöneliş sanıldığı gibi, yalnız askeri teknikte değil, zevklerde ve hayat felsefesinde Batı medeniyetine karşı bakışta da değişiklik meydana getirdi. Artık Batı beğeniliyor, onun başarıları karşısında hayranlık duyuluyordu. Bir zaruret olarak kabul edilen Batı askeri tekniğinden, 19. asırda devlet idaresinde ve askeri teknikte taklide geçildi. Aynı devirde edebiyatta ilk defa batılı hayat görüşü de aydınlar arasında yayılmağa başladı (İnalçık, 2003: 627).

Yukarıda sorulan soruyu Ortaylı da sormakta ve ilginç bir tespitle birlikte cevabı şu şekilde vermektedir:

Osmanlı İmparatorluğu modernleşmeye acaba ne zaman başladı? Nevşehirli İbrahim Paşa'nın açtığı mühendishaneler ve Baron de Tott'un Osmanlı topçusunu ıslah etmeye başlamasıyla mı, yoksa II. Mahmud'un Yeniçeri Ocağı'nı ortadan kaldırmasıyla mı? Modernleşmeyi nasıl algıladığımıza bakar bu sorulara verilecek cevap. Bana kalırsa ve ille de bir tarih lazımsa insanların insana layık güvenceyi elde ettikleri 1839 Gülhane Fermanı'nın okunduğu gün derim. Daha ferman torbaya konduğu an İslâm-Hıristiyan toplumun adetleri, Doğu-Batı kültürü ve hayat tarzının ne olduğu tartışılmaya başlanmıştı. O andan bu ana süregelen tartışmada Rum Patriği de muhafazakârlar arasında idi (Ortaylı, 2008: 16).

Niye başlamıştır? Bir başka ifadeyle, modernleşmeye neden ihtiyaç duyulmuştur? Sorusunun yanıtı ise modernleşmenin zamanlaması ile direkt olarak ilintilidir. Yani bu sorunun yanıtı, sürecin başladığı anın içindedir. İncalcık'a göre,

1699 tarihi aynı zamanda Osmanlıların nihayet Avrupa savaş teknolojisinin üstünlüğünü kabul edip örnek almaya karar verdiği tarihtir. Bundan sonra Osmanlı ordusunu modernize etmek üzere Avrupa'dan uzmanlar çağrılacak ve tarihimizde ordunun Batılılaşma sürecinde ön safta yer alma süreci başlayacaktır. İlk batılı mektepler ve mühendishaneler XVIII. yüzyılda faaliyete geçecektir (İncalcık, 2006, 217).

Bu askeri okul ve mühendishaneler zamanla modern Türk eğitim sisteminin temelini oluşturacaktır.

Deringil (2007), son Osmanlı devlet adamında *devleti kurtarmak eyleminin*, saplantı noktasına varan temel meşguliyeti haline geldiğini söylüyor ve ekliyor; “bu ana amaç, farklı yollardan ve vurgularla bir dizi çözüm üzerinde değişmiş olarak, çeşitli devlet adamları tarafından dile getirilir.”

Bununla birlikte, Fransız Devrimi'nden beri Osmanlılar, Avrupa'da esen yeni rüzgârların bilincindeydiler. Özellikle Tanzimat reformundan sonra, Avrupa, yer yer usanmaya varan bir öykünme kaynağına dönüştü. Tanzimat'ın en önde gelen isimlerinden Sadık Rifat Paşa, Osmanlı bağlamına aktarmayı ümit ettiği türden aydınlanmacı otokrasi örnekleri olarak, Metternich Avusturya'sı ile "modern Avrupa'yı yaratmış olan büyük bürokratları" görüyordu. Osmanlı reformcularının amaçları, Fransız fizyokratlarınkine çok benziyordu: Kendilerini ve devleti refaha götürebilecek barışçıl amaçlarla ilgilenen hoşnut bir halk (Deringil, 2007: 36-37).

Böyle bir benzeşmenin, Sanayi Devrimini yaşamamış ve yüksek oranda bir tarım ülkesi olan Osmanlı'da yaşanması, pek tabii olarak normal karşılanabilir.

Türköne (2006)'de reform ihtiyacı, modernleşme sürecinin başlangıcı, güvenlik endişesi ve dolayısıyla askeri nedenlerle iyici örtüşmektedir. Ona göre aynı güvenlik sorunu günümüze dek (1980'li yılların sonu), "Glastnost"a kadar sürmüştür. Çünkü bu şartların genel adı "güvenlik endişesi" olmakla beraber, somut karşılığı ise "Rus tehdidi"dir.

Osmanlı devlet adamları Kütahya'ya kadar gelen Mısır ordularını durdurmak, ellerinden kayıp gittiğini gördükleri devleti kurtarmak için modernleşmek gerektiğine inanıyorlardı ve haklıydılar. Bunun için büyük bir çaba ile Türk modernleşmesi adını verebileceğimiz Tanzimat dönemini inşa etmeye giriştiler. Modernleşme her şeyden önce bir "güvenlik" meselesi idi, yaşayabilmek için modernleşmek zorundaydılar. Avrupa devletlerine şirin görünmek için ilan edilen "Tanzimat Fermanı"nın arkasında, artık güvenliğini temin edemeyen Osmanlı Devleti'nin, bir Avrupa devleti olarak, güvenliğini Avrupa devletleri arasında arama niyeti bulunmaktadır (Türköne, 2006: 79).

İnalçık (2006), Osmanlı Devleti'nin Batılılaşma sürecinin, her defasında değişik amaçları olan çeşitli aşamalardan geçtiğini söyler. Aslında Osmanlı'nın, kendisinin en büyük olduğu büyüklenmesine kapılana kadar, daha üstün teknolojileri transfer etmede sorununu olmadığı görülmektedir. Osmanlı bunu eğlence gibi görmektedir.

Osmanlı Devleti'nin ilk zamanlarında bürokratlar, Hıristiyan Avrupa'nın silah ve aletlerini almaya yöneldiler. Bu alıntılar, Osmanlı'nın askerî gücünü Batılılarla aynı seviyeye getirmekte ve Doğulu rakiplerine karşı onları üstün kılmaktaydı.... Dinî bakış açısından, bürokrat ulema, bu tür teknik alıntıları yasaklayan dinî bir kural olmadığını düşünmekte ve Hz. Muhammed'in savaşta düşmanın hilelerine başvurmanın caiz olduğu hakkındaki hadisine dayanarak bunlara izin vermekteydi.... Ancak Osmanlı Batılılaşması bu aşamada, tek tek kültür öğelerinin alınması ile sınırlıydı (İnalçık, 2006: 339).

Modernleşme ihtiyacı, güvenlik endişesi ile ortaya çıkacak ve ilk denemelerini orduda bulacaktı. Ancak bu alandaki gelişmeler doğal olarak modernleşmenin yönünü değiştirecek, bütünsel bir çerçeve ortaya çıkaracaktı. Bu çerçeve de hem devlet kurumlarını, hem toplumu ve hem de devletle ve toplumla ilintili her şeyi içine alacaktı. En nihayetinde bunun bir ideolojiye dönüşmesi kaçınılmazdı.

Ortaylı bu durumu şöyle açıklar;

Osmanlı İmparatorluğu, Batı Avrupa karşısındaki geri kalmışlığını 18. yüzyıldan beri askeri teknik reformlarla kapatmaya çalışmıştır.... Ancak modernleşme ile idarî, hukukî, malî reformların kaçınılmazlığı da anlaşılmıştır. Bir başka deyişle Osmanlı modernleşmesi, kaçınılmaz olarak Batı dünyasının ideolojik yapısını da almak durumunda kalmış, yani Ortadoğu ülkeleri arasında köklü değişimi yaşama zorunluluğunu ilk olarak Osmanlılar duymuş ve denemişlerdir (Ortaylı, 2008: 20).

Türköne ise bu ihtiyacın Osmanlı'yı getirdiği noktanın, iki yönlü olduğundan, hem devlete ve hem de topluma bakan yönlerinin olduğundan bahseder. Ona göre:

Osmanlı Devleti savaş meydanlarında yenilerek, Batı'nın üstünlüğünü somut olarak hissettiği zaman, iki şeyi aynı anda yapması gerektiğini gördü: hem devlet cihazını, hem de bütünüyle toplumu dönüştürmesi ve Batı'yı üstün kılan standartlara uydurması gerektiğini. Devlet, toplumu da içeren bir bütündü. Bir noktada çıkan değişme ihtiyacı, bütünü değiştirmek zorundaydı (Türköne, 2006: 87).

Artık dönülmez bir yola girilmişti. Modernleşme tüm etkililiği ve birçok aygıtları ile Osmanlı Devleti'nde ve toplumunda yaşanmaktaydı. Her ne kadar toplum bunu o kadar hızlı yaşamasa da modern Türk toplumunun çekirdeği oluşmaya başlamıştı. Bu, reformlar yolu ile gerçekleşiyordu.

İnalçık bu süreci şöyle özetler:

1856'dan sonra dış ve iç yapısında Osmanlı Devleti, Batı ile bütünleşme için ciddi önlemler aldı. Tanzimat'ın getirdiği reformlar (1839–1877); kanun önünde bütün tebaanın eşitliği, Batı'dan bazı temel kanunların alınması, şer'i mahkemeler yanında nizâmiye mahkemelerinin kurulması, Vilâyet Kanunu ile Fransız örneği geniş yetkili mahallî idarelere vücut verilmesi (1864) ve yeni nizamnâmelerle Hıristiyan azınlıklara temsili meclisler çerçevesinde örgütlenme hakkının verilmesi gibi yenilikleri içeriyordu. Batılılaşma yolunda bu son derece ileri liberal reformlar, anayasanın ilânı ve 1876-1877'de ilk parlamentonun toplanması ile doruk noktasına ulaştı (İnalçık, 2006: 222-223).

Ortaylı, bu tartışmaya son noktayı etkili bir şekilde koymaktadır:

Böyle iki yüzyılda bir kültürel referans çevresi değişen imparatorlukta, Doğululuk-Batılılık kutuplaşması niçin 19. yüzyılda söz konusu olmaktadır? 19. yüzyılın Osmanlısı Batı'ya karşı kuşku duysa da artık onu bilinçli olarak izlemek üzerinde düşünmeye başlamıştı da ondan. 19. yüzyıl Osmanlısına göre Doğu'yla Batı artık kıyaslanamayacak iki dünya olmuştu. Doğulular top tüfeğin dışında Batı uygarlığının hukuk ve idare kurumlarını da zorunlu olarak alıyorlardı (Ortaylı, 2008: 16).

Modernleşme zor olan bir durumla karşı karşıyaydı; devlet yönetiminin modernleştirilmesi. Yüzyıllar sonucunda oluşmuş bir yapı vardı. Bu yapı dönüştürülürken yanlış yapma ihtimali yüksekti. Yanlış yapılmaması için modernleşmenin kaynağı olan Batıdan doğru bir model alınması gerekiyordu.

Ortaylı, Osmanlı Devleti'nin idarî alanda tercihinin merkeziyetçi bir yapılanma olduğunu ve bu yapılanmanın temelini atan kadronun devletin daimi elçilerinin olduğunu ifade ediyor. “Bu noktada II. Mahmut, model olarak Osmanlı sistemine daha yakın görülen merkeziyetçi Fransız yönetim sistemi alınmıştır.” diyor ve ekliyor:

Modernleşmeci ve merkeziyetçi bir yönetimin temelini oluşturacak kadro Babiâli'nin dışişleri bölümündeydi. Reformları dış dünyayı izleyen ve Avrupa'ya karşı ne gibi tedbirlerle ayakta kalınması gerektiğini düşünen memurlar yürütmüştür. III. Selim'den beri Osmanlı İmparatorluğu Avrupa'nın büyük başkentlerine sürekli elçiler göndermeye başlamıştı. Bu elçiliklerde yetişen gençler, reform döneminin yöneticileri oldular. M. Emin Âli Paşa, Safvet Paşa, Keçecizade Fuat Paşa, Ahmet Vefik Paşa dışişleri ofislerinde yetişen sivil bürokratlardı. (Ortaylı, 2005: 126).

İnalçık'a göre Osmanlı Batılılaşması'nın üçüncü aşaması, Tanzimat (1839–1877) Dönemi'nde Batılı idarî ve siyasî kurumları aktaran uygulamalar ve Osmanlı Devleti'nin bu temele dayanarak yeniden yapılandırılmasıyla başladı.

Tanzimat, yani devletin yeni nizamlarla yapılanması olarak bilinen liberal reformlar, Fransızca'dan çevrilen birçok idarî kanunun çevrilmesinden ibaretti. Bu reformlar, aslında, Batı Avrupa krallıkları modeline göre merkezî bir bürokratik devlet sistemi yaratmayı amaçlıyordu.... Tanzimat Dönemi'nin liberal reformları, 1876'da ilân edilen ilk Osmanlı Anayasası ile zirveye ulaştı. 1876-1877'de Osmanlı'nın bu kısa ömürlü parlamentolu hükümet deneyimi, konuyla ilgili bir monografi yayımlayan Devereux'ya göre, aslında oldukça başarılı olmuştu... Her hâlükârda, Avrupa dışındaki ilk anayasalardan biri olan Osmanlı Anayasası, 1923 Türkiye Cumhuriyeti'ne doğru atılmış önemli bir adımdır (İnalçık, 2006: 340).

Burada çok net bir şekilde görülmektedir ki devletin yeniden yapılandırılmaya başlanması, Türk modernleşmesini, modern Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşuna kadar götürmüştür. İnalçık ayrıca gelinen bu noktayı, seçkin bir zümrenin liderliğine bağlamaktadır:

Eğer Türkiye, kendi kimliğini ve milli kültürünü geliştirerek modern dünyada bağımsız bir milli devlet olarak ortaya çıktıysa, bu başlıca eğitim, gazete ve bu kuşak içinde sivrilen aydın liderlerin çabaları sayesinde olmuştur. Başka bir deyişle, Türkiye bağımsız ulus devleti varlık ve gelişimini, devlet ve toplumu tam olarak Batılılaştırma idealini benimseyen seçkin bir zümrenin liderliğine borçludur (İnalcık, 2006: 338).

Ancak Karpat, bu konuda aynı düşünmemektedir ve on dokuzuncu yüzyılın çok kapsamlı modernleşme sürecinin başlatılmasının kişilere bağlanmasını yüzeysel ve yetersiz bulmaktadır. Hatta öyle bir tespit “bütünlükten yoksun ve tek yanlıdır” demektedir. En çarpıcı tespiti ise elit tabakaların bir sebep değil, sonuç oldukları tespitidir:

Dâhili güçler, Osmanlı Devleti’nde ulus oluşumu sürecinin başlamasında etkili oldukları için bu güçleri yakından incelemek gerekir... Elit tabakalar değişim sürecinin nedeninden çok sonucudur fakat daha sonra bu süreçte rol oynamaları kaçınılmaz hale gelmiştir. On dokuzuncu yüzyılda değişim ve kalkınma süreci çok geniş ve çok kapsamlıdır ve bu denli karmaşık bir süreci başlatma sorumluluğunu vasat birkaç Osmanlı bürokratinin zekâsına ve iradesine yüklemek yüzeysel ve çok yetersiz kalır. Kanımca, Osmanlı modernleşme sürecinin ipuçları çok daha kapsamlı bir sosyal değişim sürecinde aranmalıdır. Bu süreç, eski sosyal yapılanma çekirdeğini ve onun değer sistemini zayıflatmış, yok etmiş, eski ile yeninin iyi bir karışımı sağlanarak toplumun kimlikleri ve bağlılıklarının buna uygun olarak şekillendiği daha geniş birimlerden oluşacak yeni bir yapılanma sağlanmıştır (Karpat, 2006: 446-447).

Poggi de Fransız Devrimi’nin aktörleri ile ilgili olarak Karpat’la benzer şekilde düşünmekte, olayları doğru bir tavırla süreç odaklı olarak değerlendirmektedir. Poggi, öncelikle modern devletin kendiliğinden büyüyen gelişmiş bir yapı olmaktan çok yapay olarak oluşturulmuş bir yapı olduğunu ve bilinçli olarak inşa edilmiş bir çerçeve olduğunu tespit ediyor.

Öncelikle, devletin “kurulduğu” düşüncesi ne kadar akla yatkındır? Bu “kurma” işini kim gerçekleştirmektedir? Bu soru, “ulusal bir toplum, yani coğrafya, dil, etnik yapı ve kültürel açılarından başkalarından farklı olan ve bu farklılığa siyasal güvence ve ifade yolu

arayan insanlar”, biçiminde yanıtlanabilir. Ama birçok durumda, böyle bir topluluğun, bu sözde devlet kurma etkinlikleri öncesinde ve hatta sırasında var olduğu kanıtlanamaz. Örneğin Fransız ulusu modern Fransız devletini ne kadar “yarattıysa” mutlak krallık da Fransız ulusunu en az o kadar “yaratmıştır.” (Poggi, 2007: 120).

Öyleyse Poggi'den kinaye rahatlıkla şöyle bir tespit yapılabilir; Türk aydını modern Türk Devleti'ni ne kadar yarattıysa, Osmanlı Mutlakiyeti de Türk aydınına o kadar yaratmıştır. Burada şu söylenebilir; “ama Osmanlı, Avrupa'da olduğu gibi modern bir toplum yaratamadı”. Doğrudur. Zaten bunun sebebi de tepeden inme bir özellik gösteren Türk modernleşmesinin genel karakteristiği değil midir?

2.3.2. Osmanlı'da Modernleşme Tartışmaları: Kavramlar ve Akımlar

Türk modernleşmesi sürecinde çeşitli tartışmalar ortaya çıkmıştır. Kimileri her halükârda Batılılaşmayı savunurken, kimileri tamamen bu hareketin karşısında durmuş, kimileri de bunun tedricen yapılması gerektiğini savunmuşlardır. Yani Batı'nın teknolojisinin alınması, medeniyet unsurları ve kültür öğeleri karşısında seçici olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hâlbuki teknoloji kendi kültürünü de beraberinde getiriyordu. Yapılması gereken belki de teknolojiyi de getirdiği kültürü de dönüştürebilmektir. Ama bundan da önce Ortaylı'nın sorduğu soru o zaman sorulabilmeliydi. “Batı'nın kültür ve sanatı, niçin daha parlak ürünlerle gelmedi?”

Osmanlı modernleşmesinin tarihi boyunca radikal girişimler karşılarında, “kaide-i tedric” denen tutuculuk prensibini ve tutucu grubu buldular.... Öyleyken tutucu grubun suçlamaları Türk siyasal ve kültürel hayatına “batılılaşma, Avrupa taklitçiliği, şark cemiyeti vs.” gibi kavramların gelip yerleşmesine neden olmuştur.... Böylece Osmanlı modernleşmesinde ideolojik yönden yeni bir boyut ortaya çıktı: Doğu-Batı kültürü çatışması... Bu çatışma kaçınılmazdı. Ancak çatışma sonucunda Doğu kültürünün kalması ve yaşaması diye bir şey olamazdı ama Batı Avrupa'nın hayat görüşü, kültür ve sanatı niçin daha parlak ürünlerle gelmedi? Sorusu ortada duruyor.... Gerçekte 19. yüzyılda Batı'daki özgürlüğün ve kültürel gelişmenin Türklere askerî-teknik gelişmelerden çok daha az yansıdığını söylemek gerek. Türkiye'de tarih, tarih felsefesi, sosyoloji ve

edebiyatın, Mekteb-i Tıbbiye'deki, tıp ve mühendis mekteplerindeki hendese ve mekanik kadar başarıyla okutulacak biçimde gelişmedikleri gerçektir (Ortaylı, 2008: 17-20-21).

Her şeye rağmen, günümüzdeki tartışmaların çoğunun ve modern Türk düşüncesinin temellerinin yüksek oranda 19. yüzyılda oluştuğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

2.3.2.1. Modernleşmenin Ekonomi Çıkmazı

Türk modernleşmesine ciddi bir şekilde vakit kaybettiren ve günümüzde hâlâ yaşanmakta olan, Doğu-Batı kültürleri çatışması böylece başlamış oldu. Ancak ıskalanmaması gereken çok önemli bir nokta vardı ki modernleşme her şeyiyle beraber, kendi ekonomik sistemini de dayatıyordu.

Gerçekten de Tanzimat'ı başlatanların çok iyi anlamadıkları bir husus çeşitli devletlerin birbirleriyle ticaret alanında amansız bir savaşa girmiş oldukları ve 19. yüzyıl ilerledikçe "emperyalizm" adını verdiğimiz kapsayıcı politikayı da –bu adı kullanmadan- daha çok benimseyeceklerdi. Osmanlıların 1838'den itibaren çeşitli devletlerle imzaladıkları ticaret anlaşmalarında olduğu kadar tarım ve endüstri politikalarında kendi çıkarlarını koruyamamaları Batı'ya olan tepkilerinin bir yönünü oluşturur (Mardin, 2008: 13).

Bu önemli konu geç de olsa modernleşme ile ilgili tartışmaların merkezine oturmayı başarabilmişti. Kameralizmden etkilenen Türk ekonomi düşüncesi, kameralizmin, merkantilizm ile birlikte Batı emperyalizminin temelini oluşturduklarının farkında değil miydi acaba?

Mardin'e göre kameralizmden etkilenme Osmanlı elçileri yoluyla olmuştur.

Batı'nın yalnız askerî kuruluşları sayesinde yükselmediği, bunları ayakta tutan mali kaynakların ve vergi toplama sisteminin de imparatorlukta yaratılması gerektiği III. Selim zamanından beri biliniyordu. II. Mahmud devrinin sonlarına doğru Batı'da bulunan Osmanlı elçileri Batı'nın yeni bir özelliğini keşfettiler; "kameralizm". 1839'da Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun ilanıyla başladığı kabul edilen yenilik hareketi, büyük çapta "kameralizm"den esinlenmiştir. Kameralizm uygulamasını görerek Batı'nın özünü

burada arayanlar arasında Avusturya Büyükelçisi Sadık Rifat Paşa'yı Tanzimat'ın mimarı Londra elçiliğinde, dışişleri bakanlığı ve sadrazamlıkta bulunan Mustafa Reşit Paşa'yı saymak gerekir (Mardin,2008: 11-12).

Küçükömer, Batı kapitalizminin, üretim araçlarının teknolojik gelişimi üzerinde, tasfiye ettirici bir Batı etkisinden bahseder. Devamla şöyle der;

Bu arada tasfiye olan sanayii korumak için Islahı Sanayi Komisyonu kuruldu (1866) ve daha sonra Islahı Sanayi Mektepleri açıldı (1867). Sanayi korumak için başvuru başlıca tedbir, Batıcı bürokrat kafasına uymaktadır. Bu tedbir, Batı'da tarihi gelişme sonucu ortaya çıkan şirketlere özenilerek, mevcut esnafı şirketler halinde birleştirmektir. Üretim araçlarının daha ileri tekniğe yönelebileceği yeniden üretilmesi süreci, önce tarihi içsel sebeplerle, ardından Batı kapitalizminin tasfiye ettirici etkisiyle kesilmişti. Bu kesilmeden sonra şüphesiz, böyle köksüz tedbirler hüsrarla biterdi ve öyle oldu. Yine aynı dönemde Danıştay, Yargıtay benzeri bir şûra, Batı tipi ticaret kanunları vs. alınmıştı. Batı kapitalizmi artık bilinen her şeyiyle imparatorluğa girip onu dağıtıyor ve kendine gerekli olanı da kontrol altına alıyordu (Küçükömer 2002: 65-66).

Emperyalizm Türkiye'ye birçok vasıtayla yayılma alanı bulmuştur. Kültür emperyalizminin Türkiye'ye giriş yollarını anlatırken Küçükömer, okullara dikkati çeker:

Balolar gibi, Batılı görüntülü yaşantı yanında kültür emperyalizmi eğitim kurumlarıyla ve zorunlu olarak giriyordu ülkeye. 1863'de Amerikan Koleji açıldı. Anadolu'da özellikle Doğu'da Amerikan misyoner okulları kurulmuştu. Robert Kolej azınlık komitecilerinin yetiştirildiği bir yer olmuştu....“Batı'ya açılan pencere” denilen Galatasaray Lisesi 1868'de açıldı. Diğer okul, kolej ve benzeri misyon kuruluşları kurulmaya devam etti. Batı kapitalizmi, Ortaçağa da uymuş Hıristiyanlığı misyonerleri ile emrine almış, dünyanın dört bucağına salmış ve Osmanlı ülkelerini de bu arada ihmal etmemişti (Küçükömer 2002: 66).

Küçükömer ayrıca, müesseselerin Batılılaştırılmasının iradî bir durum olmadığını, Batı kapitalizminin dayatması sonucunda oluştuğunu vurgular.

Daha öne değindiğimiz gibi, sanayi devriminin Avrupa'ya ve onun dışındakilere verilecek yeni emirleri vardı. Bu emirler, Sened-i İttifak ve sonrası ile çok iyi uyuşacaktı. Nitekim tarihi kapitalist üretim ilişkilerine bağlı üst Batı müesseselerini alma prensibi, içeriden bir sınıf tarafından getirilmekten daha çok, açıkça dışarıdan kapitalizmin zorlamaları ile getirilecekti. Elbette içeride buna yatkın grupları kapitalist âlem kolayca bulacaktı. Tarihi koşullar, yalnız olanlar, bulursa iç, bulamazsa dış dayanaklar aratacaktı. Üretim güçlerini tasfiyesi ile eş-anlı olarak ilerleyen batılaştırma hareketleri sonucunda, kaçınılmaz olarak imparatorluk, Dünyu Umumiye Anlaşması'na sürüklenecekti.... Bana göre batılı emperyalistlerin sert notası karşısında Abdülhamit'in devletin iflasını ilânı olarak kabul edilen Muharrem Kararnamesi (1881) aslında onun eseri değil, sadece önceden gelen tarihi bir gelişimin, ekonomiyi istilâ eden emperyalizmin kaçınılmaz bir sonucudur (Küçükömer 2002: 65).

İnalçık da aynı konuya vurgu yaparken, aslında reformların dolaylı olarak Batı kapitalizmine pazar oluşturması yönüne dikkat çekiyor.

XIX. yüzyılda yönetici seçkin katman, merkezî bürokrasi, "devlet" için en iyi siyasetin, devletin bütünlüğünü korumak amacıyla, Batı ile ittifak ve Batılılaşmak olduğunu ileri sürüyordu. Habsburg ve Romanov İmparatorluklarının askerî emperyalizmi, Batılılaşma sürecini güçlendirmek için neden sayılıyordu. Bir bakıma, Batılı kapitalist milletler tarafından tavsiye ve kabul ettirilen Osmanlı reformları, o milletlerin genişleyen Pazar ihtiyaçlarını tatmine yarıyordu (Bailey). Bu reformlar, Batılılara ve imparatorluğun gayrimüslim tebaasına, yarı lâik bir hükümet sistemi içerisinde geniş garantiler veren ticarî, idarî ve hukukî teminatlarla liberal bir rejim getirmekteydi (İnalçık, 2006: 338-340).

Tanzimat'ın karşısındaki örgütlü ilk muhalif ses de yani *Yeni Osmanlılar* da muhalefetlerini, Batı kapitalizminin sömürüsüne izin verildiği için yapılandırmaya başlamışlardır.

2.3.2.2. Yeni Osmanlılar

Ulusçuluğun etkileri noktasında Fransız İhtilâli'nin rüzgârını şiddetli bir şekilde hisseden Osmanlı Devleti, 19. yüzyılın başlarında, devletin kalıcılığı ve gelişmesi için tüm Osmanlı coğrafyasını kuşatabilecek bir millet projesine, geniş bir sosyal taban oluşumuna ihtiyaç duymuştur.

Karpat'a göre bu arayış bir tür demokratlaşmanın başlangıcı olarak daha geniş kapsamlı bir sosyal taban arayışı olarak kabul edilebilir. Devlet Osmanlı toplumunu bütünleştirmek istemiştir.

İşte bu amaçla devlet, zamanla Osmanlılık olarak bilinen bir politika izlemeye başlamıştır. Aslında bu, mevcut cemaatlerin, yani dini cemaatlerin mensuplarını devletin bireyleri, vatandaşları haline getirmektir. Gerçekten de on dokuzuncu yüzyılın ortalarından sonra devlet Osmanlı topraklarında yaşayan her bireyin Osmanlı vatandaşı olduğunu ve geçmişte bireylerin padişahın tebaası olmaktan başka bir özellikleri olmadığını ilan etmiştir. Böylece, o ana kadar kendilerini padişahın tebaası olarak görmüş olan fertlerin artık devletin vatandaşı oldukları söylenmiştir. Eşit vatandaşlık koşulları yaratmak için Müslümanlar ile gayrimüslimler arasında ayrıma neden olan bazı önlemler kaldırılmıştır.... Fakat modern anlamda, toprağı olmayan bir ulustan söz edilemez. Modern bir ulus var olabilmek için toprağı ihtiyaç duyar. Bir Osmanlı ulusu yaratmaya karar veren Osmanlı yönetim kadrosu, anavatan olarak tanımladıkları bir toprak sevgisi yaratarak, doğal olarak ulusun bir toprağına bağlanmasını sağlamak istediler. Be nedenle, 1870'lerde Osmanlı edebiyatında "vatan" fikri işlenmeye başlandı.... Osmanlı İmparatorluğu'nda vatan kavramının gerçek anlamda politik bir biçim içinde şekillenmesi ve ifade bulması Namık Kemal'in ünlü Vatan oyununda olmuştur. Bu oyun günümüzde bile Türk milliyetçiliğinin temel taşlarından biri olarak görülmektedir (Karpat, 2006: 429-432-433).

Bu arayış aynı zamanda dönemin bazı aydınları arasında yeni bir akımın doğmasına sebep olmuştur. *Yeni Osmanlılar* olarak ortaya çıkan bu grup en çok Batı'nın sömürü becerisinin

farkında olunmadığı ve de aslında istifade edilmesi gereken tarafının, Batı'nın alınması gereken özünün anlaşılmadığı noktalarında bir eleştiri sistematığı geliştirdiler.

Yeni Osmanlılar –temelde İslâm ruhuna dayanıyorlarsa da- İmparatorluğun selâmetini, İslâm ve Hıristiyan bütün tebaaya aynı hürlüğü veren bir iradede buluyorlardı. Bu görüşe Osmanlılık diyebiliriz. Namık Kemal, Ziya ve arkadaşları Türk olduklarının şuuruna sahip olmakla birlikte Osmanlıcı idiler. Fakat Osmanlıcılar da iki kısımdı: 1) İslâmî esaslara sarılarak siyasî bütünlüğü saran tehlikeleri önlemek isteyen devlet adamları: Âli Paşa, Fuat ve Cevdet Paşa 'lar bunlardandı. 2) Bu esaslarda ayrılmadan Batı 'nın hürriyet ve meşrutiyet fikirlerini uygulamak isteyen Yeni Osmanlılarla Abdülhamit devrinde “Jön Türkler” (Ülken, 2005: 76).

1860'lerde Tanzimatçılara karşı başlayan sistematik eleştiriler yeni bir akımı ve bu akımı savunan bir grubu ortaya çıkardı: *Yeni Osmanlılar*.

Tanzimat Dönemi'nin iki vatanseveri Namık Kemal ve Ziya Paşa, Batılılaşmayı güçlü bir şekilde tenkit etiler. Çünkü bunun geleneksel değerleri tahribata uğrattığını, sosyo-ekonomik sistem üzerinde yıkıcı etki yaptığını düşünüyorlardı. Bu aydınlar, hükümete karşı tepkilerini Batılılaşmayı bürokratik zorbalık olarak değerlendirerek halkın adına dile getiriyorlardı: Onlara göre,

1. Batılılaşma reformları, bürokrasinin Batı Avrupa ile işbirliği ile zorla kabul ettirilmiştir.
2. Batılılaşma, bürokratlar tarafından, kendi durumlarını güçlendirmek için kullanılmıştır.
3. Asıl sorun, ekonomik bir nitelik taşımaktaydı.
4. Bu dönemde Batı sömürgeciliğinden her kes nasibini almaktaydı. Ülkenin ekonomik çöküşünün sorumlusu Tanzimat'ın liberal siyasetiydi. Osmanlı İmparatorluğu, kendi doğal kaynaklarını kendisi işletmeliydi.
5. Avrupa'dan kanun alınmamalı ve Avrupa, yaşam tarzında taklit edilmemeliydi (İnalçık, 2006).

Yeni Osmanlılar, gazetecilikle hem toplumu Batı ile ilgili olarak bilgilendirmişler, hem de Batılılaşmaya karşı eleştiri ve muhalefet yapma imkânını kullanabilmeyi arzu etmişler ve başarmışlardır.

“Bu yıllarda batı hakkındaki bilginin artması ve yayılması, Yeni Osmanlıların önemli bir rol oynadıkları, Osmanlı gazeteciliği yoluyla olmuştur. 1862’de İbrahim Şinasi tarafından kurulan ve daha sonra Namık Kemal ve Yeni Osmanlıların devraldıkları *Tasvir-i Efkâr* Osmanlı aydınları arasında siyasi bilincin gelişmesinde birinci derecede rol oynamıştır” (Mardin, 2008: 13–14).

İnalcık’a göre, “çekişme, Tanzimat Dönemi’nde Yeni Osmanlılar önderliğindeki hararetli tartışmalarda, özellikle 1860’larda Namık Kemal ve Ziya Paşa’nın gazete makalelerinde, sonraları daha analitik bir biçimden Ziya Gökalp’in sosyolojik yazılarında ifadesini buldu” (İnalcık, 2006: 342).

Batılılaşma hareketlerinin önemli duraklarından biri de *Islahat Fermanı*’dır. Bu fermanla Osmanlı Devleti’nin Avrupa Devletler topluluğundan sayıldığı vurgulanır. Ancak ferman aynı zamanda, Osmanlı toplumu içindeki dengeleri ciddi anlamda değiştiren bir belgedir de. İşin ilginç yanı, fermanla önemli haklar elde eden Hıristiyan tebaadan olmasına rağmen, Osmanlı toplumunda Müslümanlardan sonra birinci unsur sayılan Rumlar da *Islahat Fermanı*’ndan hoşnut kalmamışlardır.

Tanzimat’ı başlatan Gülhane Hatt-ı Hümayunu’nun ikinci bir aşaması görünümünde olan Islahat Fermanı (1856), devletin güttüğü politikaya karşı önemli tepkiler yarattı. Islahat Fermanı o zamana kadar “millet-i hâkime” olan Müslümanlardan bu imtiyazlı durumu alıyor, din farkı gözetmeksizin bir “Osmanlı” vatandaşlığı kurmaya çalışıyordu. Müslüman tebaanın tepkisine paralel olarak onlardan sonra “birinci” sırayı işgal eden Rumlar da bu sırayı kaybettiklerine üzüldüler. Fakat bunun yanında, az sonra Islahat Fermanı’nda yüzeyde amaçlanan “beraberliğin” tersine çevrildiği, gayri Müslimlere yabancılara kendilerine sağlanan hukuksal imkânları (malî kaynaklar, organizasyon bilgileri ve Batı diplomatik desteği sayesinde) Müslüman tebaayı çok geride bırakır şekilde kullandıkları görüldü. Bundan sonraki Türk düşünürlerinin çoğu bu iktisadî

gelişme farkını Batı'ya verilmiş ödünlerin sonucu saymışlardır. Bu tepki, geleneksel sistemi savunan Cevdet Paşa gibi kişilerde daha sistematik bir biçim almıştır (Mardin, 2008: 14).

Bu yıllarda anlatılanın tam aksine giden bir akım da görülebilir:

Tıpkı Lâle Devri'nde olduğu gibi, 1860'lardan sonra Batılılığı bir felsefe ve iktisat sistemi olarak görmeyip onu daha çok yüzeysel yönleri, adabı muaşeret usulleri ve Batı'da hâkim olan modalar açısından değerlendirenler ve kullananlar olmuştur. Bu tipler zamanın yazarlarınca devamlı olarak eleştirilmiştir. Ahmet Mithat'ın "Felatun Bey"leri, Recaizâde'nin "Bihruz"ları, Ömer Seyfettin'in "Efruz"ları Tanzimat (ve hatta 20. yüzyıl) edebiyatının ana karakterlerden birini oluşturmuşlardır (Mardin, 2008: 15).

Bu tespit de 19. yüzyılı anlamadan günümüzü ve sorunlarımızı doğru anlamının mümkün olamayacağını bir başka göstergesidir:

Yeni Osmanlılar, hars (kültür) ile medeniyet arasında kesin bir ayırım yapmaktaydılar. Endüstrileşmek, ticaret ve diğer maddî alanlarda Batılı usûllerin alınmasına taraftar olmakla beraber, kültür ve yaşam tarzında Avrupa ile özdeşleşmeyi reddediyorlardı.... Özetle, 1860'ların Yeni Osmanlılar hareketi, denetimsiz Batı kapitalizminin sömürüsü ve Batılıların ülkedeki işbirlikçilerine karşı bir protesto olarak tanımlanabilir. Hareket, Batılılaşma ile bürokratik istibdat idaresine karşı yöneltilmiştir. Daha da ilginç, bütün hareketin duygusal özünü ve değer sistemini İslâm'da bulmasıdır. Durum, günümüzdeki çekişme konularını çok eskilere götürmesi bakımından ilginçtir (İnalçık, 2006: 343–344).

2.3.2.3. İslâmcılık ve Panislâmizm

Yukarıda da bahsedildiği üzere, 19. yüzyıldaki birçok akım ve tartışma günümüzü de etkilemiş, hatta daha da ötesi günümüzde de devam etmektedir. İslâmcılık da günümüze kadar etkisini göstermiş ve göstermeye devam etmektedir. İslâmcılık akımının dayandığı temel düşünce de Batı'ya yaklaştıkça aslî kültürden ve değerlerden uzaklaşıldığı noktasıdır.

Yeni Osmanlıların dağıldıkları, fakat yayın yoluyla bir süre etkinliklerini devam ettirebildikleri 1870-76 yılları arasında, Yeni Osmanlıların liberal ideolojisine nispetle çok daha şekilsiz, fakat uzun vadede, ağırlığı inkâr edilemeyecek olan bir fikir hareketi İstanbul'da ve Osmanlı İmparatorluğu'nda şekilleniyordu. Tunaya'ya göre bu harekete "İslâmcılık" demek yerinde olur. Önderleri arasında tarihçi ve devlet adamı Cevdet Paşa'yı ve Şirvanîzade Rüştü Paşa'yı saymak mümkündür.

İslâmcıların fikirlerinin odak noktası, Osmanlıların Tanzimat'la birlikte kültür benliklerini kaybetmeye başladıklarıydı. Bunun karşısına geçmekte en uygun yol, Tanzimat'ın gizli olarak inkâr ettiği "şeriatın değerlerini" tekrar Osmanlı toplumuna getirmektir. II. Abdülhamit devrini bu gelişmeler açısından değerlendirmek gerekir (Mardin, 2008: 90-91).

1877-78 savaşında Ruslar İstanbul'a kadar dayanmışlar ve Osmanlı İmparatorluğu büyük bir tehditle karşı karşıya kalmıştı. 19. yüzyıl boyunca gelişen ulus-devlet fikri İmparatorluğun Müslüman tebaası arasında yayılması devleti çok büyük sıkıntılara sokabilecek bir tehlike idi. En kalabalık İslâm nüfusunu teşkil eden Arapların mutlak surette bu akımdan etkilenmemelerini sağlamak gerekiyordu. Bu tehdit ve tehlikeye yönelik tedbirler alınmalıydı.

Bu nedenle yeni padişah II. Abdülhamid, Arapların Osmanlı Devleti'yle tam anlamıyla bütünleşmelerine yönelik bir politika izledi. Bir yandan otoriteyi merkezden vilayetlere yaymak için merkeziyetçiliği kullanırken, öbür yandan İslâmiyet'i merkez ile merkezin dışında kalanlar arasındaki bağlar güçlendirmek için bir ideoloji olarak kullandı. Bir başka deyişle padişah, İslâmiyet'i birleştirici bir ideoloji haline getirmek için elindeki hükümet olanaklarını kullanmaya başladı. Bazı çevreler Abdülhamid'in izlediği bu politikayı Pan-İslâmizm olarak tanımlar, fakat bence bunun doğru tanımlaması İslâmizmdir. İslâmizm, ancak uluslar arası ilişkilerde bir vasıta olarak kullanıldığında Pan-İslâmizm olur ve bir ulus oluşumu açısından fazla önem taşımaz. Bir ideoloji olarak İslâmiyet esas itibarıyla Araplara yöneltmiş ve onların Osmanlı Devleti'ne tam anlamıyla bütünleşmeleri amacıyla kullanılmıştır (Karpas, 2006: 434).

Karpat, Abdülhamit'in izlediği politikanın iç unsurlara yönelik olduğu için *Panislâmizm* olamayacağını, bunun *İslâmcılık* olduğunu vurgulamaktadır. Ancak Mardin, bu noktada Karpat'tan ayrılmakta, II. Abdülhamid'in İslâmcılığının hem iç politikaya, hem de dış politikaya yönelik olduğunu savunmaktadır.

II. Abdülhamid zamanında kurumları ıslah politikasının yanında Panislâmizm adı verilen, çok zaman yanlış bir şekilde değerlendirilen bir politikanın geliştirildiğini görüyoruz. II. Abdülhamid, kendi devrinden önce şekillenmeye başlayan "İslâmcılık" hareketlerini hem iç ve hem de dış politikasında kullanmıştır. Bu politikanın başından beri bazı devletler tarafından desteklendiğini gösteren işaretler vardır. Örneğin, Orta Asya Müslümanlarının Rusya karşısındaki durumunu devamlı olarak inceleyen Basiret gazetesinde bu eğilimin Almanya tarafından desteklendiğini gösteren ipuçları vardır (Mardin, 2008: 92).

Burada Mardin'in açıklamalarının daha tatmin edici olduğu görülmektedir. Çünkü II. Abdülhamid'in, hem halife olması ve hem de Batı emperyalizmine karşı olması sebebiyle ondan beklenecek olan İslâmcılığı dış politikaya yönelik olarak da kullanmış olmasıdır. Ancak tam bu noktada şunu vurgulamak gerekir ki bu konuda dış politikaya yönelik adımlar, İngiliz emperyalizmi ve Rus emperyalizmi altında ezilen Müslümanlara ve Müslüman Türklere yardım edebilmek amacıyla atılmıştır. Mardin de hemen hemen buna yakın bir görüşü savunmaktadır.

Padişah emperyalizmin güç kazandığı bir devirde, böyle bir savunma yolu bulmuştu. Aslında II. Abdülhamid devri Panislâmizm'inin iki ekseni vardır. Bunlardan biri, Osmanlı Müslüman tebaasını "İslâm" bayrağı altında toplama çabasıdır. Bir diğer eksen, dış ülke Müslümanlarının Halifelik makamı etrafında toplanmasıydı (Mardin, 2008: 93).

Berkes ise bu konu ile ilgili tartışmayı ilgi çekici bir şekilde yapmakta ve meseleye biraz daha farklı bakmaktadır. Bu noktada Berkes'in görüşlerinin, II. Abdülhamid'in doğru tanınması noktasında oldukça aydınlatıcı olduğu da görülmektedir. Şu ana kadar ortaya konulan görüşlerle beraber Berkes'in görüşleri resmin bütününe görme ve ona göre bir değerlendirme yapma imkânını vermektedir.

II. Abdülhamid'in Pan-İslâmcılığı ne Pan-Slavizme karşı bir politika, ne de bütün dünya Müslümanlarını birleştirmek gibi bir hayaldir. Realist bir politikacı olan II. Abdülhamid'in Pan-İslâmcılığı, Arap şeyhlerine, mehdîlere, Mısır hidivlerine, Mısır, Suriye ve Yemen'deki Arap ayrılıkçı akımlarına karşı bir Pan-İslâmcılıktır. Bunların dışındaki çevrelere doğru yaptığı hareketler, Osmanlı İmparatorluğu dışındaki büyük İslâm dünyasında Osmanlı hilâfetine prestijini sağlayacak eylemlerdi. Bu dönemin "Arapçılık", Arap şeyhlerini yatıştırma tutumu, şaşalı sürre alayları düzenlenmesi, Afrika tarikatlarına itibar edilmesi gibi özellikleri, hep bu çabaların görünüşleridir (Berkes, 2008: 364).

Ancak her halükârda izlenen bu siyasette farklı olan ve dikkati çeken bir taraf vardır ki bu farklılık, bu politikanın başarılı bir düşünce olduğunun da delili olarak ifade edilebilir:

Bu girişimin yeni olan yanı, Osmanlı tarihinde ilk kez bir ideolojinin iç politik bütünlüğü güçlendirmek için bilinçli ve kararlı bir şekilde kullanılmasıdır. Bir başka deyişle, İslâmiyet Müslümanlığı yaymaktan ziyade politik hedefleri, yani iç bütünlüğü sağlamak için araç olarak kullanılmıştır. Aynı ölçüde önemli olan bir başka husus ise Osmanlı Devleti'nin modern ideolojiyi devleti yeniden yapılandırmak için kullanmasıdır. İdeolojinin devlet tarafından siyasi amaçlarla kullanılmasının önemli bir yenilik olduğunu bir kez daha vurgulamak istiyorum. 450 ila 480 yıllık varlığı boyunca, Osmanlı Devleti'nin bir ulus oluşturmada kullanılacak ne resmi bir ideolojisi ne de düşüncesi olmuştur (Karpat, 2006: 434).

2.3.2.4. Lâikleşme

Bugün İslamiyet'ten sonra kurulan Türk devletlerinin lâik olup olmadıkları konusunda tarihçiler arasında bir tartışma mevcuttur. Hatırı sayılır bir kesim, Osmanlı'nın bile teokratik bir devlet olmadığı görüşünü savunmaktadır.

Türkler XI. Yüzyılda İslâm dünyasına girerek bu dünyayı idare etmeye başladıkları zamandan itibaren, İslâm devlet idaresine yeni bir gelenek kazandırdılar. Avrasya

imparatorluklarından gelen bu gelenek, Hakan'ın mutlak bağımsızlığı ve kamuya ait meselelerde yasama hakkının, kanun koymanın, yalnız Hakan'a/Devlet'e ait olması biçiminde tanımlanabilir (İnalçık, 2006: 337).

Bazı tarihçiler ise bu konuda Osmanlı'yı bu konuda dönem dönem değerlendirmek gerektiğini çünkü her dönem farklı yapılar arz ettiğini söylemektedir. Ancak 19. yüzyılda Osmanlı'nın şer'i bir devlet olmadığı noktasında hemen herkes mutabıktır. 19. yüzyılda yapılan reformların da etkisiyle kurumlarda düalist bir yapının ortaya çıktığı tespiti de çok önemli bir noktadır. Belki de bu Türkiye'ye has bir lâikliğin oluşmasının ve bir türlü tartışmaların bitmeyişinin en önemli sebebidir.

Osmanlı Devleti'nin toplumsal, idari ve siyasi düzeninin laik olup olmadığı çokça tartışılan bir konudur. Bu tartışmada gözden kaçırılan önemli bir nokta, 18–19. yüzyıllar boyu imparatorluğun hukuk, yönetim ve toplum düzenindeki değişmelerin yarattığı dualist (ikili) yapıdır. Osmanlı toplum, devlet ve hukuk düzeni altı yüzyıl boyu aynı kalmamıştır. Bu bakımdan günümüze kalan mirası tek boyutlu değişmez bir yapı olarak değerlendiremeyiz.... Ö. L. Barkan'ın öncülük ettiği bir grup yazar ise Osmanlı devlet ve toplum hayatındaki uygulamada şer'i hükümlerden çok dünyevi otorite tarafından konan kuralların (örfi sultanî) örf ve âdetlerin hâkim olduğunu, bu nedenle Osmanlı Devleti'ne şer'i devlet demenin pek kolay olmadığını belirtirler (Ortaylı, 2005: 171–176).

Berkes'e göre de Osmanlı rejimine dinsel bir rejim demek mümkün değildir. Çünkü Osmanlı her zaman başka dinlerin hayat hakkına müdahale etmediği gibi, onlara var olma imkânı vermiştir.

Bu durum, Hıristiyan devletlere Osmanlı rejiminin dinsel bir rejim olduğu sanısını vermiştir ki bu, gerçeğin tam tersini yansıtır. Çünkü gerçek bir dinsel rejimde devletin dininden bir başka dine tanınma hakkı verilmez. Bir iki istisna ile Hıristiyan devletlerin egemen olduğu ülkelerde değil Müslümanlara ya da Yahudilere, hattâ oralarındaki Hıristiyanlığın başka ya da yeni kollarından olan halklara bile tanınma hakkı verilmez. Avrupa'da bunun en ünlü örneği 17. yüzyıl Fransa'sıdır (Berkes 2008: 30).

Berkes, bunun yanında “yanılgılara yol açan bir başka durumun da Osmanlı’daki dinlerle ilgili düzenlemenin olduğunu ancak bunun dinsel değil, hukuksal bir düzenleme olduğunu” söylemektedir (Berkes 2008).

Modern çağın devlet tipi merkeziyetçi bir tarzda gelişmişti. Devletin bu niteliği de bütün alanları etkileyen bir kontrol gücünü de beraberinde getiriyordu. Mali, idari ve hukuki alanlarda yaşanan merkeziyetçilik zamanla eğitim ve kültür hayatına da yansyacaktı.

19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu geleneksel devlet tipinden modern merkeziyetçi bir devlet tipine geçiş sürecini yaşamaktaydı.... Ancak hukukî mevzuatın bütün tebaaya göre düzenlenmeye başlamasıyla laik gelişmeler de başlayacaktı. Bürokratik merkeziyetçilik yazı diline, eğitime, kültürel hayata da yansdı (Ortaylı, 2005: 123–124).

İnalcık Batı medeniyetine karşı gelişen bir bakış açısından bahseder ve bunu ilk Osmanlı Aydınlanma çağı olarak ifade eder.

Bu dönemde yazarlar arasında, Osmanlı/Türk düşüncesinde lâiklik akımının başlangıcı sayılabilecek lâik bir dünya görüşü yaygınlaştı (N. Berkes, Türkiye’de Çağdaşlaşma). En önemli değişim, Türkler’in Batı medeniyetine karşı yeni bakış açılarıydı; böyle bir yaklaşım, her çeşit kültür özdeşleşmesinin önkoşulunu oluşturan hayranlık ve anlama arzusunu uyandırıyor. (İnalcık, 2006: 339).

Aslında Türkiye’nin çok zengin bir lâiklik tecrübesi vardır. Tanzimat ve I. Meşrutiyet dönemlerinde lâiklik ilkesinin temelleri şekillenmeye başlamıştır.

Cumhuriyetin geliştirdiği ve uyguladığı laiklik anlayışının dünyadaki benzersizliğinin, çok fazla kendine özgü olmasının sebebi de bu tarihi tecrübenin mirasıdır.... Laiklik, toplumsal gelişmenin, toplumun laikleşmeye doğru evrilen iç dinamiklerinin değil, siyasi çözümlerin konusu olunca, bu çok fazla kendine özgü laikliğin şekillenmesi kolaylaştı (Türküne, 2006: 81-82).

Bu yola girilmesinin en büyük sebebinin de lâikliğin değiştiren, geliştiren ve ilerlemeci özelliğinin olması söylenebilir.

Kısacası tüm toplumsal sınıflar için hukuki mevzuatın uygulanması, hiç kimseye dinsel ayrıcalık ve üstünlük tanımayan bir toplum düzeni diye tanımlanan laikliğin, merkezîyetçi modern toplum yapısıyla özdeş olduğu, ancak o sayede gerçekleşebileceği açıktır. Laiklik, bir yerde modern toplumun ön koşullarının gerçekleşmesine bağlıdır. Ancak toplumun belirli bir gelişme düzeyinde bu ideoloji, yeni hukuk ve toplum düzeyinin gelişimini hızlandırabilir de... (Ortaylı, 2005: 174–175).

Ortaylı'ya göre, Türkiye'nin bugün geldiği noktada İslâm dünyasında sosyal ve siyasi yapısıyla daha ileri bir seviyede duruyor oluşunun en önemli sebebi yaşamış olduğu lâikleşme serüvenidir.

Tarihsel gelişim içinde, siyasal modernleşmenin ön şartı sosyal ve ekonomik gelişmedir. Ancak bu yeterli değildir. Ekonomik modernleşmeye girişi Türkiye kadar eski olan bazı Ortadoğu ülkelerinde (Mısır, İran) siyasal kurumlaşmaların ve ideolojinin ülkemizdekine göre çok daha geri düzeyde bulunduğunu ve nihayet aksaklıklarına rağmen Türk demokrasisi düzeyinde bir demokrasinin bu ülkelerde henüz bulunmadığını göz önüne getirdiğimizde, 20. yüzyıl başındaki Türkiye'nin değişmekte olan sosyal yapısının laik devrimlerinden etkilenip yönlendiği açıktır (Ortaylı, 2007: 145).

Batılılaşma Osmanlı İmparatorluğunda ve Osmanlı toplumunda ikili bir yapı oluşturmuştur. Meselâ bir tarafta reformların ürünü sivil mahkemeler (Ticaret ve Ceza mahkemeleri), diğer tarafta Şer'i mahkemeler bulunuyordu. Bunlar arasında ikili sistemden kaynaklanan doğal çelişkiler ortamı oluşuyordu. Bu durum yalnız hukuk alanına özgü değildi. Laiklik diğer alanlarda da eğitim alanında da bir ikilik getiriyordu.

Osmanlı'nın lâikleşme hikâyesi, sadece kurumsal olarak denetlenen eğitim ve adliye alanında değil, sosyal yaşam, ahlâk, âdap ve sanat alanlarında, yani Türk toplum hayatının her cephesinde görülür. Bir yandan bürokratlar tarafından tepeden gelen lâik Batı kurumları, öte yandan geleneksel değer sistemine sıkı sıkıya yapışan kitleler

tarafından desteklenen geleneksel İslâm kurumları arasında bir ikilik ve çekişme ortaya çıktı (İnalçık, 2006: 342).

2.3.2.5. Milliyetçilik

Fransız İhtilâli ile gelişen ulusçuluk anlayışından farklı olarak 19. yüzyıl Osmanlısı'nda ve Türk dünyasında kültürel anlamda gelişen bir *milliyetçilik* kavramından söz edilebilir. Müslüman nüfusu İmparatorluğun bütünlüğü içinde tutma gayesiyle izlediği İslâm merkezli politika yüzünden olsa gerek II. Abdülhamit'in milliyetçilik fikrine karşı olduğu gibi bir kanaat oluşmuştur.

II. Abdülhamit'in milliyetçilik karşısındaki tutumu konusunda Mardin'in değerlendirmesi gayet aydınlatıcıdır. Ona göre, Padişahın her türlü milliyetçiliğin aleyhtarı olduğu şeklindeki fikir doğru değildir. Bu böyle olsaydı 1890'larda *İkdam* gazetesi etrafında toplanarak "Kültür Türkçülüğü"nü geliştiren grup oluşamazdı.

II. Abdülhamid devri, yasaklarına rağmen, "milliyetçilik" adını verdiğimiz akımın Türkiye'de şekillenmeye başladığı bir devirdir....1890'lardan itibaren bu konuda bazı gelişmelerin belirmesini sürpriz saymamak gerek. Bu gelişmelerden biri, 1894'te kurulan İkdam gazetesinde Türk kültürüyle ilgili olarak çıkmaya başlayan makalelerdi. Bu gazetede nüve halinde beliren bir grupta, bu yıllarda Şemseddin Sami, Veled Çelebi (İzbudak), Fuad (Kösearif), Bursalı Tahir Bey gibi isimler görmeye başlıyoruz.

Kültür Türkçülüğünü dıştan gelen bazı etkenler de pekiştirmişti. Rusya'da 1870'de Volga Tatarları arasında gelişen bir hareket, İslâm Dininin reformu ve Tatarların öz kültürlerinin korunması ve anlaşılması şeklini almıştı. 1883'ten itibaren Kırım'da, Bahçesaray'da çıkardığı Tercüman gazetesinde Gaspıralı İsmail Bey, bu eğilime yeni bir boyut kazandırmıştı. Gaspıralı, Rusya Müslümanlarının ve Türklerin birleşmesi fikrini "dilde, fikirde, işte birlik" sloganıyla ilân ediyordu. Gaspıralı bu uğurda İslâmî bağların bir harç olarak kullanılabileceğine kanı idi. Bu fikirlerin Osmanlı İmparatorluğu'na

intikalinde önemli bir şahsiyet de Hüseyinzâde Ali Turandır (1864-1942) (Mardin, 2008: 94-96).

Bunların içinden Gaspıralı İsmail Bey, dilde birlik, fikirde birlik ve işte birlik yaklaşımı ile Osmanlı coğrafyası da dâhil olmak üzere tüm Türk dünyasını etkilemeyi başarmıştır.

İsmail Bey, Türklerin millî şuurlarının uyanması için başta Şemseddin Sami, Mehmed Emin, Ahmed Mithat ve Necip Asım olmak üzere o devrin Osmanlı aydınları ile daima yakından temasta bulunmuştur. Sık sık İstanbul'a gelen İsmail Bey, her gelişinde yalnız bu zevatla değil, diğer ulema ve devlet ricâli ile de görüşmüştü. Türklüğün kalkınması için siyasî, iktisadî ve kültürel alanlarda yapılan her teşebbüsü desteklemiştir. Bilhassa 1908'deki II. Meşrutiyet hareketinden sonra, Türkiye'ye göç edip gelen Yusuf Akçura, Ahmed Ağaoğlu, Ali Hüseyinzâde, Mehmed Emin Resulzâde'nin de hızlandırdığı "Genç Türk" hareketi esnasında bütün Türklerin dil ve kültür birliği için gösterilen faaliyetleri heyecanla desteklemiştir (Saray, 1987: 77).

Aslında II. Abdülhamit'in izlediği politika da hemen hemen Gaspıralı'nın fikirleri ile örtüşüyordu. Abdülhamit bir taraftan iç Müslüman unsurları birleştirmek gayesi ile İslâmcı bir siyaset izlerken, bir yandan Türkçe'yi ve kullanımını önemseyerek kültür milliyetçiliği yapıyordu.

Bilindiği gibi dil, milliyetçiliğin modern bir biçimde ortaya çıkışında çok önemli bir rol oynamıştır. Osmanlı Devleti'nde resmi yazışma dili Türkçe olmasına karşın ulusal bir sembol olarak ya da yönetimin dili olarak özel bir değer taşımamıştır. 1860'larda ve 1870'lerde, bazı liderler, Türkçe'yi dil olarak kullanmasından anlaşılacağı gibi devletin Türk olduğunu, fakat milletin Müslüman olduğunu öne sürmeye başlamışlardır. Gerçekten de var olduğu günden beri Osmanlı hükümetinin ya da devletinin Türk olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu nedenle dil, Osmanlı Devleti'ne ulusal bir kimlik vermek için kriter olarak kullanılmıştır. Devletin Türkleştirilmesi başlamıştır. Bu nedenle on dokuzuncu yüzyılda etnik kökenler ne olursa olsun ve İslâmiyet'i kabul etmiş hangi etnik

gruba dâhil olurlarsa olsunlar Osmanlı Devlet adamları Türklükle giderek daha fazla özdeşleşmeye başlamışlardır (Karpat, 2006: 435–436).

Bu arada II. Abdülhamit'in kültür milliyetçiliğine soğuk bakmadığının bir başka delili Banarlı'nın aktardıklarında görülebiliyor. Banarlı Köprülü'den aktardığı bir belge ile bu durumu gözler önüne seriyor.

Sultan Abdülhamîd'in Türkçeciliği hakkındaki ilk mühim vesikayı, merhum Prof. Fuad Köprülü neşretmişti. Fuad Köprülü'ye Bursalı Tahir Bey'in verdiği bu vesika, 7 Mayıs 1310 (19 Mayıs 1894) tarihlidir. O zaman Manastır İdadîsi'ne gönderilmiş bir tâmîm mahiyetindeki bu vesikanın, şüphesiz diğer idâdîlere gönderilmiş olması lâzım gelir. Yine bu tâmîmin Sultan Abdülhamîd'in re'yi, tasvîbi hattâ emriyle gönderilmiş olması icâb eder. Fuad Bey, bu vesikayı neşrederken ihtiyatlı davranarak, "Benim bildiğime göre maârif hayatında bu hususta yapılmış olan ilk resmî teşebbüs budur. Tarihi ehemmiyetine mebnî aynen buraya naklediyorum." demiştir (Banarlı, 2007: 195).

Adı geçen vesikadan II. Abdülhamid'in Türkçe'ye yaklaşımı ile ilgili önemli ipuçları yakalamak mümkün:

Osmanlı mekteplerinde Arapça ve Farsça lüzumlu oldukları için okutulmaktadır. Bu diller, Kur'an-ı Kerim'i doğru okumak, bugünkü fen kültürü terimlerini anlayabilmek ve icabında bu iki dille yazılmış kitapları okumaya muktedir olmak maksadıyla okutulur. Yoksa bu dillerin okutulması Türkçe'de Arabî ve Farisî kelimeler kullanmak için değildir.... Eski müelliflerle onların yolunu –tadilen– kabul eden yeni müelliflerin eserleri, kullanılan birçok Arapça, Farsça kelime yüzünden yazı dili için hiçbir zaman numûne ittihazına lâyık sayılamaz Bu sebeple talebeye bu kabil eserler gösterilmeyip mümkün olduğu kadar Türkçe açık ibareler okutturulup yazdırılmalıdır. Bu tâmîm, işte bu hususun kitâbet hocalarına tembih edilmesi maksadıyla yazıldı.

*"Nitekim Sultan Hamîd, bu gayeye varmak için her şeyden önce Türkçenin ıslahı gerektiğini düşünmüş ve yukarıdaki tamimin arkasından daha da ileri giderek, **Türk***

tarihinde ilk defa, halk dilinde yaşayan Türkçe kelimelerin resmî kanallar vasıtasıyla toplanması için emir vermiştir” (Banarlı, 2007: 197).

Karpat’a göre Milliyetçilik fikri daha sonraları değişirken, İttihad ve Terakki hükümetinin, diğer ulusları asimile etme için Türkçe’yi ve devlet gücünü kullanma niyeti, diğer Müslüman uluslarla arada kapanmayacak mesafeler oluşturdu.

1908’den sonra politik liderlerden bazıları din ve etnik köken esasına dayandırılmış ve ulusu harekete geçirecek etnik bir Türk milliyetçiliği fikrini işlemeye başladılar. 1911 ve 1912 yıllarında dilden kaynaklanan etnikliğe dayandırılmış milliyetçilik fikri, özellikle İstanbul’da olmak üzere Osmanlı üst tabakasında yerleşmeye başladı. Bu elit tabaka mensuplarının çoğu etnik kökenleri ne olursa olsun esas iletişim dili olarak Türkçe’yi benimsemişlerdi. Aslında dil onların milliyetini belirlemekteydi... Jön Türk hükümeti uzun zamandan beri süregelen bu politikayı tersine çevirmiş ve dili asimilasyon aracı olarak kullanmak suretiyle bu Osmanlı-Müslüman ulusunu Türkleştirmek için devlet gücünden yararlanmaya karar vermişti. Bu nedenle, işte bu noktada yani 1911–14 döneminde bir dizi Arap ulusal örgütü oluştu (Karpat, 2006: 438–439).

2.3.2.6. Jön Türkler

II. Abdülhamid dönemin eğitimi yeniden düzenleme çalışmaları doğurduğu olumlu okul ortamları ile belirmektedir. Bu ortamlarda yetişen öğrenciler, Avrupa’da olup bitenlerden haberdar olma imkânları ile birlikte eleştirel bir tavır geliştirmişler ve bu tavırlarını da doğrudan Padişaha yöneltmişlerdi. Sonuçta bu bir akıma dönüşmüştü. Adını Fransızca Jeune Turc teriminden alan bu akım “Jön Türkler” olarak isimlendiriliyordu. Berkes bu noktayı şu şekilde açıklıyor:

Bunların hepsini birden “Jön Türk” akımı olarak adlandırmak gelenek olmuştur. Yeni Osmanlılar dolayısıyla gördüğümüz gibi, Fransızca Jeune Turc teriminden bozma olan bu ad bize ancak iki şey anlatır: a) Avrupa’da bunların “genç”lik akımı çerçevesinde görülmekte oldukları; b) Avrupa’da kullanılan bu adlandırmanın gerçek anlamlarını

bilmeyen daha sonraki yazarların, bu Fransızca bozuğu terimle çeşitlerini göreceğimiz grup ve düşünlerin hepsini bir torbaya doldurarak aralarındaki görüş ayrılıklarını ve bu ayrılıkların önemini gözden kaybettirmeleri ya da bunları kişisel çekişmeler gibi göstermeleri.

Gençlik akımının (jeun 'elüğün) Batı'daki anlamının üç özelliği devrimcilik, ulusçuluk ve liberallik'ti...Jeune'lük, II. Abdülhamid döneminde dinsizlik, dehrîlik, asîlik, sosyalistlik sayıldığı için o dönemin hafiyelerinin, jurnalcilerinin bürokratlarının bu terimi onlar hakkında bol bol kullanmaları sayesinde, onlar için jönlük nitelendirilişi yerleşmiş bir daha da kalkmamıştır.

Daha önce de gördüğümüz gibi edebiyat alanındaki tepkiler dışında, II. Abdülhamid yönetimine karşı başlıca üç çevrede gelişen siyasal nüveleşme doğdu. Birincisi yükseköğretim okullarında (özellikle Tıp ve Harp okulunda) gençler arasında başlayan gizli cemiyet kurma akımı, ikincisi, üyelerin çoğu subay olmakla birlikte ordu dışındakileri de içine alan gizli komiteler (cuntalar), üçüncüsü de Paris, Cenevre, Kahire gibi merkezlerde bir araya gelen aydın gruplaşmaları. Başlangıçta, birbirinden ayrı gözüküyorlarsa da bunların varlığını sezen yönetimin hafiyeler ve jurnal örgütlerinin eylemlerinin koyulaşması sayesinde aralarında bağlantılar kurulmuştur (Berkes, 2008).

Berkes bu konuda II. Abdülhamit'in baskıcı rejiminin bu hareketin çıkışındaki etkilerinden de bahsetmektedir. Ancak Mardin bu konuda biraz daha farklı düşünmekte, konuyu Jön Türklerin Batı'da yaşananlarla ilgili haber alma imkânlarının olup olmadığı noktasından değerlendirmektedir:

1890'lardan itibaren şekillenmeye başlayan Osmanlı edebi hayatının Jön Türk hareketiyle ilişkili olduğu şüphe götürmez. Abdülhamid'in "istibdat"ı, bu konuda, bizde gösterilmek istendiği kadar etkin olmamıştır. Gençler, şu veya bu yoldan ecnebi basında gözükkenleri okuyor, Türk gazeteleri her zamanki gibi fikirlerini Avrupa basının paralelinde yürütüyor ve geniş ecnebi kolonisi Beyoğlu'nu Frenk diyarının küçük bir numunesi haline getiriyordu. Bu şartlar altında Batı'da olup bitenleri anlamak ve bilmek

doğaldı. Ne var ki, bu sırada Avrupa'da da genel eğilim, hürriyet lehinde değildi (Mardin, 2008: 96-97).

Görüldüğü gibi, Mardin aynı zamanda *Jön Türk* hareketinin bir başka yönüne de vurgu yapmaktadır; bu hareket Avrupa'nın tesirinde gelişmektedir. Her halükârda şurası da bir gerçektir ki *Jön Türk* hareketi sonuçta İttihat ve Terakki'ye ulaşmıştır.

Avrupa'da geleneksel olarak Jeune Turc adıyla tanınan grup içinde, içinde hiçbiri bu adın anlamına uygun olmayan üç önder sivrilmişti. Bunların birincisi Ahmet Rıza (1859–1930), ikincisi Mehmet Murat(1853–1912), üçüncüsü Prens Sabahattin'dir (1877–1948). Ahmet Rıza grubu açıkça Pan-Ottomanist, Mehmet Murat açıkça Pan-İslâmistti. Prens Sabahaddin'e göre ise iki reformun başarılı olamayışının nedeni ne Mithat Paşa ne de II. Abdülhamit'tir. Osmanlı toplumunun yapısının niteliğindedir. Asıl dava, II. Abdülhamid'i devirmek değil, Doğulu toplum tipinden Batılı toplum tipine geçmektir. Bunların görüşleri etkili olmakla birlikte, 1908 sonrasında kişi olarak hiçbiri önemli bir rol oynamamıştır. Ahmet Rıza, silik bir İttihatçı olarak kaldı; Murat devrim karşısında olan gericilerin yanında kaldı. Sabahaddin ise kısa bir süre sonra, aradaki çeşitli çabalarına karşın, hiçbir rol oynayamayacak biçimde ölümüne kadar sürgünde yaşadı (Berkes, 2008).

2.3.2.7. İttihat ve Terakki

İttihat ve Terakki bir öğrenci hareketi olarak tarih sahnesinde belirlemektedir. Cemiyetin kuruluşu 1889'da Mekteb-i Tıbbiye-i Şâhâne'de gerçekleşmiştir. İttihat Terakki Cemiyeti Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminin en önemli aktörlerinden olmayı başarmıştır.

Bunu çok geçmeden Mekteb-i Harbiye, Mekteb-i Mülkiye ve Mekteb-i Hukuk'ta kurulan İttihad ve Terakki Cemiyeti şubeleri izledi. Mayıs 1895'de, İttihad ve Terakki yanlısı olduklarından kuşkulanan Harbiye'deki öğrencilere karşı genel bir temizlik harekâtı gerçekleştirildi. Aynı yıl, İttihad ve Terakki üyeleri gizlice İngiliz sefaretiyile temas kurdular. İttihad ve Terakki üyeliği seçkin okullarda hızla yayıldı. Bu, büyük bir kaygı yarattı; 18 Aralık 1895 tarihli bir hükümet raporu şu yorumu yapıyordu: "Bu unsurların, amaçları Devlet-i Aliye'ye sadık, sağlam karakter

ve ahlâka sahip insan yetiştirmek olan mekâtib-i şahanelerin talebeleri arasında bulunması özellikle üzücüdür.... Bu da söz konusu mekteplerin hoca ve talebeleri üzerinde daha sıkı bir denetimin kullanılmasının gerektiğine işaret etmektedir." (Deringil, 2007: 145).

İttihat ve Terakki, Osmanlı'nın son döneminde hatırı sayılır bir yer işgal etmektedir. Önce bir cemiyet olarak belirginleşen ve daha sonra bir partiye dönüşen bu hareket, döneminde ve dönemimizde hararetli tartışmaların odağında yer almayı başarmıştır. Masonik kökenlerinden (Her üç kanalın da işleyiş etkinliği yöreden yöreye değişiyordu. Örneğin, İttihat ve Terakki'nin Selânik Ocağı'nın gelişmesinde mason locası etkin olurken, Manastır Ocağı'nın gelişmesinde Melâmi Tarikati etkin olmuştur (Tekeli; İlkin, 2007: 54)) 1908 devrimine, Abdülhamit'in hal'inden, Balkan Harbi'ndeki başarısızlığa ve Osmanlı Devleti'ni I. Dünya Savaşı'na sürüklemelerine kadar hep tartışılmış ve eleştirilmişlerdir. Peki, tarih sahnesine nasıl çıkmışlardır? Mardin bu sorunun cevabını şöyle özetliyor:

İttihat ve Terakki Cemiyeti, önce İttihad-ı Osmanî adıyla 1889'da Askerî Tıbbiye'de kuruldu. 1894'te İttihat ve Terakki adını almıştır. O yıl cemiyet üyelerinin bir kısmı Avrupa'ya geçmeyi hızlandırmışlardır. Cemiyet, 1908 devriminden bir süre sonra siyasî parti olarak hayatını sürdürmüştür. İttihat ve Terakki zaman zaman değişik ideolojilerle ve personelle karşımıza çıkmaktadır, fakat bütün bu ideolojilerin arkasında Osmanlı devletini kurtarma fikri yatmaktadır. 1905'e kadar cemiyet, kendini Namık Kemal'in "hürriyet" fikirlerinin varisi olarak gösterirken oldukça düzensiz bir çalışma yapmış, Avrupa'ya kaçan idarecilerinin bir kısmınının 1897 yılında padişahla işbirliğini kabul etmesi örgütü çok zayıflatmıştır (Mardin,2008: 97-98).

Ortaya çıktığı şartlar ve daha sonra kendilerinin bile beklemediği büyük gelişim karşısında İttihat Terakki hareketinin sahip olduğu psikolojik arka plan vazgeçilmezlik üzerinde şekilleniyordu.

...başlangıçta kısa bir süre, İttihat ve Terakki Cemiyeti ulusal siyasal bir örgütlenme modeli olarak görülüyordu. Bu doğmakta olan bir ulusal Türk biriminin ilk siyasal görünüşüdür.... Bu ne aşağıdan, halk sınıflarından gelmiş, ne tepeden inmiş bir örgütlenişti. Kalabalık ve taklit psikolojisinin İttihat ve Terakki'nin bu ilk görünüşüne

sağladığı özgüven ve tekel duygusu, bu cemiyetin siyasal parti haline gelişine kadar üzerinden kalkmamıştır. Sonuna dek, ulusun bircik, gerçek siyasal örgütlenişi olduğu inancından kendini kurtaramadı (Berkes, 2008: 402–403).

Berkes bu düşüncelerinin yanında, İttihat ve Terakki'yi kapsadığı alan, oturduğu zemin ve daha birçok noktada da irdelemektedir. Berkes'e göre;

1. İttihat ve Terakki, Osmanlı toplumunun ancak geleneksel hayatlarında değişmeler olmuş kuşaklarını ya da bölümlerini kolayca kendine bağlayabilmiştir.

2. İttihat ve Terakki, Müslüman-Türk dışındaki halkları da kendine çekemedi.

3. İttihat ve Terakki'nin toplumsal temeli de tüm biçimini bulamadı (Berkes, 2008: 403).

Mardin de İttihat ve Terakki'yi hürriyet fikrine bakışı noktasında eleştirmekte ve Jön Türk hareketi ile karşılaştırmaktadır.

“Jön Türkler, II. Abdülhamid aleyhindeki çalışmalarına “hürriyet”i kurtarmakta olduklarını söyleyerek başlamışlardı. Oysa İttihat ve Terakki'nin 1876 Anayasası'nı yeniden yürürlüğe koymanın ötesinde bir “hürriyet” kuramı yoktu” (Mardin 2008: 99).

Mardin, İttihat ve Terakki'nin fikri kökenlerini de şu şekilde tarif etmektedir: “İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin fikrî kökleri arandığında Askerî Tıbbiye'de 19. yüzyıl biyolojik materyalizminin etkisini görürüz. Askerî Tıbbiye öğrencileri, kendilerine okutulan derslerin icabı olarak, hayatı, Allah'ın iradesinin bir ürünü olmaktan çok biyolojik ve fizyolojik süreçlerin bir sonucu olarak görüyorlardı” (Mardin, 2008: 98).

2.3.2.8. Sonuç

Osmanlı İmparatorluğu 19. yüzyılda hâlâ büyük bir coğrafya üzerinde bulunan bir devletti. Bunun yanında İmparatorluğun sosyal yapısı da çok farklılıklar arz ediyordu. Bu kadar büyük bir

coğrafyada, bu kadar çeşitli halkları ve kültürleri bünyesinde bulunduran bir yapıda elbette ki modernleşme farklı kavram ve akımlarla tezahür edecekti. Bu anlamda Osmanlı modernleşmesi, devlet adamlarını, bürokratları ve aydınları çok değişik problemlerle karşı karşıya bırakmıştır. Söz konusu aktörler, devlet ideolojisi, lâikleşme, ulusçuluk, vatan, İslâmcılık gibi konuları düşünmek ve çözmek zorunda kalmışlardır. Ayrıca bu konular, yeni anlayış ve akımların doğmasına sebep olmuştur. Osmanlı modernleşmesi bu akımları doğururken, bu akımlar ve savunucuları da Osmanlı modernleşmesini etkilemişlerdir.

Karpat “özellikle on dokuzuncu yüzyıldaki Osmanlı modernleşmesi ve gelişmesinin temel ekonomik, sosyal ve bunu izleyen politik değişim sürecinin geniş kavramsal çerçevesi içinde düşünülmesi gerektiği inancındayım” diyor ve ekliyor:

On sekizinci yüzyılın sonlarından itibaren giderek daha belirgin hale gelen çeşitli tarihsel, coğrafi ve kültürel etmenlerin ta en başından itibaren Osmanlı Devleti’ni teritoryal bir devlet haline gelmeye zorladığı kanısındayım. Teritoryal devlet fikri “ulusal” boyutlarda on dokuzuncu yüzyılda gelişmeye başlamış ve idari alanda yapılan reformlar bu görüşlerin hem doğal gelişimi ve hem de doğal sonucu olmuştur. Bu “ulusal” boyut önce geleneksel dinî kimliğin toprağa dayandırılmış modern Osmanlı kimliğine (ya da Hıristiyanlarda olduğu gibi etnik kimlik) dönüşmesiyle kültürel özellikler kazanmaya başlamış ve on dokuzuncu yüzyılda önce linguistik (Türkçe) özellikler içeren ve daha sonra da Cumhuriyet haline gelen yeni devlet kavramı etnik özellikler taşımaya başlamıştır (yarı-ırksal). Böylece, on dokuzuncu yüzyılda Osmanlı Devleti bir ulus oluşumu safhasına girmiştir (çeşitli ulus-devletler halinde dağılması bu sürecin bir bölümüdür).

Osmanlı İmparatorluğu’nda on dokuzuncu yüzyılda yaşanan kitlesel yapısal değişimin, yapısal değişiklik sürecini etkileyen ana etmen olduğuna inanıyorum. Bizler, toplumun değişimini ve yeniden yapılanmasını hemen tümüyle Batı’nın endüstriyel deneyimi ışığında görme eğilimindeyiz. Osmanlı İmparatorluğu bir sanayi devrimi yaşamadığına ve ticarî devrimi esas itibarıyla Hıristiyan tüccar kesimiyle sınırlı olduğuna göre, Osmanlı

sosyal yapısının hiç değişmediğine ya da çok az değiştiğine inanmak gerekir (Karpat, 2006: 445–446–447).

Bu noktada her ne kadar Sanayi Devrimini yaşamasa da Osmanlı toplumu, Osmanlı'da yaşanan modernleşme sürecinin bir sonucu olarak ciddi değişime ve gelişime uğramıştır. Aslında modernleşme Osmanlı'nın karşısına alternatifsiz bir tercih olarak çıkmıştı. Osmanlı için, hem büyük devlet olmağından gelen sorumlulukları ve hem de Batı'yla komşu coğrafi konumu nedeni ile bir yerde modernleşmeyi yaşamayı kaçınılmazdı ve bu kaçınılmaz durum neticede modern yeni Türk devletinin temelini oluşturacak şartları hızla ortaya çıkaracak, insanları yetiştirecekti.

Lewis son noktada bu durumu şu şekilde tahlil etmektedir: "On dokuzuncu ve yirminci yüzyıllar dünyasında, Türkiye modernleşmek ya da mahvolmak durumundaydı; Tanzimatçılar da, bütün başarısızlıklarıyla birlikte, daha sonra yapılacak olan daha köklü modernleşme için zorunlu temeli kurdular" (Lewis,1991: 126) .

Osmanlı modernleşmesinin başlangıcından itibaren aslında düzenli bir gelişim seyrettiği söylenebilir. Her sonra gelen öncekilerin bıraktığı yerden kararlı bir şekilde devam ederek her ne kadar istenilen hız ve nitelikte olmasa da reformları geliştirdiler. Bu da nihayetinde sonuç olarak Türkiye Cumhuriyeti'ni doğurdu.

Muhtemelen en büyük başarıları eğitimde oldu. On dokuzuncu yüzyıl boyunca kurulan okullarda, yeni bir ruh ve gerçekler hakkında yeni ve daha açık bir anlayışla, yeni bir okumuş elit, yavaş yavaş ve zahmetle yetişti.... Bu yeni ruhun imparatorluğun egemen sınıflarına sinmesi yavaş ve çok kez şevk kırıcı oldu; fakat yirminci yüzyıla gelindiği zaman, modern Türkiye'yi yapan büyük sosyal ve siyasal devrimi başaracak bilgi, yetenek ve her şeyin üstünde sorumluluk ve karar duygusuna sahip bir idareci elit yetişmiş bulunuyordu.

1871'e varıldığı zaman reform, basit bir geçmişe dönüş politikasını imkânsız kılacak kadar yol almış bulunuyordu. Türkiye'nin önündeki tek yol, modernleşme ve Batılılaşma yoluydu (Lewis, 1991: 126–127).

2.3.3. Said Halim Paşa ve Osmanlı Modernleşmesi

Said Halim Paşa, Batı ile Osmanlı arasındaki sosyal ve siyasi farklılıklara değinerek, Fransız Devrimi'ni yapan burjuvazi ile Osmanlıdaki memur bürokrat kesimi karşılaştırır.

... bu sınıflar (burjuva), Avrupa toplumlarında, milletlerin mukadderatı üzerinde çok büyük bir hüküm ve nüfuza sahiptirler. Hâlbuki memurluğa has olan kayıtsızlık, tevekkül, teslimiyet ve mesuliyetten kaçınmak şeklindeki ruh hâli, memurları her türlü fedakârlık ve şahsî teşebbüs hislerinden mahrum bırakmaktadır. Bu yüzden Osmanlı memur tabakasının, Avrupa'daki asilzâde ve burjuva sınıflarının ifa ettikleri vazifeyi yerine getirebilmesi mümkün değildir (Düzdağ, 2003: 62-63).

Prens Sabahaddin, benzer bir yaklaşımla memur sınıfının bu durumunu ilerlemenin önündeki temel engellerden biri olarak ele almaktadır.

Prens Sbahaddin, İttihat ve Terakki'nin kurucuları gibi, Osmanlı İmparatorluğu'nu kurtarma noktasında hareket ediyordu; fakat ona göre imparatorluğun zaafını meydana getiren, bir tür "hürriyetsizlik"ti. Her şeyin devlete bağlı olarak, devletin izniyle ya da baskısıyla yapıldığı bir ülkede kişilerin kişisel yeteneklerini göstermesi mümkün değildi. Hatta o ülkedeki çeşitli birimlerin, grupların da ülkeye bağlanması mümkün değildi. Yapılması gereken, Türkleri memuriyet tutkusundan kurtarmak, kabiliyetlerinin gelişmesini sağlamak ve imparatorluğun içindeki alt din ve kültür gruplarına kendi kimliklerini geliştirecek siyasi imkânlar tanımaktı (Mardin, 2008: 99–100).

Said Halim Paşa'nın reform düşüncesinde, birbiriyle karşılaştırdığı iki farklı tabakanın ürettiklerinin de birbirinden farklı olacağı şeklindedir. Paşa'ya göre, "... kendisini meydana getiren esaslar, bizimkilerden bu derece farklı olan bir toplumda kurulan siyasî müesseseler,

bizim cemiyetimize nasıl faydalı olabilir? Bu hususta edindiğimiz tecrübe kesindir. Bu şekliyle, şimdiki siyasî yapımızın sosyal yapımızla uyuşması imkânsızdır." (Düzdağ, 2003: 63).

Said Halim Paşa, Batı medeniyetinden faydalanma çabasının ve amacının doğal olduğunu ancak bunun yapılırken milletler ve toplumlar arasında bulunan önemli farklılıkların dikkate alınması gerektiğini yoksa hesap edilemeyen sonuçların doğabileceğini belirterek, bu noktalara dikkat etmeyen Batılılaşma eylemcilerinin dikkatini bu noktalara çekmeye çalışır.

Batının medeniyeti, siyasî ve sosyal müesseseleri, bizde pek tabii olarak bir hayranlık uyandırmıştır. Bu hayranlığın sevki ile Avrupa milletlerinin tecrübelerinden istifade etmeyi şiddetle arzu ediyoruz. Bu arzu bizim fikir hayatımıza, felsefemize, siyasî ve sosyal faaliyetlerimize başkaca bir özellik getirmektedir.

Her milletin kendine has fikirleri ve hisleri olmasaydı, içtimaiyat ilmi(sosyoloji), hayvanat ilmi (zooloji) ile garip bir şekilde iç içe bulunurdu. Bunun içindir ki başka milletlerin tecrübelerinden istifade etmeye kalkışan bir milletin, tamiri imkânsız bir takım hatalara düşmemesi çok güçtür.

Fakat Garb'ın düşünce tarzı ve ruh halleri ile Şark'ın düşünce ve ruhu arasındaki ortak noktalar ekseriya umulanın aksine pek azdır. Bu yüzden böyle bir istifadeye kalkışmak çok tehlikeli olur (Düzdağ, 2003: 76- 77).

Said Halim Paşa, modernleşme sürecinde yaşanan her türlü olumsuzluklara rağmen nihayetinde ilerlemek ve gelişmek için Batı medeniyetinden faydalanılması gerektiğini itiraf eder. Ancak bu noktada bir uyarıda bulunmaktan kendisini alıkoyamaz. Bu uyarı aynı zamanda bir hassasiyetin vurgulanmasıdır:

Batı medeniyetinden istifade teşebbüslerimizin hezimetle neticelenmesine rağmen, şunu da itiraf etmeliyiz ki milli terakkimizi temin için, o medeniyetten büyük ölçüde faydalanmaya mecburuz. Ancak bizzat yaptığımız tecrübeler, kat'i olarak tespit etmiştir ki, Batı medeniyetinden hakikaten istifade edebilmemiz, onu aynen tatbik ile mümkün

değildir. Ayrıca daha önce aynı yolu denemiş başka milletlerin tecrübeleri de, yabancı bir medeniyetin nimetlerinden istifade etmenin, onu kendi medeniyetine uydurarak tatbik etmekle mümkün olacağını göstermektedir (Düzdağ, 2003: 104).

2.3.4. Batı Dışı Modernleşme Örnekleri: Rusya ve Japonya

Göle, "Batılı olmayan toplumların modernlik deneyimleri yeni bir iddia taşıyabilir mi?" sorusunu soruyor ve bu soruya cevap arıyor:

Batı-dışı modernlik kavramı, tarihsel toplumsal iddiayı, hatta ütopyik bir biçimde toplumun yeniden tasavvurunu ön plana çıkartabileceği için bunları hatırlatmak istedim.... Çoğulcu modernlik, alternatif modernlikler, yerel modernlik ya da benim kavramsallaştırmaya çalıştığım gibi Batı-dışı modernlik kavramı, değişen modernlik deneyimi ve tanımları üzerine farklı coğrafya ve kültürlerin konumundan yeniden düşünme uğraşısının bir parçasıdır.

Batı-dışı modernlik kavramı ise Batı'yı merkezden kaydırarak modernlik üzerine Batı'nın kıyısından yeni bir okuma ve dil üretmeye çalışmaktadır, yani yerel olguların analizinin evrensel bir dil kazandırabileceğine işaret etmektedir (Göle, 2007: 57-59).

Batı-dışı modernlik güncel bir kavram olarak toplumbilim sözlüklerinde yerini almaya çalışırken, bu kavramdan burada modernleşme tarihi açısından istifade edilecektir. Bu noktada modernleşme yaşayan devletlerden Batı'nın dışında kalan ve güçlü toplumları temsil eden Osmanlı, Rusya, Japonya, İran gibi birkaç örnekte ikisi seçilmiştir. Burada Rusya örneği modernleşme süreçlerinin benzerliği ve zıtlığı açılarından, Japonya örneği ise Çiğdem'in ifadesiyle "Türk Başkılığının haklılaştırılması" nokta-i nazarından tercih edilmiştir.

Belge'ye göre, bu ada uyan çabayı ilk başlatanlar, o Batı'ya göre Doğu'nun başladığı çizgideki komşular oldu.

Aynı tarihlerde Asya'nın büyük çaplı medeniyetlerinden Hindistan Batılılaşma değil, sömürgeleştirilme sürecinin başındaydı. Bu, daha sonraki dönemlerde, dünyanın büyük bir kısmında insanların Batı ile gerçek yüzleşmelerinin biçimi olacak ve Batılılaşma ile kolonizasyon iç içe yürüyecekti. Ama Doğu'nun en batısındaki Türkiye ve Rusya ile bir süre sonra onlara katılma gereği duyan İran'da, ayrıca Doğu'nun en doğusundaki Çin ile Japonya'da, bu anlamda bir sömürgeleşme görülmecekti. Ancak, 17. ve 18. yüzyılların dönüşünde, Uzakdoğu'nun bu büyük medeniyetlerinin Batı ile tanışıklığı henüz hiç ileri gitmemişti (Belge, 2007: 43).

Bunun yanında Türkiye, İran, Rusya, Japonya, Çin vs. ülkelerin toplumlarında yaşanan bir kültür çatışmasından bahsetmek mümkündür. Bunu Doğu-Batı kültürleri çatışması şeklinde cereyan etmiş olduğu görülmektedir.

Doğu-Batı kültürü kutuplaşması bizim toplumumuzda da modernleşme ile birlikte başladı. Bizim toplumumuzda da diyorum çünkü Türkiye modernleşmenin getirdiği bu gibi sorunlarla karşılaşan tek ülke olmadığı gibi, çatışmanın temelinde yatan asıl neden İslamlık-Hıristiyanlık ayrılığı da değildir. Pekâlâ, Hıristiyan Rusya'nın ve Budist Asya'nın da aynı şiddetle bu problemi yaşadığını görüyoruz (Ortaylı, 2008: 15).

2.3.4.1. Rusya

Rusya'nın modernleşme ihtiyacı ile Osmanlı'nın modernleşme ihtiyacı birbirine çok yakın noktalarda belirmektedir. Modernleşme hikâyelerinin benzerliği de benzer süreçleri barındırmaktadır neredeyse. Belge, bu noktada Yeniçeri Ocağı'nın ile Rusya'nın Streltsi özel askerî birliklerinin akıbetinin benzerliğine dikkat çekerken, Rusya'nın bu kararı daha çabuk ve kararlı bir şekilde alabilmesini bir fark olarak ortaya koyuyor.

“"Batılılaşma", Türkiye ile Rusya'nın ortak özelliği haline geldi. Süreç ilerledikçe, kaçınılmaz benzerlikler görüldü. Ama bütün bu benzerlikler benzemezlikler ürettiyordu. Başlangıçta bunlar muhtemelen mahiyet farklılıklarından çok derece farklılıklarıydı. Ama süreç ilerledikçe, klasik deyimle, niceliksel farklılıklar niteliksel farklılıklara dönüştü” (Belge, 2007: 44).

Osmanlı'nın yaşamış olduğu bir Vakayı Hayriye (Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılması) benzeri bir olayın Rusya'da da yaşandığı ancak Rusya'nın daha doğrusu Deli Petro'nun bunu daha başarılı bir şekilde sonuçlandırdığını söylemek mümkündür.

Rusya'nın Batılılaşmasının başkahramanı Büyük Petro'dur. Petro henüz tam iktidarla Çar olmadan önce Avrupa'ya gitmiş, orada bir yılı aşkın süreyle kalmıştı. Çok zaman kimliğini de gizleyerek, Batı'yı Batı'da öğrenmek için çalışmaya başlamıştı, İngiltere'de dört ay kaldıktan sonra Hollanda'ya geçmişti. Oradaki incelemelerinden sonra Viyana'ya gitmeye hazırlanıyordu (Osmanlılar gibi Ruslar için de, o konjonktürde, ilk ciddi Batı Viyana'ydı). Buraya varmışken ya da varmak üzereyken kendisini acele Moskova'ya çağırın bir gizli mesaj aldı: Streltsi ayaklanmıştı.

Streltsi özel bir askerî birlikti...Bu Streltsinin sonu ya da son isyanı olmadı. Direniş biraz daha sürdü. Ama sonunda Petro kazandı; birliği dağıttı ve eritti. Reformlara girişti. Bundan bir süre sonra Osmanlı'da Patrona isyanının çıkması ilginçtir (Belge, 2007: 44).

Rusya'nın Batılılaşma serüveninde, modernleşmeye karşı kültürel tepkilerin Osmanlı'da olduğu gibi Rusya'da da yaşandığını ve geçmişe dönülmesi gerektiğini savunanların olduğunu görmek mümkün.

Geç modernleşme geçiren bütün toplumlar gibi Osmanlı modernleşmesi de kültürel bir tepki yarattı. Büyük Petro'dan beri geleneksel kurumlarını yıkarak Batı'ya dönen Rusya'da bile modernleşmeye tepki o tarihlerde 150 yıldır hâlâ sürüyordu. Slavyanofil takımının başı Aksakof bir şiirinde "dönelim" diye tutturmuştu. Büyük Petro öncesi Rusya'nın din ve âdetlerine dönüşü savunuyordu. Halkçılar arasında birçokları 15. yüzyıl öncesi Rusya'nın gerçek demokrasi, eşitlik, refah ve mutluluk ülkesi olduğunu, o dönemin canlandırılması gerektiğini öne sürüyorlardı... Kullandıkları tez ve savunma yöntemleriyle reaksiyonerlerin kendileri de modernleşmişlerdir (Ortaylı, 2008: 17).

Ayrıca modernleşme çabalarının hem Rusya’da hem Osmanlı’da benzer kültürel süreçlere doğru kaydığını söylemek de mümkündür.

"Büyük Petro’nun Kiril alfabesinde yaptırdığı değişiklik bilinmektedir. Petro aynı zamanda Rus yazı dilini de günlük dile yaklaştırarak bir reform yapmış ve eski Slovenice kalıntı deyim ve kelimeleri Rusça’dan atmıştı" (Ortaylı, 2005: 144–145).

Belge, Petro'nun bu kişisel davranış ve özelliklerinin reform sürecine etkisine ve bunun modernleşme açısından doğurduğu sonuçlara vurgu yapmaktadır

Tarih elbette kişilerin özelliklerine göre biçimlenmez; ama kişiliğin tarih üzerindeki etkisi ne kadar sınırlı olursa olsun, sonuçta o da bir iz bırakacaktır. Petro'nun etkisi, ülkenin Batılılaşma sürecine – Osmanlı’ya kıyasla -kararlı ve gözü pek bir tutumla girmesini sağladı. Bu üslupla girilmesi de sürecin bütünüünün karakterinde etkili oldu.

Ama her "kişisel" etkinin de yine "tarihî" bir açıklaması olması gerekir. Niçin Rus tarihi, bu işe bu kadar istekli bir Çar üretebildi de, aynı şey Osmanlı bağlamında (en azından daha bir yüzyıl boyunca) görülmedi (Belge, 2007: 45).

Belge, bu soruları tartışırken, "...bu yazıda ortaya attığım ve atacağım başka sorular gibi bunun da cevaplandırılması kolay değil. Koskoca toplumlardan, son derece karmaşık süreçlerden, üstelik tarihte çözmesi en zor şifrelerden biri olan ideolojik formasyonlardan söz ediyoruz” diyor, ancak Ortaylı bu soruları kısa ve öz bir şekilde cevaplıyor:

Yüz sene önce Büyük Petro da aynı şeyi yapmıştı, ancak Rusya Avrupa’ya gidenlerden daha çok fayda sağladı. Çünkü Rusya’da Avrupa bilim ve kültürü dar bir çevrede de olsa Büyük Petro’dan önce de vardı. Bundan başka 18. yüzyılda Rusya’da eğitim, ilköğretim düzeyinden yükseğine doğru planlı ve sistemli bir biçimde kurulup yaygınlaştırılmaktaydı (Ortaylı, 2005: 191).

Belge, Petro'nun ardında, yükselen koca bir toplumun "pozitif enerjisi" olduğunu söylüyor. Rusya kendisini kuşatan engelleri belirli bir ölçüde aşmış ve durduğu yerden yeni bir dünya görmüş, o dünyayı beğenmişti. Oraya ulaşmak için oraya benzemesi gerekiyordu ve bu göze alınabilir bir şeydi.

Aynı tarihlerde Osmanlı Devleti kendi durumundan hoşnut değildi. Osmanlı Devleti Rusya'nın şimdi hissettiği o yükselme duygusunu çoktan yaşamıştı. Sorun da buydu. Osmanlı için, geride kalmış bir Altın Çağ vardı ve bu her şeye bakışı belirliyordu. Pek çok incelemeci, Osmanlı'da evrensel anlamda bir "reform" kavramı bulunmadığına dikkat etmek zorunda kalmıştır. Osmanlı var olan durumun iyi bir durum olmadığına fazlasıyla farkındaydı ve bundan kurtulmak için sürekli uğraş içindeydi. Ancak bu uğraşın özü, yeni bir şey yaratmak değil, eski duruma dönmenin yolunu aramak şeklinde açıklanabilir. Şu halde, "reform" değil, "restorasyon" diyebiliriz (Belge, 2007: 46).

Osmanlı Karlofça ve Pasarofça Antlaşmalarından sonra Avrupa'daki yerini tekrar düşünmek zorunda kalmıştır. Gelineen durum Osmanlı'yı Avrupa'da kalan topraklarını korumak gibi bir siyaset izlemek zorunda bırakmıştır. Osmanlı'nın ilk modernleşme hareketleri de bu yıllara tesadüfe eder. Rusya ise Avrupa'da kendine yer ve yol arıyordu. Osmanlı ise ayak basacak kadar bir yerin mücadelesini veriyordu.

Mizancı Murat Bey bu psikolojiyi şöyle anlatır: "Dinleriyle mazilerine mağrur olan Osmanlılar için Frenklere taklit etmek tariki pek sakim gelir idi." Doğrudur. Bunun sonucunda, ele aldığımız bu ikili çerçevede, Rusya Batılılaşmaya, "Ne kadar çok Batılı olabilirim?", Osmanlı ise "Ne kadar az Batılı olmakla yetinebilirim?" sorularıyla girmiş gibidirler. Bunun sonuçları da zaten bellidir.

Tüm imparatorlukların eğitim sistemlerinde temel sorun, kendi halkları arasında "aidiyet" duygusunu güçlendirmektir; bu, toprakların muazzam genişliği ve halklarının çeşitliliği, "millî kimliğe ilişkin yükselen popüler kavramın, ancak ilkel düzeyde bir yurttaşlık kavramını içerdiği..." Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu örneklerinde hepsinden de şiddetle hissedilen bir ihtiyaçtı. "Farklı halklarda az da olsa gönüllülük yaratabilecek bir 'etnik-

üstü' millet ya da imparatorluk kavramı" da yoktu. Bu bağlamda, ortaya çıkan boşluk, dinin yeni bir içerikle kavramsallaştırılması ve/veya imparator/padişahın yan-kutsal kişiliğine dolaysız bağlanma ile dolduruldu. Bu bağlanma, kitle eğitimiyle aşılacaktı. Eğitimi standartlaştırma girişimlerinin, Rus ve Osmanlı imparatorluklarında yaklaşık aynı dönemde yapılmış olması ilginçtir. İlköğretim okulları hakkındaki Rus kanun ve yönetmelikleri 1864 tarihini taşıırken, Osmanlı Maarif Nezareti 1857'de kurulmuş ve Maarif-i Umumî Kanunu 1869'da çıkarılmıştı. Her iki eğitim sisteminde, din öğretimi merkezî bir role sahipti.

1897'de, Rusya'da haftalık 24 saatlik ders saatinin 9'u din ve kilise öğretimine ayrılırken, Osmanlı okullarında da, ilköğretimden liseye kadar Kur'an eğitimine (tecvid) ilişkin yenilenen vurguya daha önce değinmiştik. Gerek Osmanlı, gerek Rus örneklerinde, okul çocuklarına ortak bir kimlik duygusu aşlamak üzere tarihten alınan kahramanlık figürleri ve şanlı bir geçmişin imgesi kullanılıyordu. Sözelimi, romantik şair/yazar Namık Kemal ve özellikle ilk eserleri, öğrenciler için standart okuma parçaları haline gelmişti (Deringil, 2007: 143).

Her iki devlet de aynı maksatlarla Avrupa'ya öğrenci göndermişti Ancak Rusya Osmanlı'dan daha önce ve kıyaslanamayacak kadar daha fazla sayıda öğrenci göndermişti. Bunun sonucu da reform çalışmalarına yansımıştı.

Petro o tarihlerde Bilimler Akademisi kurmuş, takvimi değiştirmiş, Kiril alfabesini sadeleştirmiş, ilk Rus gazetesini kurmuş, edebiyat çevirilerini başlatmıştı. İlk Rus tiyatrosu, sonradan Kızıl Meydan adını alacak yerde temsiller verdi. Kadın-erkek kaç-göçünün temelleri sarsıldı.

Belli ki, "dışarıda üretilmiş bilgi" Rusya'ya hem daha güvencü bir biçimde aktılmış, hem de içeride daha çok kişinin üstüne akması sağlanmıştır.

Her iki toplum da, çok uzun olmayan bir süre içinde, Batılılaşmaya karşı akımlar üretti ve geliştirdi. Osmanlı Devleti'nde Batılılaşmanın yaygınlaşması Tanzimat'ı bulmuştur. Batılılaşma Rusya'da da benzer tepkiler yaratmıştı. Zaman içinde, panislavizm bunların

içinde en güçlü ve en kolay tanımlanabilir tepki olarak sivrildi. Ama Rusya'daki bütün ideolojilerde biraz Batı tepkisi bulunur. Narodnizmde de vardır bu, Rus tipi Marksizmde de. 1917 Devrimi'ni gerçekleştiren Enternasyonalist Devrimciler kuşağının yerini alan (Stalin'le birlikte) ikinci kuşakla hemen "millileşme" başlar (Belge, 2007: 47–48).

Her iki ülke de kendi değerleri üzerinden yeni bir devlet siyaseti, modern dönemde daha güçlü bir şekilde var olmak için yeni stratejiler, yeni düşünceler üretmekle meşguldü.

19. yüzyıl monarşileri, "milliyetçi kimliğe doğru yanaştıkça," Osmanlı İmparatorluğu kendini Rus, Japon, Avusturya, Alman, hatta Çin imparatorluklarıyla aynı kefedede buldu. Kont Uvarov'un Rus Devleti'nin temeli olarak "otokrasi" (samoderzhanie), Ortodoksi (Pravoslavie) ve milliyeti (narodnost) ileri sürmesiyle neredeyse aynı dönemde, Tanzimat reformlarının ardındaki etkili güç Reşid Paşa da, "Devlet-i Aliyye'nin temelleri" olarak, "İslâm, Âl-i Osman, Mekke ve Medine ile imparatorluğun payitahtı olarak İstanbul'un koruyuculuğunu" öngörmekteydi

Rus ve Osmanlı örnekleri arasındaki bir başka benzerlik, Türk-olmayan ve Rus-olmayan unsurlara, merkezin değer sistemini özümsetme çabalarıydı. Nasıl Osmanlılar, Arap ileri gelenlerinin çocuklarına Aşiret Mektebi'nde Osmanlıcılığı aşulamaya çalıştırlarsa, Ruslar da Rus-olmayan halkları "Ruslaştırmaya" çalıştılar. Kafkaslar'daki Dağıstanlıların efsanevi önderi Şeyh Şamil'in oğlu Şeyh Cemaleddin, bölgeye baş eğdirmek için yapılan yirmi yedi yıllık (1834–61) sefer sırasında rehin alınmış, Rus seçkin sınıfının bir üyesi olarak yetiştirilmiş ve yetenekli imparatorluk muhafızlarının bir üyesi olmuştu. Aynı tarzda, önde gelen eşrafın oğulları Abdülhamid'in kişisel muhafızlığına atanabiliyordu. Rus ve Osmanlı örneklerindeki bir başka benzerlik, okuryazarlık ve mevcut okullaşma oranlarının düşüklüğüydü.

1834'de Hindistan'da Kamu Eğitim Komitesi başkanı olan, "soy ve renk olarak Hintli, ama zevk, görüş, ahlak ve zekâ olarak İngiliz olacak" bir yerli elit yaratmayı amaçlayan Thomas Babington Macauley gibi; Cemaleddin'i "Rus" yapmak üzere Petersburg'da eğiten Ruslar gibi; Aşiret Mektebi'nin amacı da Osmanlı olan Arap, Kürt ve Arnavutlar yaratmaktı (Deringil, 2007: 144).

Ama her halükârda iki devlet de kendilerine özgü bir sistem kuramadılar. Var olanı almakla yetinmek durumunda kaldılar. Batının bütün kurumlarına ve hatta hayat tarzına karşı alternatif üretmekle kendilerini korumanın yollarını bulamadılar. Rusya için bu ta ki komünizme kadar ancak eğer bir alternatif ise o da yine Batı'da İngiltere ve Almanya'da ortaya çıkmış bir düşünce sistemi idi.

İlk Batılılaşan iki ülke, Osmanlı ve Romanov imparatorlukları, Batı'da hayatın kendisini değiştiren mekanizmaları uzun zaman - belki bugüne kadar - kendileri kuramadılar. Bilgisini çeşitli biçimlerde ithal ettiler. Dolayısıyla, 19. yüzyılda başlayan ve bizi bugünün kapitalizmine getiren süreç bu ülkede Doğa'nın değişmesi olarak değil, kültürün değişmesi olarak yaşandı. Böylece, modern kapitalizme, onun teknolojisine, onun sınıflaşmasına, onun hayatın her alanını kendine göre değiştirmesine duyulan tepkinin içine, kaçınılmaz bir "yerli/yabancı" boyutu da eklendi (Belge, 2007: 49).

Yüksel konuyu daha gerilere giderek incelemenin daha doğru olacağını ifade etmektedir. Bunun nedeni de geleneksel olarak nitelendirilen çok büyük boyutlu iki Avrasya İmparatorluğunun geçmişlerine hâkim olmadan, modernleşmelerini incelemenin oldukça yüzeysel kalacağı düşüncesidir.

Nitekim öncelikle Cengiz Han'ın Yasa'sının ve merkezîyetçi devlet yapısının Rus ve Osmanlı imparatorluklarındaki etkisi gözlemlenmektedir. IV. Ivan ve Kanuni Sultan Süleyman dönemlerinin karşılaştırılması bir diğer dönemi yansıtmaması açısından önemlidir. Bu dönem Osmanlı İmparatorluğunun zirvede olduğu, dünyanın korku ve saygıyla izlediği muhteşem Sultan'ın dönemidir. Rusya'nın ise, henüz ismi bilinmemektedir. Ancak IV. Ivan yine bu dönemde, Rusya'nın çıkışını başlatmıştır.

Rusya'nın tarihinde I.Petro dönemi çok önemli bir dönüm noktasını oluşturmaktadır. Petro, modernleşme anlamında, ülkesinde çok büyük bir dönüşümü gerçekleştirmiştir. Ancak geleneksel bir toplum için bu büyük bir kırılma noktasıdır. Nitekim bu başarısı, büyük bir insan maliyeti ile gerçekleşmiştir. Bu noktada Toynbee'nin "Rus batılılaşma taraftarlarına, doğu Hıristiyanlığının gösterdiği direnç hayret edilecek biçimde zayıf

olmuştur” görüşüne katılmak mümkün görülmemektedir. Çünkü Petro döneminde Toynbee'nin işaret ettiği, Eski İnananlar olarak adlandırılan kesimin tepkisi büyüktür. Ancak çalışmamızda anlatıldığı üzere, onların gruplar halinde kiliseler ya da izbalara toplanarak yakıldığını tarih göstermektedir.

Osmanlı İmparatorluğunda da aynı dönemde, askeri kayıpların zorladığı bir batılılaşma çabası vardır ve yine Toynbee'nin söylediği gibi, Osmanlı'nın reform çabalarının karşısında “İslam toplumunun büyük direnci bulunmaktadır.” Osmanlı'nın bu yöndeki çabalarının başarısızlığı, belki de bu denli büyük maliyete katlanılmak istenmemesindedir. Çünkü görüldüğü üzere Osmanlı reformlarında daima ılımlı bir çizgi izlemiş, kaide-i tedric ilkesini uygulamıştır. Bu yaklaşım belki de, iki devletin reform çabalarının benzerliği arasındaki zaman farkının çok büyük olmasını açıklamaktadır. Bu bağlamda, modernleşme çabalarında en belirgin paralellik, niteliği farklı ve yaklaşık yüzyıl ara ile olsa da Cevdet Paşa'nın değerlendirmesi ile Streltsi ve Yeniçerilerin ilgası olmuştur. Yaklaşımımıza paralel olarak Ortaylı'nın da belirttiği gibi, batılılaşma her şeyden önce şiddet içeren bir eylemdir ve XVII. yüzyılın başında eski Rusya ile yeni Rusya gaddar bir çatışmanın ve çarpışmanın içindedirler. Buna karşın bu işi en kansız gerçekleştirenlerden biri Türk toplumu olmuştur. Nitekim Rusya'da Dekabristler isyanında idamlar ve Sibirya sürgünleri yaşanmışsa da Osmanlı'daki Kuleli Vakasında, Abdülmecid, “ortada katil fiili yok, tasavvurda kalmış” diyerek, verilen idam cezalarını bağışlamıştır.

Bu maliyet ödeme olgusu, Rus tarihinin verisi durumundadır. II. Katerina ve ardından gelen Rus İmparatorlarının yayılma politikası, büyük insan maliyetleri ile gerçekleşmiştir. Müslümanlar, Yahudiler, hatta Ortodoks olmayan Hıristiyanlar ile farklı milliyetten insanlar, katliam ve göçlere, zorla Ruslaştırma siyasetine maruz bırakılmışlardır. Hatta Rusya bir “milletler hapisanesi” haline gelmiştir. Oysa Osmanlı İmparatorluğunun özelliği, çok dinli ve çok milletli bir toplum olması ve hiçbir kesimin toplumdan bu ölçüde dışlanmamasıdır. Refiğ'in deyimiyle “İnsan haklarının tatbikatını Osmanlılar bu bölgeye getirdikleri, adalet ve güvenlik anlayışı ile 600 yıl önce, bugün bile hayal edilemeyecek bir şekilde gerçekleştirmişlerdir. İnançları yüzünden insanların yakıldığı, kazıklara

oturtulduğu, etnik toplulukların oradan oraya sürüldüğü bir dönemde, Osmanlı, inancını, etnik varlığını, dilini koruma hürriyetini getirmiş, ayrıca bu insanların birbirini boğazlamalarını da önlemiştir.” Tarihte, hiçbir İslam İmparatorluğunda dahi görülmeyecek şekilde, renkli unsurları bir arada tutup yürütmeyi bilen devlet Osmanlı’dır. Nitekim Osmanlı hâkimiyetinin bittiği gün, bittiği bölgede, insanların birbirlerini katletme olayları başlamıştır (Yüksel, 2006: 294, 295).

2.3.4.2. Japonya

Japon modernleşmesi her ne kadar Osmanlı modernleşmesi ile ciddi farklılıklar gösterse de çıkış noktası itibarı ile benzerlik göstermektedir. Japon ve Osmanlı modernleşmeleri askerî alanda Batı’nın gerisinde kalmışlığın fark edilmesi ile başlayarak uzun süreçler olarak gerçekleşmiştir.

Cihan bunu şöyle anlatmaktadır;

260 yıl, dış dünyadan izole edilerek, rahat ve barış içerisinde bir dönem geçiren Japon toplumu, Amerika deniz kuvvetlerine ait bir donanmanın Japonya’ya gelişiyle uyandırılmıştır. İki asır boyunca silah ve cephanelerle savaşmakta olan Amerikan, İngiliz ve Fransız asker donanmaları karşısındaki hafif çarpışmadan sonra, Japonya kendi kendisini, özellikle bilim ve teknoloji bakımından Batı medeniyetinin çok gerisinde bulmuştur. Tokugawa dönemi sonunda, Japonya’da vuku bulan sivil savaş kadar, bu hafif çarpışmaların sebep olduğu veya meydana getirdiği karışıklık ve kargaşalıktan sonra, 1868 yılında Meiji Revolüsyonu gerçekleşmiş ve Japonya, İmparatorun idaresi altındaki yeni yönetimle modernleşme girişimlerini başlatmıştır.

Yeni yönetim, mümkün olduğunca çabucak Batı medeniyetini yakalayıp onun seviyesine yükselmek için, 200 seneden beri Avrupa ülkelerinde vuku bulan gelişmeleri 30 yıl içerisinde tamamlayıp başararak, aşırı derecede güç bir iş ve görevle karşılaşmıştır. Mamefih Japonlar, ekonomik gelişme hatırı ve uğruna, yerli ve doğuştan olan insan kaynaklarının gelişmesinde eğitimin önemine inanıyordu.

1871'de kurulmuş olan Eğitim Bakanlığı (Japonca Monbusho) 1872 yılında kapsamlı yeni bir eğitim stratejisi planlamıştır. 1880'de, bu plana uygun olarak, ülke genelinde takriben 25.000 temel eğitim okulu açılmış bulunuyordu. Bu sayı, günümüz Japonya'sındaki temel eğitim okullarının toplamına eşittir. 20 yıl sonra yani yirminci yüzyılın başında, 6 yıllık zorunlu temel eğitim okullarına kaydolma oranı erkek ve kız çocuklarda %90'nın üzerine yükselmiştir.

Meiji döneminden itibaren, Japonya'da insan kaynaklarını geliştirme stratejisi bakımından bazı önemli özelliklerin bulunmuş olduğu görülmektedir: Birinci olarak, Japonya'da eğitim şartlarını toplumun tüm kesimlerinde geliştirip umumileştirmek için aşırı derecede egaliteryen bir yaklaşım sergilenmiştir... İkinci olarak Japonya, eğitimin diğer alan veya safhalarına nazaran, temel eğitime öncelik vermiştir. Mafatih Japonya, halkın genel eğitim standardındaki ilerlemenin gelecekte ekonomik ve teknolojik gelişme için çok önemli olabileceğini fark etmiş olduğundan, tamamen farklı bir yaklaşımla olaya bakmıştır... Üçüncü olarak, Japonya'da eğitimin muhtevası ve sistemi pragmatik ve pratik yaklaşımla planlanmış ve düzenlenmiştir... Dördüncü olarak, ulusa ve topluma katkıda bulunacak tutum ve davranışlara Japon eğitim sisteminde son derece önem verilmiştir. Japonya'da, temel eğitimin, geleneksel olarak, bilgi ve beceriden daha çok tavır ve değerler üzerinde yoğunlaşmış olduğu söylenebilir.

İlk başta ve başlıca Batı ülkelerini yakalamak üzere, Japonya'nın en büyük zihin meşguliyeti bir ulus olarak mevcut insan kaynaklarını harekete geçirmek ve onu bu amaç için konsantre etmek olmuştur. Aynı zamanda, komşusu bulunan Çin Batı ülkelerinin hücumuna uğramış ve hemen hemen sömürge durumuna gelmiş olduğundan, Japonya kendisinin de Batı ülkelerinin sömürgesi haline geleceği endişesine kapılmış ve bu nedenle toplumun bütün ekseriyeti son derece güçlü bir ülke olmaya inanmıştı. Bunun için, o dönem Japonya'sında "güçlü devlet ve zengin ülke" kavramı toplumu hareket ve gayrete getiren bir slogan olarak kullanılmıştır (Cihan, 2006: 17, 18, 19, 20).

Bu noktada Japon modernleşmesi eğitim alanında özellikle de temel eğitimde "tavır ve temel değerler" üzerinde şekilleniyordu. Bu da Batılılaşma sürecinde kendi medeniyetini merkeze

koyma tavrı olarak beliriyordu. İşte bu, Japon Batılılaşmasının başkalığı idi. Japon Batılılaşması, bu özelliğiyle Türk Batılılaşmasında başkalık olması gerektiği iddiasına temel dayanak olmuştur.

Çiğdem'e göre,

Türk Batılılaşmasındaki başkalık vurgusunun meşrulaştırılabileceği geleneksel dayanaklardan birisi Japonya olagelmıştır ve özellikle muhafazakâr sağ siyasal ideolojilerin uzun bir müddet kalkınma ve gelişme retoriklerinde Japon usulü "Batılılaşma" önemli bir yer tutacak, ancak bu yer daha sonra, özellikle 1950'den başlayarak Amerika'ya terk edilecektir (Çiğdem, 2007: 79).

Aynı dönemde modernleşen Japonya'da yazı dili sadeleştirilmiş, okur-yazarlık oranı % 40'a kadar çıkarılmıştı. Hükümet gazete çıkarmayı devlet ideolojisini pekiştirmek için teşvik ediyor, gazeteyi ucuz ücretlerle postalatıyor ve hatta ücretsiz dağıtıyordu. Osmanlı yöneticileri, gazeteciliğin tutunması için bu ölçüde bir çaba göstermediler ve gazete de o kadar çok okunmadı. Ama gazete düşün hayatımızda ve siyasal yaşamımızda çok kısa bir süre sonra yönlendirici bir unsur oldu. Kitabın yaygın olmadığı bir toplumda, gazete ve gazeteci önemli bir rol üstlenmiş ve siyasal otoriteyi denetlemeye aday olan yeni bir toplumsal odak doğmuştu (Ortaylı, 2005: 200).

"Japonya" kültürünün varlığı, bir bakıma Batılılaşma çabasının istikametini ve niyetini gösterme açısından daha iddialıdır. "Eleştirilesi" bir "biz" kaygısı vardır, kurulmak istenen bir "biz" vardır. Sonuçlarına bakarak bu kaygının çok verimli olmadığını söylemek mümkündür. Ancak söz konusu Amerika'ysa artık bu tür endişelerin ortadan kalktığına tanık oluruz; orada bir "düzey" vardır, amaç ne olursa olsun o düzeye, o düzeyin vaat ettiklerine ulaşmaktır. Japonya örneği, Türk Batılılaşmasının "meydan okuma" ruhunu kaybetmediği bir döneme aittir. Bu meydan okumanın sahiciliği, tıpkı örneğin kendisinin sahiciliği için kullanılabilirliği gibi, tartışmalıdır (Çiğdem, 2007: 79).

Deringil, modernleşme taraftarları ile buna karşı olan saray çevrelerinin tutumları noktasında Japonya ve Osmanlı arasında ciddi benzerlikler tespit etmektedir.

Geç Meiji dönemindeki Japon eğitim siyasalarının ana dürtüsü, "millî birliğe" (kokumin) sadakati besleyecek bir "sivil ahlak" inşa etme çabasıydı. Japon Konfüçyüsçülüğü ve Budizmi bağlamında tek başına ele alındığında, din, İslâm ya da Ortodoksluktan çok farklı bir anlama gelmekle birlikte, yurttaşlık için sadakat odağı olarak bir imparator kültü inşa etme çabası ile eğitimin bu süreçteki rolü, çarpıcı bazı benzerlikler gösterir. İlk olarak, ilerici ve tutucu unsurlar arasındaki mücadelede Batılı ve yerli temalar arasındaki diyalektik, hem Rus, hem Osmanlı hem de Japon örneklerinde gözlemlenebilir niteliktedir. Tanzimat özgürlükçülüğü ile Abdülhamid dönemi tutuculuğu arasında nasıl bir gel-git dalgası ilişkisi varsa, Japon özgürlükçü reformcuları ile Batılılaşmayı Japon yerli değerlerine zararlı olarak gören saray çevreleri arasında da buna benzer bir gerilim vardı. 1879 tarihli Japon Eğitim Nizamnamesi 1880'de gözden geçirildi ve Eğitim Bakanlığı kabul edilmeyen metinlerin bir listesini hazırlarken, ilkokullarda öğretilmesi gereken konular listesinin başına, ahlak öğretimi yerleştirildi. Tüm bunlar, aynı yıllarda ders programından Batı felsefesinin çıkarıldığı ve din öğretiminin vurgulandığı Osmanlı okullarında, Yunan ve Roma uygarlığını öğrettikleri gerekçesiyle azarlanan hocaları hatırlatır (Deringil, 2007: 144).

Japonya, Türk modernleşmesinin Batı'nın kültürel değerlerinin ithaline karşı tedbir almaması noktasında içeride bir ayna olarak kullanılmıştır. Bu noktada İskilipli Atıf Efendi, Mehmet Akif Ersoy (Çiğdem, 2007) gibi birçok fikir adamının Japonya'yı örnek gösterdiği, Batı'nın ilim ve tekniğinin alınıp, kültür ve medeniyet unsurlarının alınmadan da modernleşilebileceği fikrini savundukları bir gerçektir.

Japonya bütün ideolojilerin numunesi olmuş, Batıcılar bile, "güçlü" bir toplum istemlerini karşılayacak iradeyi Japonya'da keşfetmişlerdir. Japonya özellikle 1905 Rusya Savaşı'ndan sonra Türk entelijansiyası tarafından dikkatle izlenmiş, Batı ve Batılı güçlere karşı vermiş olduğu mücadele dikkatle takip edilmiştir. Ancak vurgu her zaman sonraları Ziya Gökalp'in meşrulaştıracağı ayrımı da doğrulayacak ölçüde Japonya'nın "seçici Batılılaşma" için bir örnek teşkil etmesi tek başına doğru sayılmaz, bazen Batı'nın kendisi bile böylesi bir yakınlaşma için veri olarak kullanılabilir.

Ziya Gökalp, "koruyarak değişmenin" cumhuriyetle yaşıt düşünürü, "Japonlar, dinlerini ve milliyetlerini muhafaza etmek şartıyla, Batı Medeniyeti'ne girdiler. Bu sayede her hususta Avrupalılara yetiştiler. Japonlar böyle yapmakla, dinlerinden milli kültürlerinden hiçbir şey kaybettiler mi? Asla. O halde biz niçin tereddüt ediyoruz? Biz de Türklüğümüzü ve Müslümanlığımızı muhafaza etmek şartıyla, Batı Medeniyeti'ne kesin olarak giremez miyiz?" sorusunu sorar. Peyami Safa, Türk Batılılaşmasının, Japonya'dan gerekli dersleri çıkarması konusundaki geleneğin sürdürücülerinden birisidir: "Osmanlı Meşrutiyetinin mütefekkirleri ve onlardan ilham alan inkılâpçılarımız, Japonya'ya ait her şeyi bilselerdi, millî benliğini ve manevi hüviyetini kaybetmeden Avrupalılaştırmanın daha kısa bir zamanda dünyanın en ileri milletleri hizasına yükselmenin sırrına ereceklerdi (Çiğdem, 2007: 80)

Çiğdem (2007) burada, "sosyal bünyeyi değiştirmek" gibi çok önemli bir ayrıntıya vurgu yapmaktadır. Japon inkılâbı, Avrupa metot ve sistemlerini kabul etmeğe, kendi sosyal bünyesini değiştirmekle, derebeyliği tasfiye etmekle başlamıştır... Böylece satıhta kalmaktan kurtulan ve sağlam temellere dayanan Japon inkılâbı, millî geleneklerinden ve dinî itikatlarından hiçbirini feda etmek zorunda kalmamıştır. Hatta Japon alfabesi denilen ve harfleri yukarıdan aşağı ve sağdan sola yazılan o acayip ve zengin böcek koleksiyonunu aynen muhafaza etmiştir. Çünkü millî kültürünün ve millî benliğinin yıkılmasına razı olmamıştır.

Batı Medeniyeti'nin algılanması konusunda, "medeniyetin bölünemezliği" mefhumuna az çok riayet eden insanlardan birisi olmasına rağmen, Ahmet Ağaoğlu da Japonların bu konuda vermiş olduğu mücadeleyi takdirle zikreder: "Japonya Avrupa medeniyeti yolunu tutmak için içinde ne kadar sarsıntılar geçirdi... Avrupa medeniyetinden sakınmak isteyen bütün cemiyetlerin ve özellikle İslâm medeniyetine mensup olanların her gün tükenip gitmekte olduklarını görüyoruz. Aksine olarak, Japonya gibi, o medeniyetlere vaktinde ve tam olarak yaklaşmış olanları hayatlarını korumuş, kuvvet ve kudretlerini artırmış buluyoruz."

Gökalp-Safa çizgisini birleştirmeye yönelik eklektizmin daha yakın tarihli bir savunucusu olarak Orhan Türkdoğan, bu çizginin belirleyici özelliklerinden birisi elitizmi bu kez Ja-

ponya örneğinden kalkarak tartışır: "Batılılaşma, özellikle kendine yönelik millî değerlerini ve kültürel potansiyelini gündeme çıkaracak elitist kadrolar yoluyla gerçekleştirileceği yerde, dış kaynaklı önerme, inanç sistemi ve normlar düzenini ithâl yoluna gitmiştir. Böylece, -aydın Batı ve doğu sentezinin kilit adamı- yaratıcılığını büyük ölçüde yitirmiş, taklide dönüşmüş ve adeta bir taşıyıcı durumuna düşmüştür. Japonya'nın Tokukawa ve Meiji dönemlerine benzer hazırlıkların ülkemizde yapılmamış olmaması nedeniyle, her şey boşlukta kalmıştır." (Çiğdem, 2007: 80).

Bunu dönemin bazı devlet adamları da modernleşmesinin sağlam temeller üzerine oturmasının ve kalıcı olmasının yolunu, halkın değerleriyle barışık olma noktasından ele almışlardır.

Osmanlı eğitim siyasasının temeli, bu nedenle çağdaş dünya eğilimleriyle uyum halinde, merkezin değer sistemini destekleyerek uyruk halkları tedricen "uygarlaştırmaya" yönelik bir çabaydı. Osman Nuri Paşa'nın sözleri, bu amacın son derece etkileyici bir kanıtı olarak görülebilir: "Göçebe halkın âdet ve inançları ile tam bir çelişki içinde olan bir hükümet mekanizması oluşturmak akla aykırı olur Ülkede modern eğitimin yayılması ve gelişmesi, ülkenin ihtiyaçları ve halkının âdet ve alışkanlıklarıyla uzlaşma yoluyla sağlanır." (Deringil, 2007: 144).

BÖLÜM 3

OSMANLI'DA EĞİTİMİ MODERNLEŞTİRME ÇABALARI

3.1. Osmanlı'da Eğitimin Modernleşme Süreçleri

Daha önce de belirtildiği gibi Osmanlı İmparatorluğu, savaş alanlarında üst üste yenilgiler almaya başladıktan sonra bazı reform hareketlerini başlatmıştı. Uzun yıllar etrafına hükmetmeyi başarmış bir imparatorluk için askerî üstünlüğü kaybetmiş olmak kabul edilemez bir durumdu. Bu durumu düzeltme ihtiyacı beraberinde reformları, reformlar da beraberinde Batılı tarzda askerî okulları getirmişti.

İşte ilk reform hareketlerinin bu sonuçları, Türk eğitiminin modernleşmesi sürecinde belirleyici olmuşlardır. Bunun için eğitimde modernleşme çabalarında bu iki noktayı görmek gerekir: Askerî okullar ve eğitimde laikleşme.

3.1.1. Askerî Reformlar Kanalıyla Eğitimin Modernleşmesi

Bu askerî okulların, o zamana kadar gelişen eğitim sisteminin dışına çıkması, yani zamanla mekteplere kadar uzaması eğitime ikili bir yapı getirdi. Aynı zamanda bu okullarla Batı'nın bilim ve zihniyeti ile ilk temas da sağlanmış oldu.

1730 ihtilâlinin sarsıntılarını atlatan devlet, faydalanmaktan artık bir çekinme duymadığı yabancı danışmanların da yardımıyla Topçu sınıfının teknik bilgi ile yetişmiş Astsubay kadrosu için, 27.12.1734'de Üsküdar'da Toptaşı'nda "Hendesehane" adı altında bir okul açmıştır ki bu müessese memleketimizde asker ve sivil Mühendis okullarının çekirdeğini ve müsbet bilimler öğreten ilk meslek eğitim kurumumuzu teşkil etmektedir (Unat, 1964: 14).

Kuşkusuz yenileşme ve modernleşme sürecinde, başlangıçtan bu yana bir takım eğitim reformları gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda deniz subayı ve mühendisleri yetiştirmek üzere 1773'de İstanbul Kasımpaşa'da açılan Mühendishane-i Berrî-i

Hümayun (III. Mustafa) veya diğer adıyla Mühendishâne-i Sultanî (III. Selim Zamanı), 1242/1826'da İstanbul'da açılan Tıbhâne-i Amire...

Batılı askerî eğitimin ilk adımları ve onun doğal sonucu olan Avrupa'dan bilgi ithali, Sultan III. Selim Dönemi'nde (1789-1807) çoğalmıştır (Okumuş, 2006: 303).

III. Selim 1796'da Mühendishaneleri berrî ve bahrî olmak ve bazı dersler bir arada görülmek üzere ayrı iki okul halinde teşkilatlandırdı. Böylece ordu ve donanma için Topçu, İstihkâm, Harita, Güverte ve İnşaiye mühendisleri yetiştiren iki esaslı kaynak vücuda getirilmiş oldu. Hasköy'deki müstakil ve geniş binaları, öğretim araçları, zengin kütüphane ve matbaaları, Türk ve yabancı ehliyetli öğretmen kadrolariyle gelişen bu müesseselerin bugünkü Kara ve Deniz Harb Okullarımızla Akademilerimizin temelini teşkil ettikleri şüphesizdir (Unat, 1964: 14).

Asker ve sivil bürokrasinin ayrımı Osmanlı modernleşmesinin ürettiği bir durumdur. Osmanlı klasik döneminin yöneticileri askeri ve mülki kudreti ellerinde bulundurlardır.

Osmanlı askeri reformları, Batı biliminin, eğitim yönteminin eğitimde yerleşmesini sağladı.... Batı bilimi, zevki, düşüncesi, tümüyle askeri reform sayesinde gelmiş değildir.... Buna rağmen, ordunun modernleşmesi gibi acil bir faaliyet, askeri okulların kurulmasını ve kınanan Batı biliminin resmen programlaşıp eğitiminin yaygınlaşmasını sağlamıştır (Ortaylı, 2005: 135, 136).

İnalcık'a göre, XVIII. yüzyılda, askerlikle ilgili alanlarda Batılı ilimleri okutmak üzere Avrupalı uzmanların çağrıldığı, askerî okulların açıldığı ve matbaanın getirildiği dönem ikinci aşamadır. "Böylece, Osmanlı kafası, ilk defa Batı ilmi ile sistemli biçimde temasa geçiyordu. Daha XVII. Yüzyılda, Osmanlı aydın bürokratlarının, İtalya'da eğitim görmüş Rumlarla, yalı ve konaklarda en liberal biçimde tarih, felsefe, siyaset ve ahlâk konularını tartıştıkları bir çeşit kulüpler meydana çıkmıştı (Örneğin, Dimitri Kantemir'in Boğaz'daki yalısı)" (İnalcık, 2006: 339).

Osmanlı Devleti, askerî alanda bazı ıslahata ihtiyaç duyması, savaş alanlarında alınan yenilgilerden sonra olmuştur:

1734'te kısa ömürlü bir askerî okul (Hendeshane), 1776'da bir Askerî Deniz Okulu (Mühendishane-i Bahr-i Hümayûn) açılmıştır. I. Abdülhamit (1774–1789), III. Selim (1789–1807), II. Mahmut (1808–1839) dönemlerinde yenileşmeler sürmüştür.

Böylece, askerî eğitimle başlayan bu yenileşmeleri ve özellikle Askerî Deniz Okulu'nun açılışını yeni bir dönemin başlangıcı saymak uygun olur (Akyüz, 2008: 143).

Akyüz, belirtilen bu süreci bir dönem olarak ele almakta ve “Eğitimde İlk Yenileşme Hareketleri Dönemi (1776–1839)” şeklinde adlandırmaktadır. Burada bu mesele Türk eğitim reformunun rengini veren temel unsurlardan ve yaşanan önemli süreçlerden biri olarak ele alınmaktadır. Buna rağmen Akyüz'ün “dönemin eğitiminin temel özellikleri” olarak ortaya koyduğu özellikler, dönemin rengini vereni de ortaya koymaktadır.

Akyüz'e göre bu eğitim döneminin temel özellikleri şunlardır:

1. Eğitimde yenileşmeye askerî okullar açılarak başlanmıştır. Buralarda yabancı öğretmenlere de görev verilmiş, ilk kez Batı dilleri (Fransızca, İngilizce) programlara girmiştir. Bu okullarla, ilk kez Batı müspet bilimi öğrenme yolunda bir kapı açmıştır.

2. 1826'da Yeniçeri Ocağı kaldırılmıştır. “Hayırlı olay” anlamında buna Vak'a-i Hayriye denir. Medrese zihniyeti böylece önemli bir destekçisini kaybetmekle beraber yine güçlü biçimde sürmektedir.

3. İlköğretim zorunluluğu ilk kez bu dönemde getirilmiştir.

4. Batı ile ilişkiler artmış ve ilk kez 1830'larda Avrupa'ya öğrenci gönderilmiştir.

5. Türkçe yayınlanan ilk gazete, *Takvim-i Vekayi* adıyla bu dönemde çıkmıştır (1831). Süreli yayınlar zamanla toplumun eğitim ve kültür düzeyini etkilemişlerdir (Akyüz, 2008: 143).

3.1.2. Eğitimde Laikleşme Süreci

Askeri okullarla beraber oluşan durum sadece Batının bilimi ile yüzyüze gelmek değildi. Bunun yanında artık farklı nitelikteki bir okul yapısı oluşuyordu. Mamafih her merkezîyetçi modern devlet gibi Osmanlı da bu yolda kendi ideolojisini aşılacak için gerek duyduğu bürokrati yetiştirmek üzere yurttaşlarının din ve inanç farkının dikkate alınmayan bir eğitim sistemi geliştirmek için uğraşıyordu.

Klasik dönemde her sınıf halk ve her dini grup için, tamamıyla dini eğitimin hakim olduğu Osmanlı İmparatorluğu'nda, 19. yüzyıl başından itibaren orduda ve nihayet mülki idaredeki modernleşme dolayısıyla laik niteliğe yakın, modern eğitim veren okullar kuruldu ve bunlar dini eğitim kurumlarının yanı başında ve onların aleyhine yayılıp gelişmeye başladılar. Bu gelişme önemlidir. Osmanlı reformcuları, din adamları ve dini kurumlarla açıkça savaşmadılar. Ulemanın ve medreselerin dışında laik eğitimi örgütleyip laik bir bürokrasi yetiştirdiler. Bu laik bürokrasi modernleşmeyle toplum hayatındaki etkisini arttırdıkça ilmiye sınıfı kenarda kaldı ve nihayet II. Meşrutiyet'ten sonra darbe yemeye başladı. Oysa İran'da bazıları toprak sahibi de olan müctehid ve molla sınıfı, modern laik eğitimden de yararlandı (Ortaylı, 2005: 186).

Nihayet Tanzimat'tan itibaren takip edilen eğitim politikası, klasik eğitimden azade laikleşmeye çalışan bir özellik arz etmekteydi.

Tabii ki eğitimde, Tanzimat Dönemi'nde, tümüyle dışına çıkıldığı, yani eğitim uygulamalarında bir meşruiyet aracı olarak dine baş vurmaktan bütünüyle uzaklaşıldığı söylenemez; ancak eğitim alanında dinî meşrûlaştırmada bir tür gevşemenin baş gösterdiği ve bu gevşemeye paralel olarak dinin yanında başka bir takım meşrûiyet araçlarının geçerli olmaya başladığı söylenebilir.

Sonuç olarak Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında zihniyet ve uygulamada meydana gelen değişim, Osmanlı eğitim sisteminin klasik-dinî yapısının sarsılmasında ve eğitimde laikleşmenin zeminin oluşmasında rol oynamış, bu laikleşme zemini ise Osmanlı Devleti'nin meşrûiyetini temelde dinden sağlayan bir devlet yapısından, meşrûiyetini temelde dinden sağlamayan bir devlet yapısına doğru yol alışının alt yapısının hazırlanmasında, bizim isimlendirmemizle şibih-laik bir devletin oluşumunda büyük bir etkiye sahip olmuştur (Okumuş, 2006: 320).

Eğitim sisteminde yapılan bu derin yenileşme hareketlerinden sonra sistemin laik özelliği gün geçtikçe artmaktaydı.

“Klasik dönemde her sınıf halk ve her dini grup için tamamıyla dinî eğitimin hâkim olduğu Osmanlı İmparatorluğu'nda, 19. yüzyıldan itibaren orduda ve nihayet mülki idaredeki modernleşme dolayısıyla laik niteliğe yakın modern eğitim veren okullar kuruldu ve bunlar dinî eğitim kurumlarının yanı başında ve onların aleyhine yayılıp, gelişmeye başladılar” (Ortaylı, 2007: 144).

Reformlar neticesinde oluşan bu ikili durum, bu ikiliğin taraflarını birbirine karşı birer düşmana dönüştürecek, izi hiç kapanmayacak bir yara oluşturacaktı.

Osmanlı uleması, Batılılaşma hareketleri ve reformlarına uygun bir eğitim sistemi tesis edildiğinde yüzyıllardır süren toplumsal üstünlüğünün kaybetmeye başlamıştır. Maalesef yeni oluşan laik eğitim kurumları ve bu kurumlarda okuyup, buralardan yetişen bürokratlar ile medrese mensupları birbirlerine düşman olmuşlardır. Hâlbuki medreseler de nispeten modernleşmeye ayak uydurabilmiş olsalardı toplumda derin çatlaklar oluşmayacaktı (Ortaylı, 2008).

Osmanlı'da Müslümanlar arasında laik eğitim kurumları gelişmelerini sürdürürken, gayrimüslimler de eğitim alanında her ne kadar özerk okullara sahip olsalar da laik reform ihtiyacını hissetmekteydiler.

Osmanlı toplumunda Müslümanlar laik eğitim kurumlarının gelişmesinde bu şekilde yola alırken gayrimüslimler de Müslümanlarınkine benzeyen bir süreçte ve üstelik kilisenin kontrolü ve karşı çıkmasına rağmen laik eğitim sistemine geçtiler (Ortaylı, 2005).

3.2. II. Abdülhamit Öncesi Eğitimin Genel Durumu

Modern okulların oluşmaya başlaması, 18. yüzyıl sonlarına doğru, modern eğitim ve öğretimin az çok, önemini kavrayan devlet adamları askerî okullar açmalarıyla gerçekleşmiştir. 19. yüzyılın ilk yarısında ilk mülki okullar da açılmaya başlanmış ancak askeri okulların oluşturulmasına devam edilmiştir (Kodaman, 1991). Bununla birlikte Tanzimat, o dönem için yeni olan kamu eğitimi fikrini, yani eğitimin devletin yürütmesi gerektiği bir hizmet olduğu düşüncesini ortaya koymuştur. Tanzimat döneminde devlet okulları açılması kurumsal modernleşme açısından önemli bir gelişme olmuştur (Georgeon, 2006). Bu tespitten sonra Tanzimat bürokrasisi öğretimi ülke geneline yaymak ve okulları geliştirmek üzere ve tabii ki tebaanın cahillikten kurtarılması ve Osmanlılık fikrinin yerleştirilmesi için yaygın modern eğitimi hedeflediler (Ortaylı, 2005).

Osmanlı İmparatorluğu'nda modernleşmenin bir diğer ifadeyle Batılılaşmanın başarılı olabilmesi modern bir eğitim sisteminin kurulabilmesine bağlıydı (Kodaman,1991). Bu sistemin finansmanını devlet sağlamalıydı ancak bunun yanında bu hizmet, laikleştirilmiş, sivil bir eğitim olmalıydı (Georgeon, 2006). Vakıf sistemine bağlı olmalarından ötürü düzenleme yapılamayacağı düşünülen vakıf mektepleri ve medreseler reform hareketlerinin dışında bırakıldı (Kodaman, 1991). Çünkü bunları modern eğitim yuvaları haline getirmek mümkün değildi (Georgeon, 2006). Kendine özgü bir yapıyı ifade eden vakıf sistemine dâhil olan bu okullara müdahale edilmemesi bu okulların mevcut yapılarını İmparatorluğun sonuna kadar devam ettirmelerini sağladı (Kodaman, 1991). Bu yüzden bu dönemden itibaren bir tarafta din temelli bir tarafta ise daha laik nitelikli iki farklı sistem bir arada varlıklarının sürdürmeye devam ettiler (Georgeon, 2006)

Devletin genel eğitim politikasına sahip olması gereği, Mahmut II. Devrinde kavranmış ve çağdaş eğitim prensipleri kabul edilerek medrese dışında bir eğitim sistemi kurulmasına başlanmıştır. Sultan Abdülmecit, Mustafa Reşit Paşa ve arkadaşları, imparatorluğun

çöküşünü durdurmak ve ona canlılık kazandırmak için batı hukuk nizamını almaya başladıkları vakit, yeni bir hukuk devleti haline çevirmek istedikleri Osmanlı Devleti'nin geleceğini ancak batılı eğitim sistemi ile sigorta edebileceklerini düşünmüşler ve bu sistemin kabataslak bir şemasını meydana getirmişlerdi (Karal, 1988: 375).

Kamu eğitiminin kızlara da yayılması gerektiği fikri de aynı devre aittir (Georgeon, 2006: 290).

Tanzimat Döneminde, alınan kararlar, düzenlenen nizamnameler ve çıkarılan kanunlarla eğitim sistemini modernleştirmeye çalışılmıştır. Bu fikri yapı içinde yapılan düzenlemelere rağmen uygulamada başarılı olunamamıştır. Bu devirde belirginleşen daha ziyade Gülhane ve Islahat Fermanlarının öngördüğü bütün alanlardaki (idari, mali, adli, vs.) reformları gerçekleştirebilecek memurları yetiştirebilme gayreti olmuştur. Bu noktada bu devir, her ne kadar yasal düzenlemeler açısından başarılı sayılabilecekse de uygulama açısından ancak başlangıç dönemi sayılabilir (Kodaman, 1991). Bu dönemin sonunda birçok engelin yanı sıra mali engellerle beraber uygulamada ortaya konan esasların çok uzağında kalınmıştı. İmparatorluk genelinde misyoner okulları ile azınlık okulları büyük gelişme gösterirken yapılan eğitim reformu yetersiz kalmaktadır (Georgeon, 2006).

Okulların yerel fonlarla ve yerel girişimlerle yapıldığı eski Tanzimat düzeni imparatorlukta gelişigüzel bir gelişme yaratmıştı. Devlet, millet toplulukları ve çeşitli yabancı örgütlerce işletilen pek çok bağımsız okul sisteminin varlığı eğitim düzeninde reformu kolaylaştıracak birliği önlemekteydi. Yeterli öğretmen ve yeterli para yoktu. Yaygın bir laik okul düzeni olmadan yeni yüksek okullardaki teknik ve uzmanlaşmış eğitimden yararlanacak nitelikli öğrenci yetişmediğinden, ilerleme çok yavaş oluyordu (Shaw, 2006: 301–302).

Bunun yanında dönemin eğitim sistemi farklı sıkıntıları da içinde barındırıyordu. Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde, Osmanlı eğitim sisteminde çok büyük bir yapısal sıkıntı vardı. O da ilköğretimden sorma direk yüksek öğretime geçiliyor olunmasıydı. Hâlbuki aynı sıkıntıyı Balkanlardaki Rum ve Bulgar azınlıklar yaşamıyordu. Onların eğitimi, olması gerektiği gibi ilköğretimden yüksek öğretime kadar düzenli bir yapı içinde geliyordu (Ortaylı, 2005).

Abdülaziz devrinde ise sadrazam Âli ve Fuat Paşalar ile Mithat Paşa, Cevdet Paşa ve Genç Osmanlılar Cemiyeti üyeleri, aralarında bazı görüş farkları olmasına rağmen Avrupa umumî efkârının da teşviki ile devletçe yapılan ıslâhatın başarılması için eğitim politikasını birinci derecede saymışlardı. Bu maksatla ve ilk defa olarak 1869'da Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitimi bir bütün olarak kabul edilerek bir genel eğitim yönetmeliği (Maarif-i Umumiye Nizamnamesi) hazırlanmış ve tatbikine geçilmişti. Bu nizamnamenin esası, Avrupa'nın medeni memleketlerinde mevcut genel eğitim müesseselerini almak ve bu memleketlerde yürütülen eğitim prensiplerini hakkiyle Türkiye'de yürütmektir (Karal, 1988: 375–376).

Kanun hükmünde bir düzenleme olan 1869 nizamnamesi ile Osmanlı ilk defa eğitim işlerini ciddi bir niyetle bir düzene, sisteme oturtmanın adımını atmış oluyordu. Maarif Nazırı Safvet Paşa'nın gayretleri ile yayınlanan günün ihtiyaçlarını cevaplama gayretindeydi.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi başlıca şu hükümleri içeriyordu:

- *İlköğretim zorunludur. Bu aşama okulları, sıbyan (ana okulu ve temel eğitim birinci kademe) mahalle ve köy okullarıdır.*
- *Rüşdiyeler (ikinci kademe) en az 500 haneli kasabalarda açılır.*
- *İdadiyeler (ortaokul) 100 haneli büyükçe merkezlerde açılacaktır.*
- *Sultanîler (lise) vilayet merkezlerinde kurulacaktır.*
- *İstanbul'da bir Dârülfünûn (üniversite) bulunacaktır.*
- *İstanbul'da ayrıca bir Darülmuallimin (erkek öğretmen) bir de Darülmuallimat (kız öğretmen) okulu bulunacaktır.*
- *Öğretim yöntemleri ve teknikleri geliştirilecek, öğretmenlerin bilgi ve görgüleri arttırılacaktır.*
- *Maarif merkez örgütü düzenlenecek, illere şubeleri açılacaktır.*
- *Öğrencilerin okulu ve öğretmeni sevmeleri önlemleri alınacaktır.*
- *Okul giderleri için halktan yardım toplanacaktır.*

(Sakaoğlu, 2003: 89)

Milli eğitim hizmetleri için finans kaynağı, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sağlanmaya çalışılan önemli konulardan biriydi. Aynı zamanda gerek şahıslarla cemaatler, gerek yabancılar tarafından açılan ve açılacak olan özel okulların tâbi bulunacakları esasları da koyarak devletin kontrolü ve ilgisi dışındaki okullarının devlet kontrolü altına girmesini sağlamıştı. Bu nizamname ile ortaya bir plan ve program koymuş olunmakla beraber, yer yer uygulanamama yer yer de değiştirilme gibi olumsuzluklar yaşanmıştır. Her şeye rağmen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, İkinci Meşrutiyet'e kadar milli eğitim hizmetlerinin kılavuzu olmayı başarmıştır (Unat, 1964).

Bu yolda ilerlemeler kaydedilmesine rağmen bir eğitim vahdeti sağlanamamıştı. Eğitim müesseseleri, devlet icraatı ve deneti yönlerinden iki bölüme ayrılmakta idi. Medreseler, cemaat eğitim müesseseleri ve yabancı okulları birinci bölümü, devlet eğitim müesseseleri ikinci bölümü teşkil ediyordu. Birinci bölümü teşkil eden müesseseler devlet icraatına ve denetine kapalı olmakta idi.

Medreseler, İmparatorluğun yükseliş devrindeki canlılığı kaybederek soysuzlaşmış duruma gelmişti, hayat ve cemiyetle olan bağlarını koparmış bulunuyorlardı. İslâmlığın cemiyet ihtiyaçlarına ve nizamlarına vermekte olduğu önemi red ve inkâr ederek yalnız bir ahiret ülküsüyle çalışıyorlar veya çalıştıklarını sanıyorlardı. Bütün bu sebeplerle Osmanlı İmparatorluğu'nda, yayılmasına çalışılan yeni fikirlerle yenilik teşebbüslerine ciddi bir mukavemet göstermekte idi...

Cemaat eğitim müesseseleri, Müslüman olmayan Osmanlı tebaasının kendilerine evvelce verilmiş olan imtiyazlar çerçevesinde kurup idare ettikleri müesseselerdi. Bu müesseseler de medreseler gibi, devletin faaliyet ve deneti dışında kalmakta idi...

Yabancı eğitim müesseselerine gelince, Osmanlı İmparatorluğu ile çıkarı olan yabancı devletler veya bunlara bağlı cemiyetler tarafından kurulmakta idi. Bunların amaçları, Müslüman olan ve olmayan Osmanlı tebaası arasında kendi dillerini, kültürlerini ve hatta dinlerini yaymaktan ibaretti. Yabancı devletler, kapitülâsyonlardan faydalandıkları için

bu çeşit okullar da mensup oldukları devlet tarafından himaye edilmekte idi. Dolayısıyla devlet, programlarını, usullerini, derslerini kontrol ve murakabe edemezdi

Bu kısa açıklamadan da anlaşılacağı üzere, Osmanlı İmparatorluğu'nda bir eğitim vahdeti sağlamak çok güç, hatta imkânsızdı.... Tanzimatçılar da medrese ıslâhat kabul etmediği ve cemaat okulları ile yabancı okullar da kabul edemeyeceği için bunların dışında bir devlet eğitimi kurmaya girişmişler ve Abdülaziz devri sonlarına kadar bu alanda hayli ileri gitmişlerdi. (Karal, 1988: 376–377).

Tanzimat döneminde eğitimin geliştirilmesine yönelik önemli faaliyetlerden birisi de Avrupa'ya öğrenci gönderme faaliyeti idi. Avrupa'daki gelişmeleri yerinde takip etmek ve oradaki modern eğitim kurumlarında yetişmelerini sağlamak ve çeşitli bilim alanlarında yetiştirmek üzere hatırı sayılır sayıda Avrupa'ya genellikle de Fransa'ya öğrenci gönderilmiştir.

Devletin zaten zayıf olan ekonomisinin üzerine bindirdiği mali yük ve diğer sebeplerden ötürü yurt dışına öğrenci gönderme ihtiyacını en aza indirmek için 1868'de Galatasaray Sultanisi açılmıştır.

Şişman, Tanzimat döneminde Fransa'ya gönderilen Osmanlı öğrencileri konusunda yaptığı araştırmasında şu genel sonuçlara varmıştır:

1. Osmanlı Devleti tebaasından Avrupa'ya tahsil için öğrenci gönderilmesi konusunda Mısır Valisi Mehmed Ali Paşa'nın Paris'e yolladığı öğrenciler, Fransa'ya ilk gönderilen öğrencileri teşkil eder. Bunlar 1826'da Paris'te kurulan (1826-1835)'e verilmişlerdir. Osmanlı Hükümeti ise 1830 yılında Paris'e talebe yollamaya başlamıştır.

2. 1840 yılından sonra bir süre Fransa'ya öğrenci göndermeyen Osmanlı Hükümeti, 1844'te Ecole Egyptienne'nin tekrar teessüsünden birkaç yıl sonra, 1847'de, gruplar halinde tekrar Fransa'ya öğrenci göndermeye başlamıştır. Hatta bu öğrencilerden bazıları zikredilen Mısır Metkebi'nde dahi tahsil görmüşlerdir. 1849'da bu mektep kapatılmış, bundan sekiz yıl sonra 1857'de Osmanlı Hükümeti tarafından Paris'te

Mekteb-i Osmânî açılmıştır. Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere Mısır Valisi ve Osmanlı Hükümeti tarafından Fransa'ya öğrenci gönderilmesi olayları arasında bir paralellik göze çarpmaktadır.

3. Osmanlı Hükümeti II. Mahmud ve Tanzimat dönemlerinde Avrupa'ya öğrenci gönderilmesine büyük önem vermiştir. Ülke olarak da Fransa merkez seçilmiştir.

4. Osmanlı Hükümeti bu konuda tebaası arasında milliyet veya din ayırımı yapmamış, Türk, Ermeni, Rum ve Bulgar asıllı öğrencileri çeşitli bilim alanlarında yetiştirmek üzere Fransa'ya göndermiştir. 1839-1876 yılları arasında gönderilen öğrencilerden 171 (%71)'i Müslim, 73 (%29)'ü gayrimüslimdir.

5. En fazla öğrenci 1856 Islahat Fermanı sonrası gönderilmiştir. Dolayısıyla fermanla bulunan maârif ve ulûm ve Avrupa sermayesinden istifade edilmesi tasarısı ciddiyetle ele alınmış, gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

6. Fransa'ya ilim tahsili için öğrenci gönderildiği gibi, kalifiye işçiler yetiştirmek üzere de torna, döküm, süsleme sanatı, gravür, modelcilik, demircilik, marangozluk, saraçlık, makine, terzilik gibi sanat dallarında çıraklar yollanmıştır. Bu husus Osmanlıların sadece kültür değil, aynı zamanda sanayi sahasında da Fransa'dan etkilendiğini göstermektedir.

7. 1870 Fransa-Prusya savaşı sırasında öğrenciler güvenlikleri bakımından Belçika'ya naklolunmuşlar, tahsillerine bir süre Liège ve Brüksel'de devam etmişlerdir. Bu münasebetle Belçika, Avrupa'da Fransa'dan sonra, Osmanlı öğrencilerinin gruplar halinde ilmî ve meslekî eğitim gördükleri bir diğer ülke olmuştur.

8. Öğrencileri askerî ve sivil vazifelere yetiştirmek ve Erkân-ı Harb subaylarına, mühendislere, yönetici devlet adamlarına sahip olmak gayesiyle Ekim 1857'de Paris'te açılan Mekteb-i Osmani'den yapılan masraflar oranında arzu edilen netice alınamamış ve mektep 1864'te lağv edilmiştir. Daha sonraki yıllarda Fransa'daki öğrencilere yapılan masrafların 200.000 Frank'a yaklaşması karşılığında beklenenin de elde edilememesi, az

masrafla daha çok öğrenci yetiştirmek maksadı ile İstanbul'da Batılı anlamda yeni bir mektep kurulması düşüncesini yaratmış, böylece 1 Eylül 1868'de Galatasaray Lisesi açılmıştır. Keza 1875'te o yıla kadar Avrupa'ya gönderilmiş olan bütün öğrencilerin geri çağrılmasıyla elde kalan tahsisat İstanbul'da yeni kurulacak okullara ayrılmıştır.

9. Fransa'da tahsil görenlerden bir kısım iyi yetişmiş öğrenciler memlekete dönüşlerinde önemli vazifelere getirilmişler ve bazı sahalarda öncü olmuşlardır. Bunlardan şair, edip ve gazeteci İbrahim Şinasi, Türk fikir hayatı ve edebiyatı alanında yenilik hareketlerinin en ileri gelen isimlerinden biridir. Ferik Mazhar Paşa'nın teşrih, Mirliva Nuri Kenan ve Fevzi Paşaların dâhili hastalıklar, Şakir Paşa'nın fizyoloji, Miralay İbrahim Yusuf (Şevki) Bey'in sinir hastalıkları ve daha birçok doktorun çeşitli sahalarda kuruculuk derecesinde ilmî hizmetleri vardır. Plastik sanatların memleketimize girişinde de Fransa'ya gönderilen öğrencilerin yeri büyüktür. Ferik ressam İbrahim Efendi, Hüsnü Yusuf, Sanayi-i Nefise Mektebi'nin kurucusu ve ilk müze müdürümüz Osman Hamdi, 1874'te ilk resim sergisini Darülfünûn binasında açarak bu sanatın halk tabakalarına yayılmasını sağlayan Şeker Ahmed Paşa gibi ressamlar resim sanatında Batı tekniğinin memleketimizdeki ilk temsilcileridirler.

10. Fransa'da tahsil gören öğrencilerden Edhem Paşa, Mehmed Emin Paşa, Ahmed Vefik Paşa gibi sadrazamlığa, Münir Paşa gibi vezirliğe, Aleksandr Mavroyani gibi sefirliğe yükselebilenler vardır. Miralay Raşid, İsmail Hakkı Paşa, Hüseyin Hüsnü Paşa Ecole d'Etat-Major'dan mezun olan ve Türk ordusunda hizmet gören ilk kurmay subaylardır. Cemal, Salim, Mustafa, Hamdi, Süleyman, İbrahim, Halil, Bogos, Sarandi gibi birçok öğrenci Fransa dönüşlerinde çeşitli mekteplerde hocalık yapmışlar, Mehmed Rıfat, Ahmed Şükrü, İsmail Hakkı, Takvor Hamamciyan gibi hukukçular çeşitli mahkemelerde vazife görmüşlerdir. Avrupa'da tahsil gören öğrencilerin Osmanlı Devleti'nin yüksek kademelerinde görev alması şüphesiz devletin iç ve dış siyasetine Batılı zihniyetin nüfuz etmesini kolaylaştırmıştır.

11. Bu dönemde Fransa'ya öğrenci statüsünde olmayıp görevlendirme şeklinde gönderilen ve orada eğitim görenler de vardır. 1867 Şubat'ında Paris'ten döndüğünde

Darülfünûn müdürlüğüne kadar yükselen Hoca Tahsin Efendi, ayrıca Galatasaray Mekteb-i Sultanî'si ikinci müdürlüğü, Darülfünûn Türkçe ve Edebiyat öğretmenliği, Teftiş ve Muayene Encümeni başkanlığı gibi önemli görevlerde bulunan, Rehnümâ-yı Muallimîn adlı mühim bir pedagoji kitabı yazan ve Türkiye'de çağdaş eğitim biliminin kurucularından olan Selim Sabit Efendi bunlar arasındadır (Şişman, 2004: 85, 86, 87).

3.3. II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Konuları

Kanun-ı Esasî'nin Türk Demokrasi Tarihi açısından önemi çok büyüktür. Türklerin ilk anayasasıdır ki modern Batı'dakileri de hesaba katsak bile geç sayılamayacak bir tarihte ilân edilmiştir. Bunun yanında bu ilk anayasanın eğitim tarihi açısından da önemi çok büyüktür. Çünkü Kanun-ı Esasî'nin üç maddesi eğitim hakkındadır. Bunlardan ilk ikisi özel öğretime, üçüncüsü ilköğretim zorunluluğuna ilişkindir:

15. maddede, “emr-i tedaris serbesttir, muayyen olan kanuna tebaiyyet şartıyla her Osmanlı umumî ve hususî tedarise mezundur” hükmü yer alır. Anlamı: “öğretim işini (konusunu) herkes özgürce yapabilir; ilgili kanuna uymak şartıyla her Osmanlı vatandaşı genel ve özel öğretim yapmaya izinlidir.”

16. maddede, Osmanlı ülkesinde bulunan çeşitli toplumların “umur-ı itkadiyelerine müteallik olan usûl-i tâlimiyeye hâlel getirilmeyecektir” denir. Bu, “ülkedeki çeşitli dinsel inanışlardaki toplumların din ve inanışlarına ilişkin öğretim yöntemi ve biçimine dokunulmayacaktır” anlamındadır. Aynı madde ülkedeki tüm mekteplerin Devletin denetiminde olduğunu da belirtir.

114. madde şöyledir: “Osmanlı efradının (bireylerinin) kâfesince (tümü için) tahsil-i maarifin (öğrenimin) birinci mertebesi (ilköğretim), mecburî (zorunlu) olacak ve bunun derecat ve teferruatı (ayrıntıları) nizam-ı mahsus (ayrı bir düzenleme) ile tâyin kılınacaktır (belirlenecektir).” (Akyüz, 2008: 224).

"Tanzimat'ın reform ve programını benimseyenler için hükümeti, mahkemeleri ve orduyu yönetmek için gerekli insanları yaratmak ancak laik eğitim hedefine varmakla mümkündü. Abdülhamit 1879 reform programında bunu şöyle dile getiriyordu: 'Mevcut eğitim örgütünde bozukluk ve eksiklikler varsa, bunlar sona erdirilecektir.' Abdülhamit bu nedenle imparatorlukta tüm düzeydeki okulları geliştirmek için bir program sunmuştur" (Shaw, 2006).

19.yüzyılın ikinci yarısında, Osmanlı İmparatorluğu, yurttaşları içine katmayı istedikleri uyrukları için sistemli bir eğitim/endoktrinasyon programıyla, "eğitmen bir devlet" olarak kendini kanıtladı. Rus, Avusturyalı, Fransız, İngiliz, Alman ve Japon İmparatorluklarıyla birlikte, Osmanlı İmparatorluğu, Hobsbawm'ın "yurttaşı harekete geçiren ve yurttaşa nüfuz eden bir devlet"te, "eğitim sisteminde endoktrinasyona açık bir kitle" olarak adlandırdığı şeyi yaratmaya koyuldu. Eğitim, yüzyılın başındaki Tanzimat reformlarından beri daima Osmanlı devlet adamının "mission civilisatrice"inde önemli bir parça olagelmisti; ama Abdülhamid döneminde kitle eğitimi ilköğretim düzeyine kadar yayıldı (Deringil, 2007: 125–126).

"Sait Paşa'nın görüşünde eğitim reformu, bütün diğer gelişmelerin esas ön şartı idi ve Abdülhamit rejimi ilk ve en büyük çabalarını bu alanda gösterdi" (Lewis,1991: 179).

Georgeon (2006: 290), "1876 Kanun-ı Esasisi eğitim özgürlüğünü, devletin okular üzerinde denetimini, Osmanlılara verilen eğitimi birleştirme ve düzene bağlama isteğini beyan edip, zorunlu ilköğretim ilkesini hatırlatır. Ayrıca Sultan, imparatorluk için 1879'da hazırlanan geniş çaplı ıslahat projesinde kamu eğitimin modernleştirme gereğini dile getirir." diyor ve ardından dönemin maarif çabasının hangi amaçlara yönelik olduğu sorusunu soruyor:

Bazılarına ve en başta da Sait Paşa'ya göre, okulun görevi esas olarak pratik bilgileri aktarmaktır; okullar meslekî eğitime, sanayiye ve ticaret yönelik olmalı, Hıristiyanların ve Yahudilerin gerisinde kalmış Müslümanların bu mesafeyi kapatmaları sağlanmalıdır. Bu zihniyet içinde Ticaret ve Nafia nezaretlerine bağlı ticaret ve tatbiki sanat mektepleri açılır. İmparatorluğun liman ve ticaret kentlerinin idadîlerinde geleceğin ticaret kadrolarını yetiştirmek amacıyla Fransızca öğretilmeye başlanır.

Devlet okullarının bir diğer amacı da modern konularda yetkin ve aynı zamanda devletine ve sultan-halifesine bağlı, iyi idareciler yetiştirmektir. Manevi yönün ve toplumsal terbiye boyutunun giderek ağır bastığı ve Abdülhamid'in devlet okullarını tebaasının kendi şahsına, Osmanlı hanedanına ve hilafet kurumuna bağlılığını güçlendirmenin bir aracı olarak kullandığı, müfredattaki din ve ahlâk derslerinin saatlerini birkaç kez arttırdığı gözlemlenecektir (Gergeon, 2006: 292).

3.3.1. Eğitim Teşkilatı ve Öğretim Kademeleri

3.3.1.1. Eğitim Teşkilâtı

Kanun-ı Esasî'nin eğitimle ilgili maddeleri vardı. Bu maddelerin gereği olarak II. Abdülhamit döneminde eğitim hizmetlerinde önemli gelişmeler sağlanmıştır. Meselâ Tanzimat döneminde başlayan eğitimi teşkilâtlandırma çalışmaları bu dönemde modern hâle gelmiştir. 1879 yılında düzenlenen Maarif Nezâreti teşkilâtı, günümüzün eğitim teşkilâtının temelini oluşturmuştur.

Özellikle merkezde ihdas edilen öğretim basamaklarına göre ayarlanmış ilk, orta, yükseköğretim daireleri ile taşrada gerek vilâyet merkezlerinde gerekse sancak ve kaza merkezlerinde maarif müdürlükleri ve maarif meclisleri kurularak Maarif Nezâreti modern bir bakanlık teşkilâtı haline getirilme yönünde önemli işler başarılmıştır. Maarif Nezâreti'nin bu şekilde düzenlenmesinde, Tanzimat devrinde olduğu gibi, özellikle Fransız maarif teşkilâtı model alınmıştır (Kafadar, 1997: 113).

Karal, II. Abdülhamid döneminin Tanzimat döneminden devraldığı eğitim teşkilâtını şöyle anlatır:

Abdülhamit II. Devri başında, eğitim işlerini çekip çevirmekle vazifeli olan Maarif Nezâreti, çok basit bir surette teşkilâtlanmıştı; Maarif Nazırının en yakın yardımcıları olan iki memurdan başka, bir Reis bir ikinci Reis ile 14 üye ve iki kâtipten kurulan bir genel Maarif Meclisinden ve birkaç kalem memurundan ibaretti. Vilayetlerde ise henüz Maarif işlerini çevirmeye memur bir kimse mevcut değildi (Karal, 1988: 389).

Tanzimat döneminin eğitim gelişmeleri İstanbul içinde kalmış ve imparatorluk sathına yayılmamıştır. Eğitim konusundaki çalışmalar eğitim sisteminin oluşumunu sağlamıştır, ama bu sistem büyük sayılarda eğitim yapar hale gelememiştir. Bu sistemin tüm imparatorluğu kapsayacak biçimde uygulanması II. Abdülhamid döneminde olmuştur denilebilir. 1879'dan sonra Vilayet Maarif idareleri kurulmaya başlanmıştır. Vilayetlerde Maarif Meclisleri kurulmuştur (Tekeli; İlkın, 1999: 75).

"Maârif-i Umûmiye Meclisinin yetkilerinin sınırlandırılması ve kadrosunun daraltılmasına karşılık çağın gerçeklerine uymakta güçlük çeken Maârif Nezaretinin kendi bünyesinde yeni bir reorganizasyona gidilmiş ve Nezaret 1879 yılında, modern bir kuruluş haline getirilmiştir" (Kodaman, 1991: 29).

"10 yıl sonra Hicaz dışında tüm vilayetlerde maarif idaresi kurulmuş bulunuyordu. Bu idareler elinde 1869 Maarif Nizamnamesi'nin uygulanmasıyla iptidailer, rüşdiyeler, idâdîler ve sultanilerden meydana gelen eğitim sistemi tüm imparatorluğu kaplar hale gelmiştir" (Tekeli, 1999: 75).

Hâlihazırda çalışan memurlar da bu daireler arasında paylaşılmıştır. Yeni düzenlemeye göre "Nezaret" aşağıdaki görünümü almıştır:

1) Nazır

2) Müsteşar (Meclis-i Maârif reisi Salih Efendi).

Müdürlükler

1) Mekâtib-i Âliye dairesi (Yüksek öğretim): Müdür, Aristokli Efendi.

2) Mekâtib-i Rüşdiye dairesi (Orta öğretim): Müdür, Selim Sabit.

3) Mekâtib-i Sıbyaniye dairesi (İlk öğretim) :Müdür, Mustafa Efendi.

4) Telif ve Tercüme dairesi: Müdür, Ahmet Hamdi Efendi.

5) Matbaalar dairesi (yayın): Müdür, Artin Efendi.

Kâtip ve Memurlar: 1) Mektupçu, 2) Başkâtip, 3) Altı kâtip (her daireye birer kâtip), 4) Evrak memuru, 5) Muhasebe mümeyyizi, 6) Muhasebe muavini, 7) Mühürdar.

Diğer Memurlar: 1) İki müfettiş, 2) Bir kütüphaneler müfettişi, 3) Bir tamirât müdürü.

Meclis-i Maârif: 1) Reis, 2) Beş üye.

Müzeler ve rasathane Maarif Nezaretine bağlıydı.

Bugün hâlâ devam eden öğretim basamaklarına göre ayarlanmış bulunan maarif merkez teşkilâtının esası 1879 yılında belirlenmiştir diyebiliriz. Bu teşkilât zamanla, tecrübelerin ışığı altında bazı değişikliklere uğrayarak hem genişleyecek hem de modernleşecektir (Kodaman, 1991: 30).

Kodaman'ın bildirdiğine göre Maarif Nezareti, 1886 ve 1898 yıllarında önemli değişiklikler geçirmiş ve 1879'da tesis edilen modern yapının daha da gelişmesi sağlanmıştır. Ancak Maarif Nezareti teşkilatında yapılan modernleşme hamleleri içinde çok önemli olan bir tanesi vardır ki ona mutlaka değinmek gerekir: "İstatistik Kalemî".

...Mektubî Kalemine Bağlı olarak "istatistik şubesi" kurulmuştur. Her iki şubenin de açılması, modern maarifin teşkilatını kurma çabalarının bir ürünüdür. Özellikle istatistik usulünün maarifte uygulanması başlı başına bir yenilik olup, o zamanki maarifçilerin politikalarını ve yapacakları işleri, bir takım rakamlara dayanarak tesbit etmek istediklerini gösterir. Nitekim 1898 yılında Maarif Nezaretince bir istatistik tanzimine karar verilmiş ve "Salnâme-i Maarif" çıkarılmaya başlanmıştır. İstatistik şubesinin vazifesi memlekette ne kadar okul ve maarife bağlı müessese varsa onlar hakkında her yıl malumat vermek ve istatistikler tertip ederek nezarete bildirmektir (Kodaman,1991: 35).

Mutlu, kuruluşundan sonra II. Meşrutiyet devrine dek istatistik kaleminin oldukça önemli çalışmalar yaptığını ve II. Meşrutiyet'ten sonrada faaliyetlerine devam ettiğini haber vermektedir.

Maarif Nezareti'nde "İstatistik Kalemi" teşkili, Maarif Nazırı Münif Paşa'nın başkanlığında Cemiyet-i Rusumiye Reisi Portakal Mikail, Matbuat Müdürü Mehmed, Matbuat-ı Ecnebiye Ser-halifesi Pençiri Efendilerden oluşan ve iki haftada bir kez toplanacak olan bir komisyonun teşkiliyle başlar. 1891 (1308 Kanun-ı Evveli)'de teşkil edilen "İstatistik Kalemi" birinci defa 1894-1895 (1310-1311) mali ders yılına ait istatistik cetvellerini 1896 (1314)'da, 1895-1896 (1311-1312) ve 1896-1897 (1312-1313) mali ders yılına ait istatistik cetvellerini ikinci defa 1897 (1315)' de neşretmiştir (Mutlu 1997: 130).

İstatistik kaleminin kurulması ve geliştirilmesi çok önemli bir adımdı. O döneme kadar eğitim istatistiklerinin düzenli bir şekilde kaydedilmediği düşünülecek olursa oluşturulan istatistik kaleminin ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Yeni başlayan istatistik çalışmalarında ebetteki başlangıç acemilikleri ve yanlışlıkları olmuştur.

Neşredilen bu mecmualardaki istatistik bilgilerinin ne derecelerde sıhhatli ve güvenli olduğu ve hangi şartlarda hazırlandığını, 1897 (1315)' de ikinci defa yayınlana mecmuanın tertibi sırasında Maarif Nezareti Mektubi Kalemi İstatistik Şubesi'nde hazır bulunan Mehmed Cavid Bey'den öğrenmekteyiz. Mehmet Cavid Bey bu konuda, vilayetlerden gelen istatistik rakamlarının hemen hepsinin yanlış olduğunu, gönderilen talimatlardan okul hocalarının hiçbir şey anlamadıklarını belirterek, dolayısıyla be cetvellerin pek az güvenilir olduğunu ifade etmektedir.

Maarif Nezaretinde 1891 (1308)'de teşkil edilen "İstatistik Kalemi" II. Meşrutiyet devrine gelinceye kadar yaklaşık yirmi yıllık süre içerisinde, yukarıda bahsettiğimiz eserler dışında 1898–1903 (H. 1326–1321) tarihleri arasında altı kez olmak üzere "Maarif Sâlnâmeleri" neşretmiştir (Mutlu 1997: 130).

3.3.1.2. Öğretim Kademeleri

3.3.1.2.1. İlköğretim (Sıbyan Okulları)

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim sistemi içinde ilk eğitim ve öğretim Sıbyan Mekteplerinde yapılırdı. Bu okullar Osmanlı toplumunun ilkokulları idi.

Kitle öğretimi yapan sıbyan okulları, İmparatorluğun parlak devrinde zamanın ihtiyaçlarına cevap verebiliyordu. Diğer kurumlarda olduğu gibi, bu müesseseler de kendilerini yenileyemediğinden işlevlerini yitirmişlerdir. Bu okulların büyük bir kısmının –medreseler olduğu gibi– vakıf olarak kurulması; vakfiyelerine uygun ve mecburi bir programın takip edilmesine sebep olmuş bu da sıbyan okullarının statik (durağan) bir hal almasına yol açmıştır. Dolayısıyla sıbyan okulları değişen şartlara ayak uyduramamıştır.

Sıbyan okulları, kuruluşları bakımından, ya bir “külliye” içinde yer alıyorlar yahut da ayrı olarak mahalle ve köylerde bulunuyorlardı. Büyük bir çoğunluğu tek katlı, tek odalı taş binalardı.

Sıbyan okullarının belli bir yönetmeliği veya devletçe hazırlanmış bir programı mevcut değildi. Bu okulların amacı bir çocuğa okuma yazma öğretmek, İslâm dininin kurallarını ve Kur'an'ı belletmektir. Öğretim ezbere dayanıyordu. Ferdî bir eğitimin hâkim olduğu bu okullarda genellikle şu derler okutuluyordu: 1) Eliba, 2) Kur'an, 3) İlm-i hal, 4) Tecvid, 5) Türkçe ahlâk risaleleri, 6) Türkçe, 7) Hat (yazı) (Kodaman, 1991: 57).

Sıbyan mektepleri usûl-i cedideye geçme noktasında direniş gösterdiği için yeni arayışlara girilmiştir. Bunun için, 1869 Maârif-i Umumiye Nizamnâmesinden sonra, yenilikleri kolayca uygulamak için iptidâî okulların açılması ve sıbyan okullarını tedrici olarak usûl-i cedide geçirmek düşünülmüştür. Ancak uygulama sınırlı kalmıştır (Unat, 1964:).

II. Abdülhamid devrinde Kanun-u Esasî ile ilköğretim mecburiyeti anayasa metnine konulmuş ve 1879'da yapılan bir değişiklikle Maârif Nezâreti bünyesinde “Mekâtib-i Sübyaniye Dairesi” kurulmuştur. Bunlar da devletin ilköğretim meselesini ne kadar ciddiye aldığının göstergesidir. Ayrıca uygulamalar ilköğretim müfettişleri vasıtasıyla denetlenmiştir.

Kodaman'a göre, bu devirde ilk öğretimle yakından ilgilenildiği vesikalardan anlaşılmaktadır..

Bu ilginin sebebi orta ve yüksek dereceli okulların kurulması ve gelişmesinin ilk öğretimin nicelik ve nitelik yönünden belirli bir seviyeye çıkmasına bağlı olduğu fikrinin anlaşılmasıdır.

Yine bu devirde ilk öğretim iki kısma ayrılmıştır. Birincisi “mekâtib-i sıbyaniye” olup bu okullar, usûl-ü atika denilen eski yeni geleneksel yollardan eğitime devam ediyorlardı.... İkincisi ise “mekâtib-i iptidaiye”dir.... Böylece ilk öğretimde ikili bir sistem ortaya çıkmıştır.

1882'den sonra Maârif Nezâreti bu ikiliği kaldırmak için, ağırlığı iptidaî okullarına kaydırmaya başlamıştır. Devlet salnâmelerinde ve diğer vesikalarda, bu tarihten sonra, sık sık iptidaî adının geçtiği görülmektedir (Kodaman, 1991:67-68-69).

Sonuç olarak şunu diyebiliriz ki diyor Kodaman, bu devirde ilköğretime özellikle ilk 16 yıl içinde gereken ilgi gösterilmiştir. Bunları şu noktalarda toplayabiliriz:

- a) Kanunî Tedbirler: İlk öğretim mecburiyetinin konması.
- b) İdarî Tedbirler: Merkez ve taşrada ilk öğretim teşkilâtının kurulması.
- c) İptidaî okullarının açılması ve çoğaltılması.
- d) Sibyan okullarına yeni usûl eğitimin sokulması.
- e) Müslüman halkın kalabalık olduğu yerlerde ilk öğretime öncelik ve ağırlık verilmesi.
- f) Halkın maârif alanında maddî yardımının sağlanması.
- g) Taşrada Darülmüâllimînlerin açılması (Kodaman, 1991: 69-70).

Unat, bu dönemde ilköğretimle ilgili geniş kapsamlı bir düzenlemeden bahsetmektedir:

Resmî isimleri tedricen böylece Mekteb-i İptidai olarak ifadelendirilen ilkokullarımızın, ilk teferruatlı programının yapıldığını da millî eğitim işlerimizde geniş ölçüde bir nizamlama hareketine şahit olduğumuz 1891 yılında görmekteyiz. Bu programa göre şehirlerde İbtidai Mektepleri üç sınıfa indirilmekte ve köy okulları için program yine dört yıllık bir öğrenim süresine göre ayarlanmış bulunmaktadır.

Programda evvelce Osmanlı tarih ve coğrafyasına da son sınıflarda saat ayrılmış iken bu defa köy okullarından kaldırıldığı bir müddet sonra da şehir ve kasaba okullarından bu dersin kaldırılmasına zaman zaman teşebbüs edildiği ve nihayet II. Abdülhamid'in emri üzerine bütün okul programlarının özel bir komisyon tarafından incelenerek yeniden tesbit edildiği sırada millî ve insanî kültürün bu iki temel dersinin ilkokul programlarından tamamen çıkarıldığı görülmüştür (Unat, 1964: 40).

Ergin (1977: 905)'e göre, "bu devrede İptidai Mektepleriyle tedris bakımından hayli uğraşılmış ise de o zaman Usuli Savtiye denilen kolay okutmak yollarını araştırmaktan başka bir şey yapılmamıştır".

Ergin, ayrıca çok önemli bir ayrıntıya temas ederken o dönemde çözülmesi gereken önemli bir konuyu da işaret etmiş oluyor:

Bu mekteplerde esaslı değişiklik binada ve muallimlerde de yapılmak lazım gelirken buna da imkân bulunmamıştır. Çünkü muallimlerin maaşını Maarif değil evkaf veriyordu. Fakat yüzlerce sene evvel kararlaştırılmış olan muallim tahsisatını arttıramıyordu. Bu devirde evkafın maarife yardımı yalnız Evkafı Münderese varidatını Maarife vermek olmuştur (Ergin, 1977: 905).

3.3.1.2.2. Orta Öğretim

Rüşdiye Okulları

Dönem dönem farklı işlevler görmüş olan Rüştiyeler, tam olarak Türkiye'nin sekiz yıllık zorunlu eğitime geçerken terk ettiği orta okullara karşılık gelmektedir.

Rüşdiye okullarının genel öğretimdeki yeri sık sık tereddütlere ve karışıklıklara sebep olmaktadır. Çünkü maarif tarihçilerinin bir kısmı rüşdiyeleri, ilk öğretime; diğer bir kısmı ise orta öğretime dâhil etmektedir. Gerçekte ise rüşdiyeleri, ilk zamanlarda ilk okul üstü hazırlık okulu, daha sonraları ise orta okul karakterine sahip bir öğrenim derecesi olarak görmek mümkündür. Bu okulların başlangıçta Darülfünûna, daha sonraları idâdîlere basamak olması bizi, rüşdiyeleri orta öğretim içinde ele almaya sevk etmiştir. Bu okullara rüşdiye denmesinin sebebi: Çocukların ergenlik çağına yani “rüşd” yaşına erişinceye kadar, buralara devam edecekleri düşünülerek bu isim verilmiştir (Kodaman, 1991: 90).

II. Abdülhamid devrinde rüşdiyelerin idâdîlerle birleştirilmiş ve öğretim süresi üç yıla indirilmiştir. Bundan sonra da, 1892’de ders programları değişikliğe uğratılmıştır.

Yeni programın en önemli özelliği, Türkçe’nin diğerlerine göre ders saatinin fazla oluşudur. Arapça’nın ikinci sıraya düşmesi, Türk dili ve kültürü hesabına sevinilecek bir durumdur. Bu devirde rüşdiye ders programlarının sık sık değiştirildiği bir gerçektir. Bu değişiklikler, programı bazen olumlu bazen de olumsuz bir şekilde etkilemiştir. Meselâ bir taraftan Türkçe dersleri arttırılıp millî dilin ve kültürün gelişmesine yardımcı olunurken; diğer taraftan da Avrupa devletlerinin “...teşkilât-ı dâhiliyesine ve kavâid-i idaresine ait tercüme risâlenin rüşdiyelerde okutulmasına karşı çıkılmıştır” (Kodaman, 1991: 113).

Kodaman, program değişikliği sebeplerini izah ederken şöyle bir gerekçeden söz eder: Osmanlılık siyasetine rağmen gayrimüslimlerin, devlet rüşdiyelerine gelmeyip kendi millî okullarına gitmeleri karşısında devlet, pek tabii olarak stratejisini gözden geçirmek gerekliliği görmüştür. Bu da rüşdiye programlarına İslamî ve millî bir karakter vermek ihtiyacı şeklinde belirlemiştir.

Bu gerekçeden de anlaşılacağı üzere, devlet önce tüm unsurları, gerçekleşmeyince Müslüman unsurları kaybetmemeye çalışmıştır. Nihayetinde bu serüven millî devlet ülküsüyle, üniter devletle son bulmuştur.

Ayrıca şunu da eklemek gerekir: Ergin'in aktardığına göre, "...Askerî Rüşdiyelerin asıl tekâmül ve terakki safhaları bu devirde olmuştur" (Ergin, 1977: 915).

İdadî Okulları

İdadiler yerini zor bulan bir eğitim kademesi olmuştur. Önceleri bir hazırlık aşaması olarak düşünülen idadiler, daha sonra eski anlamından çok uzaklaşarak son halini almıştır.

Hazırlamak geliştirmek mânâsına gelen Arapça "idâdî" kökünden türemiş olan idâdî kelimesi, hazırlama yeri demektir. Bunu içindir ki, 1869'dan önce pek çok okulların hazırlama sınıflarına idâdî denmiştir. Fakat bazı maârif tarihçileri, bu idâdî sınıflarını ilk ve orta öğretim derecelerinden birine dâhil etmek istemişler; lâkin karar vermede güçlük çektikleri için meseleyi ortada bırakmışlardır. Çünkü hangi seviyede olursa olsun bütün okulların, şayet varsa, hazırlama sınıflarına idâdî adı verilmiştir. Bu terim ancak 1869 Nizamnâmesiyle açıklığa kavuşturulmuş ve ilk defa başlı başına orta öğretimin bir kademesi olarak ele alınmıştır. Böylece idâdî kelimesi, eskiden ifade ettiği manâyı kaybederek, yeni bir mânâ ve muhteva kazanmıştır (Kodaman, 1991: 114).

Bütün vilayet merkezlerinde Rüşdiye ile birlikte yedi ve sancak merkezlerinde Rüşdiye ile birlikte beş senelik İdadîlerin yaygın bir halde açılabilmesi ise ancak 1882-1890 yıllarında kabil olmuş ve böylece gelişen Orta Öğretim, kaza ve büyük nahiye merkezlerine kadar yayılan Rüşdiyelerle birlikte şehir ve kasaba halkı arasında Yüksek Öğretim için öğrenci hazırladıkları gibi serbest meslekler, mahallî ve resmî hizmetler için de memur yetiştiren kaynaklar vazifesini görmeğe başlamışlardır (Unat, 1964: 45).

Bu devrin sonunda İstanbul'da Mercan, Vefa, Numunei Terakki, Üsküdar, Makriköy ve Kabataş adlarında altı İdadî tesis edilmiş oldu.

Ergin'in Numunei Terakki İdadisiyle ilgili şöyle bir not aktarmaktadır, "bugünkü İstanbul Erkek Lisesi'nin bu mektepten ibaret bulunduğu Hasan Âli Yücel'in 'Türkiye'de Ortaöğretim' " adlı eserinde yazılıdır (Ergin, 1977: 933).

Bu arada Unat, kızlara yönelik öğretim hizmetlerinin değişen bakış açısına güzel bir örnek de vermektedir. Unat'ın aktardığına göre,

Mutlakiyet devrinde ve Münif Paşa'nın nazırlığı zamanında İstanbul'da Babıâli Caddesinde kira ile tutulmuş bir konakta İdadî seviyesinde bir kız okulunun da 13 Mart 1880 tarihinde açıldığı görülmektedir. Avrupa okul nizamlarına uygun bir programla Türkçe ve Genel Kültür derslerinden başka Fransızca, Almanca ve İngilizce de okuttuğu, musiki, el ve ev işleri gösterdiği fakat iki yıl faaliyette bulunduktan sonra ilgisizlikten kapandığı bilinen bu okulu da kızlara mahsus orta öğretim tarihimiz yönünden önemli bir olay saymak yerinde olur (Unat, 1964: 46)

Kodaman, idâdîlerin bu devirdeki ders programlarının son halleri ile ilgili olarak da şunları aktarmaktadır:

Sonuç olarak, ders programları hakkında şunu diyebiliriz: Söz konusu devirde, idâdîlerde uygulanan ders programları, fen dersleri yönünden 1869 Nizamnâmesinde gösterilen programdan daha ileri seviyededir. 1892'de kabul edilen program, yürürlükten kalkıncaya kadar idâdîlerde din, kültür, fen derslerine aynı ağırlığın verildiğini görüyoruz. Daha sonraki tarihlerde İmparatorlukta meydana gelen bir takım olayların (iç ve dış olaylar) etkisiyle olacak, idâdîlerde okutulan kültür derslerinin konuları daraltılmıştır. Fakat fen ve günlük hayatta lâzım olacak derslere dokunulmamış ve bunlara biraz daha önem verilmiştir. 1904'ten sonra da ahlâk dersinin tekrar yer aldığını görüyoruz (Kodaman, 1991: 133).

Yücel (1994), Türkiye'de Orta Öğretim isimli eserinde liselerin tarihçelerini anlatırken birçoğunun II. Abdülhamit döneminde açılmış idadiler olduğunu tespit etmektedir. Yücel'e bildirdiğine göre, Ankara Erkek Lisesi (Ankara İdadisi), Antalya Lisesi (Antalya Lisesi), Balıkesir Lisesi (Balıkesir İdadisi), Bursa Lisesi (Bursa İdadisi), Denizli Lisesi (Denizli Rüşdiyesi), Diyarbakır Lisesi (Diyarbakır İdadisi), Erzurum Lisesi (Erzurum İdadisi), İstanbul Erkek Lisesi (Numunei Terakki), İzmir Erkek Lisesi (İzmir İdadisi), Kabataş Erkek Lisesi

(Kabataş İdadisi), Kandilli Kız Lisesi (Binası II. Abdülhamit tarafından verilir ancak açılışı daha sonradır), Kastamonu Lisesi (Kastamonu Rüşdiyesi), Konya Lisesi (Konya İdadisi), Kütahya Lisesi (Kütahya Liva İdadisi), Malatya Lisesi (Malatya İdadisi), Samsun Lisesi (samsun İdadisi), Seyhan-Adana Lisesi (Adana İdadisi), Sivas Lisesi (Sivas Nehari İdadisi), Trabzon Lisesi Trabzon İdadisi, Vefa Lisesi (Mülkiye İdadisi, Vefa İdadii Mülkisi) okulları II. Abdülhamit döneminde açılmışlardır (Yücel, 1994).

İdadi Okullarına Bir Örnek; Bursa İdadisi (Bursa Erkek Lisesi)

O dönemde vilayetlerde *sultani* eksikliğini gidermek amacıyla yedi yıllık *idadiler* açılmıştır. 1883 yılında kurulan “Bursa İdadi-i Mülkîsi”, günümüzün Bursa Erkek Lisesi (Bursa Lisesi) dir.

Bursa İdadisi, daima yüksek düzeyde bir öğretim vermiştir. Disiplinin bunda önemli bir rolü vardır. Hocaların çok seçkin ve değerli olmasının önemi inkâr edilemez... Hepsinden daha önemlisi, ders programlarının ileri niteliğidir. Ders programlarında, muhtelif aşamalarda değişiklik olmakla beraber, dil (Türkçe, Arapça, Farsça, Fransızca, sonra İngilizce ve Almanca), genel kültür dersleri (tarih, coğrafya, kitabet, hukuk), ve fen dersleri ((matematik, hendese, kimya, fizik, iktisat, hayvanat, mihanik, kozmografya) aynı değerde verilmiştir.

Okulda tedris edilen ilimler şöyle gruplaştırılmıştır:

- *Ulum-ı diniye-Resim*
- *Lisan- Hüsn-i Hat*
- *Ulum-ı Riyaziyye*
- *Ulum-ı Tabiiyye*

Örneğin okulun ilk kuruluş yıllarında 1304'te okunan bazı dersler:

- Lisan-ı Osmanî-Resim*
- Arabî- Mebad-i tarih-i tabi'i*
- Farisî- Tarih-i Osmanî*
- Hesap ve Coğrafya-i Osmanî – Coğrafya-i Osmanî*

-Hüsn-i Hatt-ı Türkî

1311/1893-94'ten sonra, yeni inşa olunan okul binasına geçildikten itibaren, yatılı (leyli) hale getirildiği gibi, Bursa ve Balıkesir idâdilerine rüşdiye okulları ilave edilerek yedi yıla çıkarılmış ve ders programları da buna göre ayarlanmıştır (Çetin, 2002: 791, 792).

Sultanîler

Rüşdiyelerin yüksek okullara ve Darülfünûn'a kaynak olamayacağını anlaşılmaması ve bunun ancak rüşdiye üstü bir okulla başarılabilceğinin anlaşılması sonucunda düşünülen okullardı.

Ayrıca, 1856 Islahat Fermanı eğitim alanında birçok işlerin yapılmasını gerektiriyordu. Bunların başında Müslim ve gayrimüslim bütün Osmanlı tebaasının, eşit şartlar altında, maârif hizmetlerinden yararlanmasını temin etmek ve bu suretle Osmanlı birliğini sağlamak geliyordu.

Said Paşa'nın izahatına göre, Galatasaray Sultanîsi adı aslında rüşdiye ve yüksek öğretim arasında "Osmanlılık" siyasetine uygun biçimde, dinler arası bir müessese olarak 1 Eylül 1868 tarihinde açılmıştır. Model olarak Fransız liselerine benzeyen bu okulda öğretim süresi esas olarak beş yıldır. Bunun dışında, bilgi seviyesi çok düşük olan, fakat okula girmek isteyenler için de üç yıllık hazırlık sınıfları konmuştur. Yalnız okul ilk açılışında beş yıllık idi. Öğretimin aksaması yüzünden söz konusu hazırlık sınıfları daha sonraki yıllarda konmuştur. Böylece okul müddeti sekiz yıl olmuştur (Kodaman, 1991: 133-134).

Ergin'e göre ise "Mektebi Sultanî'de programlardan Latinceyi çıkartmaktan başka esaslı bir değişiklik olmamış, şu kadar ki bu devirde mektep daha çok Türkleşmiş, bilhassa aristokrat sınıfın çocukları buraya daha ziyade rağbet gösterir olmuşlardır" (Ergin, 1977: 917).

Kodaman, "Girit ve Beyrut hariç tutulacak olursa, herhalde başka yerlerde (vilâyetlerde) Sultanî okullarının açılmadığını" söylemekte ve devamla şöyle demektedir: "Fakat II. Abdülhamid

devrinde vilâyet idâdîleri yedi yıla çıkarılarak Sultanîlerin eksikliği giderilmeye çalışılmıştır. Nitekim yedi yıllık ve yatılı vilâyet idâdîleri “Mekteb-i Sultanîye”den beklenen hizmeti devrin sonuna kadar görmüşlerdir" (Kodaman, 1991: 144).

3.3.1.2.3. Yüksek Öğretim

1870'teki ilk Darülfünun denemesi akametle sonuçlanmıştı. Ancak devlet bir Darülfünuna sahip olmak fikrinden vazgeçmiş değildi. Bir darülfünun açmak için zaman zama hamleler yapılmaya devam ediliyordu. II. Abdülhamit döneminde:

Mülkiye Mektebi yeniden düzenlenmiş (1877), Hukuk Mektebi kurulmuş (1880), Mülkiye Tıbbiyesi, Askeri Tıbbiye'den ayrılarak Maarif Nezaretine bağlanmış (1879) ve yeniden düzenlenmiş, Tıbbiye mekteplerinin çoğaltılması tasarlanmış, Resim, Heykeltıraşlık ve Mimarlık öğretimi için Sanayi-i Nefise Mektebi açılmış (1883), Hendese-i Mülkiye Mektebi kurulmuştur (1884). Gülhane Tababet Tatbikatı Mektebi ve Seririyatı açılmıştır (1898). (1900) yılında da Darülfünun açılmıştır" (Koçer, 1970: 135).

3.3.2. Okullaşma Faaliyetleri

Tanzimat döneminde eğitim yatırımları için ciddi kaynak sıkıntısı çekiliyordu. Bu sebeple yapılması düşünülen bir çok reform yapılamıyor, reformlar kâğıt üzerinde kalmaktan öteye gidemiyordu. II. Abdülhamid eğitim reformunu önemsemesinin bir göstergesi olarak, kaynak sıkıntısını aşmak için çözümler üretmeye çalışıyor ve hatta bunu başarıyordu.

Abdülhamit 1883'te, 1866'dan beri ziraat bankalarına sermaye sağlamak için aşar vergisine konulan onda birlik İane Vergisini yüzde 39'a çıkartınca ortaya bir olanak çıkmış oldu. Bu fonun üçte ikisi tarımsal gelişmeye ayrılıp kalan üçte biri Maarif Hisse-i İanesi adıyla yeni devlet okullarının yapımına verildi. Bu yardım sonunda seküler eğitim hızla yayıldı (Shaw, 2006: 302). Bu yeni vergi elbette bazı dirençlerle karşılaşır; bazı yerlerde, örneğin Kosova'da, eşraf verginin tamamının maarife gitmesini isterken, başka yerlerde, özellikle de Yemen veya Trablusgarp gibi uzak bölgelerde eşraf tam aksine

maarifî yatırımları reddeder. Her ne olursa olsun, idadîler açılması programı bu ek vergi sayesinde finanse edilebilmiştir. İptidailer ve rüştiyeler için ise geleneksel çizgide (vakıflar, bağışlar) yerel kaynaklara başvurulur; kaynaklar bir vilayetten diğerine çok değiştiği için bu okulların dağılımı da değişir. Merkezî bütçe ancak istisnai hallerde bu okulların da yükünü üstlenir –örneğin Şkodra ve Kosova vilayetlerinde, Avusturya ve İtalya okullarına karşı koyabilmek için (Georgeon, 2006: 291-292).

Bundan sonra sırasıyla eğitim hamleleri peş peşe gelmeye başlamış, hızlı bir okullaşma dönemine girilmişti. Abdülhamit dönemi okullaşmasının iki boyutu vardı; birincisi, mevcut okul türlerinin ve buraya devam eden öğrencilerin sayılarını arttırmak, ikincisi de öncelikli ihtiyaç alanlarına göre okul çeşitliliğini arttırmaktı.

En göz alıcı başarısı, hem okul hem öğrenci sayısının önemli ölçüde arttığı yüksek öğretimde idi. 1859'da devlet memurlarının eğitim merkezi olarak kurulan Mülkiye Mektebi, özellikle üst sınıflarda 1877'de yeniden düzenlendi ve ders programları modern konuları kapsamak üzere düzeltilti. Taşradan gelen öğrenciler için yatılılık kolaylıkları da eklendi. Türkiye'de yüksek öğretimin yeni modern merkezleri arasında tamamen sivil ilk kurum olan bu okul, Abdülhamit rejiminin son yıllarındaki baskıları altında bile önemli bir entelektüel merkez ve yeni fikirlerin yeşerdiği yer olarak kaldı.

Mülkiye gibi, Pangaltı'daki Harbiye ve keza önceki reformculardan miras alınan askerî ve sivil tıp okulları, topçuluk, deniz ve kara mühendis (istihkâm, makine) okulları gibi bazı diğer kuruluşlar muhafaza edilip genişletildi Fakat hepsi bu kadarla kalmadı. Mevcut okullara Abdülhamit, sayısı on sekizden aşağı olmayan yeni yüksek ve meslekî okullar ekledi. Bunlardan bazıları kısa ömürlü olduysa da genel olarak etkileri önemliydi. Bunlar arasında maliye (1878), hukuk (1878), güzel sanatlar (1879), ticaret (1882), mülkî mühendis (1884), baytar (1889), polis (1891), gümrük (1892) okulları ve geliştirilmiş bir yeni tıp okulu (1898) vardı.

Hepsinden daha büyüğü, bir Türk üniversitesinin kurulmasıydı. Önce 1845'te görüşülen bu tasarı birçok güçlüklerle karşılaşmış ve bir takım sonu çıkmayan başlangıçların kurbanı

olmuştı. Uzun hazırlıklardan sonra, daha sonra İstanbul Üniversitesi diye tanınan darülfünun, ancak 1900 Ağustos'unda kapılarını açabildi. Nihayet Türkiye bir üniversiteye sahip olmuştu; Müslüman dünyasında ilk gerçekten yerli modern üniversite.

Bütün bu yeni yüksek okullara öğrenci sağlamak için, ilk ve orta dereceli okulların ve aynı şekilde bunlara personel sağlamak üzere öğretmen yetiştirici okulların geniş çapta yayılması zorunlu hale geldi. En eski öğretmen okulu 1848'de açılmıştı; 1908 devriminden sonra yayınlanan ilk istatistik raporu başkent, vilâyet ve sancak merkezlerinde bunlardan 31 tanesinin faaliyette olduğunu gösterir.

Modern ilk eğitim, ilki 1847'de İstanbul'da açılmış olan rüşdiye okullarında verilirdi. 1875'den itibaren, yüksek askerî okullara ve Harbiye'ye öğrenci hazırlamak üzere, ayrı ayrı askerî rüşdiye okulları açıldı. Abdülhamit idaresinde imparatorluğun bütün 29 vilâyet, 6 mutasarrıflık ve esas Türkiye kısmında birçok kaza merkezlerinde rüşdiye okulları kuruldu. Bunlar orta ve lise öğrenimi sağlayan idadî okullarına öğrenci yetiştirirdi. İlk idadî 1875'te İstanbul'da açıldı. 1884'te konan özel bir eğitim vergisi, bütün imparatorluk yüzeyinde vilâyet merkezlerinde de beş sınıflı okullar açılmasını mümkün kıldı. Aynı zamanda askerî okullar ve örgüsü de genişletildi ve 1904'te Şam, Bağdat, Erzincan, Edirne ve Manastır'da askerî okullar açıldı.

Orta öğretim sisteminin zirvesinde iki büyük sultanî olan Galatasaray ve Darüşşafaka bulunuyordu. Birincisi devlet ve ikincisi de özel bir dernek tarafından kurulmuş olan bunların ikisi de Tanzimat devrinden intikal etmişti. Başlangıcında bir Fransız-Türk teşebbüsü olan Galatasaray Okulu, Abdülhamit devrinde daha Türkleşmiş bir nitelik aldı. Lâtince ders programından çıkarıldı, Türk öğrencilerin oranı yükseltildi ve okul egemen sınıfların – başkentin toprak sahibi, asker ve memur aileleri – çocukları için gittikçe gözde hale gelen bir eğitim yeri oldu. Öğretmenleri arasında Türk bilim ve edebiyat önderlerinin bazıları bulunuyordu. Öğrencileri de yerlerini almak için hazırlandıkları idareci elit'in çocuklarıydı (Lewis, 1991: 179-180-181).

Bu dönemde gerçekleştirilen başlıca okullaşma faaliyetleri şunlardır:

- * “*Usûl-i cedid*” üzere ilk öğretim veren *iptidaî mekteplerin yaygınlaşması*,
- * *Rüşdiyelerin yaygınlaşması*,
- * *İdadîlerin yaygınlaşması*,
- * *İlk Kız İdadisi (13 Mart 1880)*,
- * *Mekteb-i Hukuk-ı Şahane (17 Haziran 1880)*,
- * *Taşra Darülmuallimînleri*,
- * *Darülameliyât*,
- * *Sanayi-i Nefise Mektebi (3 Mart 1883)*,
- * *Şemsül Maarif (1882) gibi özel okullar*,
- * *Beyrut Medrese-i Sultaniye’si (1884)*,
- * *Hamidiye Ticaret Mektebi (28 Ocak 1884)*,
- * *Darülfünûn-ı Şahane (1 Eylül 1900)*,
- * *İstanbul Darülmuallimîn’in yeniden düzenlenerek Darülmuallimîn-i Âliye şubesinin açılması (3 Kasım 1891)*,
- * *Memur meslek okulları: Mekteb-i Fünûn- Maliye (1879), Halkalı Ziraat ve Baytar Mektebi (1891), Gümrük Mektebi (1892)*,
- * *Sağırlar Mektebi (1889)*

Yukarıdaki okulların isimlerinden de kolaylıkla anlaşılacağı üzere, gerçekten de II. Abdülhamid devri okullaşma açısından oldukça çeşitlilik ve yaygınlaşma dönemi olmakla beraber, yine de eğitim sistemi Batı’da olduğu gibi dikkati çeken bir seviyede geniş halk kitlelerini içine alacak şekle getirilememiştir. Daha da önemlisi, Tanzimat’tan gelen memur yetiştirme alışkanlığı bu dönem de devam etmiş, “uygulamalı okullardan çıkanlar bile, diplomayı alır almaz bir masa başına geçerek” memurluğa başlamışlardır. Böylece aynı dönemde Batı’da gittikçe artan hızla gelişmekte olan okulların iş ve hayata göre reformdan geçirilmesi hareketlerinden hemen bütünüyle uzak kalınmış oldu (Kafadar, 1997: 114).

Dönem sadece okul çeşitliliği açısından değil, istatistiksel açıdan da önceki dönemlerin çok ilerisinde çok parlak bir dönem olarak öne çıkmaktadır. Bu dönemde okulların artışını

Abdülhamit'in devraldığı okul sayısını hangi noktaya getirdiği açısından inceleyen Georgeon şöyle anlatıyor:

Abdülhamid'in "yeniden inşa" döneminden başlayarak maarif alanında gösterdiği gayret önemlidir. İstatistikler, 1879'da sayısı 277 olan rüştiyelerin 1888'de 435'e çıktığını göstermektedir. Ama asıl etkileyici olan idadî sayısındaki artıştır: 1876'da tüm imparatorluk sathında sadece 6 idadî vardı; 1893'te sayıları 55'i bulmuştur ve bu sayı 1908'de 98'e çıkacaktır.. Gerçek "patlama", 1884 ile 1890'ların ortası arasındadır; daha sonra bu ilerleme muhtemelen 1894-1896 krizi nedeniyle yerinde saymaya başlar, sonra yine tırmanışa geçilir ama ivme daha düşüktür. Aynı dönemde kız okullarının sayısı da anlamlı bir biçimde artar. Buna Hukuk Mektebi, Sanayi-i Nefise Mektebi, Ticaret Mektebi gibi yeni yüksek okulların açılması ve Mülkiye Mektebi'nin modernleştirilmesi eklenir.

Bu maarif çabasındaki en dikkat çekici yan İstanbul'dan çok vilayetleri kapsamasıdır. Örneğin imparatorluğun genelinde idadî sayısı 1876'da 6 iken 1908'de 98'e çıkarken, aynı dönemde İstanbul'da 2'den 9'a çıkılır. Bir diğer unsur, 1890'lardan itibaren büyük kentlerde meslek okullarının ve yüksek okulların açılmasıdır: Her askerî bölgede açılan askerî okullar dışında, Şam'da bir tıbbiye, Selanik, Konya ve Bağdat'ta hukuk mektepleri, Selanik'te bir polis mektebi açılır. Demek ki Abdülhamid devri, eğitimi vilayetlere yayma yönünde bir isteğe işaret etmektedir; bu da sultanın modernleşmiş taşra seçkinlerine dayanma yönündeki siyasî isteğinin mantikî sonucudur. Sultanın maarif siyasetinin büyük başarısı vilayetlerde açılan idadîlerdir; bu eğitim kurumları için güzel taş binalar inşa edilir; elde yeterli mimar olmadığı için, Paris'ten planlar getirtilir, Fransız mimarî modeli takip edilir. "Maarifperver" diye övgülere boğulan Abdülhamid'in camiden çok okul yaptırdığına kuşku yoktur (Georgeon, 2006: 291).

Shaw ise dönemin istatistiklerini 1897 yılı itibarı ile öğretmen ve öğrenci sayıları noktasından inceliyor ve şunları aktarıyor:

Abdülhamit'in hükümdarlığı döneminde yüksek teknik okullar konusunda ayrıntılı istatistikler olmamasına karşın Mülkiye Mektebinin 1878 ile 1897 arasında 620; Mekteb-i Hukuk-ı Şahane'nin aynı dönemde 502; Mekteb-i Tıbbi Şahane'nin 1874 ile 1897 arası 882; Sanayi okulunun aynı dönemde 352 mezun verdiği bilinmektedir. 1891'de kurulan Veteriner Okuluna ilk yedi yılında yılda ortalama 42 öğrenci kaydolmuş ve aynı yıllarda yılda 40 öğrenci mezun olmuştur. Halkalı Ziraat Okulu da 1892 ile 1898 yılları arasında ortalama yılda 77 öğrenci almış ve bunlardan 39'unu mezun etmiştir. Okulların İstanbul'da toplanmasının önüne geçmek için İane Vergisini tüm İmparatorluğa yayma çalışmaları da başarılı olmuştur. 1897'de İstanbul'da ilkokulların yüzde 1'i, Rüştîyelerin yüzde 7'si ve idadîlerin yüzde 3.6'sı bulunmaktaydı.

1897 sonunda İstanbul'da altı, diğer vilayetlerde birer olmak üzere imparatorlukta 8247 öğrencili 29 askerî rüştîye bulunmaktaydı. Yüksek askerî okulların 15.351 öğrencisinden, 15.328'i Müslüman, 11'i Yahudi, 10'u Rum ve 2'si de Ermeniydi.

Harp Akademisi 1873'ten 1897'ye kadar 3.918, Mühendis Okulu 669, Askerî Tıp Okulu 3.602 ve İstihkâm Okulunun sivil bölümü 126 mezun vermişti.

Donanmanın okulları da şunlardı: 303 öğrencili bir Rüştîye, 107 öğrencili Kapudan-ı Ticaret Mektebi, 429 öğrencili Deniz Akademisi, (Bahriye-i Şahane), 20 öğrencili Kâtip Okulu (Münşa-i Küttap) ve 974 öğrencili Heydehane. 1876 ile 1897 yılları arasında bu okullarda yılda ortalama 160 olmak üzere 1.758 öğrenci mezun olmuştur.

Müslüman olmayan millet topluluklarının da 1897 yılında sahip oldukları okulların dökümü şöyledir: 8.025 öğretmen ve 317.089 öğrencili 5.982 ilkokul; 2.274 öğretmen ve 23.192 öğrencili 682 Rüştîye; 584 öğretmen ve 10.720 öğrencili 70 idadî düzeyinde okul. Devlet okulları gibi bunlar da imparatorluğun her yanına dağılmış durumdaydılar. İstanbul'da ilkokulların yüzde 2.4'ü, Rüştîyelerin yüzde 14.7'si ve idadîlerin yüzde 24'ü bulunmaktaydı.

Bu okulların millet topluluklarına göre dağılımları da şöyledir; Rum Ortodokslar 4.390, Bulgarlar 693, Yahudiler 331, Protestan Ermeniler 198, Sırlar 85, Ulahlar 63, Rum Katolikler 60, diğer Katolikler 50.

Bunlardan ayrı olarak yabancı misyonerlerin destekledikleri okullar da şöyle sıralanabilir: 728 öğretmen ve 16.629 öğrencili 246 ilkokul; 551 öğretmen ve 6.557 öğrencili 74 Rüştüye düzeyinde okul; içlerinde Robert Kolej de bulunan ve idadî düzeyinde olan 464 öğretmen ve 8.315 öğrencili 63 okul.

Okulların misyonerliklere göre dağılımı da şu tabloyu vermektedir: Amerika Birleşik Devletleri 131, Fransa 127, İngiltere 60, Almanya 22, İtalya 22, Avusturya 11 ve Rusya 7. Bunlar çok yüksek düzeyde eğitim yapmalarına karşın kendi dinlerine taraftar kazanmak için kurulmuşlardı (Shaw, 2006: 302–303).

Tekeli dönemi eğitim istatistiklerini 1900 yılı itibarı incelerken tüm eğitim kademelerinde geline niceliksel durumu şu şekilde gözler önüne seriyor:

1900'de imparatorlukta 29.130 sıbyan okulu ya da iptidailerde 899.932 kız-erkek öğrenci bulunuyordu. 1905–06 ders yılında imparatorlukta usul-u cedit'e göre eğitim yapan 9.347 resmi ve özel iptidai okulu vardı. 1906–07 öğrenim yılında imparatorlukta 25'i askeri olan özel ve resmi toplam 619 rüşdiyede 40.000 civarında öğrenci okuyordu. 1906'da imparatorlukta 109 idâdîde 20.000 civarında öğrenci bulunuyordu, idâdîlerin yaygınlaşmasında 1884'te idâdîler için konulan özel vergi etkili olmuştur. Okul sistemindeki yaygınlaşmaya paralel olarak bunların öğretmen gereksinmesini karşılayacak öğretmen okullarının sayısının da artırılmasını gerektirmiştir. 1908'de Darülmualimin'lerin sayısı 31'e çıkmıştı. Bu dönemde ilk ve orta öğretimin yaygınlaşmasının yanı sıra bir başka gelişme ilk kez özürülüler için eğitimin başlatılması olmuştur. Önce dilsiz ve sağırlar için 1889'da, iki yıl sonra da körler için eğitim başlatılmıştı (Tekeli, 1999: 75–76).

3.3.3. II. Abdülhamit Dönemi Okulları

3.3.3.1. Yüksek Okullar ve Darülfünun

Abdülhamid döneminde ilk ve orta öğretimin yaygınlaştırılırken, basın yayın sansürle denetim altına alınmış, yüksek öğretim denetim altında tutulmuştur. Tarih ve edebiyat dersleri Mizancı Murad Bey'in Avrupa'ya kaçmasından sonra denetim altına alınmıştır. Jöntürk hareketi, sıkı denetime rağmen yüksek öğretim kurumlarında muhalefeti yapma yollarını bulmuştur. Yüksek öğretimde bunları yapan yönetim, 1892'den sonra eğitim için Avrupa'ya Türk-Müslüman öğrenci gönderilmesini yasaklamıştır.

"Bu dönemde de bir önceki dönemde olduğu gibi devletin ilgi alanındaki değişmelere paralel olarak yeni alanlarda yüksek okullar kurulması ya da daha önce askeri olarak kurulmuş okulların mülkiye, yani sivil kısımlarının kurulması sürmüştür, İstanbul dışındaki bazı vilayetlerde de yüksek okullar açılmaya başlamıştır" (Tekeli, 1999: 77).

3.3.3.1.1. Mülkiye Mektebi

Tanzimat'ın öncelikli amacı, devlet teşkilâtını Batılılaştırarak, modern bir devlet sistemi kurmaktır. Bunun için de bu modern devlet sistemini yürütecek memurlara gereksinim vardı. Mülkiye Mektebi bu modern memurları yetiştirmek üzere kurulmuş bir okuldur. Bu okulun temeli ilk Maarif Nazırı Sami Paşa'nın nazırlığı esnasında oluşturulmuş ve 1859'da açılmıştır. Mülkiye Mektebi'nin bu ilk hali, rüşdiye ile idadî arasında iki senelik bir orta öğretim kurumu gibiydi. Abdülhamid devrinde ilk yıllarında düzenlene tüzük ile üç idadî sınıfı ve iki yüksek sınıf eklenerek bir yüksek okul haline getirilmiştir.

Okul, 1883'de yatılı okul haline getirilmiş 1892'de bir sınıf daha eklenerek, okulda öğretim altı yıla çıkarılmıştır (Koçer, 1970).

3.3.3.1.2. Hukuk Mektebi

Adliye Nezaretinin memur gereksinimini karşılamak üzere 1874 yılında Mekteb-i Sultanî içinde bir Hukuk Mektebi açılmıştır. II. Abdülhamid tahta çıktığında bu okul Mekteb-i Sultani'de

bulunmaktaydı. Bu okul kapatıldıktan sonra Maarif Nezareti tarafından yeni baştan açılacağı resmî bir tebliğ ile etrafa duyuruldu.

Hukuk Mektebi, 1878 yılında İstanbul'da Adliye Nezareti binasının içinde açılmıştır. Sonradan İstanbul Vilâyeti Jandarma Kumandanlık dairesi olarak bilinen yerde, yeniden ve daha esaslı bir surette kurulmuş ve şimdiki fakültenin esasını teşkil etmiştir. Hukuk Mektebi daha sonra Cağaloğlu'nda Lisan Mektebi olarak yapılmış olan binaya taşınmıştır.

1900'de açılan Darülfünun'un dördüncü şubesi gibi kabul edilmiştir (Koçer, 1970).

Vilayetlerdeki idadilerden çıkan öğrenciler hukuk tahsili yapmak istiyorlardı. Bunun için Rumeli ve civarı için Selanik'te, Irak ve çevresi için Bağdat'ta, Orta Anadolu ve civarı için Konya'da 1907 senesinde birer Hukuk Mektebi açılmıştır.

Bu ihtiyacın sebepleri, hukuk tahsiline rağbetin artması, İstanbul'da çok miktarda talebe bulunarak siyasi bir hadiseye sebebiyet verilmemesi hassasiyeti, İstanbul Hukuk Mektebi'nin bütün müracaat edenleri kabul edememesi şeklinde ifade edilebilir (Ergin, 1977).

1908 İnkılâbına kadar Hukuk Mektebi'nde okutulan dersler şunlardı:

1 – Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye,

2 – Ceza Kanunu,

3 – Hukuk-u Düvel,

4 – Usul-ü Fıkıh,

5 – Ticaret-i Berriye Kanunu v. s. (Koçer, 1970: 137).

3.3.3.1.3. Hendese-i Mülkiye Mektebi

Mühendis okuludur. Okul idadi sınıflarıyla birlikte açılmıştır. Tahsil süresi 7 yıldır. 4 yılı yüksek, üç yılı da idadi tahsilidir. 105 öğrencisi vardı. Bu öğrenciler mezun olunca bir kısmı, okulda öğretmen olarak, ötekileri vilâyet başmühendisliklere mühendis olarak, demiryolu komiserliklerine, Nafia Nezareti fen memurluklarına atanmışlardır. Daha sonra gereği kadar eleman yetiştiren düşüncesiyle idadî sınıfları kaldırıldı. Ancak yüksek tahsil sınıfları kaldı (Koçer, 1970).

1909'da adı Mühendis Mektebi olarak değiştirilen okul ilk açılışında Mülkiye Mühendisi yetiştirmek yani kamu hizmetinde çalışacak inşaat mühendisleri yetiştirme gayesini taşıyordu (Ergin, 1977).

3.3.3.1.4. Mülkiye Baytar Mektebi

Avrupalılar Türkiye'den gelen hayvanlara, yün ve deri gibi hayvansal ürünlere kapılarını kapamışlardı. Bunun sebebi kendi memleketlerini hayvan hastalıklarından korumak idi. Ancak gümrüklerde veteriner muayenesi usulü kabul edilir ve uygulanırsa, bu yasağı kaldıracaklarını taahhüt etmekteydiler.

Böylesine zor bir durumla karşılaşan hükümet, veteriner yetiştirme için çalışma yapmak zorunda kalmıştır. İlk etapta Tıp Mektebinde veterinerlik dersleri verilmiştir. 1891'de Halkalı Ziraat Mektebi'nde bu hizmet yapılmaya çalışılmış. Son olarak Kadırga'da kendi binasında Veteriner Mektebi kurulmuştur (Koçer, 1970).

3.3.3.1.5.Yüksek Askeri Okullar

Tanzimat devrinin askerî okulları şunlardır:

Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1771), Tıbhane-i Berrî-i Hümayun (1793), Tıbhane-i Âmire ve Cerrahane-i Ma'mure (1826), Mekteb-i Ulum-u Harbiye (1834).

Abdülhamid devrinde yeni askerî okullar açılmamış, mevcut askerî okullar bazı değişikliklerle geliştirilmiştir.

Askerî okullar öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için kendilerine bağlı birer idâdî açmışlardır. 1864'de bu idâdîler Galatasaray binasında toplanmıştı. Abdülhamit 1878'de ihtiyaten Tıbbiye idâdîlerini kırmızı kışlaya, Bahriye idâdîlerini ise Heybeli Ada'ya, topçu idâdîlerini de Halıcıoğlu'ndaki eski yerine taşıttırmıştır. Bu idâdîlerden, mezun olanlar mülâzım, Harbiye'yi bitirenler yüzbaşı ve Erkân-ı Harbiye'yi bitirenler de Binbaşı oluyorlardı.

1876 Osmanlı-Rus savaşında alınan ağır yenilgiden sonra askeri okullarda reform ihtiyacı doğdu. Bunun üzerine Almanların Berlin Askerî Üniversitesi tarih öğretmeni Kaymakam Golç Paşa hükümet ordu müfettişi payesi ile İstanbul'a çağrıldı (Koçer, 1970).

Golç adındaki Alman subayı İstanbul'a getirildikten sonra Askeri Okulların en verimli ıslahatı yapılabildiği. Ergin'in ifadesiyle, "Askeri muharrir ve mütehassısların Golç Paşa'nın hizmetleri ve muvaffakiyetleri hakkında neler yazmış olduklarını bilmiyorum. Fakat dünyanın en iyi ordularından birisi olan eski Osmanlı ve bugünkü Türk ordusunun modernleşmesinde bu Paşa'nın büyük bir hissesi olduğunu söylemek fazla bir medih olmaz sanırım" (Ergin, 1977: 891).

Harbiye Mektebi mezunlarının önemli bir kısmı bir süre Yıldız'da okumuşlardır. Özel bir eğitim görmek üzere burada okumuşlardır. 1899'da Abdülhamit onları buradan çıkararak Mekteb-i Harbiye içinde özel sınıflarda tahsillerine sürdürme imkânını temin etmiştir (Koçer, 1970).

3.3.3.1.6. Gülhane Askeri Tababet Tatbikatı Mektebi Ve Şeririyatı (1898)

Türkçe tıp öğretiminin başarılı sonuçları, 1870'te ilk sınıftan başlama ve yıl yıl ilerletilmek üzere bunun Askerî Tıbbiyede de uygulanmasını sağlamıştır. Aynı yıl, Gülhane Tıp Akademisi'nin ilk çekirdeği olan bir "Tatbikat-ı Tıbbiye-i Askerîye Mektebi" açıldı. Burada Askerî Tıbbiyeden yetişen tabip ve eczacılara uygulamalar yaptırılıyor, pratik ehliyetlerini geliştirmek amacıyla Haydarpaşa Askerî hastanesinde uzmanların yanında iki yıl süre ile staj görülüyordu.

İstenen sonuca ulaşabilmek için, 1899'da Gülhane'deki Askerî Rüşdiyesi kaldırılarak binasında "Tababet-i Askerîye Tatbikat Mektebi" kuruldu. Başına Almanya'dan yetkili bir profesör Dr. Rider getirildi. Öğretim çalışmaları yeni bir düzene sokuldu. Ordunun ihtiyacı olan ihtisas dallarına göre bilgi ve deney sahibi uzman askerî tabipler yetiştirilmesi sağlandı (Unat, 1964).

Tıp Mektebi ıslah edilmeye çalışılmış ve bu amaçla Almanya'dan Bonn Üniversitesi Profesörlerinden Dr. Rider ve Erpendorf Hastahanesi asistanlarından Dr. Dayke davet edilmiştir.

Dr. Rider Paşalık rütbesi ile göreve başlatılmıştır. Gülhane Rüşdiyesi ile Gülhane binası Hastahane olarak alan Rider Paşa burasını tamir ve tadil ettirerek, 150 yataklı temiz ve güzel bir

hastahane haline getirdi. Gereken teknik tesisatı döşettirirdi. Bütün işler 4 ay içinde tamamlandı. Hastahane Abdülhamid'in doğum günü olan 18 Kânunu evvel 1892'de açıldı (Koçer, 1970).

1900'de burada Rider Paşa'nın yetiştirdiği beş hekim seçilerek Almanya'ya gönderildi. Rider Paşa bu hekimlerin takibini Almanya'da oldukları dönemde de sürdürdü. Bu hekimler bütün detayları ile hazırlanmış bir programa uymak zorunluluğu ile Almanya'da Hocaları, İstanbul'da Rider Paşa tarafından takip edilerek tahsillerini tamamlamışlardı.

Bu hekimler, 1903'te tahsillerini bitirip İstanbul'a geldiklerinde Gülhane'de birer şubenin başına geçirildiler. Bunlar tıp dünyasında ve akademik dünyada ünlü olmuş Tevfik Recep, Ziya Hasan, Orhan Abdi, Ali, Hamdi Suat'tır (Ergin, 1977).

3.3.3.1.7. Darülfünun

Yeni adıyla Darülfünun Şahane'nin eski Darülfünun denemeleri ile arasında bir ilişki yoktu. Bu kez açılan yeni Darülfünun'un II. Abdülhamit dönemine ait yeni bir yüksek mektep olarak ele almak ve göstermek gerekir (Ergin, 1977).

Dönemin devlet adamlarından Küçük Said Paşa, Darülfünun açma fikrini devamlı olarak gündeme getirmiş, Darülfünun'un açılması için çabalamıştır. Maarif Nazırlığı yaptığı dönemde Said Paşa, 1882-1885 tarihleri arasında Darülfünun açmak için Darülfünun için yapılan fakat Maarif Nezareti tarafından kullanılan eski Darülfünun binasını boşalttırmış ve burada Darülfünun açılması için çalışmıştır. Ancak Paşa, bu isteğini gerçekleştirememiştir. Yani Darülfünun açılmamıştır.

Said Paşa, bu hayalinden vazgeçmemiştir. 1894 yılında II. Abdülhamit'e bir rapor sundu. Bu raporda Avrupa ve Amerika'da üniversitelerin beş bölümden oluştuğunu anlatmıştı. Bu beş bölüm şunlardı: Fünun-ı Tabiiye, Ulum-ı Hukukiye, Fünun-ı Hikemiye ve Edebiye, Fünun-ı Riyaziye ile İlahiyat. Memur olmak isteyenlerin üç sene okuyup lisans diploması almaları gerektiğini, lisansüstünde iki yıl daha öğretim görenlerin de ilimde en yüksek derece olan doktora derecesini aldıklarını eklemişti.

Tanzimat döneminde Darülfünun'un istikrarını engelleyen en mühim sebeplerden biri orta öğretimin yeterli olmaması idi. Ancak II. Abdülhamit dönemindeki eğitim hamlesi Rüşdiyelerin sayısı 250'den 600'e, idâdîlerin sayısı ise 5'ten 104'e çıkınca artık Darülfünun'un açılabilirdi.

1 Eylül 1900'de resmen, , nihayet II. Abdülhamit'in tahta geçişinin 25. yıldönümünde, Darülfünun yeni adıyla "Darülfünun-ı Şahane" olarak açılmıştır.

Darülfünun-ı Şahane, İstanbul Üniversitesi'nin, İstanbul Üniversitesi de Türkiye'deki bütün üniversitelerin temelini oluşturmuştur. Bu müessese ile birlikte Türkiye'nin artık kesintiye uğramayacak üniversite öğrenim serüven başlamış oldu (Arslan, 1995).

Darülfünun-ı Şahane'nin Bölümleri

Darülfünun, Ulum-ı Aliye-yi Diniye, Ulum-ı Riyaziye ve Tabiye ile Edebiyat şubelerinden oluşuyordu. Ayrıca, daha önce yüksek okul olarak açılan Hukuk Mektebi ile Mülkiye Tıp Mektebi Darülfünun'un şubeleri olarak kabul edildi. Ancak Tıp ve Hukuk Mektepleri Darülfünun yönetimine dâhil değildi. Darülfünun'daki beş bölüm Said Paşa'nın Darülfünun tarifıyla ayniyet arz etmektedir. Yeni açılan Darülfünun'da bir kütüphane ile fen dersleri için laboratuvar kurulması kararlaştırıldı.

Darülfünun-ı Şahane Yönetimi

Darülfünun, Maarif Nezareti'nin takriri ve padişahın tasdiki ile tayin edilen bir müdür tarafından idare edilecektir. Müdür, nizamname hükümlerine göre Darülfünunu idare ile muallim ve öğrencilerin ahval ve hareketlerine nezaret edecektir. Müdür altı ayda bir hazırladığı rapor ile Darülfünun'da ihtiyaç duyulan ıslahatları Maarif Vekâletine bildirecektir.

Darülfünun müdürüne yardımcı olmak üzere her şube için birer müdür muavini bulunacaktır. Müdür muavinleri vazifeli oldukları şubelerin her türlü ahvalinden mesul olacaklardır.

Darülfünuna Kayıt Kabul ve Mezuniyet

Darülfünun'a kayıt yaptırabilmek için 18 yaşından büyük olmamak şarttı. İyi ahlâk sahibi; Mekteb-i Sultani, Ticaret, Darüşşafaka ve İdadî mezunları ile bu okulların mezunları derecesinde malumata haiz olduklarını imtihanla ispat edenler Darülfünun'a kabul edilirdi. Medrese talebeleri de imtihanla Ulum-ı Aliye-i Diniye şubesine girebilirdi.

Darülfünun'a her yıl alınacak öğrenci adedi, Ulum-ı Diniye şubesine otuz, Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye şubesi ile Edebiyat şubelerine yirmi beş olmak üzere sekseni aşmayacaktı.

Darülfünun'dan mezun olacak öğrencinin ilk önce son sınıf derslerinden, sonra da mensup olduğu bölümün bütün derslerinden yapılacak sözlü imtihanda başarılı olması gerekiyordu. Ayrıca imtihanlarda başarılı olan öğrencinin ilmî bir konuda bir çalışma yapması gerekiyordu.

Ulum-ı Aliye-i Diniye Şubesi

Bu şubenin öğretim süresi dört yıldır. Nizamnameye göre bu şubede görülecek dersler şunlardır:

Tefsir-i Şerif, Hadis-i Şerif, Usul-ı Hadis, Fıkıh, Usul- Fıkıh, İlm-i Kelam, Tarih-i Dini İslâm

Bu ders programı bazı yıllarda görülen bir iki aksaklık dışında II. Meşrutiyet dönemine kadar tatbik edilmiştir.

Ulum-ı Riyaziye ve Tabiiye Şubesi

Bu şubenin öğretim süresi üç yıldır. Nizamnameye göre 1900'de uygulanmaya başlanan ders programı şöyledir:

İlm-i Heyet (Riyaziye ve Tabiiye)

Cebr-i Âlâ
Hendese-i Haliye
Hesab-ı Tamamî ve Tefazulî
Hesab-ı İhtimalî
Hikmet-i Tabiiye ve İlm-i Ahval-i Ceviye
Kimya-yı gayr-i uzvî ve uzvî ve hayatî
İlm-i Hayvanat, suret-i müctemelede İlm-i Teşrih
İlm-i Menafi-i Azâ-yı Umumî
Nebatat
Maadin
Tabakatü'l Arz

Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye Şubesi'nin adı 1902 yılında Fünûn Şubesi olarak değiştirilmiş ve Riyaziye ve Fen olarak iki kısma ayrılmıştı. Ayrıca Riyaziye kısmında okutulmak üzere Mihanik (Mekanik) ile Taksim-i Arazi dersleri konmuştu. Bazı dersler iki kısım tarafından ortak olarak yapılıyordu.

Edebiyat Şubesi
Öğretim süresi üç yıldır. Başlangıçta Edebiyat şubesinin ders programı şu şekildedir:
Edebiyat-ı Osmanîye
Edebiyat-ı Arabîye ve Farsîye
Edebiyat-ı Fransaviye
Tarih-i Osmanî ve Tarih-i Düvel
Coğrafya-yı Umumî ve Osmanî ve Umranî
Hikmet-i Nazariye (İlm-i Ahval-i Nefs, Mantık, Ahlâk, İlm-i Bedayi)
İlm-i Asar-ı Atika
Usul-ı Terbiye ve Tedris

1902–1903 öğretim yılında programa Etnografya dersi de eklenmiştir (Arslan, 1995: 50, 52, 53, 54).

3.3.3.2. Meslek ve İhtisas Okulları

Vilayet merkezlerinde sanayi eğitimi yapan kuruluşlar, Tanzimat döneminde daha çok ıslahhaneler niteliğinde kurulmuş kurumlardı. Bu dönemde mezunları yedi yıllık idadi mezunları ile eşdeğer görülen sanat okulları haline getirilmişlerdir. Hemen hepsinin ortak adı "Hamidiye Mekteb-i Sanayii Âli"sidir. Bu okullara özgün bir örnek olarak, 1903'te Diyarbakır'da kurulan yönetimi hisse senetleri sahiplerinin temsilcilerine bırakılan "Hamidiye Mekteb-i Sanayii" verilebilir (Tekeli, 1999).

Sadık Rifat Paşa, memleketin ekonomik kalkınması için nitelikli eleman yetiştirilmesi gerektiğini, istenen niteliğe göre elemanların da meslekî ve teknik eğitimle yetiştirilebileceğini söylüyordu. Bunu da ilk defa genel eğitimle mesleki eğitimi bir bütün içerisinde düşünerek değerlendiriyordu. Sadık Rifat Paşa, "İdare-i Hükümetin Kavaid-i Esasiyesi" isimli kitabında ülkenin gelişmesi için el sanatlarını ve sanayide çalışacak elemanları yetiştirecek okulları gerekli görüyordu.

Sadrazam Said Paşa, genel eğitimle mesleki eğitimin bir sistem içinde ele alınarak yaygınlaştırılması tezini devlet adamlarından biridir. Paşa 1885'de padişaha sunduğu eğitimle ilgili raporunda, Osmanlı eğitim sistemi içerisinde genel öğretim okullarından başka mesleki ve teknik öğretim kurumlarına da yer verilmesi gerekliliği üzerinde duruyordu (Turan, 1996).

Paşa, küçük kitabında, "liva merkezlerinde (il merkezlerinde) Mekteb-i Sultaniye (lise), kaza merkezlerinde Rüştüye (orta okul), nahiye merkezlerinde ise ilkokul ile Sanayi-i Âdiye (el sanatları) açılmasına işaret ediyordu.

Said Paşa'nın mesleki ve teknik eleman yetiştirilmesi konusundaki fikirlerinden bazıları şunlardır:

Sanayi-i Âdiye mektepleri ilkokul seviyesinde olarak yaygınlaştırılmalıdır,

Bu okullarda usul-ı âyar, dericilik, doğramacılık, demircilik ve dökümcülük öğretilmelidir,

Genel öğretim ve mesleki-teknik öğretim okulları milli eğitim sistemi içinde tutulmalıdır,

Meslek okul mezunları, kendi işlerinde çalışmalı, diğer işlere alınmamalıdır (Turan, 1996: 52, 53).

3.3.3.2.1. Sanat Okulları

İslâh-ı Sanayi Komisyonunun kurucusu Mithat Paşa, 1. Meşrutiyet ilân edildiğinde muteber Devlet adamlarından birisiydi. 1869 Nizamnamesinde sanat okullarına yer verilmemişti. Ancak İslâh-ı Sanayi Komisyonunun hazırlamış olduğu nizamname Sanat okulları için önemli bir belge idi.

1882 yılına kadar açılan yeni kurumlar Üsküdar, Aksaray, Cağaloğlu'nda olmak üzere Kız Sanayi **Okulları** bu Nizamnameye göre açılmakta ve çalışmalarına devam etmekteydi. Önce **İslâh-ı Sanayi Komisyonları kaldırılır. Ardından** 1882 yılında Midhat Paşa, İstanbul'dan uzaklaştırılır. Böylece Sanat Okulları, Midhat Paşa ve onun kurduğu **İslâh-ı Sanayi** Komisyonu gibi iki koruyucudan yoksun kalarak ileriki yıllarda değerlerini yavaş yavaş kaybetmiş, sanat okulu anlamından uzaklaşmıştır (Koçer, 1970).

*1882 tarihinden 1894 tarihine kadar devam eden bu devrenin programları ile 1868 ile 1882 arasındaki programları karşılaştırdığımız zaman, öğretiminin ne kadar zayıf olduğunu çok iyi görmekteyiz. Bu devre içerisinde, önceki devrede hazırlanmış olan atölyeler mütezimlere verilmiş, öğrenciler de çırak olarak alınmıştır. Okulun ıslahı için 1891 de müdürlüğüne atanan Ebuzziya Tevfik Bey, 3 yıllık bir çalışmadan sonra yabancı mütehasıslar getirilerek, okulun ıslâhına çalışmış bu yabancı mütehasıslardan Fransız Serviyer'i, **Fen** Muavini sıfatı ile okulun idareci kadrosuna geçirmiştir. Serviyer'e hazırlattığı okul programını, kendisinin hazırladığı bir lâyihaya ekleyerek II. Abdülhamid'e sunmuş, onun da kabulüyle sanat okullarında yeni bir düzen uygulanmaya başlamıştır.*

"Serviyer, özellikle resim derslerine önem veriyordu. Atölyelere teksir edilmiş alıştırma resimleri ilk defa olarak bir sıra altında verilerek öğrenciye bu resimlere göre alıştırmalarla sanat öğretilmeye başlamıştı. Bir iş temrininden diğer iş temrinine geçerken, Serviyer, temrinleri muayene ve kabul ederdi, kendi görür ve kabul ederdi."

Okulda Kunduracılık, Terzilik, Müretteplik gibi san'at kolları olduğu halde Serviyer sadece, Tesviyecilik, Demircilik, Dökümcülük ve Marangozluk şubeleriyle meşgul oluyordu. Fen sınıflarının 2. ve 3. sınıfları teşekkül ederken, eski teşkilâta tabi sınıflar da vardı; yani okul iç içe iki okul halindeydi. Eski öğrenci her yıl mezun verildikçe, yeni öğrenci alınmamak suretiyle bu kısım tasfiye edildi.

3 yabancı teknik müdür ile 4 atölye şeflerinin buldukları 1894'den 1908 senesine kadar, yani 14 sene zarfında, teşkilâtında, ders ve iş programlarında önemli değişiklikler olmamış ve okul bir istikrar devresi geçirmiştir. Yalnız 1907 yılında programına Ahlâk ve Din dersleri eklenmiş ve öğretimini kontrol etmek üzere, ilmiye'den bir de ikinci müdür tayin edilmiştir. Yine bu tarihte, okul mezunlarının Macar şömenöferlerine gönderilmesinin kararlaştırılması üzerine programa şömenöfercilik dersi de ilâve edilmesi gibi bazı değişiklikler yapılmıştır (Koçer, 1970: 159).

3.3.3.2.2. Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi

Ergin (1977), bu okulun, devrin ilk müessesesi olması gerektiğini söylemektedir. (1876)'da o dönemde bir resim mektebinin açılmak istenmesi önemli bir yenilik olarak görülebilir.

Bu okulun ders süresi 4 yıldır. Okul gündüzlüdür. Öğrenciler, tahsil ücreti olarak okula yılda 6 lira öderler.

Okulda okutulan dersler: Türkçe, Fransızca, Hesap, Cebir, Hendese, Müsellesat, Hendese-i Tahliliye, Hesab-ı Tamamî ve Tefazulî Makina, Metanet-i Ebniyye, Hendese-i Resmiye, Tatbikat-ı Usûl-ü Mimarîdir (Koçer, 1970: 160).

3.3.3.2.3. Mekteb-i Fünun-u Maliye (1878)

Ergin (1977)'in bildirdiğine göre, Sadrıâzâm Sait Paşa tarafından Divanı Muhasebat binasında açılmıştır. Bu okul, Fransızların Ulûmu Siyasiye mektebini örnek alarak açılmıştır.

Bu okul hakkında da fazla bilgiye sahip değiliz. Sınıfları, öğretmenleri ve eğitim sürelerinin kaç yıl olduğu belirsizdir. Ancak Said Paşa hatıratında "Sadarettten ayrıldıktan sonra Divan-ı Muhasebat'ın şekli değiştirilerek ehemmiyeti küçültüldü, bu yüzden mektep daha fazla öğretim yapamayarak kapandı" denmektedir. Bu sözlerden okulun kapandığını anlıyoruz. Yalnız okulun büyük devletlerin maliye usullerini belletmek, vergileri, vergi kanun ve kurallarını tanıtmak, maliye teşkilâtını tanıtmak gayesini güttüğü aşikârdır. Bu okulda Muhasebe-i Umumiye Kanunları, Servet ve İktisat derslerinin okutulduğu anlaşılmaktadır (Koçer, 1970: 160).

3.3.3.2.4. Ticaret Mektebi (1882)

Said Paşa'nın Sadrazamlığı zamanında 1880 yılında Yeniköy'de büyük bir ticaret okulunun açılması için Sultan II. Abdülhamit'ten müsaade istenmiştir. Okulun açılışında varlıklı kimseler yardım edeceklerdi. II. Abdülhamit öncelikle, müfredatı ve disiplinin ne suretle temin olunacağını öğrenmek istemiştir.

Nihayet okul 1889 tarihinde Ticaret Nezareti'ne bağlı olmak üzere, Bab-ı Âli civarında açılmıştır. Okulun açılışında bir amaç, esas olarak, "Özel sektöre müteşebbis idareci ve uzman yetiştirmektir". Üç yıl süre ile bu adla eğitime devam eden okul sonraları, Hamidiye Ticaret Mektebi adını almıştır. Bu suretle de Abdülhamid'in yüksek himayesi altına giren okul, daha geniş faaliyet göstermeğe başlamıştır. Okulun öğretim yılı, rüşdiye üzerine olmak üzere, dört yıldır. Programı Ecole de Hautes Etudes Commerciales'in dersleri esas olmak üzere hazırlanmıştır. 115 gündüzlü öğrenci ile öğretime devam eden Hamidiye Ticaret Mektebi, Hamidiye adını taşımasına rağmen, 1888'de kapatılmıştır. Kapanış sebebi olarak, devam eden öğrencilerin azlığı, ileride ıslah edildikten sonra daha verimli olarak açılabilmesini sağlamak gayesiyledir. Hakikaten okul bir süre kapalı kaldıktan sonra yeniden öğretime açılmıştır (Koçer, 1970: 161).

Bu okulun açılması için birkaç deneme yapılmış olmasına rağmen bir türlü açılmaması, bir zaman açıldıktan sonra tekrar kapanması, bu okulun açılışının ne kadar zor olduğunun göstermektedir (Ergin, 1977).

Ergin (1977: 1131)'in bu noktadan sonraki tespiti ilginç, bir o kadar da öğreticidir: “Bunun sebepleri: Henüz yazılmamış olan Osmanlı içtimaî ve ticarî tarihinin sayfaları arasına gizlenmiştir. Bunun Osmanlı Türkünün içtimaî hayatında, halkın ve hükümetin san'at ve ticareti telakkisi suretinde aramak ve bulmak lâzım gelir”.

3.3.3.2.5. Numune Bağ Ve Aşı Ameliyat Mektebi (1887)

Filoksera hastalığına karşı bir önlem olarak açılmıştır. Avrupa'da bağlarda çıkan bu hastalığın Türkiye'de de yayılması bu ihtiyacı doğurmuştur. Göztepe'de 40, Erenköy'de 25 dönüm arazi satın alınarak buralarda fidanlıklar kurulmuştur. Okulda bağ meraklılarına ve bağcılara bağ yetiştirme ve bakımı ile ilgili teori ve uygulamaya yönelik konferanslar verilirdi. Vilayetlerden gelen çiftçiler ve gençlerden seçilenler burada pratik bağcı ve fidan ustası olarak (Koçer, 1970).

3.3.3.2.6. Gümrük Darüttalimi (1892)

Avrupa devletleriyle olan ilişkiler ve kapitülasyonların dayattığı şartlar, gümrük resmini tahakkuk ettirilmesi ve tahsil edilmesi konularında uzman yetiştirecek bir okula gereksinim doğurmuştur. Böylece tarife işlerinde uzmanlaşmış gümrük memurları yetişecekti (Ergin, 1977).

Bu amaçla Rüşumat Eminliği tarafından Sadaret makamına bir tezkere verilmişti. Böylece okul 6 Haziran 1892 tarihinde açılmış oldu. Osmanlı hükümeti gümrük konusunda Avrupa devletleri karşısında şartları belirleyici olamadığı için bu okuldaki umulan fayda elde edilememiştir (Koçer, 1970).

3.3.3.2.7. Aşı Memurları Mektebi (1892)

Çiçek hastalığı aşısı Türkiye'de hazırlanması için çalışmalar yapılmıştı. Bunun için Telkikhane'de bu aşı üretilmeye başlandı. Ancak bu aşığı yaptırmak isteyen insanlara bunu uygulayabilecek sağlık memurları yoktu. Bu ihtiyacın giderilmesi için aşı memurları yetiştirmek

üzere bu kurumda dersler verilmeye başlanmıştır. Bu dersleri alanlar vilayet ve belediyelerde doktorların yanında çiçek aşısı uygulaması hizmetini vermeye başlamışlardır (Ergin, 1977).

3.3.3.2.8. Polis Dershanesi (1889)

Polis teşkilâtının ciddi bir ıslahını ancak 1880 tarihinde görüyoruz. Bu sırada geniş kadrolu bir polis teşkilâtı kurulmuş, şehirler muntikalara ayrılmış ve her muntıkaya da bir polis bölüğü verilmişti.

Zaptiye Müdürlüğü adı, Zaptiye Nazırlığı'na çevrilerek bu makama sivil memurlar tayin edilerek, polise merci olmuş ve 1908 İnkılâbına kadar Zaptiye Nazırlığı bugünkü Emniyet Genel Müdürlüğü vazifesini görmüştür.

Polislerin hukuka ait bilgilerini geliştirmek amacıyla, 1889 yılında bir de polis dershanesi açılmıştır (Koçer, 1970: 162).

Ergin (1977: 1179)'in bildirdiğine göre "Polis bu günkü şeklini ancak Abdülhamit II devrinin sonunda ve 4 Ağustos 1323 (1907) tarihinde neşrolunan nizamname ile almıştır."

3.3.3.2.9. Sanayii Nefise Mektebi 1297 (1881)

Müze Müdürü Osman Hamdi Bey bir güzel sanatlar okulunun açılması için de çok çaba sarf etmiş ve onun teşvik ve tavsiyesiyle bir Sanayii Nefise Mektebi açılmasına izin almak için padişaha meclis tarafından bir mazbata sunulmuştur.

Ergin, (1977: 1126) okulun açılması ile ilgili şu bilgiyi aktarmaktadır: "Bir Sanayii Nefise Mektebi'nin açılması hususunda asıl ciddi ve kati adımın 1297 (1881) senesinde atıldığını görüyoruz"

Türkiye'nin Güzel Sanatlar Akademisi işte bu okuldur. "1927'de bu mektebin Güzel Sanatlar Akademisi olduğu görülmektedir" (Ergin, 1977: 1126).

3.3.3.2.10. Elşine Mektebi

Osmanlı'da yabancı dil bilen bürokrat yetişmemesinden dolayı, dışışleri, Rum, >Ermeni ve Yahudi tebaanın eliyle yürütölmüştür. Esasen Osmanlı'nın din ve etnik köken ayrımı yapmayan bir imparatorluk olmasından ötürü bu noktada gayrimüslim tebaasından faydalanmasından daha doğal bir durum yoktu. Ancak İmparatorluğun son yüzyılında gayrimüslim tebaa ile aradaki güven ortamının sarsılması bu noktada tedbir alma gerekliliğini hissettirdi.

İşte bundan dolaydır ki 1236 (1820)'de tercüman yetiştirmek üzere Babîali Tercüme Odası tesis olunduğu gibi 1281 (1864)'de Fransızca, Bulgarca ve Rumca öğretmek üzere bir de Lisan Mektebi açılmıştı.

Böyle bir teşebbüse 1294 (1877) senesinde işte bir daha rastlıyoruz. Fransızca ve Arapça her talebeye mecburi olmak üzere başlıca yedi lisan öğretmek üzere bu tarihte bir Elşine Mektebi açmağa teşebbüs edilmiştir (Ergin, 1977: 1264).

Bu okul sekiz dil öğretmeni ile hizmet veriyordu.

Elşine Mektebi adı ile açılan bu okul rüşdiye mezunlarını alarak onlara Fransızca ve Arapça mecburi olmak üzere, batı veya azınlık dillerinden biri ile birlikte üç yabancı dil öğreten ve kuruluşunda kadrosunda sekiz dil için öğretim üyesi bulundurmakta ve dört yıl öğretim süresi kabul etmekte idi. Fakat bu okul fazla yaşamadı (Koçer, 1970: 150).

3.3.3.2.10. Darülhayri Ali

Yetim çocukların meslek edinebilmeleri için bizzat Sultan II. Abdülhamit'in talimatıyla açılmış okuldur.

Abdülhamit II'nin padişah oluşunun 25inci yılı kutlandığı sırada Çamlıca'da Acıbadem taraflarında bir Darüleytam yapılacağı gazetelerde okunmuş ve Maarif Nezaretinin dördüncü cilt Salnamesinde de "cins ve mezhep ayırt etmeksizin bütün yetimlerin

barındırılması ve okutulup öğretilmesi için Darülhayır adıyla 400 kişilik bir Yetim Mektebi açılacağı” yazılmış, hatta o tarihte yani 1316 (1900) senesine kadar bunu fiiliyatına geçilememiştir.

Bu fikir şundan doğmuş ve şöyle başlamıştır: 6 yaşında yetim bir çocuk okumak, yazmak ve bir sanat öğrenmek üzere kendisinin bir mektebe verilmesini bir arzuhalde padişahın rica etmiş, padişah bu yaştaki Müslüman ve Türk çocuklarının barındırılıp okutulması ve onlara hayatlarını kazandıracak sanat ve meslekleri öğretecek bir müessesenin mevcut olmayışını ve hâlbuki Müslim ve Türk olmayan unsurların bu yolda birçok müesseseleri bulunduğunu görerek İslam ve Türk çocukları için de böyle bir müessesenin yapılması esbabının temini Babîâli 'ye emretmiştir.

Meclis Vükelâca Çapa'da alınacak bir arsa üzerine yapılacak mektebin yeri için 70.000 ve inşaat için 2.646.833 kuruş masraf tahmin olunmuştu. Hatta binada kalorifer bile bulundurulacaktı.

Fakat ne Çapa'da alınacak arsaya, ne de Acıbadem'de alınmış olan geniş arazi üzerine bir türlü inşaatla başlanamamış ve 1319 (1902)'de padişahın cülusu gününde behemehâl bu işin neticelendirilmesi da kararlaştırılmış olduğundan Veznecilerde kâin ve Hazine-i Hassa'ya ait bulunan Zeynep Hanım konağı padişah tarafından Maarife terk ve bu işe tahsis edilmekle ve zebhiyye resmine de bir misli zam yapılarak daimi masrafı temin olunmakla 9 Nisan 1319 (1903) tarihli Meclisi Vükelâ mazbatası ile gösterilen lüzum üzerine icap eden hazırlıklar yapılarak Mektep o senenin 19 Ağustos 1319 (1903) günü açılabilmiştir.

1324 (1908) inkılâbından sonra yani açılış üzerinden henüz beş sene geçmeden ve bir tahsil devresini tamamlamayıp talebe çıkartmağa muvaffak olmadan 8 Ağustos 1325 (1909) tarihinde çıkartılan 6 maddelik bir kanunla Darülhayr lağvedilip binası ve tahsisatı ile beraber Darülfünun'a tahsis olunmuştur (Ergin, 1977, 1259- 1260-1263).

3.3.3.3. Özel (Hususi) Okullar

Ergin (1977: 935)'e göre, "hususî mektepler bu devirde denilebilir ki Resmî Mekteplerden daha ziyade inkişaf etmiş ve Türk kültürüne onlardan ziyade hizmet eylemiştir."

Koçer (1970: 153)'in ifadesiyle "1876 Osmanlı - Rus Harbi sonunda Osmanlı Devleti yabancılara 140 milyon lira borçlanınca yeni baştan idâdî, iptidaî ve rüşdî mektep açamama durumuna düşmüş ve bu mektepleri açma ancak halkın varlığına dayanmıştır. Çok kere birkaç kişi bir araya gelip kimi servetini kimisi ilmini ortaya dökerek özel okullar kurmuşlardır."

Okulların sayıca artmasına karşın, eğitim sisteminin hem nicel hem de nitel bakımdan eğitim talebini karşılamakta yetersiz kaldığı İstanbul'da hızla gelişen özel okullardan anlaşılmaktadır. Bu özel okullar genellikle iptidai ve rüşdiye düzeyindedir. Bunlar Müslüman kesimin seçkinlerinin oturduğu yörelerde, 1880'lerde yirmi-otuz odalı konaklar kiralanarak kurulmaya başlamıştır. Şemsülmaarif, Nümune-i Terakki, Rehberi Marifet, Darüttalim, Darütedris vb isimler almışlardır. Bu okullarda genellikle memurlar ya da subaylar ders veriyordu. Okulların her birinin kendine özgü nitelikleri vardı. Kimi Fransızcaya, kimi fen ve riyaziye, kimi de Arapça öğretimine verdiği önemle tanınıyordu. Örneğin Mimar Kemalettin Bey, ünlü matematikçi Mehmet Nadir Bey'in okulu olan Nümune-i Terakki'den yetişmiştir. 1903'te İstanbul'da 28 özel okul bulunuyordu. 1908'de İstanbul'da özel okullar dışında 264 iptidai mektebi vardı (Tekeli, 1999: 76).

Devrin özel okulları, ücret karşılığında öğrenci okuturlar, parası olmayan talebeleri de belli oranlarda alırlardı. Bu okullar günümüzün özel okulları gibi aynı zamanda ticari kurumlardı. Öğrenci bulmak için değişik uygulamalar yapmaları gerekiyordu. Bu uygulamalar arasında gazetelere ilan ve reklâm vermek, eğitimde yeni uygulamalarla belirmek, dönemin ünlü bilim adamı ve gazetecilerini okullarına davet ederek onların kanalı ile tanıtımlarını yapmak şeklinde sıralanabilir. Bu çalışmaların sonucunda ekonomik durumu iyi olan kesimin çocuklarını okutarak, ine bugün de olduğu devletin üzerinden önemli bir eğitim yükünü üzerlerine almış olurlardı. Bütün bu reklâmların ve ilânların ve gösterilerin tesiri ile hali vakti yerinde olanlar çocuklarını bu

okullarda para ile okuttururlar ve bu suretle hükümetin maarif sahasındaki yükünü hafifletmiş olurlardı (Ergin, 1977).

Ergin(1977: 938)'in devamla anlattıklarından bu okulların müdür veya kurucularının, sosyal etkinlikler yaparak, meşhur âlim ve muharrirleri programlarına davet edip köşelerinde okulları ile ilgili yazılar yazmalarını sağlayarak ve diğer günümüz özel okullarının yaptıklarına benzer yollarla okullarının tanıtımını sağlamışlardır. Bunun yanında:

Yine bu mektep müdür ve müessisleri çocuk velilerinin mali ve içtimai vaziyetinden de istifade ederek talebeye muhtelif biçimlerde cicili, bicili üniformalar giydirirler, onları temiz gezdirirler ve birisi kendisini öteki mektepten üstün göstermek hususunda bu kıyafet meselesinden istifade de bile kusur etmezlerdi.

Hasılı Hususi Mektep müessisi ve müdürleri aylıklı hükümet mektepleri memurları gibi atıl ve batıl durmayıp kazanç temin etmek ve talebe avlamak gayesiyle de olsa bu türlü gösterişlerle halkta okuma ve yazma hevesini uyandırırıldardı (Ergin, 1977: 938-939).

"Bu okullar, binasızlık, kurucularının vefatı, diğer okulların rekabeti yüzünden zaman zaman ortadan kalkmışlardır" (Koçer, 1970: 153).

Bunlardan bazıları şunlardır:

3.3.3.3.1. Darüşşafaka

Koçer, kuruluş yılı bu devir içinde olmadığı için Darüşşafaka'yı bu okullar arasında saymamaktadır. Ancak Ergin (1977: 946), nedenini de açıklayarak Darüşşafaka'nın bu devre ait olduğunu söylemektedir. Bu sebeple birinci sıraya Darüşşafaka alınmıştır.

Doğrudan doğruya mektep olmak üzere yapılan binasının yeniliği ve büyüklüğü, yetimlere melce oluşu, tedrisatının ciddiyeti bahusus ilk sivil liselerden bulunuşu itibariyle

Darüşşafaka Hususî mekteplerin en başında gelir. Mektebi yaptıran ve açtıran Cemiyeti Tedrisiye İslâmiye'dir. Bu cemiyeti Türk-İslâm cemaati kurmakla beraber hükümetin de yarı resmi himaye ve muzaheretine mazhar olmuştur. Meselâ Osmanlı hükümetinin sadrazamı bu cemiyetin de reisi bulunuyordu ve müdürünü de hükümet ekseriya askerler arasından tayin ediyordu.

Darüşşafaka her ne kadar bundan evvelki devirde 1289 (1873) senesinde açılıp tedrisata başlamış ise de 1294 (1877) Osmanlı-Rus seferinde onda sekizi asker ve zabıt olan Hocalarının harp sahnesine gitmeleri yüzünden bir sene kadar tedrisatı tatile mecbur olmuş ve ancak 1295 (1888)'den sonra fen ve riyaziyyat okuyacak lise sınıfları da teşekkül ederek esaslı surette vazifesine devam edebilmiştir. Bundan dolaydır ki Darüşşafaka'yı bu devre mal ediyoruz.

İşte tam bu sıralarda ve bu senelerde İstanbul'da sivil, asker; memur, zabıt ne kadar muallim ve ilim adamımız varsa hemen hepsi gönüllü olarak Darüşşafaka'ya koşmuşlar, orada toplanan yetim ve öksüzleri okutup yetiştirmeyi milli bir borç bilmişlerdir(Ergin, 1977: 946).

Ergin (1977: 947), ilginç bir soyut benzetme ile de Darüşşafaka ile Askerî Okullar arasında bağ kurmaktadır:"Bu devirde ve bu sırada güneş rolünü Askerî Mekteplerin oynadığını söylemek yerinde olur. Tıpkı kamer, şemsten ziya aldığı gibi Darüşşafaka da Askerî mekteplerden nur alıyor ve o nuru memlekete yayıyordu."

3.3.3.3.2. Zadeğân Mektebi (1880-1908)

Yıldız'da kurulmuş olan bu okul, bir meslek veya bir uzmanlık okulu olmadığı gibi, hanedana mensup çocuklara hizmet vermek üzere açılmıştır. Bu çocuklardan başka dönemin bazı devlet adamlarının ve mabeyn görevlilerinden bazılarının çocuklarını da kabul etmiştir. Bu çocuklar şehzadelerle yan yana okuma imkânından istifade etmişlerdir Derviş, Namık, Gazi Osman, Tunuslu Hayrettin Kâmil, Serasker Rıza gibi bazılarının çocukları bu okullarda okumuşlardır (Koçer, 1970).

II. Abdülhamit döneminde şehzadelerin eğitimi ile ilgili bu okuldan başka okullara ve dolayısıyla tedbirlere de rastlanmaktadır. 1879-1880'de yeni usûlde öğretim yapacak bir okul açıldığı görülmektedir; **Şehzade İptidaisi**.

*Şehzadelerin devam ettiği bu okulun adı bazı resmî belgelerde **Mekteb-i Âli** olarak geçmektedir. Bu mektepte şehzadelerin eğitim işleriyle uğraşmak üzere seçkin bir hoca kadrosu bulunmakta, bu hocaların başında da bir mektep müdürü olup bir bakıma ilköğretimden adeta yükseköğretim diye ifade edebileceğimiz bir seviyeye kadar devam eden kesintisiz bir eğitim sürecinin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.*

Sultan II. Abdülhamit şehzadelerin eğitimine çok büyük önem vermekte ve şehzade hocalarından bizzat rapor ve bilgiler almakta, bugünkü anlamıyla karne diyebileceğimiz şekilde, dersler ve derslerden alınan notlar düzenli olarak kendisine takdim olunmaktaydı. Padişahın ilgisinin de katkısıyla Mekteb-i Âli'ye devam eden öğrenciler, dersleri belirli bir disiplin anlayışı içerisinde ve büyük bir ciddiyetle takip etmekteydiler.... Örgün eğitimin ülke çapında yayılmasına paralel olarak müfredat programlarında standartlaşmanın gerçekleştiği, şehzadelerin devam ettikleri mektebin de buna az-çok ayak uydurduğu, devlet salnamesindeki saraydaki iptidaî mektebin de diğer iptidaî mekteplerle birlikte zikredilerek aynîliğin gösterildiği görülmektedir (Kırpık, 2007: 579, 584, 585).

3.3.3.3.3. Sağır, Dilsizler ve Körler Okulu (1889)

"Hıristiyan tebaadan bazı üstün yetenekli çocukların yetiştirildiği *Enderun Mektebi* ile bazı tedavi yöntemleri bir kenara bırakılırsa, Osmanlılarda genel amaçlı ilk özel eğitim kurumu, dilsiz ve sağırılar için açılan *Dilsiz (ler) Mektebi*'dir" (Akyüz, 2008: 247-248).

Ergin (1977: 1165)'in bildirdiğine göre, "Ticaret Mektebi Müdürü Grati Efendi'nin vermiş olduğu bir layiha üzerine 12 Eylül 1305 (1889)'da Ticaret Mektebi binası içinde önce dilsizlerle sağırılar ve iki sene sonra da körler için bir mektep açılmıştır."

Koçer (1970: 154)'ün aktardığına göre, bu okulda okutulan dersler şöyle ifade edilmiştir: "İşbu Darütedrisde Türkçe, Fransızca, Coğrafya, İlm-i Hesap, Hendese, kesim ve Hüsnu-hat dersleri ve bazı kelimatın telâffuzu tarafı acizanemden ittihaz edilmiş ve bittecrübe netayıc-ı hafîa istihsal olunmuş olan usûl-ü mahsusaya tevfikân tedris olunacaktır."

Okul Maarif Nazırı Münif Paşa'nın yakın ilgisi Okulun Müdürü Grati Efendi'nin gayretleriyle kurulmuş ve gelişmiştir. Okulun, "Hamidiye Ticaret Mektebi Âlisi" binasından ayrılmak zorunda kalması ve gelişiminin durması Münif Paşa'nın nezaretten ayrılması ve Grati Efendi'nin ölümü üzerine olmuştur (Ergin, 1977).

Bu okulda okuyan çocukların evlerine gidiş gelişlerinin hikâyesi bir hayli ilginç işbirliği hikâyesidir:

Dilsiz ve kör talebenin evlerinden kalkıp mektebe gelişleri, mektebden tekrar evlerine dönüşleri de başka bir hususiyet gösterirdi. Bu çocuklar daima ikişer, ikişer ve kol kola giderler ve gelirlerdi. İki kişiden birisi kör, ötekisi sağır olmak şartıyla evvelâ sağır körü bulurdu, körün kulağı ile sağırın gözü bu iki kişiyi tek bir adam haline getirirdi. Yolda giderken kör kulağı ile sesi işitir, sağırı dürtmek suretiyle ikaz eder ve ve sağırda gördüğünden yine bu suretle körü haberdar ederdi (Ergin, 1977: 1172).

3.3.3.3.4. Şems'ül Maarif (1882)

Ergin (1977: 952)'in aktardığına göre, "İstanbul'da bu devirde ilk açılan hususi mekteplerdendir. 1306 (1895)'de mektep müessisi tarafından okunmuş olan nutukta o sene dokuzuncu defa olarak tevzii mükâfat töreni yapıldığı söylenmesine bakılırsa bu mektebin 1298 (1882) senesinde açıldığı anlaşılır" .

Kurucusu Abdi Kamil Bey'dir. Bu zat kültürlü ve çalışkan bir aydınımızdı. Öğrencilerini âdet olduğu üzere, hayvan postlarına oturtmamış, öğrenciler için özel olarak sıralar yaptırmış ve sınıfın duvarlarına o zaman için dinsizlik ve küfür sayılan haritalar astırmıştır. Daha sonraları bu okula ait idadi sınıflar eklenmiş, sonraları da okulun Göztepe ve Sahra-ı Cedid'de birer şubesi açılmıştır (Koçer, 1970: 154).

3.3.3.3.5. Mekteb-i Hamidiye (1882)

Koçer (1970: 155) okulun Beşiktaş semtinde ve gündüzlü olarak hizmet verdiğini aktarmaktadır. "İsminden de anlaşılacağı üzere, bu okulun idaresine zamanda saray mensupları karışmıştır. Okul Devlet Hazinesinden yardım görürdü".

Bu mektebin öteki hususi mekteplere üstünlüğünü gösteren cihet evvela; saray çevresinde oluşu ve hükümdarın adını taşıyışı, saniyen; hazinei hassadan ayda 20 lira yardım görüşü, salisen; tevzii mükâfat gibi fevkalade masrafların yine hazinei hassaca tesviye edilmekte bulunuşudur (Ergin, 1977: 956).

3.3.3.3.6. Dar'ü'tta'lim – Darü'ttedris (1888)

Bu okulun kurucusu Hicaz Valisi Şerif Paşa'nın oğlu İbrahim Efendi'dir. Kurucu, kendi okuluna hiç Arapça dersi görmemiş bulunan 11 -14 yaşları arasındaki çocukları alıyordu. Bunlar ya iptidai tahsilini yapmış yahut da yarı yapmış durumda olan çocuklardı. Bu okulun öğrenim süresi 4 yıldır. Okulun asıl amacı, Arapçayı tam manasıyla Türk öğrencilerine öğretmektir. Hacı İbrahim Efendi, "Bendeniz Fransızca ta'allüm etmeli diyorum, Ta'allüm etmeli, hem de ciddî olarak ta'allüm etmeli diyorum. Yalnız Fransızca'ya değil, ebna-i vatanımızın lisanlarından Rumca ve Ermeniceyi bile bilmeli. Lâkin kendi lisanımızın kavaidinden olan Kavâd-i Arabiyeyi cümlesinden evvel öğrenmeli" gibi cümlelerinden anlaşılacağı üzere, Arapçaya çok önem vermiş ve bu yüzden Osmanlıca'yı sadeleştirmek isteyenlerle kalem kavgası yapmak zorunda kalmıştır.

Hacı İbrahim Efendi'nin kendisi Hikemiyet-ül Arabiye adlı bir dergi, öğrencileri de hocalarına uyararak ve onun gittiği yoldan giderek Asâr-ı Edebiye isminde aylık birer mecmua çıkarmışlardır (Koçer,1970: 155).

Okulun ve kurucusu Osmanlı dilinin Türkçeleştirilmesi meselesinin tartışılmasına sebep olmasından dolayı çok önemlidir.

Bu müessese hususi bir mektep olmaktan ziyade halli hükümete ait olan büyük ve milli davanın isbatını üzerine almış, Osmanlı dilinin Türkçeleştirilmesi meselesini münakaşaya sebep olmuş, senelerce gazete ve mecmua sütunlarında bu mevzuları tetkik ve

münakaşaya sebebiyet vermiş, bu sayede halkı okumaya teşvik etmiş ve bu yüzden birçok hususi mekteplerin açılmasına yol açmış bir devri temsil etmiştir.

İleride Türkçenin tekâmülü tarihini yazacak olanların bu mevzu üzerinde ehemmiyetle duracakları ve bu mektep müessesinin açmış olduğu münakaşa safhalarını dikkatle takip edecekleri şüphesizdir (Ergin, 1977: 956).

Koçer (1970: 55) "Bu okul İbrahim Efendi'nin ölümünden sonra 10 yıl kadar daha yaşamış ve sonra Hadika-i Meşveret Okulu ile birleşerek ortadan silinmiştir, İbrahim Efendi'nin ölümünden sonra okul öğretmenleri ikiye ayrılmıştır. Ayrılan bu öğretmenler, ayrıca bir Dar'üttedris adlı okul kurarak burada ders okutmağa başlamışlardır. Bu her iki okul da orta dereceli okullardandır." diyor.

3.3.3.3.7. Numune-i Terakki (1884)

"Kurucusu Mehmed Nadir Bey'dir Mehmed Nadir Bey öğrencilerini yetiştirirken okuma ile birlikte yazıya da önem vermiş ve öğrencileri de Numune-i Terakki adlı bir dergi çıkartmakla devrine göre hakikaten iyi bir öğrenim gördüklerini ispat etmişlerdir" (Koçer, 1970: 155).

"Numune-i Terakki Mektebi ilk önce Çırçır'da açılmış ise de sonra Şehzadebaşı'nda Burmalı Mescit karşısında Mümtaz Efendi Konağı denilen büyükçe bir binaya nakledilmiş ve asıl şöhretini burada kazanmıştır." (Ergin, 1977: 998)

Mehmet Nâdir Bey, o devir gazetelerinin verdiği malûmata göre, matematik sahasında kuvvetli bir zat idi. Bu yüzden okulunda matematiğe önem vermiş ve bu önemi diğer okullara da yaymıştır. Mehmet Nadir Beyin bir başka özelliği de öğretmenlerine fazla değer vermesi, onlara okulun tatil olduğu aylarda bile ücret ödemesidir. Bu okulun öğretmenleri, aynen resmî Devlet okullarının öğretmenleri gibi tatil aylarında da ücret aldıklarından maddî bir sıkıntıya uğramamışlardır. Bu okulda beş altı yıl içinde öğrenci sayısı birdenbire 600'e yükselmiş ve okul da gerek maddeten ve gerekse manen zenginleşmiştir (Koçer, 1970: 156).

"Mektep evvelce İptidai ve Rüşdi derecede tedrisata başlamış biraz sonra kız kısmını da açmakla hizmetini ve kadrosunu genişletmiş ve daha sonra idadi sınıfları da teşkil edilmiştir. Mehmet Nadir Bey Tercümani Hakikat'te çıkan bir yazısında İstanbul'da ilk Hususi İdadiyi kendisinin açtığını söyler ki doğrudur" (Ergin, 1977: 998).

Mehmet Nadir Beyin 1313 (1895) yılında Abdülhamid'i tahttan indirmek isteyen, 300 kişi arasında adı geçtiğinden, okul devrine göre hızla inkişaf ettiği bir sırada Padişahın iradesiyle Maarif Nezareti'ne bağlanmış ve Mehmet Nadir Bey de birtakım vazifeler değiştirdikten sonra nihayet Halep Maarif Müdürlüğü ile İstanbul'dan uzaklaştırılmıştır. 1908 inkılâbında yukarıda adı geçen 300 Jöntürk grubunu Abdülhamid'e jurnal ettiği iddiasıyla de ittihatçılar tarafından Fizan'a sürülmüştür. Sonraları İstanbul'a dönmesine izin verilmiş ve nihayet 1927 yılında hayata gözlerini yummuştur (Koçer, 1970: 156).

3.3.3.3.8. Mekteb-i Osmanî

"Okul Yusuf Paşadadır. Kurucusu Bahriyeli Hüseyin Avni Beydir. Fransızca öğretimine verdiği önemle tanınmıştır. Müdürü Sarf-ı Osmanî öğretmeni Ali Rıza beydir" (Koçer, 1970: 156).

"Rüşdi ve iptidai derecede erkek ve kız çocuklara tedrisatta bulunan ve bir aralık yatılı kısmını açmış olan Mektebi Osmanî'nin 1908 inkılâbından hayli sonraya ve umumi harbin sonlarına kadar devam ettiği görülmekte idi" (Ergin, 1977: 1013).

3.3.3.3.9. Rehber-i Marifet

"Ergin okulun açıldığı yıllarla ilgili şöyle demektedir: Açıldığı seneyi kat'i olarak tesbit edememekle beraber 1300 (1884) den sonraya rastladığını sanıyorum" (Ergin, 1977: 1016).

"Darüşşafaka mezunlarından Girit'li Haşim Bey tarafından açılmıştır. Haşim Bey ölünce, okulun idaresi ünlü bilginlerden Manastırlı İsmail Hakkı Beyin eline geçmiştir, İsmail Hakkı Beyin yaptığı propagandalarla okul kısa bir zamanda gelişmiş ve ayrıca Kasımpaşa'da da bir şube açmıştır" (Koçer, 1970: 156).

3.3.3.3.10. Ravza-i Terakki (1885)

Bir Darüşşafaka mezunu tarafından vefa duyguları içinde açılmıştır.

Darüşşafaka'nın 1301 (1885) senesi mezunlarından Eğin'li Faik Bey tarafından 1303 (1887) tarihinde açılmıştır. Bu müstesna kabiliyetli genç kendisine ve diğer bir kısım yetim ve öksüz vatandaşlarına Darüşşafaka'da yapılan hizmeti ve himmeti ödemek ve çoğunu parasız okutmak maksadıyla Ravzai Terakki'yi açmış ve Darüşşafaka'dan çıkmış ve çıkacak olan arkadaşlarını da bu mektepte parasız ders okutmağa davet etmiştir (Ergin, 1977: 1018-1019).

"Bu okulda İsmail Sefa, Matematik ve Türkçe derslerini, Mehmed Emin Bey de Hesap okutmuştur. Üsküdar'da Kızlar Ağasında bulunan okulun müdürü Binbaşı Mustafa Bey isminde bir zattır" (Koçer, 1970: 156, 157).

3.3.3.3.11. Mekteb-i Edeb

"Bu mektebin İptidai ve Rüşdi derecede tedrisatta bulunmak üzere açıldığı 22 Teşrinievvel 1304 (1888) tarihli Tercümanı Hakikat gazetesindeki ilandan anlaşılmaktadır" (Ergin, 1977: 1021).

"Mekteb-i Sultani mezunlarından Necip ve Ali Nazım Beyler tarafından açılmıştır. Okul, özellikle Arapça ve Farsça üzerinde derslerini toplamıştır. Hacı Zihni Efendi, Arapça ve Muallim Feyzi ve sonra Muallim Naci de Farsça okutmağa davet edilmişlerdir. Okul 1307 (1889) yılında Necip Beyin ölümü üzerine dağılmıştır" (Koçer, 1970: 157).

3.3.3.3.12. Maşrik-ı Füyûzat

"1305'de dördüncü sınıfının açıldığı haber verilmesine göre bunu da 1300 (1884)'ten sonra açılan mekteplerden olduğu anlaşılıyor" (Ergin, 1977: 1025).

"Okul Kasımpaşada'dır. Özellikle bahriye mektebine gidecek çocuklar için kurulmuştur. Bunun içinde okulun ders programlarında İngilizce öğretimine yer verilmiştir" (Koçer, 1970: 157).

3.3.3.3.13. Aşiret Mekteb-i Hümayunu

Osmanlının Türk olmayan milletlerden Arapları devlete bağlamak imparatorluğun dağılmasını önlemeye yönelik alınan eğitim tedbirlerinden biridir.

"Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk kuruluşunda İslam olmayan unsurların çocukları devşirilerek hükümet merkezine getirilip acemioğlanlar kışlasında İslam terbiyesi üzerine asker, zabıt ve memur yetiştirilmesi usulüne benzer ki bu defa da Arap çocuklarını Türkleştirmek gayesi gözetilmiş oluyordu" (Ergin, 1977: 1180).

"Aşiret Mektebi, II. Abdülhamid devrinin orijinal müesseselerinden birini teşkil etmektedir. 1892 tarihinde, Arap aşiretlerinin çocukları için İstanbul'da kurulmuştur. Sonradan buraya Arnavut ve Kürt aşiretlerinin çocukları da alınmağa başlanmıştır. Okul, Padişah himayesinde olup, öğretim süresi 5 yıldır ve yatılıdır" (Koçer, 1970: 157).

"Aşiretler arasında seçilecek çocuklar 'cismen ve zihnen kabiliyetli ve oldukça muteber ailelere mensup ve yaşları 12'den aşağı ve 16'dan yukarı olmamak' şart konulmuştu" (Ergin, 1977: 1185).

Öğrencilerinin bütün masrafları Devletçe temin edildiği gibi, ayrıca her öğrenciye 30'ar kuruş da aylık verilir. Öğrencilerin sayısı her sınıf için 40 olarak tesbit edilmiştir. Öğrencilerin Arap Yarımadası vilâyetlerindeki aşiretlerin itibarlı ve zengin ailelerine mensup olanları ve vücut yapısı yönünden olduğu gibi, zekâ itibarıyla de kabiliyetli bulunanları, öncelikle ve okula giriş şartı olarak kabul edilmiştir.

Bu suretle meydana getirilen Aşiret Mektebinin kuruluş maksadı şöyle açıklanabilir. Aşiretler halkının maarif ve medeniyetin feyizlerinden faydalanmasını sağlamak, saltanata olan bağlılıkları ile din ve kanun yönlerinden mükellef oldukları vazife duygularını kuvvetlendirmek gayreti gütmektedir. Bunun dışında aşiret büyüklerinin çocuklarını bu okul aracılığı ile İstanbul'da adeta rehin gibi bulundurarak, onların yabancı tesirleriyle, muhtemel ayaklanmalarının önlenmesi düşünülmüştü (Koçer, 1970: 157).

3.3.3.3.14. Medresei Hayriye, Medresei Edebiye

Bir cemiyete bağılı olarak açılmış okullardan biridir. "Bu devirde Darüşşafaka'dan sonra ilk defa tesisi olunan hususi mektep Medresei Hayriye'dir. Bu mektebi açmak üzere tıpkı Cemiyeti Tedrisei İslâmiye gibi Cemiyeti Tedrisei Hayriye adında bir cemiyet kurulmuştur. Bu cemiyetin kendisinden 15 sene önce kurulmuş ve Darüşşafaka'yı vücade getirmiş olan Cemiyeti Tedrisei İslamiyeyi örnek ittihaz ettiği anlaşılıyor" (Ergin, 1977: 948-949).

3.3.3.3.15. Şemsül Mekatib

Bu dönemde açılan özel okullar genellikle İstanbul tarafı diye biline bölgede yani suriçi bölgesinde açılmıştı. Ancak Beyoğlu tarafında Boğaz'a doğru olan semtlerde henüz bir özel okul açılmamış, bir esiklik olarak kendini hissettirmişti. "1307 (1890)'da açılmıştır. Hemen bütün hususi mektepler İstanbul tarafında açılmakta iken karşı tarafta ve kalabalık halkın oturmakta olduğu Tophane ve Fındıklı semtlerinde mektep olmadığını gören Mahmut Hamdi Efendi bu mektebi açmıştır" (Ergin, 1977: 1025).

3.3.3.3.16. Fenni Mimari Mektebi

Hususi mektepler arasında bu çeşit bir mektep de vardır. Ve mimarlıkta ihtisas peyda etmek isteyenler için açılmıştır. Açılış tarihi 1310 (1894)'tür. Buna Mimarlık Tatbikat Mektebi diyebiliriz....Mektepte şu dersler okutulacaktı: Türkçe, Fransızca, Hesap, Cebir, Hendese, Müsellesat, Hendesei Halliye, Hesabî Tamamî ve Tefazulî Makine, Metaneti Ebniye, Hendesei Resmîye ve Tatbikatı Usuli Mimari, Hikmet, Kimya, Tabakatülarz, Resmî Taklidi (Ergin, 1977: 1026-1027).

3.3.3.4. Gayrimüslim Eğitimi Konusunda Osmanlı Tutumu ve Azınlık Okulları

On dokuzuncu yüzyılın boğucu fırtınalarının baskısı altında kendine bir çıkış arayan Osmanlı Devleti, eğitim politikaları tehlike ve tehditlere karşı da tedbir alma gayreti içerisindeydi. Deringil bu durum şöyle izah etmektedir:

Gerek genel nüfusun, gerek seçkinlerin eğitimine ilişkin tartışmalar yaklaşan tehlikeye ilişkin bir sezgiyle doluydu. Bu tartışmalarda imparatorluk, potansiyel bir beşinci kolun bozguna etkinliklerini karşılayabilmek için azami özenin gösterilmesi gereken kuşatılmış bir kale olarak tasavvur ediliyordu. Bu nedenle, gayrimüslim eğitim kurumları sıkı bir denetim altında tutuluyor ve onlara her zaman büyük bir kuşkuyla bakılıyordu. Padişahın nazırlarına gönderdiği bir genelge bu doğrultuydu: "Devlet-i Aliyye'nin Rum ve Ermeni uyruklarının sayısı Müslüman uyruklarına göre az iken... birçok cami köhnemiş bir halde çürürken ve pek çok medrese viraneye dönmüşken, beş ya da on hanelik köylerde bile büyük kilise ve okulların inşa edildiğini görüyoruz." Abdülhamid döneminde, Tanzimat döneminin yaydığı görece hoşgörülü atmosferde belirgin bir vurgu değişikliği ortaya çıkmıştı. Daha 1858'de, Maarif Kanunu altında, tüm gayrimüslim okulları izne tâbi tutulmuş ve etkinliklerine ancak Maarif Nezareti'nin kurallarına uymaları halinde izin verilmeye başlamıştı. Gelgelelim, bu yasaların çıkarılmasına ve katı kuralların hazırlanmasına karşın, izleyen yıllarda ardı arkası kesilmeksizin teyit edilmeleri, Osmanlı yetkililerinin bunları uygulamakta ciddi güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir (Deringil, 2007: 138).

Bu vurgu değişikliği ilk bakışta bir baskı ortamı oluşturulması şeklinde yorumlanabilecek olsa da bu tedbirlerin alınmasını gerektiren olaylarla karşı karşıya kalınmıştı. Zengin (2007: 620)'e göre, "II. Abdülhamid döneminde yabancı ve azınlık mektepleri, faaliyetleri itibarı ile kontrol altına alınması gereken kurumlar olarak görülmüşlerdir. Böyle bir kanaatin vehime ya da fobiye mi yoksa gerçekten de somut verilere mi dayandığı konusunun ortaya konulması gerekir."

Aslında Osmanlı azınlıklar da dâhil olmak üzere bütün tebaasına gayet müşfik davranmaktadır. Zengin (2007: 622) yabancıların faaliyet gösterdiği alanlardan birisi olan yetimhanelerin açılması ile ilgili olarak 1899 tarihli bir belgeden söz etmektedir. Bu belgede: "...Anadolu'nun münasip bir mahallinde hükümetçe bir eytamhane inşasıyla oraya her sınıf teb'a-i Osmaniye eytamının kabulü ve bunların milliyetlerini muhafaza ve ahlakını tezhibe kâfil olmak üzere..." denmektedir.

"Teb'a arasında ayırım yapılmadığı gibi herkesin milliyetinin ve buna bağlı olarak inanç ve kültürünün muhafaza edilmesi de eğitimde bir hedef olarak belirlenmiştir" (Zengin, 2007: 622).

1869 Maarif Kanunu, gayrimüslim okulların ders programlarının teftişine olanak tanıdı. 1880'de, bu daha da genişletildi ve yerel eğitim komisyonlarına, bu tür kurumlarda kullanılan okul kitapları ve müfredatını denetleme görevi verildi. Türkçe öğretimi, 1894'de gayrimüslim okullarında zorunlu hale getirildi. Gayrimüslim okullara, ücretleri Osmanlı hükümeti tarafından ödenen Türk öğretmenler atandı. 1887'de, ilk olarak gayrimüslim ve yabancı okulları müfettişliği kuruldu.

Gayrimüslim eğitimini kısıtlama ihtiyacı hakkında tezkirenin, bir Hıristiyan öğretmenden, Beyrut idâdisinde ders veren Mihran Boyacıyan Efendi adında bir Ermemden gelmesi ilginçtir. Boyacıyan, 1891'de, Beyrut'taki Hıristiyan okullarının tehlikesine ve özellikle bu okullara giden Müslüman çocuklarının içinde bulunduğu tehlikeye karşı uyarıda bulunuyordu. Bundan başka, gayrimüslim okullarında Türkçe dersi ile Osmanlı tarihi öğretiminin önemini vurguluyordu (Derinil, 2007: 138–139).

Çünkü yabancı ve azınlık mektepleri artık bir bölücülük ülküsü ile şekillendiriliyordu. Böyle bir duruma doğal olarak hiçbir devlet tepkisiz kalamazdı.

Zengin, Osmanlı Devleti'nde faaliyet gösteren yabancı ve azınlık mekteplerinin ülkede bölücülük faaliyetlerini desteklediklerini, gayrimüslim unsurları kışkırtmaya çalıştıklarını söylemektedir. Devamla şunları aktarmaktadır:

Nitekim 1893 tarihli bir belgede Sivas, Kayseri, Yozgat ve Merzifon civarındaki Ermenilerin bölücülük faaliyetleri ile bunlara destek veren Protestan Mektebi'nden söz edilmektedir. Yine bu konuyla ilgili olarak başka bir belgede ise Merzifon'daki Protestan Mektebi'nde yapılan toplantıda, provokasyon amaçlı olarak, Boğazlıyan'daki, Ermeni kiliselerinin ve Yozgat'taki Protestan Mektebi'nin yakılmasının, ayrıca ilkbaharla birlikte Müslüman kıyafetiyle çetelerin çıkartılıp asayişin bozulması ve bir misyonerin öldürülmesinin planlandığı belirtilerek gerekli tedbirin alınması istenmektedir. Belgede, söz konusu mekteplerin, eğitim-öğretim dışında ve bununla hiçbir ilgisi olmamak üzere Ermenilerin kışkırtılarak huzurun bozulması için yapılan planlarda merkez niteliğinde olduğu, hazırlanan provokasyon ile halkın yanında dış güçlerin ilgi ve desteğinin sağlanmasının hedeflendiği belirtilmektedir (Zengin, 2007: 622, 623).

Sırma da, II. Abdülhamit'in en çok eleştirildiği konulardan biri olan misyoner okulları konusunda verdiği çarpıcı örneklerle beraber bu durumu anlamakta zorlandığını ifade ediyor.

Bu okulları açan yabancı devletler, bu konuda o kadar pervasız olmuşlardır ki, bir mektep için ruhsat istediklerinde, muamele biraz gecikse hemen Devlet-i Aliyye'ye nota verebiliyor, hatta bu konuda tehdit bile gönderebiliyorlardı. Örnekleyecek olursak; Amerika Devleti'nin bazı Protestan misyoner okulları için istediği ruhsat gecikince, 19 Receb 1321 tarihinde Osmanlı Devleti'ne tehdit geliyor ve bu tehditten sadece beş gün sonra, Sadareten ruhsat çıktığı gibi, bu Amerika okullarının her türlü ihtiyacının da gümrük resminden muaf olacağı derpiş ediliyor (Sırma, 2000: 59).

Osmanlı Devleti, azınlıklar konusunda yüzyıllar boyu gayet müşfik davrandığı gayrimüslim tebaanın ülküsünün ne olduğunun bilinmesine rağmen, devlet aldığı tedbirleri uygulamaya koyamaz vaziyetteydi. Artık ciddi anlamda bir fiili durum mevzu bahisti. Deringil'in çizdiği manzara bunu tüm açıklığı ile gözler önüne sermektedir.

Osmanlı arşivleri, görünüşte ruhsatı olmadığı gibi bir gerekçeyle, şu ya da bu okulun kapatılmasına ilişkin emirlerle doludur. 20 Mart 1890'da, Maarif Nezareti, Manastır vilayetindeki Ulah ve Rum okullarının tümünün ruhsatsız olduğuna ve kapanması gerektiğine işaret ediyordu.

Vilayetlerdeki devlet okullarında Ermenice öğretimi de sorun yaratan bir noktaydı. Maarif Nâzırı, "Ermenice öğretimini, memurların eğitildiği İstanbul'daki okullarla kısıtlamak yeterli olacağından", Erzurum İdadisi'ne bir Ermeni öğretmenin atanmaması gerektiğini titizlikle vurguluyordu. Vilayet, devlet okullarında Ermenice öğretiminin, "çoğunluğu Ermenice konuşan Erzurum vilayeti halkı üzerinde kötü bir etkisi olacağına benzediği" düşüncesindeydi. Bu bilgi, H. B. Lynch'in gezilerini derleyen anlattısında kaydettiği, Erzurum'daki bir Ermeni özel idâdîsi olan Sansaryan Koleji'nin, 1894'de yerel yetkililer tarafından kapatıldığına ilişkin bilgiyle uyuşmaktadır. Bu sırada Ermeni kilise tarihi ve Ermeni kültürü üzerine okulda kullanılan ders kitaplarına da el konmuştu.

Bu çok açık bir şekilde, Osmanlı yetkililerinin dil ile milliyetçi mayalanma arasındaki bağlantıyı çok iyi anlamış olduklarını gösterir. Bu sorun hakkında, Andreas Tietze'den, "İstanbul'daki gerek Rum gerek Ermeni cemaatlerinin önemli kesiminin Türkçe konuştuklarını ve atalarının kullandığı dili pek az bildiklerini" öğrendiğimizde, durumun önemi daha çok onaya çıkıyor. Bu durum, Galatalı Cizvitlerin 1702'de Ermeni Patrikliği'nden Ermeni okullarında Türkçe vaaz verme izni alması örneğinde kendini gösteriyor. Türkçenin Ermeni ve Rum cemaatlerinde bu denli yaygın bir biçimde konuşulduğu göz önüne alındığında, Ermeni ve Rum milliyetçileri tarafından kendi dillerinin kullanımına yapılan vurgu, Osmanlı sistemine doğrudan bir meydan okumayı temsil ediyordu.

Bu meydan okuma öylesine derinden hissediliyordu ki, devlet, okul çocuklarının söylediği Ermenice şarkılar gibi, okul yaşamının görünürde son derece masum yönlerini bile kuşkuyla ele alıyordu. 6 Mayıs 1890'da, Bursa vilayetine, okulda kullanılan şarkı kitaplarının incelenmesi "bozguncu düşüncelerini" (bazı eskâr-ı fâside) ortaya çıkardığından, İnegöl kazasındaki bir Ermeni okulunun öğretmenleri ve müdürünün "ibret olacak şekilde cezalandırılması" talimatı verildi. Aynı şekilde, 26 Ağustos 1890'da, Ermeni Patrikliği Osmanlı yetkililerine "bin yıllık dua kitaplarından bazılarının, bozguncu oldukları gerekçesiyle yasaklanmasından" yakınıyorlardı. Osmanlı yetkilileri, gerçekten eski dua kitaplarına izin verilmesini, ama yasağın "yeni yazılmış, potansiyel olarak zararlı simgeler ve kısaltmalar (rumuzlu)" içeren kitaplara uygulanmasını salık verdi.

Aynı yıl, Maarif Nâzırı'na, İstanbul'daki Yunan sefareti ile Yunan Dışişleri Bakanlığı arasında gizlice yürütülen yazışmada Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Rum okullarının "Yunan pedagoji programı doğrultusunda" Yunan hükümeti tarafından etkin bir biçimde teşvik edildiği bildirildi. Kozmas Politis'in, yakın zamanda Türkçeye çevrilen bir romanı, bu bakımdan Osmanlı yetkililerinin kuşkulananmakta haklı olduğuna ilişkin kanıtlar içerir. Roman, 1890'ların sonunda İzmir'deki bir Rum okulunda, öğrencileri kentin dışına, kıra götüren müdürüne ilişkin bir bölüm içerir. Çocuklar bir dağ tepesinde bazı eski Yunan harabelerini ziyaret eder, burada "antik Hellen geçmişlerinin şerefine" bir dakika sessizce dururlar. Ardından gözleri Önüne serilen dağ ve ırmakların Yunanca adlarını birbirlerine sordukları sırada, okul

müdürü gözyaşları içinde "tüm bunlar bir zamanlar Hellendi, her zaman da öyle kalacak!" der (Deringil, 2007: 139–140).

3.3.3.4.1. Ekalliyet Mektepleri

Bu dönemde devletin azınlıkların eğitim öğretim faaliyetlerini denetim altına alma çabalarının olduğunu fakat bu çabaların pek sonuç vermediği bilinmektedir. Koçer bu durumu şöyle izah etmektedir:

İstanbul'da azınlık okullarını idare eden Maarif Nezaretine bağlı Müinif Paşa tarafından kurulan bir Mekâtib-i Ecnebiye ve Gayri Müslim Müfettişliği dairesinin bulunduğunu görüyoruz. Bu dairenin vazifesi, İstanbul'da ve diğer üç beldede bulunan Mekatib-i Gayri Müslime ve Ecnebiyenin devamlı olarak teftişlerini yapmak, öğretimin doğru ve hükümete zarar vermeyecek bir şekilde yapılmasına nezaret etmek, programlar dışında gerek dille, gerek yazılı olarak ders verilmesine veya telkinler yapılmasına müsaade etmemek, ruhsatsız olarak gayri müslim okullarının açılmasını önlemek, yeni baştan açılacak ve kurulacak bütün okulların resmî formalitelerini yerine getirmek, bu hususta Padişahın iradesine dayanarak hareket etmek ve ruhsatname vermek, evvelce ruhsatsız olarak açılan okulları resmi bir ruhsat formalitesine bağlamak, dışarıda bulunan, yani İstanbul dışındaki vilâyetlerde mevcut olan gayrimüslim ve yabancıların okulları hakkında vilâyetten veya maarif müdürlerinden vuku bulacak sorulara cevap yetiştirmek, bu okulların teftişi sırasında görülen yolsuzluklara dair Maarif Nezaretine raporlar hazırlamak, bu okulların umumi imtihanlarında bulunmak üzere mümeyyizler seçerek, Padişahın iradesi üzerine bunları o okullara mümeyyiz olarak yollamaktır (Koçer, 1970: 158).

3.3.3.4.1.1. Rum Mektepleri

"Bu okulların listesi o yıllara ait salnamelerde bulunamadığından tam liste halinde aşağıya alınamamıştır. Bu hususta okunan, maarife dair eserlerden öğrenildiğine göre, Rumlar gayet serbest bir şekilde kontrolsüz tedrisatta bulunurlar, hatta Padişaha bile kafa tutarlardı" (Koçer, 1970: 158).

"Türkiye'deki Rum mekteplerinde Yunan mekteplerinde okunan kitaplar aynen tedris edilmekte ve devletin resmi dili olan Türkçeye asla yer verilmemekteydi" (Ergin, 1977: 1028)

Müslüman olmayan halk, Gülhane Hattı'ndan beri, kazanmış olduğu siyasî haklarına sahip olmaya devam etmiştir. II. Abdülhamit devrinde sarayın hizmetinde Bab-i Âli'nin çeşitli dairelerinde, valiliklerde, elçiliklerde, Rum, Yahudi ve Ermenilerin kullanıldığı görülmektedir. Hıristiyan olmayanların modern eğitim konusunda Müslümanlara üstün bulunması, devleti, siyasî ve idarî memuriyetlerde, onlardan faydalanmaya zorlamıştır. Aynı üstünlük sebebiyledir ki, bunlar, şehirlerde ve kasabalarda Müslümanlara nazaran daha refahlı durumdadırlar.

28 Şubat 1311 (1893) de Rumeli ve Anadolu da 6 vilâyette rüşdiye derecesinde gayrimüslim okulu vardı ki, bu okul öğrencileri Türkçe öğrenmiyorlardı. Buna hal çaresi olarak, Türk okullarında gayrimüslimlerin dillerinin öğretilmesi onlardan da Türk dilinin öğretilmesi düşünülmüştü (Koçer, 1970: 158).

3.3.3.4.1.2. Ermeni ve Yahudi Mektepleri

"1318 (1900) da İstanbul'da 40 Ermeni okulu bulunuyor, 300 Ermeni çocuğu da devlet okullarına devam ediyordu. 900 erkek ve kız da Ermeni okullarında okuyordu" (Koçer, 1970: 159).

Ergin'in dönemin sadrazamlarından Kamil Paşa'dan bildirdiğine göre Ermeni Mekteplerinde Ermeni Tarihi yerine Osmanlı Tarihi okutturulması istenmiş fakat sonuç alınamamıştı.

Ancak Ergin, Yahudilerin genel anlamda yaklaşımlarının daha farklı olduğunu da bildirmekte ve şöyle devam etmektedir:

Gün geçtikçe bir kısım Yahudiler Fransızca ile beraber Türk diline ve Türkçe tedrisata da ehemmiyet verilmesi lazım geleceğini anlamışlar hatta bu mekteplerin adlarını Osmanlıca terkiplerle ifade etmişlerdir. Bu devirde Alliyans İsrailit Mektebi içinde hahamlar için açılmış olan bir Mektebi bilhassa kayda lüzum gördüm. Şöyle ki:

Hasköy'de Alliyans İsrailit Mektebi dâhilinde kâin dairei mahsusada Hahamlığa mahreç olmak üzere bir Haham Mektebi tesisinse Hahamhanece ruhsat istenilmiş ve bu mektebe irtibatı olmamak ve Hahamhanenin tahtı idaresinde bulunmak şartıyla böyle bir mektebin açılmasına 18 Eylül 1318 (1902)'de irade çıkmıştır.

Bu mektepte İptidai ve Rüşdi dersleri Türkçe okutturulacak ve Osmanlı ülkesi dâhilinde iş görecek, hükümet makamlarıyla temas edecek olan Hahamlar hükümetin ve milletin resmî dili olan Türkçeyi öğreneceklerdi. Yahudilerin diğer unsurlardan önce bu yola gitmelerinde konuşmakta oldukları iki dilin tesiri olmakla beraber bu milletin hususî karakterinin de bunda büyük âmil olduğunda şüphe yoktur (Ergin, 1977: 1040).

3.3.4. Öğretmen Yetiştirme

Darülmualimin; öğretmen yetiştirme işlerinde çok önemli bir hizmet olan Büyük Darülmualimin açılmıştır.

1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kanunlaştırılıp bir türlü tahakkuku mümkün olmayan Büyük Darülmualimin 1878 de, Abdülhamid'in tahta çıkışından iki sene sonra açılmıştır. 1882 den itibaren de, ileride daha geniş olarak bilgi verileceği üzere, Darülmualimin -i İbtidaiye'lerin çoğaltılmağa başlanıldığını ve taşra vilâyetlerinde de açılarak 17 ye çıkarıldığını söyleyebiliriz. Esasen Tanzimat'ta yetişmiş ve bu fikirleri ortaya atmış olan Kemal Paşa'lar, Münif Paşa'lar, Selim Sabit Efendi'ler bu devrin başlangıcında müessirdirler.

Büyük Darülmualiminin açılışı da, ilk Darülmualimini 1848'de açmaya muvaffak olan Kemal Efendi tarafından altıncı defa Nezaret mevkiine getirildiği zamanda olmuştur.

"Parlak ve tekmil aksamıyla yaşayan bu devre 1294, 1295, 1296, ya kadar sürmüş, 1297 de nezaret Kâmil Paşaya geçince âli kısmı ilga edilmiştir. Ancak 1307'de Münif Paşanın son defa Nezaretinde tekrar açılmış ve artık devam etmiştir" (Koçer, 1970: 146-147).

Unat, Rüşdi Darülmualiminin hayatında iki önemli olayı da kısaca burada belirtmeyi gerekli gördüğünü ifade ettikten sonra şunları aktarmaktadır:

Bunlardan biri 1868 yılında bu okul mezunlarından Suriye gibi halkı Arapça konuşan memleketlerde açılacak rüşdiyelere tâyin olunacakların başarılarını sağlamak için kendilerini Arapça konuşmağa muktedir bir hale getirmek üzere okula bir mükâleme öğretmeni tayin edilmesi, diğeri de 1878’de Darümualliminin Sıbyan şubesi programında daha önce yer aldığı halde bu şubenin dersleri arasında olmayan “Tedris usulü” dersinin bu kısmın programına da konulmasıdır (Unat, 1964: 31).

Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi öğretmen yetiştirme konularını içermekle beraber yeterli görülmemiş olacak ki bu konu ile ilgili bazı maddeleri değiştirilmişti. Detaylı bir müfredat ve program hazırlamak üzere bir heyet de görevlendirilmişti.

Bu programa göre vilayetlerde açılmış olan ve bu defa Darümuallimin-i Sıbyan Şubesi diye adlandırılan okulların öğretim surelerinin de iki yıla çıkarmış olduğu görülmektedir. Bu şubeler için düzenlenmiş olan yönetmeliğin bir hükmüne göre vilâyet dahilinde Öğretmen Okulu öğretimi görmeden vazife almış olan hocaların, birer müddet bu okullara devamla eksiklerini tamamlama mecburiyeti de konulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Gerek İstanbul’daki Darümuallümün Sıbyan Şubesi gerek vilayet ve bazı sancak merkezlerinde açılmış bulunan bu çeşit öğretmen okulları, idare ve öğretim bakımından durumlarını Meşrutiyetin ilânı sıralarına kadar bu şekilde muhafaza etmişlerdir (Unat, 1964: 33).

Darülameliyat; "İstanbul’daki Darümuallimin-i Sıbyan şubesine 1883’de daha tatbikî bir mahiyet verilerek “Darülameliyat” adı altında Aksaray’da ayrı bir binaya nakledilmişse de 3 Kasım 1885’de tekrar eski durumuna getirilmiştir" (Unat, 1964: 33).

Bir nevi tatbikat okulu, bir çeşit kurs şeklinde olan bu müessese, acele olarak Aksaray civarında "Mükâtib-i İbtidaiye'ye Usûl-ü Cedideyi irad ve talime muktedir hocalar yetiştirmek üzere açılmıştır. "

Okula giriş şartı olarak öğretmen olmıyanlardan Türkçe ibareyi serbest okuyup yazmaları ve. Arabi'yi nahve kadar okumuş bulunmaları istenmekte, halen hocalık yapanların ise doğrudan doğruya okul müdürlüğüne müracaat edebileceği ilân edilmektedir. Demek ki, bu müessese bir öğretmen okulu değil, öğretim usullerini öğreten kısa devreli bir kurstur (Koçer, 1970: 148).

Unat (1964: 30), öğretmen okullarını kuruluşlarının kronoloji sırasına göre dört grupta toplamaktadır. Bunları, sırasıyla "orta öğretmen okulları, ilk öğretmen okulları, yüksek öğretmen okulları, özel ve mesleki öğretme okulları" şeklinde sıralamıştır.

Darülmüalliminlerin rüşdi ve sıbyan şubeleri ile ilgili yukarıda bazı bilgiler aktarılmıştır. Unat, Darülmüalliminlerin yüksek şubesinin II. Abdülhamit dönem ile ilgili de şu bilgiyi paylaşmaktadır:

Bu konuda asıl verimli ve devamlı safha Münif Paşa'nın altı yıl süren üçüncü Maarif Nazırlığı zamanında başlamıştır. 29 Mayıs 1891 tarihli nizamnâme ile İptidaiye, Rüşdiye ve Aliye adlı ve ikişer yıl öğrenim süreli üç şubeden müteşekkil olarak yeni bir düzene konulan Darülmüalliminin, yüksek şubesi halinde 3 Kasım 1891'de açılmıştır. Başlangıçta Edebiyat ve Fen şubelerine ayrıldığı halde 1895'de bu iki şubenin birleştirilerek üç yıla çıkarıldığı fakat 1901'de tekrar iki yıla indirilmek suretiyle yeniden şubelere ayrıldığı görülmektedir (Unat, 1964: 35).

Unat, özel veya mesleki öğretmen okulları ile ilgili olarak, aynı dönemden şu bilgiyi aktarır:

Bu alanda ikinci ve geniş programlı bir teşebbüs de 1875'de yine Şıpkı Kahramanı Süleyman Hüsnü Paşa'nın Harbiye Mektebi Nazırlığı zamanına rastlamaktadır. Medrese tahsili görmekte olan gençlerin istidatlılarından seçilerek askerî okulların meslek dışı derslerine öğretmen yetiştirilmesini sağlamak üzere ve "Menşe-i Muallimin" adı altında ve Harb Okulu içinde özel bir okul açılmış bulunmaktadır... Programlarına göre Üniversite seviyesinde bir öğretim yapması tasarlanan bu okulun ancak İdadî sınıfları açılabilmiş ve 1877'de çıkan harb dolayısıyla öğrencisiz kaldığı ve II. Abdülhamid'e de

bu sivil öğretmenlerin ordu bünyesine ve disiplinine zararlı olacakları telkin edildiği için kapatılmıştır (Unat, 1964: 36).

Taşra Darümuallimin'lerinin Açılması; Koçer (1970: 148)'in aktardığına göre 1300 (1882) yılında öğretmen yetiştirme İstanbul dışına taşmaya başlar. Edirne Öğretmen Okulu da bu yıl açılmıştır.... "Bu okullar, 1882 yılına kadar Edirne, Bağdat, Adana, Beyrut, Halep, Hüdavendigâr, Diyarbakir, Şam, Trabzon, Kastamonu, Mamuretülaziz, Musul ve İzmir de olmak üzere 14 yerde açılmıştı. 1908'e kadar da sayıları 31'e çıkmıştır."

Darümuallimat (Kız Öğretmen Okulları); Osmanlılarda Tanzimat'a kadar kız çocukları sadece Sıbyan Mekteplerine gidebiliyorlardı. Ergenlik çağına yaklaştıklarında, hocaları erkek olduğu için oraya da gidemiyorlardı. Osmanlı'nın eğitim reformu ile beraber sivil kurumların oluşması ile kız çocuklarının da gidebileceği bir okul talebi yüksek sesle ifade edilmeye başlanmıştı.

Nitekim sıbyan mekteplerinin üstünde ve orta öğretimin ilk derecesi sayılabilecek kızlara özgü ilk okul Ocak 1859'da İstanbul'da açılmıştır. Bu okula Cevri Kalfa İnas Rüşdiyesi, Sultanahmet (At Meydanı) Kız Rüşdiyesi de denilmekteydi.... İşte Cevri Kalfa Kız Rüşdiyesi, Tanzimat'ın ilanından yirmi yıl sonra ülkenin eğitim sorunlarını biraz daha fark etmiş, kızların eğitimine biraz daha ilgi duymaya başlamış bir toplumsal çevrede açılmış oluyordu.

Türkiye'de kadın eğitiminin gelişim sürecinde çok önemli bir dönüm noktası olan kız rüşdiyelerinin açılması, bu okullarda istihdam edilecek "kadın öğretmenlerin" yetiştirilmesi sorununu gündeme getirmiştir.... Kız rüşdiyeleri için kadın öğretmenlerin yetiştirilmesi zorunluluğu gerçeğinden hareketle dönemin Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından hazırlanan 1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi'nde "kız mekâtib-i sıbyaniye ve rüşdiyesine muallimler yetiştirmek üzere" İstanbul'da bir dârümuallimâtın açılması öngörülmüştür.

Dârümuallimâtın açılması için gerekli hazırlıklara derhal başlanmıştır. İstanbul'da Sultanahmet'te Ayasofya civarında Yerebatan Caddesi'nde ahşap bir konak kiralanarak okul binası olarak düzenlenmiştir.... Nihayet Dârümuallimât, 26 Nisan 1870 Salı günü Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın bir nutku ile açılmıştır. Saffet Paşa Türk eğitim tarihi için oldukça önemli olan bu konuşmasında Türk kadınlarının cehaletini ve İslâm'ın kadın eğitimine verdiği önemi dile getirmiştir.

Sultan II. Abdülhamit devrinde 1892 yılında Dârümuallimât'ta, hazırlık okulu niteliğinde altı yıllık bir İhtiyat Kısmı kurulmuştur.... 17 Temmuz 1311 (29 Temmuz 1895) yılında yayınlanan Dârümuallimât ile İhtiyat Kısmına Mahsus Talimat ile Dârümuallimât'ta okulun idarî yapısı, öğretim kadrosu, öğrencileri, ders programı gibi hususlarda yeni düzenlemelere gidilmiştir.

Buna göre Dârümuallimât, İbtidaiye ve rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuş olup, süresi üç yıldır. Ayrıca Dârümuallimât'a bağlı bir İhtiyat Kısmı bulunacaktı. Bu kısmın öğrenim süresi altı yıl olacak ve rüşdiyelere denk olacaktı. Buradan mezun olanlar, diğer rüşdiyelerden mezun olanlar gibi Dârümuallimât'a ancak yapılacak seçme sınavında başarılı oldukları takdirde girebileceklerdi. Yine 1895 talimatı ile okulun bir "erkek müdürü" ve bir "kadın müdiresi" olacaktı. Bunlar, Maarif Nezareti Tarafından seçilip atanacaklardı. Müdür Tâlimat hükümlerini uygulama yetki ve sorumluluğuna sahipti. Müdire, okulun dış işlerine ve yazışmalarına "asla karışmayacak" okulun iç işlerinde de erkek müdürün onayını almadan küçük ya da büyük herhangi bir uygulamaya kesinlikle girişmeyecekti (Şanal, 2007: 651, 652, 653, 654).

"Böylece 1895 Tâlimatnamesi, hem gerçek yönetimi erkek müdüre bırakmış, hem de onun ancak "yardımcısı" olmasına izin verdiği kadın Müdirenin yönetimle ilgili yetki ve görevlerini geniş ölçüde kısıtlamıştır. Bu hükümler, o tarihten 26 yıl önce yayımlanan Maarif-i Umûmiye Nizamnamesine göre daha geriye giden bir zihniyetin de işaretidir" (Akyüz, 2008: 249).

3.3.5. Eğitimde Yöntem Arayışları: Usûl-i Cedit ve Öğretim Yöntemleri ile İlgili İlk Kitaplar

3.3.5.1. Usûl-i Cedit

On dokuzuncu yüzyıl eğitim hamleleri arasında zikredilen *usûl-i cedîd* (ya da *cedîde*), yeni yöntem ve araç-gereçleri sayesinde eğitimi-öğretimi kolaylaştırmayı ifade etmektedir. Diğer reform hareketlerinde olduğu gibi bu da direnmelerle karşı karşıya kalmış bir hamledir.

Usûl-i cedîd terimi Tanzimat sonlarından itibaren daha çok ilköğretimde bu alandaki gelişmeleri anlatmak için kullanılır. Fakat belirttiğimiz gibi, genel olarak tüm öğretim düzeylerindeki benzer gelişmeleri de kapsar. Rüşdiyelerdeki gelişmeler, ilköğretimlerdekinden öncedir ve bunlar usûl-i cedîd hareketinin başlangıcıdır.

Ayrıca, yayınlanan ilk eğitim yöntemi ve öğretim yöntemi kitapları ve ders araç gereçlerinin gelişmesi de usûl-i cedîd hareketinin daha geniş anlamda kapsamına girer.

Rüşdiyelerde usûl-i cedîd

1847'de istanbul'da beş adet örnek olarak açılan Rüşdiyede, Mekâtib-i Umumiye Müdürü Ahmet Kemal Efendi (sonra Paşa) altı ay kadar kendi yöntemine göre öğretim yaptırmıştır. O dönemde usûl-i cedîd kavramı belgelerde şöyle açıklanmaktadır: “Usûl-i tahsiliyenin tarik-i sehl ve âsânisi yani etfâlin tûl müddet mekteplerde kalmayıp sür’at-i tahsil-i ilm-ü kemâl eylemelerine bir usûl-i hasene ittihaz olunması” (Öğrenim yönteminin kolaylaştırılması yolu, yani çocukların uzun süre beklemeden süratle ilim ve olgunluk kazanmaları için uygun bir yöntem) (Akyüz, 2008: 207).

Usûl-i Cedit uygulamalarında en başta ciddi zorluklarla ve direnişle karşılaşılıyordu. Bu noktada Fatma Aliye'nin naklettiği şu olay bu zorlukların derecesini göstermesi açısından etkileyicidir:

Fakat maarif-i umumiyenin esası Mekâtib-i Sıbyân olduğu halde onların islahatına henüz teşebbüs olunamamıştı. Bu da kolay bir şey değil idi. Bâlâda söylenildiği veçhile çocuklara ressamlık öğretiliyormuş diye mekteplerden harita taliminin kaldırılmasına kalkışılması ve Vehbi Molla'nın haritaları helâ kubûrlarına atması, Reşîd Paşa

adamlarının idamına kalkışılması gibi bir zaman geçireli çok olmamıştı (Fatma Aliye, 1995: 55).

Bu hususta Ahmet Cevdet Paşa'nın görüşlerini de Sözen şu şekilde aktarmaktadır:

...bu zihniyetin temsilcileri ile eğitimin problemlerinin çözülmesi mümkün ama ehliyet sahibi olmadıkları halde, yönetime yakın olmalarından dolayı belirli makam ve mevkileri işgal edip, görevde bulunmaları, onların zaman zaman hata yapmalarına sebep olacaktır. Dönemin eğitim sisteminin bozulmuş sebeplerini ve çözüm yollarını gösteren müellifimize göre, bütün bu olumsuzlukların temelinde ilmî gerileme söz konusudur (Sözen, 1998: 220).

"Her şeye rağmen, Rüşdiyelerde usûl-i cedîd hareketi, sıbyan mekteplerindekinden daha kolay ve çabuk yayılmıştır" (Akyüz,2008: 209).

Sıbyan mekteplerinde usûl-i cedîd

Sıbyan mekteplerine 1847 tarihli Talimat ile, usûl-i cedîd ile ilgili bazı fikir ve uygulamalar girmeye başlamışsa da bunların gelişmesi yirmi yıl kadar sonradır.

1869'lardan itibaren, geleneksel sıbyan mekteplerinin yanında iptidaî mektep, usûl-i cedîd (e) mektebi adıyla yeni ilkokulların kurulmaya başladığını görmüştük, ilköğretimdeki bu yenileşmede zaman zaman resmî makamların ilgisi görülür. Fakat bu daha çok bazı eğitimci ve öğretmenlerin cesurca girişimleri ile gerçekleşmiştir.

Sıbyan mekteplerinde usûl-i cedîd hareketi ve tekniklerinin temel alanlarından biri, usûl-i tehecci denen, okumada geleneksel ve uzun uzun heceleme yönteminin terkedilip, usûl-i savtiye denen, harflerin seslerine dayanan ve kelimeyi doğrudan okuma yönteminin benimsenmesidir.

Sıbyan mekteplerine 1869'da Tarih, Coğrafya, Hesap gibi derslerin girmesinden sonra, öğrenci sırası, kara tahta, tebeşir, harita, yer küresi, öğretmen kürsüsü gibi araç gereçlerin girmeye başlaması, 1870'lere rastlar: 1873'te İstanbul'da Nuruosmaniye Camii civarında bir iptidaî mektebin Maarif Nazırı Cevdet Paşa tarafından "usûl-i cedîde-i tadrîsiyeye mahall-i tecrübe (deneme yeri) olmak üzere numune mektebi (örnek okul) olarak" açıldığını biliyoruz. Cevdet Paşa ayrıca programları düzenlemiş ve Elifba bastırmıştır. Bir görüşe göre de, ilk yeni usûl iptidaî mektebi, Selânikli Abdi Kâmil Efendi, İstanbul Süleymaniye'de açmıştır ve bu, diğer sıbyan mekteplerinin yavaş yavaş ortadan kalkmasında ve yeni iptidaî mekteplerin kurulmasında etkili olmuştur. Fakat, Süleymaniye'deki mektep, Nuruosmaniye'dekinden daha sonra açılmış olmalıdır. Çünkü Süleymaniye'deki, Maarif Nazırı Münif Paşanın Abdi Kâmil Efendiye tahsis ettiği mektep olsa gerektir ve bu olayda, en erken, Münif Paşanın 1. Maarif Nazırlığına (1877) rastlayabilir.

Abdi Kâmil Efendi daha sonra, bir de özel okul açacaktır. O ayrıca kolay okuma öğreten bir Elifba yazmış, alfabeyi çocukların oynayarak öğrenmelerini sağlamak için dört köşe kesilmiş kartonlar üzerine harfler bastırmış, sınıflara resimler, haritalar astırmıştır.

Selim Sabit Efendinin de usûl-i cedîd hareketinde önemli payı vardır. Hatta, İstanbul'da yeni yöntemleri önce kendisinin düşündüğünü ve Süleymaniye'de bir taş mektepte uyguladığını, oraya "Fransa'daki gibi mükemmel sıralar, hesap tahtaları, haritalar koydurduğunu" söyler. 1876'dan önce İstanbul'da bir kaç nümûne okulu daha açılıp yeni yöntemlerin uygulandığını, yeni araç gereçlerin kullanıldığını biliyoruz. Bütün bu okullarda Selim Sabit Efendinin Rehnümâ-yı Muallimîn ve Elfibâ-yı Osmanî adlı eserlerindeki görüşlere, ilkelere göre öğretim yapılmıştır.

Ancak, Selim Sabit Efendinin usûl-i cedîd çalışmaları da engellerle karşılaşmıştır. Kendisinin yazdığına göre, Süleymaniye'deki okuluna sıra, kara tahta, harita sokalı daha bir ay olmadan Maarif Nazırı tarafından çağırılmıştır: "Hoca efendiler mekteplerin bu hale getirilmesini din ve imana aykırı görmüşler. Onlara göre, Kur'an-ı Kerim\ diz çökerek hasır veya minder üzerinde okumayıp da sıra üzerinde bacak sallayarak okumak günah imiş,

yaptığım bütün ıslahat Frenk işi imiş! Din-ı İslâm böyle şeye müsait değilmiş. Beni Şeyhülislâm Efendiye şikâyet etmişler. O da Padişaha arz ile (meseleyi sunup) cezalandırılmamı istemiş, bir de fetva yazmış. Fakat Padişah, Şeyhülislâm Efendinin şiddetini yumuşatıp Maarif Nazırına emretmiş ve bana selâm-ı şahanenin tebliği ile (Padişahın selamını ileterek), 'birden bire değil, tedricen (yavaş yavaş) terakki edelim, efkâr-ı umumiye'yi de (kamuoyunu) unutmayalım' tarzında hakîmâne irşadatta bulunmuş olmakla (bilgece aydınlattığı için) biz de hareketimizi biraz daha ılımlı hale soktuk."

Aynı yıllarda Selanik'te de benzer adımlar atılmaktadır. Orada usûl-i cedîd hareketini başlatan öğretmenler İsmail Hakkı, Şemsi, Halil Vehbi, Derviş Efendilerdi İlki, Türkçeyi ve Kur'an'ı kolay okutma amacı güden ve 15 kez basılan bir Elifba yazmıştır. Atatürk'ün de öğretmeni olan Şemsi Efendi ise yeni yöntem ve ders araç gereçlerini, medreselilerin amansız tepkilerine karşı koyarak, başarı ile uygulamış ve çok iyi öğrenciler yetiştirmiştir.

Taşrada usûl-i cedîd hareketini sürdürenler arasında Tuna Valisi Mithat Paşa ile yazar Ahmet Mithat Efendi'yi de unutmamalıdır, ikincisi, 1873'ten itibaren Rodos 'ta sürgün kaldığı üç yıl süresince okul açarak yeni yöntemlerle öğretim yapmıştır (Akyüz, 2008: 209–210).

Unat, bununla birlikte yeni usulle eğitim konusunda da şu açıklamayı yapmaktadır: "Eski sıbyan mektepleri hocalarının yeni usulde öğretimin uygulanmasına karşı gösterdikleri direnmenin Padişahın müdahalesini ve tedric tavsiyesini icabettirecek kadar müessir oluşu da bu alandaki çalışmaların ağır yürümesi sebebini açıklamaktadır" (Unat, 1964: 40).

3.3.5.2. Öğretim Yöntemleri ile İlgili İlk Kitaplar

Daha önceki dönemlerde, bilindiği gibi, bazı eğitim ve öğretim yöntemi kitaplarımız bulunmakla beraber, bunlar Tanzimattan sonra giderek çoğalmıştır. Bu alanda eğitim yazarları Batıdaki benzer kitaplardan çok yararlanmışlardır. Akyüz, II. Meşrutiyetin ilk yıllarına kadar yayınlanmış olan bu eserlerin en önemlilerini incelemiştir. Buraya yazım veya yayın tarihleri II. Abdülhamit devrine isabet edenler alınmıştır:

Rehber-i Tedris ve Terbiye (1894-1897)

Ankara İdadîsi Müdürü ve Darülmüallimîni'nde öğretmen olan Musa Kâzım tarafından yazılan bu eser iki ayrı kitapçıktır. 1. Kısım, 1310 (1894), 32 s.; 2. Kısım, 1313(1897)61s.

1. Kitapta önce, usûl-i tedris ve terbiyenin anlamı ve bu konuya hâkim olmanın zorluğu üzerinde duruluyor. Sonra, tahsil-i hususî başlığı altında öğretmenin sürekli olarak kendi kendini yetiştirmesi gerektiği açıklanıyor. Kitabın öteki bölümleri de öğretmenlere yararlı tavsiyeleri kapsıyor. Bunların başlıkları şöyledir: Ciddiyet, Ahlâk, tavır ve hareket, Ceht ve dikkat, Şâkirdan ve velilerle ilişkilerde bulunmak. Hilm ve vakar. Mükâfat ile mücâzat. Şâkirdanı teşhis etmek (öğrencileri tanımak ve onların yeteneklerini ortaya çıkarmak). Şâkirdana tahsili sevdirmek. Mektep (bu bölüm okul yönetimine ilişkindir). Hıfzıssıhat-ı Şâkirdan. Bu bölümlerden "şâkirdanı teşhis etmek" başlığını taşıyanda yazar aşağıdaki görüşlerinde öğretmenlerin hem öğretim hem rehberlik görevlerine dikkati çeker: "Tabib, bir hastayı tedavi etmezden mukaddem (önce), onun mizaç ve marazını (hastalığını) tetkik ve teşhise (inceleyip ortaya çıkarmaya) ne derece mecbur ise, müallim ve mürebbiler de mektebe yeni kayd olan şâkirdanın zekâ ve istidadı ile etvar ve harekâtını (davranış ve hareketlerini) anlayıp bellemeğe o derecede mecburdurlar." Yazar her öğrencinin durumuna göre farklı bir yöntem önermekle, dönemin geleneksel eğitim anlayışı içinde bireysel farklılıkların göz önünde tutulması gibi yeni bir ilkeyi savunmaktadır.

2. Kitap 13 dersten oluşuyor. Başlıkları şöyledir. Akıl, Vicdan, Dikkat, Muhakeme, Hata Öğretim Kuralları, Meslek, Pedagoji Tarihi... Yazar, öğretim yöntemine ilişkin, başlıca şu kurallar üzerinde durur: öğretimin aklî olması, araç gereçle desteklenmesi, sade ve öz olması, analiz ve sentezlere dayanması, yavaş olması ve tekrar edilmesi, soru-cevap biçiminde olması, öğrencinin gücü ile orantılı olması...

Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri, 1313 (1897), 205 s.

Eğitimci ve öğretmen Ayşe Sıdika Hanımın eseridir. O, Darülmüallimatta Ahlâk, Coğrafya, El İşleri, Usûl-i Tâlim derslerini okutmuştur. Usûl-i Tâlim için yazdığı bu kitap önemlidir.

Yabancı kaynaklardan da yararlanarak kaleme aldığı bu eserde o, 19. yüzyılda Batıda kabul edilmiş olan terbiyenin cismanî (bedenî), fikrî, ahlâkî olarak ayrılmasını benimser.

Ayşe Sıdika Hanım kitabının başında mürebbinin yani eğitimci ve öğretmenin özellikleri üzerinde çok durur. Bu görüşler, geçerliliğini her zaman korumuşlardır. Der ki: En âdi bir iş için bile ehil birini ararız. Oysa terbiye bahsinde affolunmaz bir müsamaha gösteririz. Elbise biçmek, dikmek herkesin harcı değilken bir çocuğu yahut birbirine pek benzemeyen bir sürü çocuğu terbiye etmek herkesin harcı olabilir mi? Fakat çocuklarımızın terbiyesi hususunda o kadar müsamaha ve kayıtsızlık gösteririz ki ilk tesadüf ettiğimiz adamı hoca, dadı, lala tutarız. Bu pek büyük bir hatadır. Oysa terbiye en zor ve çok çeşitli bilgileri hazmetmeyi gerektiren bir bilim ve sanattır. Herkes mürebbi olamaz.

Bir mürebbi nasıl olur? Ona göre bunun ilk şartı iyi ahlâklı, terbiyeli olmaktır. Çocuklar, nasihat dinlemekten çok, büyüklerini taklit ettikleri için davranışları ile iyi ahlâk örneği vermeyen birini sınıfa sokmak çok büyük bir hatadır. Mürebbiliğin ikinci şartı bilgidir. Pedagoji bilimi, çok geniş meslekî bilgilerle çeşitli bilgilere sahip olmayı gerektirir. Bir başka şart, mürebbinin çocukların doğalarını, eğilim ve arzularını anlama kabiliyetidir. Çünkü mürebbi her çocuğun durumuna göre davranacaktır.

Ayşe Sıdika Hanım, eski terbiye yönteminde çocuğa zorla bir şeyler ezberletmenin en önemli ilke sayıldığını, oysa yeni eğitim anlayışında ezberlemenin öğrenmek olmadığını söyler. O, müşahede (gözlem) ve tecrübe (deney) yöntemini savunur ve "çocukların kitaplarla yorulmaktan ziyade bizzat olayları ve eşyayı gözlem ve incelemeye yöneltmelerini" ister. Ayşe Sıdika Hanım, bu eseri ile usûl-i cedîdin bazı yönlerinin anlaşılmasına katkıda bulunmuştur.

Usûl-i İptidaî Yahut Muallimlere Rehnümâ, 1315 (1899), 31 s.

Trabzon Darülmuallimîni öğretmenlerinden Abdullah Vehbi tarafından bu ilin ilkokul öğretmenlerine usûl-i cedîd yöntemlerini öğretmek için yayınlanmıştır, önsöz'de, "yazı yazmak, bir şeyi iki kez tekrarlamak ilkokul öğretmenlerinin en hoşlanmadığı şeylerdir" deniyor ve

öğretmenlerin, öğrencileri yetiştirmekteki başarısızlıklarının bu nedenlerden kaynaklandığı belirtiliyor, öğretmen, öğrenciler gibi derse çalışmalı, "çocuklara kolaylıkla anlatıp öğretmenin çarelerini düşünmelidir". Hocalık budur. Kitapta yer alan usûl-i cedîd yöntemlerini bir kenara bırakıp, öğretmenlere yapılan bazı tavsiyelere değinelim: Çocuklar öğretmenlerini taklit etme eğilimindedirler; bu nedenle öğretmenin birinci görevi, tüm davranışlarını ve sözlerini terbiye ve ahlâka uydurmaktır. Öğrencilerin yetenekleri, kabiliyetleri birbirinden farklıdır. Birinin bir defada anladığı bir tanımı vs. ötekiler biraz tekrardan sonra anlayabilir. Öğretmen bu bireysel farklılıkları göz önünde tutmalıdır. Disiplin sağlanırken de çocukların farklı tepkiler gösterecekleri bilinmeli ve her biri için tabiatına uygun yol izlenmelidir. Fakat dayaktan ve sertlikten kaçınılmalıdır.

Usûl-i Tedris ve Tederrüs, 1315(1899), 78 s.

Melekzâde Fuat adında bir yazarın olan bu eser, önce "ilim ve marîfetin önemi hakkında genel bilgiler verdikten sonra, okulların havalandırılması, kişisel çaba, kalem, kâğıt kitap gibi ders araç ve gereçlerinin önemi ve tarihsel gelişimi üzerinde durmaktadır. Kitapta ancak "Mektep" başlığı altında pedagoji ve yönetime ilişkin bilgilere geçilmektedir. Öteki başlıklar şöyledir: Tahsilin medeniyete hizmeti ne ile kabildir? Mekteplerin aksamı (kısımları). Mektep kitapları ve dürûs-i mütenevvia (çeşitli dersler), inas mektepleri. Nasıl öğretmeli? Ne yolda çalışmalı? İmtihan ve heyet-i imtihaniye. Eyyamı-ı tatiliye (tatil günleri). Mektepte ikmal-i tahsilden sonra. Kanımızca, bu kitap, özellikle "Nasıl öğretmeli?" konusunu işlediği için usûl-i cedîd kitapları arasında yer almaya lâyıktır. Yazar bu başlık altında öğretmenlerin dersi öğrencilere sevdirmelerinin çok önemli olduğunu, bunun için de "ciddiyeti koruyarak güler yüzlü davranmaları gerektiğini" söylemekte, dayağa kesinlikle karşı çıkmakta, ezberciliği yararlı bir yöntem görmemektedir. Öğretmen çok konu işlemektense, ele aldığı konuları iyi öğretmeyi düşünmeli, derslerden sonra özetleme yapmalıdır.

Rehnümâ-yı Muallimin Kitapları için Renümâ-yı Muallimin, 8 s.

Yazar adı, basım yeri ve tarihi bulunmayan bu küçük broşür, muhtemelen Ahmet Mithat Efendinin ve 1900'ün başında yayınlanmıştır. Broşürde daha önce Rehnümâ-yı Muallimin adında üç broşür yayınlandığı, bu broşürün de onların okutulmasına ilişkin bilgiler verdiği

söylenmektedir. Dersleri önce öğretmen okuyacak, sonra, en zekiden başlayarak en gabi (zor anlayan) dâhil, her çocuğa bir kere okutturup anladıklarını anlattıracaktır. Çocuklara anlamak için okutturulmalıdır. Onlara kitaba bakarak yazı yazdırılmalıdır, vs.

Çocuk, 1317 (1901); 360 s.

Ahmet Mithat Efendinin, Fransız eğitimcisi G. Compayre'den çeviri ve uyarlama yoluyla hazırladığı değerli bir eserdir, önce, *Tercüman-ı Hakikat* gazetesinde yazı dizisi olarak çıkmıştır. Eserin amacı, "çocuğu ana babalara ve öğretmenlere tanıtmaktır". Bu nedenle, çocuğun bedenî, fikrî, ahlâkî gelişimi üzerinde ayrıntılı olarak durulur. Yazar, "ancak bu bilgilerden sonra pedagog ve eğitimcilerin eserleri, görüşleri anlaşılabilir" der.

İlm-i Terbiye-i Etfâl, 1323 (1907), 1328 (1912).

Bu kitap, *Darülmualimîn'de Usûl-i Tedris dersini okutan Meclis-i Maarif üyesi ve Mekteb-i Mülkiye'de hoca Aristokli Efendinindir*. Eserin aslının Fransızca olduğu düşünülebilir. Fakat Ankara ve İstanbul'daki önemli kütüphanelerde böyle bir esere rastlayamadık. *İlm-i Terbiye-i Etfâl* başlığı altında Meclis-i Maarif üyesi ve sonra Ege Adaları Vilâyeti Maarif Müdürü Sami Bey tarafından tercüme edilmiştir. Sami Bey, önsözde diyor ki: "Bu eserin asli Meclis-i Kebîr-i Maarif azasından müteveffa (ölmüş) Aristokli Efendinindir. Ben hîn-i tercümede (çevirirken) kendiliğimden bazı mülahazat (düşünceler) ilâve ettiğim gibi başka kitaplardan bir takım mütalaat dahi nakl ve dercettim (aktarıp koydum)." Eser önce 1323 (1907)'de 206 sayfa olarak, ikinci kez 1329 (1913)'da (iç kapakta 1328 tarihi vardır) 224 sayfa olarak basılmıştır. Bu baskıların üzerinde "Birinci Kısım: Usûl-i Terbiye" ifadesinden kitabın bir başka; kısmı (ya da kısımları) bulunduğu anlaşılıyor. Kütüphanelerde bunlara rastlanamamıştır. İncelediğimiz "Birinci Kısım", *Nazarî ve Amelî Pedagoji*, *Mürebbi*, *Terbiye-i bedeniye*, *Terbiye-i maneviye*, *Terbiye-i ahlâkiye*, *Mükâfat*, *Mücâzat* başlıkları altında çok ayrıntılı bilgiler taşımaktadır.

Bunlardan öğretmenlerin özelliklerine ait bazı görüşler kısaca şöyledir: Mürebbiliğin başlıca şartları: Çocuklara sevgi, öğretim arzusu, halkın öğretmene dikilen gözüne karşı ihtiyatlı

davranmak, nezaket, bilgisini geliştirme ve okuma arzusu, şefkat, sabır, iyi ahlâklı olmak vs (Akyüz, 2008: 212- 213- 214).

3.3.6. II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Çalışmalarına Etki Eden Şahıslar

II. Abdülhamid devri eğitim reformları sürerken bazı kimseler bu süreçte aktif rol oynamışlar, padişahı eğitim alanında yapılması gereken ıslahatlar noktasında yönlendirmeye ve bilgilendirmeye çalışmışlardır. Bunlardan en derin etkiyi yapan hiç şüphesiz ki Sultan Hamid döneminde altı kere Sadrazamlığa getirilen Mehmet Said Paşa'dır (Küçük Said Paşa). Bu dönemde Küçük Said Paşa ile birlikte Münif Paşa, Ahmet Mithat Efendi, Ahmet Rıza Bey, Ayşe Sıdıka Hanım da eğitim hizmeti geçmiş önemli şahsiyetlerdir.

3.3.6.1. Küçük Said Paşa (1838–1914)

Eğitim alanında Sultan II. Abdülhamit'e sunduğu raporlar, bu alandaki reformcu fikirleri ve yeni uygulamaları ile tanınan Küçük Said Paşa, altısı II. Abdülhamit döneminde olmak üzere dokuz kere sadrazamlık yapmıştır. Küçük Sait Paşa'nın eğitim alanında yaptığı hizmeti Akyüz şöyle aktarmaktadır:

O, Osmanlı Devletinin kurtuluşunu eğitimin geliştirilmesinde görmüş ve bunu Padişaha verdiği lâyihalarda dile getirmiştir. Birinde şöyle der: "Maarif, hâkimiyetin birinci şartı olup, cehl (bilgisizlik) ise, mahkûmiyeti dâi (esaretin nedeni) bulunduğundan bir kaç sene daha Ehl-i İslâmın şu hâl-i cehalette kalması müellim ahvale netice verir (acılı durumlara yol açar). Terbiye-i umumiyenin ihmalinden Devlet-i aliyeye ve Müslüman halka erişen felâketler sayısızdır."

Bu düşünce ile ilk ve orta öğretim kurulmadan Darülfünun açılmasının bir ürün vermediğini bilerek, Sait Paşa genel orta öğretime ve meslekî eğitime önem vermiş, bir çok okul açmıştır. İstanbul'da 17, vilâyetlerde 119 Rüşdiye ve 30 kadar İdadî açtırdığını, Rüşdiyelerde Fransızca'yı zorunlu ders olarak koydurduğunu söyler. O dönem açıldığını

gördüğümüz orta ve yüksek dereceli okulların çoğu onun eseridir. Sabah akşam okul binalarının yapımını denetlediğini de söylemektedir.

O, 1884'de Bayezid Devlet Kütüphanesinin açılmasını da gerçekleştirmiştir. 1880 yıllarında aşar'a ek olarak bir maarif vergisi alınması yoluna gitmiştir (Akyüz, 2008: 260-261).

3.3.6.2. Münif Paşa

Ticaret ve üç kez de Maarif Nazırlığı yapan Münif Paşa (1830-1910) Antep'te doğmuştur. Hukuk, İktisat, Eğitim alanında yazıları ve eserleri bulunan Münif Paşa, Kahire ve Şam'da medrese öğrenimi görmüş, Berlin'de elçilik kâtibi iken Batıyı tanıma imkânı bulmuş dönemin aydın bir karakteridir.

Akyüz, *Mecmua-i Fünûn*'da 1862'de yayınladığı "Ehemiyyet-i Terbiye-i Sıbyan" başlıklı yazısını şöyle özetlemektedir:

Halkın çoğu eğitimin önemini anlamamakta, ailelerinde nasıl gördülerse öyle davranmaktadır. Bizde bazı babalar, çocuklarının doğum, sünnet ve evlenmelerinde çok masraf yaptıkları halde, sıra eğitime gelince, bunun parasız ya da çok az bir para ile yapılmasını istemek gibi bir çelişkiye düşerler (Bugün bile durum aynıdır).

Çocukların eğitim ve öğretimi, bir ülkenin servet, mutluluk ve gücünün kaynağıdır. Dünya ve ahirette insanın mutluluğu iyi bir eğitim öğrenim görmesine bağlıdır. Bu nasıl bir eğitim öğretim olacaktır? Münif Paşaya göre artık aileler çocuklarının yalnızca biraz okuma yazma öğrenmelerini sağlamakla yetinmemelidirler. Gerçi, çocuğun okuma, yazma, hesap öğrenmesi çok gereklidir. Fakat, bu bilgiler, başka bazı önemli müsbet bilimleri (fünûn-ı nâfia) öğrenmek için araç olmalıdır. Aileler çocuklarını, geleceği düşünerek yetiştirmeli, onlara müsbet, teknik bilgiler ve bir meslek kazandırmalıdır. Aslında hangi meslekte olursa olsun, onu alışkanlıkla öğrenip yapagelenler pek çoktur. Ama böyle kimseler yalnızca

taklitçidirler. Bu durumun sonucu olarak ülkemizde sanayi durgun bir hale gelmiş, bu gidişle kaçınılmaz biçimde gerileyecektir. Çünkü sanayide, yaratıcılığın yolu, Avrupa'da görüldüğü gibi, bilimsel bilgiden geçer, işte bizim de çocuklarımıza bilimsel bilgiyi kazandırmamız gerekir.

Münif Paşa, kızların eğitimi, özel eğitim, ticaret eğitimi, kütüphanecilik, öğretmen yetiştirme... alanında bazı kurumlar açarak eğitimimize katkıda bulunmuştur, O, yeni öğretim yöntemlerini bilen öğretmenlerin yetişmesi için çaba harcamıştır.

Öğrenci disiplini konusunda der ki: Okullarımızda çocukların dövülmesi çok yanlıştır. Oysa artık suçlular bile dövülmüyor. Dayak eşeğe yakıştır. Çocuklar uygun dille uyarılmalı, yine de tembellik gösterenlere dersleri birçok kez yazdırılmalıdır (Akyüz, 2008: 260).

3.3.6.3. Ahmet Mithat Efendi (1844–1913)

Rumeli'de Niş Rüşdiyesini bitiren Ahmet Mithat Efendi, gönüllü bir ilkokul öğretmenliği edasıyla yazdığı kitaplarla halkın eğitim ve bilgi düzeyinin artması için çalışan ve bunu çok önemli bir iş olarak gören devrin kıymetli bir aydınıdır. Bu noktada Ahmet Mithat Efendi'nin yetişkin eğitimine ne kadar önem verdiği de görülmektedir. Ahmet Mithat Efendi ve çalışmaları:

Tuna Valisi Mithat Paşanın ilgisini çekerek, onun koruyuculuğu altında yetişmiştir. Mithat Paşa Bağdat Valisi olunca onu da beraberinde götürdü (1868). Orada, Mithat Paşanın açtığı sanat mektepleri için Hâce-i Evvel ve Kısadan Hisse başlıklı ders kitapları yazdı. Ahmet Mithat Efendi bir yazar olarak halkın kültür düzeyini yükseltmeye çalıştı, medrese zihniyeti ile mücadele etti. 1873'te, Namık Kemal ve arkadaşları sürülürken o da Rodos'a sürüldü. Rodos'ta bir okul açarak yeni yöntemlerle öğretim yaptı, İstanbul'da birçok gazete çıkardı (Tercüman-ı Hakikat, vs.), binlerce makale ve 160 kadar kitap yayınladı. 1908'den sonra Darülfünunda Umumî Tarih, Dinler Tarihi, Felsefe dersleri, Darülmualimatta Pedagoji dersini okuttu.

Ahmet Mithat Efendi, "rejim" meselesini ön plânda görmemiş ve bu alanda mücadele edenlerden ayrılmıştır. Ona göre, öncelikli sorun, halkı okutmak, bilgilendirmektir.

1872'de, yeni Sadrazam olan Mithat Paşaya hitaben gazetesinde şöyle bir açık mektup yayınladı:

"...Biz maarif istiyoruz, adam olmak istiyoruz. Hükümet, 'bunların maarif ile gözleri açılırsa zapt-u raptları (disiplin altında tutulmaları) müşkül olur' diye bizden maarifi imsak ediyor (kısıtlıyor). Pekâlâ, gözümüz açılırsa neyi göreceğiz? Bir fenalık var da onu göreceksin, o fenalık niçin oluyor?.. Herkes bize 'barbar' diyor, çünkü bizi fakir, cahil görüyorlar. Ah, biz bu hakareti görecek babaların evlâdı mıyız? Bizi okut, sanat öğret, zengin et, ta ki biz de göğsümüzü gere gere 'Osmanlıyız' diyebilelim. Terakki (ilerleme) isteriz ey Vezir-i azam, terakki isteriz! Esbabını (bunun yollarını) sen bulup irae edeceksin (göstereceksin), biz de bulduğun esbaba tevessül edeceğiz (uyacağız). Sen mektep yap, eğer okumazsak kabahat bizim. Sen bize hürriyet ver, kötüye kullanırsak kabahat bizim..."

Ahmet Mithat Efendi, akıllı ve ciddî bir çalışma ile ülkenin gelişeceğine inanır ve bunun için önce geniş halk kitlelerinin asgarî bir eğitim-öğretimden geçirilmesi gerektiğini ileri sürer. O kendisini "hâce-i evvel" olarak vasıflandırmış, bunu "ilkokul öğretmeni" anlamında kullanmıştır. O, en çok yazmış, en çok okunmuş, etkisi yurt dışındaki Türklere de ulaşmış bir halk öğretmeniydi. "Eserlerini saçlı sakallı adamlar, ev bark sahibi kadınlar okuyordu. Fakat bunların bilgi seviyesi bir ilkokul çocuğundan farksızdı. O da kendini bir ilkokulda hoca farzettii. Vatan geniş bir ilkokul, halk muhtelif yaşta ve muhtelif meslekte ilkokul çocukları... İlkokul öğretmeni nasıl baştan öğrencilerini eğlendirecek masal ve hikâyelerle işe başlarsa, Ahmet Mithat da öyle yaptı. Öğrencilerin seviyesi yükseldikçe eserlerin de şekli değiştiği gibi o da okuyucularına büyük romanlar verdi, öğretmenin vazifesi nasıl öğrencilerini eğlendirmek değil onları bilgiyle yetiştirmekse, o da romanlarında fırsat getirip geniş geniş bilgi vermekten çekinmedi. Fakat öğretmenin vazifesi nasıl yalnız öğretmek değil, belki ondan da fazla, terbiye etmekse, o da romanlarında daima okuyucularına ahlâk telkinlerinde bulundu."

Ahmet Mithat Efendi Osmanlıların Orta Asya'dan gelirken konuştukları Türkçe'yi koruyup geliştirmemekle büyük bir hataya düştüklerini, Osmanlıca denen, halk kitlelerinin anlamadığı dilin sadeleştirilmesi gerektiğini söyler. Ona göre Farsça-Arapça tamlama ve çoğullar, kelimelerin eril ya da dişil kullanılma şartı vs. atılmalıdır. Örneğin, "a'mâl-i hayriye" yerine "hayırlı a'mâl", onun yerine de "hayırlı ameller" demek daha güzeldir. Türkçe karşılığı bulunan yabancı kelimeler hiç kullanılmamalıdır: Güvercin ve örümcek sözcükleri varken kebûter ve ankebut dememelidir. Kendisi de mümkün olduğu ölçüde sade ve anlaşılır dille yazmıştır. Böylece o, halkçılık ve dilde sadeleştirme akımının da öncüleri arasında yer almaktadır.

Ahmet Mithat Efendi, Pedagoji ve Eğitim Bilimine ilişkin, çeviri-uyarlama yoluyla hazırladığı yazı ve eserleriyle de eğitimimize hizmet etmiştir. O, en çok, Fransız eğitimcisi Compayre'nin etkisinde kalmıştır. Ahmet Mithat Efendiye göre, iyi ana baba ve eğitimci olmanın ilk şartı, Pedagoji ilmini hakkıyla bilmektir. Bir asker nasıl topografyasını (yüzey şekillerini) bildiği bir arazi üzerinde başarılı olarak savaşabilirse, bir cihad (savaş) olan çocuk eğitiminde başarılı olmak için de "çocuğun topografyasını" bilmek gerekir ki, bu da onun fizyolojik ve psikolojik durumudur. 'Ana-baba çocuklarıyla ilgilenmek için mutlaka zaman ayırmalıdır...' Çocukları ile ilgilenmek onlar için aslında bir zevktir, ama bunu özellikle babalara anlatabilmek gerekir (Akyüz, 2008: 261–262).

3.3.6.4. Ahmet Rıza Bey

Galatasaray Lisesi'nden mezun olan Ahmet Rıza Bey (1858-1930), Türk çiftçisinin tarımı modernleştirememesi yüzünden ilerleyemediğini düşünen babası tarafından Paris'e gönderildi. Ahmet Rıza tarım alanında yüksek tahsilini yaptı. Geri döndüğünde Osmanlı Ziraat Nezaretinde çalışmak istedi ancak olumlu bir cevap alamadı. Bunun üzerine Maarif nezaretine müracaat etti. Bursa İdadisinde Kimya öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Bir müddet sonra da Bursa Eğitim Müdürlüğüne atandı. 1886–1889 yılları arasında sürdürdüğü vazifesi esnasında görüşlerini Nezârete bildirmekten geri durmadı. Akyüz'ün aktardığına göre Ahmet Rıza Bey'in düşünceleri şöyledir:

Bursa'da azınlıkların okullarından başka 4 Protestan, 1 Katolik okulu vardır. Bu kurumlar Bursa'da ticaret ve sanayinin tamamen Hıristiyanların ellerine geçmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca bu okulların misyoner öğretmenleri köylere kadar dağılarak, öksüz Müslüman çocuklarını toplamakta, onlar ve aileleri üzerinde zararlı propagandalar yapmaktadırlar. Bu kurumların faaliyetlerine karşı bir tedbir olarak, öksüz kız ve erkek Müslüman çocuklar için iki ayrı yatılı Darüşşafaka açılmalıdır.

İlköğretime terk edilen evkâf-ı münderise (yıkılmış, ortadan kalkmış vakıfların) gelirleri zorba ve eşrafın elinde kalmıştır. Bunların geri alınması ancak eğitimi seven cesur bir Valinin atanması ile mümkündür. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin maaşları Rüşdiye ve İdadilerde olduğu gibi Maarif Sandığından sağlanmalıdır.

İlkokullar sayıca dağınıklıktan kurtarılmalı, az sayıda fakat öğrencisi kalabalık, öğretmen kadrosu geniş okullar haline sokulmalıdır. Eğitim ve öğretimin niteliği ancak bu şekilde yükseltilebilir.

Eğer bu tedbirler alınmayacaksa, Eğitim Müdürlüğü kaldırılmalıdır, çünkü şimdiki halde eğitim işlerini bir muhasebeci ve bir kâtip yürütebilir...

Ahmet Rıza Bey, önerdiği hususların yapılmadığını ve "bu gidişle eğitime hizmet edilemeyeceğini" görünce görevinden ayrılmış ve Paris'e kaçarak ıslahat mücadelesini dışarıdan sürdürmüştür. Yurt dışında Meşveret gazetesini çıkarmış, siyasî ve eğitimsel yazılar yayınlamıştır. Görüşlerinde kısmen Pozitivizmin etkisinde kalmıştır. Padişaha lâyhalar göndererek eğitim alanında önerilerde bulunmuştur. Bu yazı lâyhalarında Devletin kurtuluşunu kitlelerin eğitilmesinde, kızların okutulmasında, eğitimin niteliğinin yükseltilmesinde görür ve Türkçe'ye önem verilmesini, bir Türk Dili Akademisi açılmasını ister.

O, II. Meşrutiyet döneminde de, önemli siyasî görevlerde bulunmuştur (Akyüz, 2008: 262-263).

3.3.6.5. Ayşe Sıdika Hanım

Ulemadan Mustafa Efendi'nin kızı olan Ayşe Sıdika Hanım, Feylosof Rıza (Tevfik Bölükbaşı) ile evlenmiştir. Ayşe Sıdika Hanım, ilk Kız Öğretmen Okulunun Pedagoji derslerinin öğretmenidir.

Ayşe Sıdika okumaya, öğrenmeğe pek hevesliydi. Bu zeki, çalışkan ve yaratıcı kızı herkes takdir ediyordu. Nihayet onu Padişaha tavsiye ettiler. Zamanın Padişahı II. Abdülhamid, onu Darülmualimat'a Coğrafya, Ahlâk ve Elişleri öğretmeni olarak tayin ettirdi. O zamanlar Darülmualimat programında Pedagoji dersi yoktu. Ayşe Sıdika Hanım, öğretmen yetiştiren bir müessesede her şeyden önce Pedagoji dersinin yer almasını savundu. Bu dersin Darülmualimat programına konması hakkında bir takrir yazarak Maarif Nezaret-i Celilesine sundu. Nezâret, bu takriri dikkatle okudu. Ayşe Sıdika Hanımın fikirlerini yerinde buldu ve hemen okul müdürüne, bu dersin programa alınmasına emir verdi ve dersin hocalığına Ayşe Sıdika Hanımı tayin etti. Ayşe Sıdika Hanım, bu dersin hocalığını yaparken elde okutacak bir ders kitabının lüzumunu şiddetle duydu. Kendi fikirlerinden, derslerinden faydalanarak, ayrıca yabancı kaynaklardan da yararlanarak, bu dersin kitabını hazırladı. Usûl-ü Talim ve Terbiye Dersleri adını taşıyan bu kitap, 1313 yılında basılmıştır. Bu kitap, Darülmualimin ve Darülmualimat'da ders kitabı olarak okutulmağa başlandı. Rumca, İngilizce ve Fransızca'ya vakıf olan Ayşe Sıdika Hanım, bu kitabını zamanına göre iyi bir hazırlık yaparak bastırmıştı. Bizde Avrupai sisteme uygun ilk terbiye ve tedris kitabımız onun eseridir (Koçer, 1970: 152).

3.3.7. Dönemin, Atatürk'ün Yetiştirdiği Dönem Olma Özelliği İtibarı ile İncelenmesi

Atatürk'ün, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu olarak ortaya koyduğu fikir ve eylemler itibarı ile tanınmaya ve anlaşılmaya gayret edilmesi, tüm bunların ötesinde yetiştirdiği ortamların ve onun fikirlerini etkileyen her şeyin merak edilmesi gayet tabii karşılanmalıdır. Bu bakış açısı ile Atatürk'ün araştırmanın konusu olan dönemde yetişmiş olması, fikir dünyasının şekillenmiş olması ayrıca dikkat çekici bir durumdur. Öyleyse bu dönemde ona dair pek çok ipucu bulmak şaşırtıcı olmayacaktır.

Eylül 1924'te Samsun'da öğretmenlere hitaben yaptığı bir konuşmada "ilham ve kuvvetini" geniş ölçüde Askerî Rüşdiyedeki Fransızca öğretmeni Nakiyüddin Beyden aldığını söylemiş ve Mutlakıyet dönemi ve o dönemin öğretmenleri için şu değerlendirmeyi yapmıştır:

"Gerçi biz, belki burada bulunanların kâffesi (tümü) dünyaya geldiğimiz zamanı bu topraklar üzerinde yaşayanlarla beraber kahhar (kahredici, öldürücü) bir istibdad (zulüm ve baskı yönetimi) pençesi içinde idik. Ağızlar kilitlenmiş gibi idi. Muallimler, mürebbiler yalnız bir noktayı dimağlara yerleştirmeye mecbur tutulmakta idi: Benliğini, her şeyini unutarak bir heyulaya (hayale) boyun eğmek, onun kölesi olmak. Bununla beraber tahattur etmek (hatırlamak) lâzımdır ki, o tazyik (baskı) altında dahi, bizi bugün için yetiştirmeye çalışan hakikî ve fedakâr muallimler, mürebbiler eksik değildi. Onların bize verdiği feyiz (bilim, irfan) elbette esersiz (sonuçsuz, ürünsüz) kalmamıştır. Şimdi burada bir zat-ı âliye (yüce, saygıdeğer bir kişiye) tesadüf ettim. O benim Rüşdiye birinci sınıfında muallimim idi. Bana henüz iptidai şeyler öğretirken istikbal (gelecek) için ilk fikirleri de vermişti."

Atatürk, mesleğinde başarılı, mesleğin gerektirdiği özellikleri taşıyan öğretmenlere sahip olmuştur ki bu kendisi ve Türk milleti için büyük bir mutluluktur. Öğretmenleri O'nu çok değişik biçimlerde etkilemiş, O'na çok yararlı bir rehberlik yapmışlardır:

Şemsi Efendi: Atatürk'ün ilk öğretmenidir. Eğitim tarihimizde yeni pedagojik yöntem ve uygulamaları ilk deneyenlerdendir. Öğrencileri bir üst düzeyde okul olan Rüşdiyedeki öğrencilerden daha bilgili yetişiyorlardı. Atatürk'ün dinde bağınazlığa karşı görüşlerinde, yenilikçi fikirlerinde, disiplin duygularının gelişmesinde Şemsi Efendinin öğretim ve uygulamalarının şüphesiz payı vardır.

Yüzbaşı Mustafa Bey: Atatürk'ün, Selanik Askerî Rüşdiyesinde Matematik öğretmenidir. Öğrencisinin yeteneklerini sezip O'na Kemal adını takmıştır. Bu şekilde O'nun kendisinden ve arkadaşlarından farklı ve üstün durumunu tespit etmiş, O'na, daha iyiye, daha güzele doğru gitmek için sürekli bir teşvik nedeni sağlamıştır. Bu çok önemli tarihî olayı, Mustafa

Kemal Atatürk'ü sürekli, daha büyük başarı ve erdemler peşinde koşmaya iten bir destek olarak değerlendirmek gerekir.

Yüzbaşı Nakiyüddin Bey: Askerî Rüşdiyede Fransızca öğretmenidir ve Atatürk'e "geleceğe ilişkin ilk fikirleri" vermiştir.

Mehmet Âsim Efendi: Manastır Askerî İdadisinde Kitabet öğretmenidir ve öğrencisinin askerliğe biraz ters düşen Edebiyata fazla kapılmasını engellemiştir.

Topçu Kolağası Mehmet Tevfik Bey: Askerî İdadide Tarih öğretmenidir ve Atatürk'te Tarih sevgisi oluşturmuş, O'na yeni ufuklar açmıştır.

Harb Okulundaki başlıca öğretmenleri şunlardır: Fransızca öğretmeni Necip Âsim Bey, Tâlim öğretmeni Rahmi Paşa ve Yüzbaşı Naci Bey.

Harb Akademisindeki başlıca öğretmenleri de şunlardır: Eski Osmanlı Seferleri öğretmeni Ahmet Muhtar Paşa , Napoleon Savaşları öğretmeni Kurmay Binbaşı Refik Bey, Yüksek Matematik öğretmeni Kurmay Yarıbay Macit Bey, Tabiye öğretmeni Kurmay Yarıbay Nuri Bey...

Harb Okulu ve Akademisindeki öğretmenleri Atatürk'ün özellikle askerlik bilgilerini genişletmesinde etkili olmuşlardır (Akyüz, 2008: 258-259).

Baykara, 1992'de İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde gerçekleştirilen "Sultan II. Abdülhamit Devri ve Semineri" isimli çalışmada sunduğu tebliğde dönemi, Atatürk'ün yetişmesindeki etkileri itibarı ile şöyle değerlendiriyor:

Burada, adeta bir sebep-netice silsilesi gibi görülen ve incelenmesinde gerekli bir özelliği bazı belirtileri ile tespit etmek, bunun bir değerlendirme denemesini yapmak istiyoruz. Bir

başka deyişle, Atatürk bir netice ise sebebini de aramak gerekir. Aynı şekilde Atatürk bir oluşu gerçekleştirmiş ise bu oluşun başlamasını ve gelişmesini daha sağlıklı olarak ortaya koymak gerekir diye düşünüyoruz. Ancak burada iki olumsuz hüküm (daha doğrusu peşin hüküm) bazılarımızı (eskiden çoğumuzu) etkilemekte idi.

1. Atatürk her şeyi kendisi oluşturan, bir başka ifade ile kendisinin yarattığı bir ortamın insanıdır. Atatürk bir netice değildi; kendisi sebepletmiş, neticelendirmiştir.

2. II. Abdülhamid dönemi, hiçbir olumlu özelliğin görülmediği Türk tarihinin en kara devirlerinden birisidir. Böylesine boş ve fiksiz bir devirle meşgul olmak, abesle iştiğal olabilir.

İttihat ve Terakki bu olumsuzluğun bir tepkisidir. Atatürk de İttihat ve Terakki'nin ortaya çıkardığı bir şahsiyettir.

Atatürk ve İttihat ve Terakki'nin olumlu, buna karşılık II. Abdülhamid'in olumsuz kabul edildiği bir değerlendirme, Türk fikir hayatında çok uzun yıllar etkin olduğu için, çok daha önceleri yapılması gereken denemeler ancak yeni yeni yapılmaktadır...

Sonuç olarak, dönemle ilgili iki zıt görüşten harekete geçerek şunları tespit edebiliriz:

I. Eğer Atatürk, başarılı, etkili ve önemli bir şahsiyet ise devlet adamı özelliğinin öncesinde, reformcu, hamleci ve atılgan şahsiyetini II. Abdülhamid döneminde kazanmıştır. Eğer Sultan II. Abdülhamid dönemi, Atatürk ve arkadaşlarının böylesine reformcu ve atılgan ruhlu yetişmelerine imkân vermişse, II. Abdülhamid'in idaresi ve dönemi son derece başarılıdır. Bunun içindir ki, Sultan II. Abdülhamid ile ilgili değerlendirmeleri, yeniden gözden geçirmek, onun gerçek yerini belirlemek gerekir. Bunun için de şu gerçek belirtilmelidir. Atatürk, eğer bir sonuç ise bunu sebebi, başlangıcı yetiştiği Sultan II. Abdülhamid çağıdır. Anlaşıyor ki Sultan II. Abdülhamid çağı, iddia edildiği gibi bir özellik taşıyamaz. Aksine, bilime, hür düşünceye ve insan yetiştirmeye önem veren bir çağdır.

II. Eğer Atatürk, olumsuz hareketler yapmış, yaptıkları Türk milletine yararlı olmamışsa, o bu türden reformcu özelliğini yetiştirdiği devirden almıştır. O halde itham edilmesi gereken birisi varsa, böylesine atılgan, reformcu ve “değişmeci” insanlar yetiştiren bir eğitim sistemini kabul ettiği için Sultan II. Abdülhamid’dir. Sultan II. Abdülhamid çok iyi, fakat Atatürk’ün çok kötü olması mümkün değildir. Çünkü biri, diğersinin sonucudur.

Bu iki hükümdede de abarttığımız hususlar vardır. Fakat kesin olarak söylemek istediğimiz, Atatürk ve çağdaşlarını yetiştiren ortamın Sultan II. Abdülhamid dönemi olduğudur. II. Abdülhamid döneminin, 1908 sonrasına göre ağır yürüyen, fakat bir yenilenme, reform devri olduğu da kesin bir gerçektir. Bu gerçeğin, hem 1876 öncesiyle, hem de 1908 ve 1909 sonrası ile ilişkilerini ortaya koymak, durumu çok daha açık olarak gözler önüne sermektedir (Baykara, 1994: 3, 11, 12).

Baykara’nın söylediklerinden sadece Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Atatürk’ün değil, Atatürk’ün şahsında, yirminci yüzyılın Türk Devrimini yapan kadronun Sultan II. Abdülhamid döneminin doğal bir sonucu olduklarını söylemek mümkün görünmektedir.

"1880’lerde itibaren, bir *Osmanlı* toplumu yaratmak ideali ile her vilâyette pozitif ilimleri öğreten idadî liselerinin açılması, aydın Batıcı bir kuşak yetişmesini sağladı. Atatürk nesli, bu temelde kurulan yeni askerî mekteplerde yetişti" (İnalçık, 2006: 338).

3.4. II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Reformları Hakkındaki Görüşler

3.4.1. Osman Ergin

Ergin’e göre, Tanzimat devrinde açılmış olan iptidaî ve rüşdî mekteplerinde bu dönemde önemli bir değişiklik ve yenilik görülememekle beraber sayılarında sürekli bir artış yaşanmıştır. İdadilerin gelişimi ise ancak 1884’ten sonra konan İane Vergisi ile finans sorununun çözümü ile mümkün oluyor.

Bu dönemde, Tanzimat döneminde tesis edilmiş olan yüksek öğretim kurumları ile meslek ve ihtisas okulları ağır da olsa gelişimlerini sürdürüyorlar. 32 yıl süren bu dönemde bu kademelerdeki okullara 18 tane daha ilave ediliyor. Eklenen bu okullardaki gelişim de diğerlerindeki gibi yavaş seyrediyor.

Ergin, askeri okulların geçmişle kıyaslandığında bir hayli ileri gittiklerinin ifade ediyor. Ancak Ergin'e göre bu dönemde en büyük gelişim ve ilerleme özel okullarda olmuştur. Özel okullar bu dönemde eğitim sisteminin içindeki yerlerini almışlardır.

Programlarına müdahale edilmeyen/edilemeyen, hükümetin denetim ve kontrolünden uzak olarak eğitim hayatına devam eden azınlık ve yabancı okulları en büyük ilerlemelerini bu devirde yapmışlardır.

Ergin, padişahlığının ilk yıllarında II. Abdülhamit'in eğitimi seven ve eğitim seviyesini yükseltmek isteyen bir tavır sergilediğini ifade ediyor. Padişahın, Mülkiye Mektebini yeniden düzenleyerek yüksek okul haline getirdiğini ve burada ülkenin yönetiminde başarılı olacak memurlar yetiştirmek istediğini söylüyor. Sultanın, hukuk mektebini açarak ülkede adalet hizmetini hakkıyla yerine getirecek yargıçlar yetiştirmek istediğini, bunun yanında bu iki okulu da himayesine alarak bu iki alana verdiği önemi ortaya koyduğunu söylüyor.

Ergin'e göre II. Abdülhamit, Ticaret Mektebinin ilk açılışında gösterdiği büyük ilginin ve harcamalarına ortak olmasının, öğrencisizlikten kapandıktan sonra ikinci kez açılması için yaptığı yardım, Padişahın büyük hayırlarındandır.

Ergin, II. Abdülhamit'in, zamanın yüksek derecedeki bilgin ve düşünürlerini bu okullarda hoca olarak değerlendirmesi, bu okullarda tahsilini tamamlayanları sarayında görevlendirmesi, az da olsa yüksek memurluklara tayin etmesi, eğitim severliğinin delilleri olduğunu söylüyor.

Ancak Mülkiye Mektebinde çıkan olaylardan sonra Padişahın ürktüğünü, okullarla basına ve yayına karşı sıkı tedbirler aldığını söyleyerek bundan sonraki uygulamalarını eleştiriyor (Ergin, 1977).

3.4.2. Şerif Mardin

Mardin, “Batı fikirlerinin iyice anlaşılmaya başladığı devre Sultan II. Abdülhamit (1876–1909) devridir” diyor (Mardin, 2008: 15). Bunun nedeni olarak yeni okullarda okuyan öğrencilerin ve yabancı dile bilenlerin artmasını görüyor. Ancak en temel neden olarak II. Abdülhamit’in Batıyı bir model olarak kabul etmesini görüyor.

II. Abdülhamit’in, Müslümanlığı tebaayı bir arada tutmak için güçlendirmeye çalıştığını, Batının tekniği, yönetim sistemi, askeri yapılanması ve eğitiminin alınması gerektiğine inanarak, Harbiye, Mülkiye ve Askeri Tıbbiye’nin programlarını geliştirdiğini söylüyor. Bu dönemde, bu üç okuldan yetişen öğrencilerin, okullarının ders programlarının bir gereği olarak 19 yüzyıl müspet bilimlerinin Batının güç kaynağını oluşturduğunu gören, böylece Batı dendiğinde Batıda geliştirilen müspet bilimi anlayan bir kuşağın yetiştiğini ifade ediyor (Mardin, 2008).

3.4.3. Bernard Lewis

“Abdülhamit, tarihsel masallardaki anlayışsız, uzlaşmaz ve tüm gerici olmaktan uzaktı; tam tersine, istekli ve eylemci bir yenilikçi, Sultan Abdülaziz’in ve otokratik reformculuklarına karşı Genç Osmanlıların müstebit idare devresinde ilk Türk hürriyetçi eleştirisini yükselttikleri Tanzimat devlet adamlarının gerçek vârisiydi” (Lewis, 1991: 176-177). Lewis (1991)’e göre, Abdülhamit dönemi yaşanan değişme ve yapılan reformlar noktasında aktif bir hareketliliğin olduğu bir dönemdi. Önceki dönemlerde atılmış pek çok adım II. Abdülhamit döneminde tamamlanmıştır. Ayrıca Tanzimatçıların başlattıkları hukuk, yönetim ve eğitim alanındaki reformlar, II. Abdülhamit döneminin ilk yıllarında yapılmış ve zirveye ulaşmıştır.

3.4.4. Selim Deringil

Devletine bağlı ve eğitim seviyesi yüksek nesiller yetiştirmek her devletin birincil işlerinden olsa gerektir. Deringil, Osmanlı’nın bu hassasiyetini Rusya ile karşılaştırarak doğallığını ortaya koymaktadır.

Öteki imparatorluklarda olduğu gibi, temel amaç itaatkâr, ama aynı zamanda merkezin değerlerini kendisinininki olarak kabul edecek şekilde eğitilmiş bir nüfusun yaratılmasıydı. Bu anlamda meşrutî monarşiler kesinlikle ideolojik düşmanlarının, yani Fransız inkılâbının girdiği yolu benimsemekteydi. Eugene Weber'in çığır açan kitabında işaret ettiği gibi, "insanlara Fransızca öğretmek, onları 'uygarlaştırma'nın önemli bir yöntemiydi. Rus Çarlığı'ndaki Rus olmayan unsurları "Ruslaştırma" siyasasının sorumlusu olan eğitim bakanı Kont Uvarov, I. Nikola'ya (1825-55), hükümlerinin tek temelini "Ortodoksluk, otokrasi ve milliyet" olduğunu söylediği zaman bunun en güzel örneğini veriyordu (Deringil, 2007: 126)

3.4.5. Stanford J. Shaw

Modernleşme yolunda hızlı mesafeler alan devlet, eğitim sistemi içinde her ne kadar laik bir yapı oluşturarak birçok meseleyi halletmeye çalışmışsa da çözümlenememiş sorunları mevcuttu. Bu sorunlar köklü bir eğitim reformu yapmaya niyetlenmiş olan çok büyük bir yapı için kaçınılmaz sorunlardı. Shaw, dönemin eğitim reformu çalışmalarının değerlendirilmesine bu kapıdan girerek başlıyor.

Geniş eğitim hiyerarşisi çoğunlukla yeteneksizdi ve çok büyük harcamaları gerektiriyordu. Ancak hisse fonlarını dağıtma, öğretmen atama ve azletme yetkileri, yerel eğitim meclislerinin eline verilince etkin bir denetim düzeni kurulabildi. Yerel yöneticiler bölgelerinin ihtiyaçlarını, durumunu ve öğretmenlerin yeteneklerini İstanbul bürokrasisinden daha iyi biliyor, inceleyebiliyordu. Abdülhamit'in hükümdarlığında pek az görülen ademi merkeziyetçiliğin uygulama alanlarından biri de bu olmuştur. Osmanlıca ders kitapları çok yetersiz olduğundan Eğitim Bakanlığı öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak için binlerce kitap çevirtmek ve yayınlamak zorundaydı. Bu süreç içinde öğrencilerin anlayabileceği bir yazı üslubu ve teknik bir sözlük geliştirme zorunluluğu vardı. Güçlüklere rağmen sistem işlemeye başladı. O dönemde Avrupa'da geçerliği tartışılmakta olan eski eğitim yöntemlerine göre eğitim yapılıyorsa da, yine de öğrencilerin pek çoğu kendi kendilerine düşünme sistemini benimsediler, Abdülhamit döneminde yetişen kuşak Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu oldu

Eğitim alanında en büyük zarar, sistemin dağınık bünyesinden geliyordu. Devlet okulları, millet toplulukları okulları ve yabancı okullar öğrencilerine ayrı yöntem ve araçlarla apayrı düşünme yolları veriyorlar, birbirlerine koşut ama düşman yetişen aydınlar birbirlerini anlamadıklarından imparatorluğu bir bütün halinde tutmak için gerekli millî birlik ve bağlılıktan yoksun bulunuyorlardı. Bu sorun ancak Türkiye Cumhuriyeti döneminde çözümlenebilecekti (Shaw, 2006: 303).

Sungu (1994: 397), bu çözümü şöyle ifade etmektedir; "Atatürk İnkılâbının en önemli bir cephesi *tevhid-i tedrisat* kanunu ile Türkiye’de medrese-mektep diye mevcut olan ikiliği kaldırmış olmasıdır."

3.4.6. François Georgeon

Georgeon eğitim alanında çok çaba gösterildiğini ancak eğitim alanındaki ihtiyacın ve talebin daha büyük olduğunu ortaya koyarak, eğitimdeki en önemli sorunlardan olan eğitimdek ayrılığa parmak basmaktadır.

*Maarif alanında harcanan tüm çabalara karşın, devlet eğitim alanındaki talebi karşılayamamıştır; Darüşşafaka -1873’te kurulu- gibi özel Müslüman okulları gelişir, ama pek çoğu devlet rüşdiyelerinin yetersizliklerini yamamak için açılmıştır. Peki başka bir açıdan bakıldığında, bu okullar düşünülen bütünleşmeyi sağlamanın bir aracı olabilmişler midir? Normalde sivil okullar (dini olmayan okullar), Müslüman olsun olmasın herkese açıktır; diğer milletlerden gelen öğrenciler için bir *numerus clausus* uygulanmaz. Tam tersine iktidar onları da okullara çekebilse çok memnun olurdu. Ama birkaç gayrimüslim aile çocuklarını iptidâilere veya rüşdiyelere gönderse de bunun bir istisna olduğunu kabullenmek gerekir; idadîlerdeki gayrimüslim öğrenci sayısı biraz daha fazladır gerçi, ama yine de çok önemli sayılmaz. Gerçekten de bu devlet okulları kendi maarif ağlarına sahip olan, yabancı okulların ve misyoner okullarının da kapılarını ardına kadar açarak kabul ettikleri Hıristiyan ve Yahudi müşteri kitlesinden pay*

kapamazlar. Üstelik devlet okullarında dine giderek ağırlık verilmesi de gayrimüslimlerle bütünleşmeyi pek kolaylaştırmaz (Georgeon, 2006: 292-293).

3.4.7. Ercüment Kuran

Kuran, Abdülhamit'in tarih yazıcıları açısından değerlendirmiş, önemli analizler yapmıştır. Bu noktada aydınlatığı konu, Sultanın ve döneminin değerlendirilmesindeki seyri de ortaya koymaktadır.

Yazarlar, tarafsızlık iddiasında bulunmalarına rağmen, eserlerinde Abdülhamid'in şahsiyeti ve hususî hayatına menfî bir gözle bakmışlardır. Onun bazı meziyetleriyle karşılaşınca da bunları küçültmek için tevil yoluna sapsmişlerdir. Bu davranış Cumhuriyet çağı tarihçilerinin bir kısmında da görülür. Örnek olarak Enver Ziya Karal ve Tarık Zafer Tunaya zikredilebilir.... 1930'lu yılların başında Mabeyn Başkâtibi Tahsin Paşa'nın hatıratının yayınlanmasıyla da Abdülhamid'i daha insaflı bir şekilde değerlendirmek gerektiği anlaşılmıştır.... Arşiv belgelerinin kullanılmaya başlamasından sonra yapılan ilmî araştırmalar Abdülhamid'e dair hükümlerin pek çoğunun yanlışlığını ortaya koymuştur.... Abdülhamid hakkında Batı dünyasında da son zamanlarda daha tarafsız değerlendirmeler yapılmaktadır.... Bernard Lewis ve Stanford J. Shaw-Ezel Kural Shaw da Osmanlı tarihi konusundaki eserlerinde oldukça tarafsız ve doğru hükümler vermişlerdir (Kuran, 2007: 222-225-226).

3.4.8. Enver Ziya Karal

.... II. Abdülhamit kadercilik ve tembelliğin Müslümanların iki büyük hastalığı olduğunu düşünmektedir. Modernleşmeyi istemektedir. Ancak bazı şartların oluşmasını beklemeyi de uygun görmektedir. Memleketin içinde bulunduğu durum iyice incelenmeden adınlar atmaması gerektiğinin düşünmektedir. Bu noktada reform yapılırken elit fakat küçük bir tabakaya göre değil, halkın genel seviyesine uygun bir şekilde yapılması gerektiğini söylemektedir. Yabancı ülkelerin elçilerinin bizim memleketimizin kendine özgü şartlarını bilmesi, toplumumuzun psikolojisinin kestirebilmesi mümkün değildir. Bundan ötürü onların doğru reform teklifleri

vermeleri mümkün görünmemektedir. Ayrıca II. Abdülhamit'e göre Batılılaşmaya karşı olan ulemanın görüşlerini de dikkate almak zorundayız.

Karal da Sultan'ın tembellik ve kaderciliğe karşı takındığı tavrı neden taassuba karşı takınmamaktadır diye sormaktadır (Karal, 1988).

Karal, II. Abdülhamid döneminde yapılan orijinal birçok eğitim reformunu sıraladıktan sonra sultanın eğitim hakkındaki görüşlerini beğenmediğini ifade ederek, onun döneminde yapılan eğitim reformunun devrin bazı bakanlarının telkini ile gerçekleştiğini söylemektedir;

Abdülhamit II.'nin eğitim hakkındaki düşünceleri, istibdadın temelini teşkil etmiş olan düşünceler gibi bilgisizlik, yüksek idealden mahrumiyet, itimsizlik ve korkuya dayanmaktadır. O, şahsi idaresini imparatorluk halkının tarihi zenginliğine ve gerçek temayülüne değil, fakat istisna teşkil eden olgulara ve dış görünümlere göre ayarlamaya gayret etmiştir.... Abdülhamit II., devrinin fikir cereyanlarına yabancı ve imparatorluğun gerçek selâmetinin eğitim ile olan ilgisini kavramış olmaktan uzak idi. Bu sebeple eğitim hakkında, sağlam ve açık fikirleri yoktur. Memur ve politikacı yetiştirmek için kurduğu mülkiye mektebinden başka, herhangi bir eğitim müessesesinin onun fikir ve teşebbüsüyle kurulmuş olduğunu göstermek güçtür. Devrinde meydana gelen eğitim müesseseleri bazı nazırlarının kendisine takdim ettikleri lâyhalar veya telkin ettikleri fikirlerin eseridir (Karal, 1988: 383–384–385).

3.4.9. Hasan Ali Koçer

Koçer (1970: 125) bu dönemi kısaca "nicelikçe yayılama, nitelikte gerileme" devri olarak tarif etmektedir.

Biz bu münakaşaları bir tarafa bırakarak, 33 yıl süren bu devir içinde teknik kalkınma, devlet bütçesini yoluna koyma, fakat her şeyden önce Padişah olduğu zaman, 21 erkek rüşdiyesi, 9 kız rüşdiyesi olmak üzere, 30 rüşdiye İstanbul'da, bütün İmparatorluk içinde

de 253 rüşdiye ve sıbyan okulu, 4 yüksek okul ve bir de özel okul ile teslim aldığı maarifin bütün bölümlerinde keyfiyet bakımından bazı gerilemelerin yanında, kemiyet bakımından önemli bazı ilerlemelerin de olduğunu ve yeni yeni birçok müesseselerin açıldığını söyleyebiliriz (Koçer, 1970: 168).

3.4.10. Benjamin C. Fortna

Osmanlı Devleti yüzyıllarca güçlü bir devlet olarak hüküm sürmüş bir devlettir. Sıkıntılar yaşayan her devlet gibi kendini korumak için tedbirler almak durumundaydı. Bu tedbirlerden en etkililerinden birinin de eğitim alanında alınması gerektiğine inanıyordu. Bu yolla İmparatorluk bir arada tutulmaya çalışılmıştır. Fortna dönemin değerlendirilmesine bu noktadan başlıyor:

II. Abdülhamid'in saltanatında süregelen Osmanlı eğitim çabaları imparatorluğun geleceğini korumaya çalışma girişiminden başka bir şey değildir. Eğitimde rekabet olarak değerlendirilen bir durumla karşı karşıya olduğundan, Hamidiye devleti direnişe geçmiştir. Batılı organizasyon yöntemleriyle ve onun bazı eğitsel içerikleriyle birleştirilen bir okul sistemi kurarak geç Osmanlı devleti genç nüfusuna dolayısıyla kendi geleceğine bir tehdit olarak gördüğü müdahalelerin önünü almak için çabalamıştır. Osmanlı tebaasının genç nesillerinin imparatorluğu nasıl tahayyül edecekleri ve İslâm geleneğinden gelen ahlâkî değerlerin nasıl aşılacağı konusundaki çabalarla, Hamidiye eğitim projesi tebaasını Batı'nın kötü etkilerine karşı bağımsızlık kazandırmaya çalışırken bir yandan da Batı eğitiminin "gizli bilgelik" avantajını kullanmıştır.

Okulları İslâm dinini ve Osmanlı'ya bağlılığı aşılama kullanmak yönündeki bu girişimlere rağmen, bunlar genellikle Hamidiye döneminin sona ermesini hızlandıran etkenler olarak adlandırılırlar. II. Abdülhamid'in eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler 1908 Jöntürk hareketinde ve nihayetinde Osmanlı İmparatorluğu'nun ardından Balkanlar'da ve Ortadoğu'da kurulan ulus devletlerinin oluşumunda aktif bir rol oynadılar. Bu paradoks Hamidiye eğitim çabalarının başarısızlıkla sonuçlandığını kullanmak için kullanılabilir. Ancak, başarılı mıydı, değil miydi tartışmasına sapsanmak bu dönemin tarih yazımının çoğunluğunun içinden çıkamadığı bir çift tuzağa düşmek

olacaktır. Benim düşünceme göre, Hamidiye döneminin eğitim çabaları bir girişim olmak açısından daha önemlidir. Önceki bölümlerde incelediğimiz çeşitli etkileri birleştirdiğimizde, geç Osmanlı okulları devletin o gün içinde bulunduğu çıkmazları ve imparatorluğu gelecekte iyileştirmek için gerekli olan önlemleri ortaya koymaktadırlar. Bir başarı ya da başarısızlık olmanın ötesinde, okullar kronolojik ve coğrafik bağlamda anlam ifade eden bir dizi eğilimi ve olanağı temsil etmeleri bakımından önemlidirler. Milliyetçilik döneminin görüşü açısından bir zihinsel bariyer üzerinden değerlendirildiğinde, bu okullar doğal olarak tarihin akışıyla uyumsuz görünürler. Bununla birlikte, böyle bir tarih dışı teleolojinin yokluğunda Hamidiye okulları “günün renklerine” karşı azimli ve bütünüyle mantıklı bir karşılık olarak durmaktadırlar (Fortna, 2005: 294, 295).

3.4.11. Yahya Akyüz

Osmanlı Devleti'nin ilk Anayasası olan *Kanun-i Easî*'ye eğitimle ilgili ilk maddelerin girmesi bu dönem için önemli bir farklılıktır. Akyüz, devamında dönemi Mutlakiyet Dönemi olarak ele almakta ve dönemin eğitiminin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

- 1. Birçok meslek ve sanat okulu açılmıştır. Bu Mutlakiyet dönemi eğitiminin en belirgin özelliğidir.*
- 2. Üstün zekâlı vs. Hıristiyan çocuklarının eğitimi için kurulmuş olan Enderun Mektebi'nden sonra ilk kez özel eğitim alanında bir girişim olmuş, sağır, dilsiz ve körler için bir okul açılmıştır.*
- 3. Türk, azınlık ve yabancı özel öğretim büyük gelişme göstermiştir. Ancak azınlık ve yabancı özel öğretim kurumlarının denetlenememesi çok önemli sakıncaları da beraberinde getirmiştir.*
- 4. Genel eğitimde ve okulların yaygınlaşmasında önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Rejimin ilk yılları içinde, bu alandaki çabaların daha yoğun olduğu görülür.*

5. Orta öğretim (Rüşdiye) düzeyinde kızların eğitiminde gelişmeler sağlanmıştır.
6. Rüşdiye ve İdadiyelerin yaygınlaştırılmasına önem verilmiş, ancak özellikle parasal kaynak yetersizliği nedeniyle ilköğretime aynı özen gösterilmemiştir.
7. Nicelik bakımından gösterilen başarılar eğitimin niteliğini yükseltmek gibi bir amaçla beraber yürütülmemiştir. Azınlık ve yabancı öğretim kurumları hariç, okullar, öğretmenler, programlar, kitaplar, basın sıkı bir denetim altına alınmış, yeni düşünceler engellenmeye çalışılmıştır.
8. Bu dönemde yetiştirilmek istenen insan tipi, Tanzimat'ın "Osmanlılık" idealine bağlı, dindarlık, itaatkârlık, Padişah Abdülhamit'e sadakat... özellikleri güçlendirilmeye çalışılan bir insan tipidir. Eğitimin amaçları, ders kitapları, programlarda buna özen gösterilmiştir. Ancak azınlıklar ve yabancılar, millî, dinî, siyasî ayrılıkçı emellerini yine de eğitim yoluyla sürdürmüşlerdir.
9. Programlardan hayata dönük ve bazı başka dersler çıkarılmış, Din ve Ahlâk derslerinin saatleri artırılmıştır.
10. Öğretmenliğin meslekleşmesine ilişkin –kâğıt üzerinde de kalsa- bazı önemli hukukî düzenlemelere başlandıği görülür.
11. Ordunun eğitimi Alman subaylarına teslim edilmiştir.
12. Maârif Nezareti, 1894-1895'ten itibaren, ilk kez ülke çapında önemli eğitim istatistikleri yayınlamaya başlamış ve yine ilk kez, 1898–1904 yılları için Salname-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiye adıyla ülke çapında önemli eğitim, öğretim yıllıkları yayınlanmıştır. Bu belgeler, ülkenin eğitim durumunu rakamsal olarak ve topluca gösterdikleri için, eğitim sorunlarının daha iyi anlaşılıp değerlendirilmesine yardımcı olmuştur (Akyüz, 2008: 225–226).

3.4.12. Bayram Kodaman

Kodaman'a göre, bu dönemde eğitim alanında pek çok şey yapılmıştır. Asıl reformların diğer alanlarda yetersiz olduğu gibi bir nokta vardır ki bu durum da eğitim reformuna verilen önemin göstergesi olarak ele alınabilir:

Yukarıda belirtilmeye çalışılan hususlar, yani bu devirde ilk ve orta dereceli okulların çoğaltıldığı taşraya yayıldığı, teşkilâtın modernleştiği, kısaca Tanzimat devrine göre pek çok şeyin başarıldığı bir gerçektir. Bununla beraber her şeyin halledilmediğini ve birçok eksikliklerin olduğunu da kabul etmek mecburiyeti vardır. Fakat, 33 yıllık bir dönemde yapılan ve yapılmayanları değerlendirirken, devrin karakteri, iç ve dış olaylar, devletin malî vaziyeti, maârifçilerin bilgi ve tecrübeleri, siyâsî fikirler gibi bir takım faktörler daima göz önünde tutulmalıdır (Kodaman, 199: 166).

3.4.13. Orhan Koloğlu

Koloğlu, dönemi II. Abdülhamit'in şahsında Sultanın eğitime bakış açısından ele alarak şöyle değerlendirmektedir:

Abdülhamit'in ifadelerinde, eskiden padişah deviren, kul-yeniçeri ayaklanmalarına gösterilen tepkilere benzer bir tepki görülmez. Hatta "Milletin hâl-i rüşde varması" türü deyimlerle geleneksel söz hakkı bulunmayan reaya anlayışından vazgeçildiği de açıktır. Şimdilik yeterince eğitim görmemiş olmasının etkisiyle kendi kendisini idareye henüz hazır olmadığı ileri sürülmektedir. Bunun, gerekli eğitim aşamalarından geçerse Batı örneklerinde olduğu gibi daha aktif bir sosyal yaşama girebileceği varsayımını içerdiği ortadadır. Abdülhamit'in padişahlığı sırasında çok ısrarla izlediği eğitim politikasının kökeninde bu anlayışın bulunduğu kesindir.

Demek ki toplumun değişme süreciyle birlikte değişmeye uğramış padişahlık kurumu bu görüşte vardır. Açıkçası Abdülhamit, Tanzimatçı çizgisinin tarihsel gelişme içinde alması gereken yeri peşinen almayı kabullenmiş bir kimsedir (Koloğlu, 2007: 78).

BÖLÜM 4

DEĞERLENDİRME

Her tarihsel dönemi olduğu gibi bu dönemi değerlendirirken de, tarih metodunun çok temel bir ilkesi olan "tarihi olayların kendi döneminin şartları içinde değerlendirilmesi gerektiği" prensibinin dikkate almak zarureti vardır. Bu noktada, bu araştırmada çokça istifade edilen *Türk Maarif Tarihi* gibi kapsamlı bir eğitim tarihi eseri vermiş olan Osman Ergin'e, Kara'nın getirdiği eleştiri dikkat çekicidir:

Bir zihniyetin temsilcisi olarak Osman Nuri Bey'in gözden kaçırılmaması ve çok iyi tahlil edilmesi gereken bir diğer yönü de Cumhuriyet devrinde verdiği eserlerde, özellikle Türk Maarif Tarihi'nde Osmanlı Devleti'ni, müesseselerini, kültür ve medeniyetini, zihniyetini nasıl değerlendirdiğidir. Bu değerlendirmelerin Cumhuriyet dönemi ile kıyaslanarak yapılmış olması ve mukayesede Osmanlı'nın genellikle menfi tarafı, Cumhuriyetin ise müspet tarafı ifade ediyor oluşu hesaba katıldığında ortaya ilk bakışta şaşırtıcı manzaralar çıkıyor (Kara, 2005: 464, 465).

Burada bir problem olarak beliren husus, Osmanlı ile Cumhuriyetin mukayese edilmesidir. Hâlbuki ortada çok net bir durum vardır; Türkiye Cumhuriyeti tıpkı Osmanlı Devleti gibi Türkiye Türkleri tarafından kurulmuş ve birçok yönüyle Osmanlı'nın devamı olan bir devlettir. Aynı söz II. Abdülhamit dönemini değerlendirirken de rahatlıkla söylenebilir. Bunun yanında her iki zamanın şartları birbirinden çok farklıdır. Günümüzde artık sağlıklı değerlendirmelere ihtiyaç vardır.

Bunu, Fortna (2005: 295)'nin ifadesiyle çok net bir şekilde anlatmak mümkündür; "Milliyetçilik döneminin görüşü açısından, yani bükülen bir zihinsel bariyer üzerinden değerlendirildiğinde" bu dönemin sağlıklı değerlendirilemeyeceği söylenebilir.

Bu bakış açısıyla buradaki değerlendirmeler, günümüzün ve ilgili dönemin tüm "zihinsel bariyerlerinden" uzak durularak yapılmaya çalışılmıştır.

Osmanlı modernleşmesi askeri yenilgiler sonucu ortaya çıkan bir ihtiyaç sonucunda başlamış askeri okullar kanalıyla başlayan reformlar sivil (laik) eğitim kurumlarının oluşmasını sağlamıştır. Askeri alanda reform ihtiyacı da daha çok Rus tehdidine karşı güvenlik sorunundan doğmuştur. Askeri reformlar, askeri okulları doğurmuş, askeri okullar da Osmanlıyı Batı bilimi ile yüz yüze getirmiştir. Bunun sonucunda da medrese dışında sivil okulların oluşması ile beraber laik okullardan da söz edilebilmiştir. Bu da 19. yüzyıl Osmanlı eğitimi sisteminin ikili yapısını oluşturmuştur.

Ayrıca askeri okullar günümüze kadar başarılı bir şekilde gelmiş olan birçok müessesenin çekirdeğini oluşturmuşlardır. 1734'te Üsküdar'da açılan ilk meslek eğitim kurumu "Hendesehane", Kara ve Deniz Harb Okullarının temeli olan "Mühendishane-i Bahr-i ve Berri-i Hümayunlar" ve Gülhane Askeri Tıp Akademisi'nin öncülü "Gülhane Tababet Tatbikatı Mektebi" gibi.

Türk modernleşmesinin toplumsal aydınlanma sonucu ortaya çıkmış bir hareket olmadığı, devlet eli ile tepeden aşağıya doğru başlatıldığı ve yürütüldüğü, bu durumun aynı zamanda Türk modernleşmesinin kendine özgü sorunlarını ortaya çıkaran sebep olduğu görülmektedir.

Türk modernleşmesinde elit tabakalar (hükümet ve hükümeti elinde bulunduran aydın grubu), değişimin nedeninden çok sonucudur. Fakat daha sonra bu süreçte doğal olarak çok önemli roller üstlenmişlerdir. Türk aydını modern Türk Devleti'ni ne kadar yarattıysa Osmanlı mutlakiyeti de Türk aydınını o kadar yaratmıştır.

Yurt dışına gönderilen elçiler ve Fransa'ya gönderilen öğrenciler, Batılılaşma hareketlerini etkilemişler, devletin iç ve dış siyasetine Batılı zihniyetin nüfuz etmesini kolaylaştırmışlardır. Türk modernleşmesinde M. Emin Âli Paşa, Safvet Paşa, Keçecizade Fuat Paşa, Ahmet Vefik Paşa gibi Avrupa'daki sürekli elçilerin rolü büyük olmuştur.

Türk modernleşmesi, askeri ve teknik alanlarda başarılı sayılabilecekken, kültür ve sanat alanında çok başarılı oluşamamıştır. Özgürlük ve kültürel gelişme çok yavaş olmuştur. Ortaylı'nın deyiimiyle "Batı Avrupa'nın hayat görüşü, kültür ve sanatı askeri-teknik alanlardaki gibi parlak ürünlerle gelmedi ve modernleşme Doğu Batı kültürleri tartışmalarını doğurdu".

Modernleşme kendi kültürü ile beraber kendi ekonomik sistemini de dayatmıştır. Bu noktada Türk bürokrasisi, “Merkantilizmin” Germen türevi olan “Kameralizm”den etkilenmiştir. Neticede emperyalizmin farklı görüntüleri olan bu kavramlar, modernleşme süreçleri ile beraber Türkiye’ye girerek olumsuz sonuçlar doğurmuşlardır.

Bu dönemde iç politika stratejileri eğitim reformlarını, eğitimin geldiği durum da iç politika stratejilerini etkilemiştir. Batılılaşmayla beraber 19. yüzyılda ortaya çıkan akımlar, hem kendi zamanlarını etkilemiş hem de günümüzdeki tartışmaların temellerini oluşturmuşlardır. Bu anlamda İmparatorluğun tüm unsurlarını bir arada tutma çabası olarak “Osmanlılık”, olmayınca Müslüman unsurları bir arada tutma çabası olarak “İslâmcılık” ve nihayetinde üniter devlete yani Türkiye Cumhuriyeti’ne kadar giden “Milliyetçilik” akımları belirlemektedir. Bu akımların hepsinin, hâkim oldukları dönemlerin eğitim politikalarına kendi renklerini verdikleri rahatlıkla söylenebilir.

Ayrıca “Osmanlılık” akımı ile birlikte “vatan” kavramı gelişmiş, Osmanlı teritoryal bir devlet olma yönüne eğilmiştir.

Bunun yanında bu dönemde, bir kavram ve olgu olarak karşımıza çıkan laiklik ve laikleşme de 19. yüzyılda hızla etkisini hissettirmeye başlayarak eğitim politikalarını ciddi bir şekilde etkilemiştir. Nihayetinde laiklik, Türkiye Cumhuriyeti’nin önemli ilkelerinden biri haline gelirken gelişimi 19. yüzyılda olmuştur. Bundan sonra da laiklik bütün eğitim reformlarını şekillendirmiştir.

Batılılaşmaya karşı yapıcı eleştiriler şu noktada belirginleşmiştir: Batı’nın bilim ve tekniğini alıp kültür ve yaşam tarzı noktasında seçici olunmalıdır. Bunu ilgili dönemde Said Halim Paşa, daha sonraları ise Mehmet Akif Ersoy’un şahsında müşahede etmek mümkündür.

Batı dışı modernleşmelerden Rus modernleşmesi, her alanda olduğu gibi eğitim-kültür alanlarında da benzer süreçler olarak belirir. Ancak Osmanlı’dan daha kararlı ve daha hızlıdır. Sonuçları da daha başarılıdır. Japon modernleşmesinin eğitim alanında en önemli başarısı, temel

eğitime öncelik vermesi ile temel eğitimin geleneksel olarak bilgi ve beceri değil, tavır ve değerler üzerine sistematik ve pragmatik bir şekilde tesis edilmesidir. Bunun yanında “güçlü devlet”, “zengin devlet” ölküsüne sahip çıkılmasının sağlanmasıdır. Osmanlı ise bu dönemde yüksek öğretimi öncelemiş ancak sonucunda bolca memur yetiştirmiştir. İlköğretimle yüksek öğretim arasındaki olması gereken aşama çok geç tamamlanabilmiştir. Programsız ve denetimsiz ilköğretimden sonra ara okullar olmayışından ötürü direk yüksek öğretim düzeyinde programlanmış askeri-teknik okullara geçilmesi çarpık bir reform süreci olarak belirmektedir. Tanzimat ve sonrasında bu çarpık yapı düzeltilmeye çalışılmıştır.

1869’da ilân edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, eğitim işlerini genel bir yapıya dönüştürmeye çalışmış, tüm olumsuzluklara rağmen II. Meşrutiyet devrine kadar milli eğitim işlerini düzenlemiştir.

Türk demokrasi tarihinin ilk anayasası olan Kanun-ı Esasi, II. Abdülhamit’in tahta çıkışı ile ilân edilmiş ve bu anayasada eğitim her vatandaşın hakkı olarak tespit edilmiş ve ilköğretim anayasa ile zorunlu hale getirilmiştir.

Günümüzün öğretim basamaklarına göre belirlenmiş eğitim teşkilâtının temelini 1879’da II. Abdülhamit dönemi eğitim modernleşmesi esnasında oluştuğu görölmektedir. Bununla beraber bu dönemde eğitim teşkilatı içinde ilk kez “*istatistik kalemi*”nin kurulması ile eğitim çalışmalarının sayısal verilere dayanılarak incelenmesinin sağlanmaya çalışılması II. Abdülhamit döneminin önemli yenilikleri arasındadır. Ayrıca ilköğretim için ilk teferruatlı programlama ve eğitim teşkilâtında yer vererek düzenleme II. Abdülhamit döneminde gerçekleştirilmiştir.

Tanzimatla başlayan eğitimde kolay ve etkili yeni usul arayış ve uygulamaları bu dönemde de devam etmiş, eski sıbyan mektebi hocaları ve medresenin harici direnmesi ile karşılaşılmıştır. Ancak padişah uygulamaların arkasında olduğunu bununla beraber bu direnme ve tepkilere karşı tedrici bir yolun takip edilmesi gerekliliğini tavsiye etmiştir. Bu durum da bu dönemde reformların karşılaştığı engelleri göstermesi bakımından çok önemlidir.

Bu dönemin en parlak eğitim reformunun yüksek öğretimde olduğu söylenebilir. Mülkiye ve Harbiye genişletilmiş, okul çeşitliliği açısından bir zenginlik yaşanmıştır. Yine II. Abdülhamit döneminde geliştirilen veya ilk kez tesis edilen modern eğitim kurumlarından Mülkiye Mektebi,

Hukuk Mektebi, Güzel Sanatlar Akademisi'nin temeli olan Sanayii Nefise Mektebi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi'nin temeli olan Gülhane Tababet Tatbikatı Mektebi, İstanbul Erkek Lisesi'nin temeli olan Numune-i Terakki Mektebi gibi eğitim kurumları günümüzde varlıklarını güçlü bir şekilde sürdürmektedirler. Bunların yanında baytar, polis, gümrük okulları da günümüze kadar uzanan yapıları oluşturmuşlardır. Nihayet İslam dünyasında gerçek anlamda ilk modern üniversite, İstanbul Üniversitesi'nin ve Türkiye'nin tüm üniversitelerinin temeli olan Darülfünunu saymak gerekir.

Tanzimat'ın bulamadığı finansal kaynağı II. Abdülhamit dönemi “İane Vergisi” ile oluşturmuştur.

Bu devirde askeri rüşdiyeler asıl gelişim safhalarını gerçekleştirmişlerdir.

Bu dönemde Galatasaray Sultanisi Türkleşmiş bir nitelik almıştır.

İlk kız idadisi ve kız öğretmen okulu açılmıştır.

Özürlüler için ilk kez eğitim başlatılmıştır. İlk planda sağır ve dilsizler için açılan okula daha sonra görme özürlü olan öğrenciler de kabul edilmeye başlanmıştır.

Bu dönemde gerek okul yönetimi, gerek öğretim yöntemleri konularında ve gerekse öğretmenlere yönelik rehberlik amacıyla kitaplar yazılmış ve öğretmen okullarında okutulmuştur. “Usul-i Talim ve Terbiye Dersleri” kitabının yazarı ve kız öğretmen okulunda “Usul-i Talim” dersinin hocası Ayşe Sıdıka Hanım'ın; “(...) birbirine pek benzemeyen bir sürü çocuğu terbiye etmek herkesin harcı olabilir mi?” diye sorması, “Usul-i İptidai Yahut Muallimlere Rehnüma” isimli eserin yazarı Abdullah Vehbi'nin de; “öğrencilerin yetenekleri, kabiliyetleri birbirinden farklıdır. Birinin bir defada anladığı tanımı vs. ötekiler biraz tekrardan sonra anlayabilirler. Öğretmen bireysel farklılıkları göz önünde tutmalıdır” düşünceleri, o dönemde “bireysel farklılıkların” farkında olduğunun bir göstergesi olarak öne sürülebilir. Hatta Ayşe Sıdıka Hanım'ın öğretimde ezber yöntemine karşı olması, gözlem ve tecrübe yöntemini savunması, günümüzde çok önemsenen “yaparak, yaşayarak öğrenme”, “aktif öğrenme”, prensibinin farkında olduğunu göstermektedir.

Ayrıca özel öğretimin yani özel okulların bu dönemde kurulup yayıldıkları görülüyor. O dönemin özel okulları (hususî mektepleri), gerek tanıtım ve reklâm çalışmaları, gerek yenilikçi tavırları, gerekse devletin üzerinden büyük bir eğitim yükünü alma çabaları ile günümüzdeki durumu andırmaktadırlar.

Bu dönemde Küçük Said Paşa, Münif Paşa, Ahmet Mithat Efendi, Ahmet Rıza Bey, Ayşe Sıdika Hanım, Selim Sabit Efendi gibi önemli şahsiyetler, gerek görüşleri, gerek eserleri gerekse icraatları ile eğitime önemli hizmetlerde bulunmuşlardır.

İnalçık (2003)'a ve Lewis (1991)'e göre Atatürk neslinin, Baykara (1994)'ya göre Atatürk ve çağdaşlarının, Shaw (2006)'a göre Abdülhamit devrinde yetişen kuşağın Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu oldukları ve bunun da II. Abdülhamit döneminin doğal bir sonucu olduğu kabul edilmektedir. Atatürk ve arkadaşlarının bu dönemde yetiştikleri, fikirlerinin bu dönemde oluştuğu görülmektedir. Bu noktada II. Abdülhamit döneminde yapılmış olan onca eğitim reformu yapılmamış olsaydı ne olurdu sorusu belirlemektedir. Böyle bir neslin yetişmesi için gerekli ortam hazırlanmış olur muydu?

II. Abdülhamit döneminde maarif çabaları artık vilayetlere yani İstanbul dışına da yönelmiştir. Bu da dönemi, önceki dönemlerden ayıran önemli bir özelliktir. Bunun sonucunda büyük kentlerde meslek okulları ve yüksek okullar açılmıştır. Ayrıca vilayetlerde açılan idadiler bunun göstergesidir.

Dönem, okul çeşitliliği ve sayısal açıdan çok büyük gelişmelerin sağlandığı parlak bir dönem olmasına karşın eğitim hizmetleri Batı'da olduğu gibi geniş halk kitlelerine yaygınlaştırılmamış, memur yetiştirme yoğunluklu bir dönem olmuştur. Prens Sabahaddin ve Said Halim Paşa'nın dediği gibi memur tabakasının Batıdaki burjuva sınıfı gibi reform yapabilmesi mümkün değildir.

Evkafa bağlı olmalarından ve diğer sebeplerden ötürü sıbyan okulları ve medreselerde ıslahat yapılması neredeyse imkânsız olmuştur. Ancak bu duruma rağmen vakıfların yapısında sorunu çözecek bir hamleyle cesaret edilememiştir.

İçlerinde Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere, Almanya, İtalya, Avusturya ve Rusya'nın bulunduğu ülkelerin açtıkları misyoner okullarının amacı kendi dinlerini Osmanlı İmparatorluğu

sınırları içinde yaymaktı. Bu dönemde bu tür okullar çok yaygınlaşmakla beraber, kapitülasyonlar gibi birçok siyasi ve ekonomik nedenle de II. Abdülhamit bunlara karşı tedbir almakta aciz kalmıştır.

Bu dönemin eğitimden kaynaklanan belki de en büyük sorunu olarak, devlet okulları, millet topluluklarının okulları ve yabancı okullardan birbirlerine eşzamanlı ama düşman yetişen aydınların birbirlerini anlamamalarından kaynaklanan Milli birlik ve beraberlik problemi söylenebilir. Bu problem de Tevhid-i Tedrisat ile çözümlenebilmiştir.

Tüm çabalara rağmen Devlet eğitim alanındaki ihtiyacı karşılayamamıştır. Bu dönemi “nicelikçe yayılma, nitelikçe gerileme devri” şeklinde tanımlayan eğitim tarihçilerine rağmen aslında nicelikçe de İmparatorluğun geneline yeteri kadar yayılmış olduğunu söylemek mümkün görülmemektedir. Ancak şurası da bir gerçektir ki dönemin şartlarına, önceki dönemlere ve önceki dönemlerin bıraktığı mirasa göre bir ilerleme durumundan söz edilebilir. Bununla birlikte Devletin içinde bulunduğu siyasi ve ekonomik sıkıntılar, reformların önündeki büyük engeller olmasına rağmen, İmparatorluğun ihtiyacı olan daha büyük bir eğitim reformu idi. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, günümüzün eğitim sisteminin neredeyse ilk adımları olan dönemin eğitim reformlarının, Fortna (2005: 295)'nın ifadesiyle “önemli girişimler” niteliğinden daha iyi bir değerlendirmeyi hak ettiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya, 2008, **Türk Eğitim Tarihi**, PEGEM AKADEMİ, Ankara

Arslan, Ali, 1995, **Darülfünundan Üniversiteye**, Kitabevi, İstanbul.

Banarlı, Nihat Sami, 2007, **Türkçe'nin Sırları**, L&M Yayınları, İstanbul.

Baykara, Tuncer, 1994, **Sultan II. Abdülhamid ve Devri Semineri**, Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul.

Belge, Murat, 2007, “**Türkiye ve Rusya**”, **Modernleşme ve Batıcılık; Batılılaşma**, İletişim, İstanbul.

Berkes, Niyazi, 2008, **Türkiye’de Çağdaşlaşma**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul

Cihan, Ahmet, 2006, **Japonya’da Eğitim Kültür ve Modernleşme**, ARK Özgü Yay., İstanbul

Çetin, Atillâ, 2002, “**Bursa’da Bir Eğitim-Öğretim Kurumu: Bursa İdâdîsi (1883) ve Sosyo-Kültürel Önemi**”, XII. Türk Tarih Kongresi, III. Cilt, II. Kısım, TTK Yayınları, Ankara.

Çiğdem, Ahmet, 2007, “**Türk Başkalaşması’nı Açıklayıcı Bir Kavram: Türk Başkalığı**”, **Modernleşme ve Batıcılık; Batılılaşma**, İletişim, İstanbul.

Deringil, Selim, 2007, **İktidarın Sembolleri ve İdeoloji**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Düzdağ, M. Ertuğrul, 2003, **Said Halim Paşa Buhranlarımız ve Son Eseleri**, İz Yayıncılık, İstanbul.

Eisenstadt, S.N. , 2007, **Modernleşme; Başkaldırı ve Değişim**, Doğubatı Yayınları, Ankara

Ergin, Osman, 1977, **Türk Maarif Tarihi**, Cilt 3,4., Eser Matbaası, İstanbul.

Fatma Aliye, 1995, **Ahmet Cevdet Paşa ve Zamani**, Bedir Yayınevi, İstanbul.

Fendoğlu, Hasan Tahsin, 2002, **Modernleşme Bağlamında Osmanlı-Amerika İlişkileri**, Beyan, İstanbul.

Fortna, Benjamin C., 2005, **Mekteb-i Hümayûn**, İletişim, İstanbul.

Georgeon, François, 2006, **Sultan Abdülhamid**, Homer Kitabevi, İstanbul.

Göle, Nilüfer, 2007, **“Batı Dışı Modernlik: Kavram Üzerine”**, **Modernleşme ve Batıcılık; Batılılaşma**, İletişim, İstanbul.

Hançerlioğlu, Orhan, 2007, **Toplumbilim Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul

Hanioğlu, M. Şükrü, 1992, **“Batılılaşma” maddesi**, **İslam Ansiklopedisi**, Cilt 5, Türk Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul,

İnalcık, Halil, 2003, **“Atatürk ve Türkiye’nin Modernleşmesi”**, **Belleten**, XXVII, Sayı 108, TTK Yayınları, Ankara.

İnalcık, Halil, 2006, **Doğu-Batı Makaleler I**, Doğubatı, Ankara.

Kafadar, Osman, 1997, **Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma**, Vadi, Ankara.

Kara, İsmail, 2005, **Din İle Modernleşme Arasında**, Dergâh, İstanbul.

Karal, Enver Ziya, 1988, **Osmanlı Tarihi VIII. Cilt**, TTK Basımevi, Ankara.

Karpat, Kemal, H., 2006, **Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma**, İmge Kitabevi, Ankara

Kırpık, Cevdet, 2007, “**Şehzade Eğitimin Çağdaştırma Teşebbüsleri**”, **Belleten, LXXI, Sayı 261**, TTK Yayınları, Ankara.

Koçer, Hasan Ali, 1970, **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, MEB, İstanbul.

Koloğlu, Orhan, 2007, **Abdülhamit Gerçeği**, Pozitif, İstanbul.

Kuran, Ercüment, 2007, **Türkiye’nin Batılılaşması ve Milli Meseleler**, Türk Diyanet Vakfı Yayınlar, Ankara.

Küçükömer, İdris, 2002, **Düzenin Yabancılaşması Batılılaşma**, Bağam Yayıncılık, İstanbul.

Lewis, Bernard, 1991, **Modern Türkiye’nin Doğuşu**, TTK Yayınları, Ankara.

Mardin, Şerif, 2008, **Türk Modernleşmesi**, İletişim, İstanbul.

Mutlu, Şamil, 1997, “**II. Meşrutiyet Devrinde İstatistik Bilgileriyle Eğitim**”, **Belgeler, XVII, Sayı 21**, TTK Yayınları, Ankara.

Okumuş, E.; Cihan, A.; Avcı, M, 2006, **Osmanlı Devleti’nde Eğitim Hukuk ve Modernleşme**, Ark, İstanbul.

Ortaylı, İlber, 2007, **Batılılaşma Yolunda**, Merkez Kitaplar, İstanbul.

Ortaylı, İlber, 2008, **Gelenekten Geleceğe**, Timaş, İstanbul.

Ortaylı, İlber, 2005, **İmparatorluğun En uzun Yüzyılı**, İletişim Yayınları, İstanbul.

Poggi, Gianfranco, 2007, **Modern Devletin Gelişimi Sosyolojik Bir Yaklaşım**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Sakaoğlu, Necdet, 2003, **Osmanlı'dan ünümüze Eğitim Tarihi**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Saray, Mehmet, **Türk Dünyasında Eğitim Reformu ve Gaspıralı İsmail Bey**, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü, Ankara.

Shaw, Stanford J., 2006, **Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye**, II.Cilt, e Yayınları, İstanbul.

Sırma, İhsan Süreyya, 2000, **Belgelerle II. Abdülhamid Dönemi**, Beyan, İstanbul.

Sözen, Kemal, 1998, **Ahmet Cevdet Paşa'nın Felsefi Düşüncesi**, İFAV, İstanbul.

Sungu, İhsan, 1994, **"Tevhidi Tedrisat"**, Belleten, II, Sayı 7/8, TTK Yayınları, Ankara.

Şanal, Mustafa, 2005, **"Osmanlı İmparatorluğu'nda Kız Öğretmen Okulunda Görev Yapan Kadın İdareci ve Öğretmenler ile Okuttukları Dersler"**, Belleten, LXVIII, Sayı 253, TTK Yayınları, Ankara.

Şişman, Adnan, 2004, **Tanzimat Döneminde Fransa'ya gönderilen Osmanlı Öğrencileri**, TTK Yayınları, Ankara.

Tekeli, İ; İlkin, S, 2007, **Cumhuriyetin Harcı, Köktenci Modernitenin Doğuşu**, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Tekeli, İ; İlkin, S, 1999, **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.

Turan, Kemal, 1996, **Ahilikten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi**, M.Ü. İlahiyat F. Yay. İstanbul.

Türköne, Mümtaz'er, 2006, **Türk Modernleşmesi**, Lotus, Ankara

Unat, Faik Reşit, 1964, **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, MEB, Ankara.

Unat, Faik Reşit, 2003, “**Atatürk'ün Öğrenim Hayatı ve Yetiştığı Devrin Eğitim Sistemi**”, **Belleten, XXVII, Sayı 108**, TTK Yayınları, Ankara.

Ülken, Hilmi Ziya, 2005, **Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi**, Ülken Yayınları.

Yücel, Hasan Âli, 1994, **Türkiye'de Orta Öğretim**, TC. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Yüksel, Dilek, 2003, “**Rus Modernleşmesi ve Türkiye**”, **Hacettepe Üniversitesi**, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü Doktora Tezi, Ankara.

Zengin, Salih Zeki, 2007, “**II. Abdülhamit Döneminde Yabancı ve Azınlık Mekteplerinin Faaliyetleri**”, **Belleten, LXXI, Sayı 261**, TTK Yayınları, Ankara.