

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNİN DEĞİŞMESİNİ  
ETKİLEYEN TOPLUMSAL FAKTÖRLER  
18. Yüzyıl Sonlarından 1920'ye

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Asker KARTARI

ADANA

1987

"Sevgi'ye ve Ceren'e"



## ÖNSÖZ

Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Türk Eğitim Sistemi'nin tarihsel süreç içinde sosyolojik açıdan incelenmesine dayanan bu tezin hazırlanmasında, bilgi toplamadan değerlendirmeye, yazımdan redaksiyona kadar birçok kişi ve kuruluşun yardımı olmuştur: Kütüphane çalışmalarım sırasında yardımlarını esirgemeyen Ankara Milli Kütüphane, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Kütüphanesi, TRT Çukurova Bölge Müdürlüğü Radyo Müdürlüğü Kütüphanesi ve Çukurova Üniversitesi Merkezi Kütüphane yetkililerine; Tez çalışmalarım boyunca ilgi ve desteklerini gördüğüm mesai arkadaşlarıma, Doç.Dr.Bilge Dilmen'e; Rahat bir çalışma ortamı ve her türlü kolaylığı sağlayan Doç.Dr.Halil Yılmaz'a;

Ve en önemlisi bir yıl boyunca, her hafta en az bir günlük mesaisini harcayarak tezi yöneten, küçük ayrıntılar üzerinde bile gerçek bir bilimadama titizliği ile duran, çalışmanın her evresinde dikkat ve ilgisini koruyan ve bunu karşısındakine her an hissettiren değerli hocam Prof. Dr. Altan ESERPEK'e teşekkür ederim.

Asker Kartarı  
30.06.1987

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ	iii
GİRİŞ	1
BÖLÜM I. TOPLUMSAL YAPI, TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM	5
1.1. Toplumsal Yapı	5
1.2. Toplumsal Değişme	6
1.3. Toplumsal Değişme ve Eğitim	12
BÖLÜM II. OSMANLI TOPLUMSAL YAPISI VE EĞİTİM KURUMU	16
2.1. Osmanlı Toplum Yapısı	16
2.1.1. Osmanlı Toplumunda Yönetici Kesim	18
2.1.1.1. Askerler	19
2.1.1.1.1. Tımarlı Sipahilik	19
2.1.1.1.2. Devşirme Sistemi	20
2.1.1.2. Ulema	21
2.1.2. Osmanlı Toplumunda Yönetilen Kesim	22
2.1.2.1. Reaya	22
2.1.2.2. Tüccar ve Zanaatkarlar	24
2.1.2.3. Mürtezika	26
2.1.3. Yöneten ve Yönetilenler Arasındaki İlişkiler	27
2.1.4. Osmanlı Eğitim Sistemi	30
2.1.4.1. Sıbyan Mektepleri	31
2.1.4.2. Medrese Sistemi	32
2.1.4.2.1. Medreseler	32
2.1.4.2.2. Müderrislik	39
2.1.4.3. Enderun	40
2.1.4.4. Osmanlı Devlet Yapısının Eğitim Sistemine Etkisi	42
2.1.5. Osmanlı Toplum Yapısının Değişmesini Belirleyen Faktörler	43
2.1.5.1. İç Faktörler	43
2.1.5.2. Dış Faktörler	48
2.1.5.3. 17. ve 18. Yüzyıl Aydınlarının Osmanlı Toplum Yapısı ile İlgili Görüşleri	51



2.2. Osmanlı Toplumunda Yenileşme Hareketleri	54
2.2.1. Yenileşme Hareketlerinin Evreleri	54
2.2.2. Kasıtsız Değişmeler Evresi: Lâle Devrinden III. Selim'e Kadar (1718-1789)	55
2.2.2.1. Kasıtsız Değişmeler Evresinde Toplumsal Değişmeyi Belirleyen Faktörler	57
2.2.2.1.1. Dış Faktörler	57
2.2.2.1.2. İç Faktörler	59
2.2.2.2. Kasıtsız Değişmeler Evresinin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü	60
2.2.2.3. Kasıtsız Değişmeler Evresinde Eğitimdeki Değişmeler	61
2.2.2.4. Kasıtsız Değişmeler Evresinin Analizi	65
2.2.3. Geçiş Evresi: III. Selim Dönemi (1789-1807)	67
2.2.3.1. Geçiş Evresinde Toplumsal Değişmeyi Etkileyen Faktörler	69
2.2.3.1.1. Dış Faktörler	69
2.2.3.1.2. İç Faktörler	70
2.2.3.2. Geçiş Evresinin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü	71
2.2.3.3. Geçiş Evresinde Eğitimdeki Değişmeler	73
2.2.3.4. Geçiş Evresinin Analizi	75
2.2.4. Kasıtlı Değişmeler Evresi	76
2.2.4.1. II. Mahmud Dönemi (1808-1839)	76
2.2.4.1.1. II. Mahmud Döneminde Toplumsal Değişmeyi Belirleyen Faktörler	77
2.2.4.1.1.1. Dış Faktörler	77
2.2.4.1.1.2. İç Faktörler	77
2.2.4.1.2. II. Mahmud Döneminin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü	78
2.2.4.1.3. II. Mahmud Döneminde Eğitimdeki Değişmeler	80
2.2.4.1.4. II. Mahmud Döneminin Analizi	84
2.2.4.2. Tanzimat Dönemi	86
2.2.4.2.1. Tanzimatın İlanını Etkileyen Faktörler	87
2.2.4.2.1.1. Dış Faktörler	87
2.2.4.2.1.2. İç Faktörler	88
2.2.4.2.2. Tanzimat Döneminin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü	90
2.2.4.2.3. Tanzimat Döneminde Eğitimdeki Değişmeler	92

2.2.4.2.4. Tanzimat Döneminin Analizi	97
2.2.4.3. II. Abdülhamit Dönemi (1876-1908)	98
2.2.4.3.1. I. Meşrutiyet'in İlanını Etkileyen Faktörler	99
2.2.4.3.1.1. Dış Faktörler	99
2.2.4.3.1.2. İç Faktörler	100
2.2.4.3.2. II. Abdülhamit Döneminin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü	101
2.2.4.3.3. II. Abdülhamit Döneminde Eğitimdeki Değişmeler	102
2.2.4.4. II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1920)	107
2.2.4.4.1. II. Meşrutiyet'in İlanını Etkileyen Faktörler	108
2.2.4.4.1.1. Dış Faktörler	108
2.2.4.4.1.2. İç Faktörler	108
2.2.4.4.2. II. Meşrutiyet Döneminin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü	110
2.2.4.4.3. II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimdeki Değişmeler	111
2.2.4.4.4. II. Meşrutiyet Döneminin Analizi	113
BÖLÜM III. SONUÇ	115
KAYNAKÇA	120

## GİRİŞ

Türk Eğitim Sistemi'ne ilişkin bu araştırmanın konusu "Türk Eğitim Sisteminin Değişmesini Etkileyen Toplumsal Faktörler" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı, tarih süreci içinde Türk Eğitim Sistemi'ni etkileyen toplumsal faktörleri ve bu faktörlerin eğitim sistemimize etki derecelerini ortaya koyarak, gelecekte Türk Eğitim Sistemi'nin çağdaşlaştırılması çabalarında bu faktörlerin dikkate alınmasını sağlamak ve bu yolla Türk Eğitim Sistemi'nin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmada konu; zaman bakımından, Osmanlı İmparatorluğu Eğitim Sistemi'nde yenileşme hareketlerinin hız kazandığı 18.yüzyıl sonlarından 1920 yılına, kapsam bakımından ise, Osmanlı İmparatorluğu içindeki dinsel etnik gruplar göz önüne alınarak, Müslüman Türkler'in eğitimi ile sınırlandırılmıştır. Ancak, bu dönemdeki yenileşme hareketlerini daha iyi değerlendirebilmek için, Osmanlı İmparatorluğunun kuruluş döneminden başlayarak, eğitim sisteminin oluşumuna da kısaca değinilecektir.

Her ülkenin eğitim sisteminin çağdaş gereksinimleri karşılayacak yapıda olması istenilir. Bunun sağlanabilmesi için de eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi, geliştirilmesi yolunda sürekli olarak çalışmalar yapılır. Geliştirme çabalarının araştırma sonuçlarına dayanması, yapılan çalışmalardan olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlar.

Türk Eğitim Sisteminin çağdaş gereksinimleri karşılayacak yapıya kavuşturulması da yapılacak eğitim araştırmalarına ve elde edilecek sonuçların değerlendirilmesine bağlıdır.

Toplumsal bir kurum olarak eğitim, diğer toplumsal kurumlarla fonksiyonel ilişkiler içindedir. Toplumsal yapının herhangi bir biriminde ortaya çıkan değişme, bu fonksi-

yonel ilişkiler nedeniyle, diğer kurumları da etkiler. Bu yüzden, eğitim araştırmaları, eğitim kurumunun diğer toplumsal kurumlara olan ilişkileri dikkate alınmadan yapıldıkları takdirde güvenilir sonuçlar vermezler. Eğitim ile diğer toplumsal kurumlar arasındaki fonksiyonel ilişkilerin nitelik ve derecesi toplumdaki topluma ve aynı toplumda farklı zaman kesitlerinde değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, Türk Eğitim Sisteminin değişmesinin inceleneceği bu çalışmada eğitim, diğer toplumsal kurumlara olan fonksiyonel ilişkileriyle birlikte ele alınacaktır.

Bilindiği gibi toplumsal yapı, toplumsal kurumlar örgütler, toplum yaşamında etkin gruplarla bunların kendi aralarında ve karşılıklı olarak birbirleriyle olan ilişkileri ve bu ilişkileri düzenleyen toplumsal normlardan oluşur. Toplumda yer alan tüm toplumsal gruplar arasında ilgi ve çıkarlar bakımından farklar bulunur. Bu nedenle toplum, çıkarları ve ilgileri farklı, genellikle çatışan farklı grupların konfederasyonu olarak da düşünülebilir. Gruplar arasındaki çatışmalarda her grup mevcut durumu değiştirmeye çalışır (MacIver, 1964, s.518). Bu nedenlerle eğitimdeki değişmelerin yön, oran ve derecelerini anlamak için sadece toplumun diğer parçalarındaki değişmelerin eğitimdeki yankılarını incelemek yetmez, fakat aynı zamanda, belirli alanlardaki değişmelerle ilgili olarak ortaya çıkan çıkar çatışmalarını da analiz etmek gerekir. Bu nedenle Osmanlı toplum yapısı, toplum yaşamında etkin olan toplumsal gruplar ve bu gruplar arasındaki ilişkiler açıklanarak tanıtılmaya çalışılacaktır.

Bir toplumda meydana gelen değişmelerin gerçekleşme koşullarını anlayabilmek için, önce bu değişmelerin meydana geldiği toplumun yapısını tanımak gerekir. Bunun için de toplum, ilişkili olduğu çevre ile birlikte ele alınmalıdır. Çünkü, toplum da daha geniş bir çevrenin birimidir ve dış çevreden gelen etkiler toplum içindeki değişmeleri etkiler. Toplumsal yapılar diğer canlı varlıklar gibi dış çevre ile ilişkilerini sürdürür ve bağlı oldukları koşullar çerçevesinde değişirler.

Toplum, bazı sosyologlarca kurumlar arası fonksiyonel ilişkiler sistemi olarak tanımlanır. Smith'in deyişiy-le "toplumsal sistem, birbirine uygun, ortak bağları ve karşılıklı ilişkileri olan parçaların bütünüdür" (Smith, 1980, s.18). Parçalar arasındaki karşılıklı bağımlılık ilişkilerinin genişlemesi sonucunda sistem değişir. Eğitim de diğer toplumsal kurumlar gibi dış etkenlerden etkilenir. Bu etkilerin çoğu, toplumun diğer kurumlarında ya da toplum içinde meydana gelen olaylardan gelir ve eğitimle doğrudan ilgili olmayabilirler (Nisbet, 1972, s.315).

Toplumda çevresiyle birlikte tarih süreci içinde değişir. Her değişimin sonucu, bir sonraki değişimin nedenleri arasında yer alabilir. Bu nedenle, diğer toplumsal kurumlarla birlikte eğitim kurumunda meydana gelen değişimler de toplumun yaşadığı geçmişten soyutlanamaz.

Bir toplumsal kurumda istenen yöndeki değişimleri saptamak ve bu değişimlerin olumlu sonuçlarından yararlanabilmek için, istenen değişimlerin toplumsal yapıda meydana getireceği tepkileri iyi hesaplamak gerekir. Bunun yollarından biri, o toplumsal kurumda daha önce yapılan değişimlerin yarattığı toplumsal sonuçları ve kurumda değişme yaratan faktörleri incelemek, bu yolla yeni değişimlerin sonuçlarıyla ilgili kestirmelerde bulunmaktır. Eğer, önceki değişimleri yaratan koşullar bilinir ve değişimin olduğu toplumsal ortam objektif olarak değerlendirilebilirse, gelecekteki değişimlerle ilgili ipuçları elde edilebilir.

Konuya bu perspektiften bakıldığında, çalışmada tarihsel kaynakların kullanılması gereği ortaya çıkar.

Araştırmada kullanılacak olan Tarihsel yöntem, konuyla ilgili bilgi üretmek için, geçmişin eleştirisel bir gözle incelenmesi, analizi, betimlenmesi ve sentezidir. Tarihsel yöntemde araştırma, olaylar arasında belirli paralellik, uygunluğu gösteren yasaları bulmaya yönelik bir süreçtir. Bu, bir tür sebep sonuç ilişkilerinin araştırılması demektir. Geçmişle ilgili kayıtlardan alınan parçaları bir arada incelemek ve tümevarım yoluyla yeni bilgiler üretmek tarih-

sel yöntemle olanaklıdır.

Tarihsel yöntemin özellikleri araştırma süresince gözden uzak tutulmayacaktır. Çünkü, tarihsel yaklaşımda başkalarından alınan bilgilere dayanmak zorunludur. Bu bilgiler bilgi toplamak için kullanılan kaynaklara belirli sempati etkeni ile, taraflı olarak aktarılmış olabilirler. Tarihsel kayıtlar sosyolojik bilgiler vermek amacı ile tutulmadığından sosyolojik açıdan eksiktirler. Kaydı tutan tarafından önemli görülmeyen herhangi bir bilgi, araştırma açısından önemli olabilir. Bu yüzden, tarihsel kayıtların kullanılması dikkat ister. Tarihsel bilgilerin kullanılması sırasında aynı bilginin değişik kaynaklardan doğrulanması zorunludur. Tarihsel bilgiler, tekrarı olanaksız gözlemlere ve olaylara dayanmaktadır. Verileri sınama ve gerçekleştirme olanağı yoktur. Gözlemler çoğu zaman istenilen şekilde organize edilmediklerinden bunlardan yararlanmak güçtür. Tarihsel yöntemde birinci kaynaklara ulaşmak genellikle olanaksız olduğundan ikinci kaynaklar kullanılır. Aracılar tarafından nakledilen bilgiler bilerek ya da bilmeden değiştirilmiş olabilir. İnsanların gözlem ve duyularındaki farklılıklar da bu değiştirmede rol oynar.

Araştırmada kullanılacak olan tarihsel yöntemin bu dezavantajları göz önüne alınarak, kullanılacak bilgilerin tutarlılıkları ve geçerlilikleri çok sayıda ve konuya değişik açıdan bakan kaynaklar taranarak sağlanmaya çalışılacaktır. Bilgi sağlamada literatür taraması yolu izlenecektir.



## BÖLÜM I

### TOPLUMSAL YAPI, TOPLUMSAL DEĞİŞME VE EĞİTİM

#### 1.1. Toplumsal Yapı:

Toplumsal yapı, toplumbilimciler tarafından farklı yaklaşımlarla tanımlanmaktadır. Radcliffe-Brown, toplumsal yapı kavramı ile kişiler arası tüm ilişki biçimlerini kastederken, Ginsberg, "toplumdaki kalıcı, sürekli, örgütlenmiş ilişkilerin oluşturduğu temel grup ve kurumların bütünü"nü, Nadel, Gerth ve Mills ise, toplumsal rollerin bütününü toplumsal yapı olarak kabul etmektedirler (Tan, 1981, s.62; Eserpek, 1981, s.213-216; Kongar, 1981, s.35; Ergun, 1982, s.81; Ozankaya, 1984, s.133).

Toplumsal yapı kavramını ilk olarak Spencer kullanmış (Eserpek, 1981, s.133) ancak açık bir tanım getirememiştir. Spencer'in de içinde bulunduğu bir grup sosyologa göre, toplumsal yapı toplumsal kurumların bir düzenlemesidir. Swift, "mahiyeti ne olursa olsun toplum; birbirleriyle ilişki içinde bulunan bir kurumlar sistemi olup herbir kurum diğerlerini etkilediği gibi diğerlerinden de kendisi etkilenir" demektedir (Swift, 1973, s.86). Kurumlar, toplumsal yapı içinde birbirleriyle ilişki içindedirler; ancak kurumlar arasındaki bu ilişkiler "zorunlu bir ahengi ve bütünlüğü" ifade etmeyebilirler. Persons, toplumsal kurumlar arası uyumu savunurken, Ogburn ve Moore kurumlar arasındaki uyumsuzluktan, Dahrendorf ise çatışmadan söz ederler (Eserpek, 1979 a, s.1; Kongar, 1981, s.36,163,184; Ergun, 1982, s.85; Tezcan, 1984, s.58).

"...yapı, bir şeyin ancak hem birimlerini hem de bütünlüğüne ilişkin özellikleri ile birlikte ele alınması durumunda yeterince" tanınabilir. (Ozankaya, 1984, s.132).

Toplumsal yapıyı kurumsal açıdan tanımlayan görüşe

göre; toplumsal yapıyı oluşturan, kurumlar arasındaki ilişkiler ve etkileşme biçimleridir (Tolon, 1985, s.268-269). Bu bakımdan toplumsal yapı, toplumsal kurumların basit toplamından çok daha farklıdır.

Toplumsal kurumlar tüm toplumlarda benzer fonksiyonlara sahiptirler. Ancak, bir toplumun toplumsal kurumları arasındaki ilişki ve etkileşme biçimleri diğer toplumlardan farklı olmaktadır. Bu nedenle toplumlar farklı yapılara sahiptirler. Eğer yapı, kurumların basit toplamından ibaret olsaydı, toplumlar arasındaki yapı farkı, toplumsal kurumların sayısına bağlı olacaktı. Benzer toplumsal gereksinmelerin benzer kurumsal yapılaşmaya yol açabileceği düşünülebilir. Oysa durum böyle değildir. Benzer sosyo-ekonomik koşullara sahip, kültürel açıdan yakın toplumların yapıları bile farklılık gösterdiğine göre, toplumsal yapı toplumsal kurumların basit toplamı olarak görülemez.

"Karmaşık bir toplumda birçok farklı kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar tüm toplumun özelliklerini yansıtmakta ve böylece farklı toplumların karşılaştırmalı analizini yapmayı kolaylaştırmaktadırlar. Bu kurumlardan birinin egemen olması da olasıdır. Bu durumda toplum egemen olan kurum ile karakterize edilmektedir. Böylece tarih boyunca dini toplumlar, politik toplumlar, aile toplumları, ticari toplumlar görülmektedir. Örneğin orta çağ toplumu din kurumunun egemenliği nedeniyle dini bir toplum niteliği taşımaktaydı" (Eserpek, 1981, s.188-189).

## 1.2. Toplumsal Değişme:

"Toplumsal değişme, hiçbir toplumun, toplumların hiçbir kesiminin etkisi dışında kalamadığı temel bir süreçtir. Her türlü değişimin en genel düzeydeki açıklamasının temeli yaşanmış süre olarak belirlenen zamandır" (Bozkurt, 1973, s.37).

Moore, "zaman olmaksızın değişme olmayacağı gibi, değişme olmaksızın zaman algılanamaz" (Bozkurt, 1973, s.37) sözleriyle, tarih boyunca toplumların değişme içinde olduklarını ifade etmektedir. Diğer toplumlarla en düşük düzeyde



ilişkisi olan ilkel toplumlardan, en mükemmel yapıya sahip olduğu düşünölen toplumlara kadar hiçbir toplum değışme sürecinin dışında kalamamıştır. "Ancak toplumsal olayların gözlemlenmesinde kullanılan farklı zaman ölçekleri, kimi olayların görelî bir durgun durumda algılanmasına yol açar" (Bozkurt, 1973, s.37).

"Toplumsal yapı" adından her ne kadar statik bir anlam çıkıyorsa da, toplum sürekli bir değışme içindedir. Bu değışme yapıyı oluşturan parçalardaki ve parçaların birbirleriyle olan ilişkilerindeki değışmelerdir.

Toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar arası ilişkiler, fonksiyonel ilişkilerdir. Bir toplumda duyulan yeni gereksinimler, mikro düzeyde yeni statü ve bu statüye ilişkin hak ve görevleri, makro düzeyde de yeni kurumlaşmaları gerektirir. Yeni kurumlaşmalar, toplumsal yapıda yeni ilişki ve etkileşme biçimlerinin ortaya çıkmasına, yani toplumsal yapıda değışmelere yol açar.

Toplumsal yapıyı oluşturan parçalardan birinde ortaya çıkan bir değışme diğer parçaları ve bütünü de değışme yönünde etkilenmektedir (Eserpek, 1979, s.124-125).

Toplumsal kurumlar arasındaki bu bağımlılık ilişkileri toplumsal yapıyı sağlamlaştırır.

Ancak, temel toplumsal kurumlardaki bağımlılık (interdependence) ilişkileri nedeniyle toplumsal yapının, toplumsal değışmeler sonucunda, giderek değışmeye karşı daha dayanıklı hale geleceğı söylenemez (Eisenstadt, 1969, s.720). Kurumlar arasındaki etkileme ve etkilenme her zaman bir uyum ya da çatışmayı da ortaya çıkarmayabilir.

"Bazı durumlarda bazı ögeler arasındaki etkileşim daha ahenkli olabilir. Örneğın din ve ahlak arasında, ya da çoğunluk partisi ile bu partinin hükümeti arasında olduğu gibi. Başka bazı durumlarda ise ögeler arası etkileşim çatışma niteliğî taşıyabilir. Örneğın din ile laik eğitim ya da işçiler ile işverenler arasında olduğu gibi" (Kongar, 1981, s.207).

"Sosyal olan herşey gibi kurumlar da değışir.

Bir fiziksel ya da sosyal gereksinimi karşılamak amacını taşıdıkları için, gerek gereksinimin niteliğindeki değişiklik, gerekse onun karşılanmasında ortaya çıkan yeni tarzlar, kurumlarda köklü değişmelere yol açabilir. Hatta yok olup, yerlerini yenilerine bırakabilirler" (Ergil, 1984, s.194).

Toplumsal değişme, kurumsal sistemlerde yalnızca kurumlardan başlayarak gerçekleşmez. Bu tür değişmeler tüm toplumlarda görülmelerine karşın, hız ve yönleri toplumdan topluma değişebilmektedir.

Ayrıca, toplumun temel kurumlarında görülen değişmelerin, mutlaka daha geniş bir çevreye uyum sağlayabilecek bir yapıyı ortaya çıkaracağı da söylenemez. Bazı durumlarda değişme gerilemeye, duraklamaya ya da toplumun dağılmasına yol açabilir. Yapısal değişmenin her aşamasında somut yapısal ve kültürel kristalizasyonlar gerçekleşebilir (Eisenstadt, 1969, s.728). Kristalize yapılar ya da kültür grupları, toplumsal değişmenin dışında kalmakta, çoğu hallerde değişmeye karşı direnmektedirler.

Eisenstadt'a göre, toplumsal yapıyı oluşturan parçalardan(Sphere) herhangi birinde görülen farklılaşma düzeyi, diğer parçalardaki farklılaşma düzeyinin etkin bir şekilde kurumlaşmasına temel oluşturur. Bu düzeyler arasındaki karşılıklı birbirini etkileme olayı dolayısıyla, toplumsal yapıda değişme gerçekleşir (Eisenstadt, 1969, s.720). Bu görüş toplumsal yapıyı oluşturan kurumlar arasındaki dinamik etkileşimin, toplumsal değişme açısından önemini belirtmektedir. Kurumlar farklılaşıp, toplumsal yapı içindeki fonksiyonları belirginleştikçe, bütün olarak kurumlaşmış sistem içinde, birbirlerine daha çok bağımlı hale gelirler. Bu bağımlılık, kurumların birbirlerini etkileme derecelerini artırdığı gibi, birbirlerine karşı olan gereksinimlerini de artırır. Bu tür tamamlayıcılık daha karmaşık ilişkileri gerektirir.

Bir sosyal kurumun, toplumsal yapı içinde daha etkin hale gelmesi ve kurumlar arasındaki karşılıklı bağımlılığın kurumun artan etkinliğiyle aynı zamanda gelişmesi, kurumlar arasındaki normatif ve örgütsel ilişkilerin düzenlenmesini

güçleştirir. "Farklılaşmanın her aşama ve daha ileri düzeyinde her kurumun artan otonomisi, toplumsal yapı içinde daha karmaşık bir bütünleşmeye neden olur" (Eisenstadt, 1969, s.713-714) .

Kurumlar arası bütünleşme, herhangi bir toplumsal kurum üzerinde yapılacak çalışmayı da güçleştirmektedir. Çünkü, toplumu bu karmaşık yapısıyla, bir bütün olarak alıp incelemek ve bir kurum hakkında yargıya varmak olanaksızdır. Bunun için bir soyutlama yapılarak, bir kurumdaki değişmeler diğerleriyle olan ilişkilerin asgarisi gözönüne alınmak suretiyle incelenir. Ancak, "bu soyutlama işlemi sırasındaki bilgi kaybı, incelenen değişmelerle ilgili tahmin gücünü düşürmektedir" (Moore, 1969, s.729) .

Ancak toplumsal yapının zaman içinde bir sürekliliği vardır. Belirli ölçüdeki bu süreklilik ve denge durumunu sağlayan, normatif yapı ve toplumsal kontrol mekanizmalarıdır. Toplumsal normlar tarafından düzenlenen ilişkilerin biçimi toplumsal kontrol mekanizmalarının yaptırım gücüyle korunur.

Toplumsal yapının statikmiş gibi kabul edilmesinin nedeni, bu kabulün toplumsal yapının ve toplumsal değişimin analizinde bir hareket noktası olarak alınması ve analizi kolaylaştırmasıdır.

Toplumsal değişmeyi açıklamak amacıyla ortaya konan kuramlar üç grup altında toplanabilmektedir; Büyük boy kuramlar:Organizmacı, evrimci, diyalektik; Orta boy kuramlar:Yapısal fonksiyonalist, çatışmacı; Küçük boy kuramlar:Sosyal-psikolojik ve psikolojik kuramlar (Kongar, 1981, s.54) .

"Büyük boy kuramlarla orta boy kuramlar arasında en önemli fark toplumsal değişimin genel-özele ya da özelden genele doğru ele alınmasında ortaya çıkan farktır. Büyük boy modeller önce genel olarak bütün insanlığın değişme kanunlarını bulmaya ve bu kanunları özel toplum birimlerine de uygulayarak buralardaki değişmeleri açıklamaya çalışırlar.

Buna karşılık orta boy kuramlar, tek tek toplum birimlerini inceleyerek değişmeyi gözlemeye ve sonra, bunlara dayalı olarak geliştirdikleri modeli bütün insanlığa genellemeye çalışırlar" (Kon-

gar, 1981, s.55).

Spencer, toplumu orta boy düzeyde bir organizma olarak ele almıştır. Spencer'e göre bu organizmadaki evrimleşme, fonksiyonlarına göre farklılaşma yönündedir (Spencer, 1969, s.165; Hirst, 1976, s.26-32). Bu evrim sırasında toplum git-tikçe karmaşıklaşır ve toplumun parçaları arasındaki farklılaşma artar. Farklılaşma, parçalar arasındaki bağımlılığı artırır.

Toplumsal değişme konusuna, değişmeyi etkileyen faktörler, değişmenin yönü, kapsamı, değişmedeki öncelikler açısından yaklaşan bilim adamları da bulunmaktadır.

Toplumsal değişmeyi etkileyen faktörler başlıca iki grup altında toplanmaktadır: İç ve dış faktörler.

Fonksiyonalistler toplumun kendi iç dinamikleri sonucu değiştiğini ileri sürmektedirler (Moore, 1963, s.16-20). Bu görüşe karşı çıkanlar ise, "sosyal sistemlerin çevresel faktörlere uyum sağlama yönünde değiştiğini savunmaktadırlar" (Eserpek, 1987, s.2.). Sorokin de toplumsal değişmeyi tek faktörle açıklamanın yanlış olacağını savunmaktadır (Sorokin, 1964, s.550).

Uyum niteliğindeki ve toplumu dengeye ulaştırmaya yönelik değişimleri toplumsal değişme olarak kabul edenlerin yanında yalnız radikal değişimleri önemli sayanlar da bulunmaktadır. Örneğin Nisbet, küçük çaplı değişmelerin toplum yapısını değiştirmeyeceğini savunmaktadır (Tezcan, 1984, s.61).

Yukarıda sıralanan yaklaşımların ve değişme kuramlarının hiçbiri tek başına toplumsal değişmeyi açıklamak için yeterli olamamaktadırlar.

"...değişme muhtelif değişkenlerin etkisine tâbi bir olaydır. Bu sebeple belirli bir değişkeni ele alarak matematik bazı denklemler kullanıp meydana çıkabilecek değişikliği tayin edebilmenin imkanı yoktur. Bugüne kadar sosyal değişme hakkında bir kanun da ortaya konulamamıştır" (Dönmezer, 1972, s.294).

Ancak, Spencer'in temelini attığı yapısal-fonksiyonel

kuram, çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmada temel kuram olarak alınmıştır.

Spencer toplumu orta boy düzeyde bir organizma olarak görür. Bu organizmanın (toplumun) gelişmesi büyük boy düzeyde belli bir evrimdir. Toplum bu evrim sırasında gittikçe karmaşıklaşır, bünyesindeki ve parçalarının fonksiyonlarındaki farklılaşma sonunda, farklılaşan parçalar arasındaki karşılıklı bağımlılık da artar.

Toplumun yapı ve fonksiyon farklılaşmasına işaret eden Spencer, değişimin kaynağını toplumun kendi içinde görür ve modern sosyolojideki Yapısal-Fonksiyonel Yaklaşım'ın temellerine atar.

Yapısal-fonksiyonel kurama göre, her yapı, bir fonksiyona sahip olduğu için gelişir. Yoksa, yapılar var olduğu için belli fonksiyonlar ortaya çıkmaz. Bir başka deyişle, fonksiyonlar, yapılardan önce ortaya çıkar ve kendilerini yerine getirecek yapıların yaratılmasına yol açarlar. Yapılar fonksiyonları değil, fonksiyonlar yapıları yaratırlar. Bu görüş yapısal-fonksiyonel kuramın, yapısal farklılaşma fikrinin temelinde yatar. Yapısal farklılaşma esas olarak, aynı yapı tarafından yerine getirilen fonksiyonların zamanla çoğalmaları ve ihtisaslaşmaları sonunda, birbirlerinden ayrılarak, kendilerini yerine getirecek yeni yapılar yaratmaları demektir. Örneğin, önceleri ailenin yerine getirdiği eğitim, üretim v.b. gibi çeşitli fonksiyonlar, sonradan, fabrikalar, okullar gibi yeni yapılar tarafından yerine getirilmeye başlanmıştır.

Yapısal-fonksiyonel kuramın temelinde yatan kavramların ikincisi, bütün toplumsal yapı ve birimlerin, toplumsal sistem için fonksiyonel olduklarıdır. Fonksiyonel olma, bir gereksinimi karşılama ve diğer parçalarla uyumlu bir bütünleşme demektir.

Bu yüzden her toplumsal birim, yapısal-fonksiyonel modele göre, toplumsal sistem için vazgeçilmez niteliktedir.

Yapısal-fonksiyonel kurama göre, toplumun alt sistem-



leri incelenirken bireye kadar inilir. Toplumun bir üyesi olarak birey, belli bir toplumsal rol içinde ele alınır.

Bu çalışmada yapısal-fonksiyonel kuram ile evrimci kuramların sentezi olan eklektik bir kuramsal çerçeveden yararlanılacaktır. Toplumsal değişme, büyük boy kuramlardaki tarihi yaklaşımla ele alınacak, toplumsal yapının birimleri fonksiyonları açısından orta boy kuramlara uygun olarak incelenecektir.

### 1.3. Toplumsal Değişme ve Eğitim:

"Sosyoloji'de neden-sonuç ilişkilerinin karşılıklı olduğuna ilişkin görüşler Poreto'dan beri önemle belirtilmektedir" (Eserpek, 1979, s.124). Daha önce de değinildiği gibi, toplumsal kurumlardan herhangi birinde başlayan değişme, kurumlar arası fonksiyonel ilişkiler nedeniyle, diğer kurumları da etkiler. Toplumsal yapının bir parçası olan eğitim kurumunda başlayan bir değişme diğer kurumları değişme yönünde etkileyeceği gibi, diğer kurumlarda ortaya çıkan değişmeler de eğitim kurumunu etkiler.

Eğitim hem birey hem de toplum için fonksiyoneldir. Eğitimin birey açısından fonksiyonu bireye topluma uyum sağlayabilecek kişilik özellikleri ve mesleki ekonomik beceri kazandırmaktır. Böylece bireyin toplum içindeki yeri sosyal ve ekonomik açıdan eğitim tarafından belirlenmiş olur. Aynı zamanda kültürel değişime uyum sağlamak için de, önemli bir araçtır (Kneller, 1970, s.248).

Eğitimin toplum açısından fonksiyonu ise kültürü aktararak toplumun sürekliliğini ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktır. Bu açıdan eğitim bir toplumsal kontrol aracı olarak görülmektedir (Varış, 1978, s.36; Eserpek, 1979, s.123; Ozankaya, 1984, s.327) ve kültürün devamlılığı için gereklidir.

"Ancak eğitim yalnızca mevcudu korumaya yönelik işlev görmemektedir. Eğitim aynı zamanda toplumda yaratıcılığı ve yeniliği teşvik etmektedir. Diğer bir deyişle modern bir toplum eleştirici ve yaratıcı bireylere gereksinme duy-

maktadır. Böyle bireylerin yetiştirilmesi ise eğitimin işlevidir. Bu işleviyle eğitim yeniliklerin başlatıcısı da olmaktadır" (Eserpek, 1979, s.123).

Eğitimin toplumu değiştiren fonksiyonu nedeniyle toplumsal değişme ile eğitim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Ancak aralarındaki neden-sonuç ilişkisi tartışmalıdır. Bir grup bilim adamına göre eğitimdeki değişmeler tamamen toplumsal değişmeden kaynaklanır; diğer gruba göre ise, eğitim, toplumsal güçlerin yardımı olmadan da kendini yeniler, hem de içinde bulunduğu toplumu değiştirir (Kneller, 1970, s.249).

Toplumsal değişme alanında çalışanlar, çoğunlukla eğitim ile toplumsal değişme arasındaki karşılıklı etkileşmeyi kabul etmektedirler. Ancak bir başlangıç noktası olması bakımından toplumsal değişmenin eğitimi değişme yönünde etkilediğini kabul etmektedirler (Worsley, 1970, s.163-193).

Toplumsal yapının eğitimi biçimlendirdiği görüşünü eğitimin kurumlaşma süreci de desteklemektedir. Çünkü, eğitimin ayrı bir kurum niteliği kazanma süreci ile toplumsal yapı arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Toplumsal yapısı karmaşık olmayan toplumlarda eğitim aile kurumunun fonksiyonlarından yalnız biri olduğu halde, toplumun karmaşıklaşması sonucunda ailenin fonksiyonları da farklılaşır ve eğitim ayrı bir kurum niteliği kazanır. Burada eğitim toplumsal değişmenin nedeni değil, sonucudur.

"Eğitimin, toplumsal değişmenin bir izleyicisi (takipçisi) olduğu görüşü, hemen tamamen tarihi gözlemlere dayanmaktadır. Bu gözlemlere göre eğitim ciddi sosyal değişiklikler meydana getirmek amacıyla organize edilmiş değildir" (Swift, 1973, s.89).

Üstelik eğitim çok sayıdaki kurumlardan yalnız bir tanesidir. Tek başına bir yeniliği bu yeniliğe karşı olan güçlere karşı sürdüreceği güçte de değildir. Daha da önemlisi, formel eğitim, savaş, istila, devrim, teknolojik gelişme ve kitle halinde göç gibi olayların aksine, toplum yapısına ancak yüzeysel etkiler yapabilir (Kneller, 1970, s.255).

Bowles ve Gintis, toplumsal yapıda bir değişme olmadığı sürece eğitimin toplumsal yapının devamını sağladığını ve ancak toplumsal yapıda ortaya çıkan değişmeleri izlediğini belirtmektedirler (Bowles-Gintis, 1976, s.201).

Eğitimdeki değişmeleri toplumsal değişmelerin sonucu olarak görenlerin karşısında yer alan düşünürler ise, eğitimde yapılacak köklü bir yeniliğin diğer toplumsal kurumları da değişme yönünde etkileyeceğini ileri sürmektedirler.

Toplumsal değişme McClelland tarafından "çağdaşlaşma" Schumpeter tarafından ise "kalkınma" olarak ele alınmakta ve bunlar eğitimin sonucu olarak görülmektedir (Balamir, 1982, s.55). Eğitim, kişilere başarıya ve yarışma güdülerini aşıl原因arak toplumda bir girişimci sınıfı yaratmakta ve üst düzey yöneticilerle aydınları güçlendirmektedir.

Pastalozzi, eğitimin bireye toplumsal özveride bulunabilme yetisini kazandırdığını ve toplumsal adaleti sağlayabilecek en önemli araç olduğunu belirtmektedir (Balamir, 1982, s.56).

Dewey de, eğitimin toplumsal değişmede etkin bir rolü olduğunu savunmakta ve eğitilmiş bireylerin toplumu değişme yönünde etkileyeceğini belirtmektedir (Dewey, 1977, s. 86-88).

"Radikal görüşlü olan Freire ve Carnoy'a göre anamalıcı sistemin değişmesi için başvurulacak en etkili yol eğitimidir" (Balamir, 1982, s.57).

Ancak bunun başarılması eğitim modelinin istenilen değişmeye uygun olarak tasarlanmasına bağlıdır.

Bu görüşün uygulamaya konabilmesi politik güç gerektirir. Yani, bir toplumda eğitim yoluyla toplumsal değişme amaçlanıyorsa, bunu ancak güçlü yönetimler gerçekleştirebilirler. Bu durumda politik kurum önem kazanmaktadır.

Marksist görüşe göre değişimin yönü ve miktarı iktidardaki partinin niyet ve değer yargılarına göre gerçekleşmektedir (Swift, 1973, s.89). Başka bir deyişle, toplumsal



değişmeyi politik kurum, politik kurumu ise ideoloji yönlendirmektedir.

Weber de, protestanlığın kapitalizmin gelişmesi üzerindeki etkisini savunan tezinde bu görüşten hareket etmiştir. (Weber, 1986, s.258-278). Eisenstadt ise, herhangi bir toplumda çok çeşitli sayıda ideolojik yönelmelerin varlığından söz etmekte ve bunlardan ancak yönetim gücüne sahip olanların değişme üzerinde etkili olabildiklerini belirtmektedir. (Eisenstadt, 1979, s.334).

Bu konuda Eisenstadt şöyle demektedir:

" Tüm toplumlarda bilimsel-ampirik, dinsel filozofik ya da ideolojik yönelmeler vardır. Bu grupların dünya görüşleri bir taraftan özel faaliyetler, roller halinde örgütlenmiş, diğer taraftan da toplumsal yaşamın gerçeklerini ve insani ilişkileri içine almışlardır" (Eisenstadt, 1973, s.332).

Görüldüğü gibi toplumsal değişme ile eğitim arasındaki nedensellik, neden sonuç ilişkisi tartışmalı bir konudur. Fakat, Pareto sosyal olguların incelenmesinde tek taraflı neden-sonuç ilişkisini de eleştirmektedir. Pareto'ya göre neden-sonuç ilişkisi karşılıklıdır. Bu nedenle bilimsel çalışmalarda tek taraflı ilişkiler temel olarak alınamaz. Toplumsal yapıyı "çok sayıda faktör etkilemektedir ve bu faktörler arasında da karşılıklı bir etkileşme söz konusudur" (Eserpek, 1981, s.56).

Toplumsal olaylar arasındaki karşılıklı neden sonuç ilişkilerinin varlığı kabul edilmekle birlikte, birinin başlangıç noktası olarak alınması zorunludur.

Bu çalışmada eklektik bir yaklaşımla, toplumsal faktörler hareket noktası olarak alınmakla birlikte, eğitimdeki değişmelerin toplumsal sonuçları üzerinde de durulacaktır.

## BÖLÜM II

### OSMANLI TOPLUM YAPISI VE EĞİTİM KURUMU

#### 2.1. Osmanlı Toplum Yapısı:

Osmanlı toplumunun kurumlaşma süreci 16.yüzyılda, İmparatorluğun topraklarının en geniş olduğu dönemde hız kazandı. Bu nedenle, Osmanlı toplum yapısının analizi, yapıyı oluşturan öğeler arası fonksiyonel ilişkilerin ele alınması ile kolaylaşacaktır.

Osmanlı toplumu, geleneksel Önasya devlet kavramına göre şekillenmiştir. Devletin bu şekilde kavramlaştırılmasının felsefi temeli, uyruklar için adalet ve güvenliği vurgular. "Adalet mülkün temelidir" cümlesi ile özetlenen bu devlet kavramı, Osmanlılar tarafından şöyle algılanıyordu: Asker olmadan devlet ya da mülk olmaz; asker para ile beslenir; para uyruklardan toplanır; uyruklar ancak adaletle refaha kavuşabilirler. Buna uygun olarak, Osmanlı toplumu iki ana gruba bölünmüştü: 1-Tarım, ticaret ve sanayi alanlarında çalışarak ve vergi ödeyerek yaşayanlar, 2-Herhangi bir alanda üretimde bulunmayan, hükümdarın gelirlerini toplayan, toplumu dış etkilerden koruyan ve toplumda düzeni sağlayanlar (Shaw, 1982, s.166).

Osmanlı tarih yazarlarının benimsediği "Daireyi Adliyyeyi Osmani" ye göre;

"Mülk ve devlet, asker ve devlet adamlarıdır. Ve devlet adamı, mal ile bulunur. Mal, reayadan husule gelir. Reayanın ahvali adalet ile tanzim olunur (Timur, 1979, s.222).

Burada "mülk" kavramı, mülkiyet anlamından çok yönetme, dünyevi otorite, tasarruf hakkı anlamına gelmektedir. Devletin mülk biçiminde anlaşılması devlet müdahalesine sınırsız boyutlar kazandırıyor ve özel mülkiyetin statüsünü de tehlikeye düşürüyordu. Aslında bu olgu belki bir gelişim

sürecinin ürünü olup evrensel bir nitelik taşımaktadır. Osmanlılarda bunun pratik sonucu, gerçek niteliği bugün de tartışma konusu olan "miri arazi" ideolojisiyle, müsadere sistemi olmuştur.

Osmanlı toplumunun sınıflandırılmasıyla Osmanlılar, devleti bir "çadır" biçiminde görüyorlardı. Devletin kuruluş aşamalarında yönetimle ilgili kararların "kapı" önünde alınması, Osmanlılarda "kapı" teriminin doğrudan siyasi iktidarla ilişkili olarak kullanılmasına yol açmıştır. Bab-ı Ali, Der Saadet, Kapıkulu Ocakları gibi. Çadırı taşıyan dört temel direği de vezir-i azam, kazasker, defterdar ve nişancı temsil etmektedir (Timur, 1979, s.219).

Devletin asıl amacı; hükümdara servet üretmek, bu servetin büyümesini ve korunmasını sağlamak, üreticiler arasındaki düzeni korumak ve diğer dinlerin uygulanmasına izin verilmesi yanısıra islâmlığı yaymaktı. Osmanlı devletinde hükümet bu amaca uygun olarak örgütlenmişti. Hükümdarın en başta gelen görevi, ödeyecekleri vergiye karşılık uyruklarının haklarını garanti altına almak ve onları adaletsizliklerden korumaktı (Shaw, 1882, s.166-167). Aslında bu ilke her yönetimin temelinde yer almaktadır.

Akdağ, Osmanlı toplumunun ayrışmasını yaratan faktörlerin devlet olduğunu, bu yüzden bu oluşumun toplumsal değil, fonksiyonel olarak nitelendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü, toplumsal ayrışmayı geniş çapta siyasal gereklerin belirlediğini savunmaktadır (Akdağ, 1974, s.113). Berkes de, Osmanlı toplum yapısının sınıflara dayanmadığını, sınıfların devlete dayandığını vurgulayarak, Osmanlı toplum yapısının belirlenmesinde politik kurumun önceliğini ortaya koymaktadır (Özgür, 1975, s.55).

Osmanlı toplum yapısındaki ayrışma ya da tabakalaşma iki eksenle ele alınabilir. Osmanlı toplumu toplumdaki işbölümüne göre, düşey olarak, toplumsal tabakalar halinde, dinlerine göre de, yatay olarak "milletler" halinde ayrışmıştı (Tekeli, 1980, s.13). Burada kullanılan "millet" terimi ulustan çok "cemaat" anlamı taşımaktadır.

DüŖey ayrışma, sultana yakınlık derecelerine göre;

- 1.Askerler,
- 2.Ulema,
- 3.Tüccar ve Sanatkarlar,
- 4.Köylü ve Reaya olmak üzere sınıflanıyordu.

Kültürel ayrışma da denilebilecek yatay ayrışmada ise, din ve cemaat esasına göre örgütlenmiş olan

- 1.Müslüman,
- 2.Rum-Ortodoks,
- 3.Ermeni,
- 4.Musevi milletleri bulunmaktaydı.

DüŖey ayrışmada ilk iki sırayı alan Askerler ve Ulema, toplumun yönetici kesimini, Tüccar ve Sanatkarlarla Köylü ve Reaya ise üretici kesimi oluşturmaktaydı. Tüm toplumlarda görülen bu "yöneten-yönetilen" ayrışması, Osmanlı toplumunda başlıca üretim aracı olan toprağın denetimini sağlayacak biçimde gerçekleşmişti (Yerasimos, 1980, s.120). Bu bakımdan toplumu oluşturan toplumsal tabakalar açıklandıktan sonra, Osmanlı toplumsal yapısının oluşmasında önemli rol oynayan ekonomik kurum da ana çizgileriyle ortaya konulacaktır.

#### 2.1.1. Osmanlı Toplumunda Yönetici Kesim:

"... Osmanlı toplumu, merkezi otoritenin çevresinde oldukça akılcı ilkelere göre işleyen bir bürokrasi yaratmıştır. Bu bürokrasi hem üretimin aksamaması, hem artı ürünün denetlenmesi ve merkezi otoriteye aktarılması görevlerini yüklenmişti" (Kongar, 1981, s.285).

Osmanlı toplumunda devletin yönetimine katılanlar, Osmanlı İmparatorluğu'nun ilk yüzyılında görevlerinin askeri yönü ağır bastığı için asker sayılırlardı. Bu nedenle de yönetici kesim "askeri" olarak anılırdı (Shaw, 1982, s.167).

Bir insanın yönetici kesimde yer alabilmesi için, hükümdar tarafından kabul edilmesi yanında; İslâm dinini ve bunun ayrılmaz parçası olan düşünce ve eylem sistemini kabul edip uygulaması, padişaha ve devlete sadık olması, Osmanlı yaşam biçimini oluşturan karmaşık davranış, gelenek ve dil

sistemini iyi uygulanması gerekirdi (Shaw, 1982, s.167).

Osmanlı toplumunda "askeri" kavramı oldukça geniş tutulmuştur (Avcıoğlu, 1977, s.33). Askeri kesim içine her çeşit maaşlı memur ve hizmetliler yanında askerlik mesleğini bir kenara bırakıp ticaret ve çiftçiliği uğraş edinenler de girmektedir. Bu genişlemenin nedenleri ileride tartışılacağından bu bölümde, geleneksel sınıflamaya uyularak, yönetici kesim, askerler ve ulema olmak üzere iki başlık altında ele alınacaktır.

#### 2.1.1.1. Askerler:

Osmanlı toplumu içinde askerler oldukça saygın bir yere sahiptiler. Askerler sadece Osmanlılarda değil, birçok toplumda, özellikle totaliter rejimlerde etkin ve saygındırlar. Bu durum toplumun ya da rejimin gereksinmesiyle yakından ilişkilidir. Stratejik önemi olan coğrafi bir alan üzerinde yaşayan ya da ekonomik değeri yüksek doğal kaynaklara sahip toplumlar dış saldırılardan korunma, ekonomisi yağmaya ya da yeni topraklar kazanmaya dayalı toplumlar ise saldırma amacıyla askeri güce sahip olmak isterler. Bir toplumun sürekli savaş içinde bulunma zorunluluğu ve bu savaşların da bireysel savaş yeteneği gerektirmesi, o toplumda askerden oluşan tabakanın saygınlık kazanmasına ve ekonomik bakımdan ödüllendirilmelerine yol açmaktadır (Eserpek, 1981, s.194). Osmanlı toplumunda-ileride görüleceği gibi- askerler, hemen her dönemde toplumun en üst katmanlarını oluşturmuş ve ekonomik bakımdan toplumun en üst kesiminde yer almışlardır.

Osmanlı ordusunun asker gereksinmesi başlıca iki sistemle sağlanıyordu. Birincisi Tımarlı Sipahilik, ikincisi ise devşirme sistemiydi. Bu iki sistemin de başarı ile yürütülebilmesi, ileride de görüleceği gibi, devletin yapısından kaynaklanmaktaydı.

2.1.1.1.1. Tımarlı Sipahilik. Padişahın seferlerinde yeralan süvarilerin çoğunu yetiştiren, besleyen ve orduya gönderen "Tımar Sistemi"ydi. Yönetici kesimden bir kişiye, "miri" topraklarından bir "tımar" verilir, tımar sahibi de



bu toprağın tüm gelirini kendi elinde tutar karşılığında padişaha hizmette bulunurdu (Uzunçarşılı, 1977, s.308; Timur, 1979, s.187; Shaw, 1982, s.181). Bu hizmetlerden biri de, savaş zamanında, padişahın emrine verilmek üzere atlı askerler yetiştirmektir. Sefer açıldığında dirlik sahiplerine haber gönderilir, onlar da istenen sayıda sipahiye istenen yerde toplanacak şekilde gönderir ya da kendileri götürürlerdi.

**2.1.1.1.2. Devşirme Sistemi.** Sistemin temeli, bazı istisnalar dışında -Ermeni hariç, Bosnalı müslümanlar (Potorlar) dahil- hristiyan çocuklar arasından toplanan erkek çocuk ve gençlerin asker ve yönetici olarak yetiştirilmesine dayanır. Önceleri yalnız Balkanlardan, sonradan Anadolu'dan da toplanan bu gençler, acemioğlan gruplarına alınır ya da çalıştırılmak ve "dinsel ve laik eğitim" görmek üzere (Shaw, 1982, s.168) Türk çiftçi ailelerinin yanına verilirdi. Bu şekilde müslüman olan, Osmanlı dilini ve davranış kalıplarını öğrenen gençler, çeşitli dallarda asker olarak yetiştirilmek için acemioğlan ocaklarına, bunların arasından yetenekli olanlar yönetici olarak yetiştirilmek üzere enderuna alınırlardı.

Enderuna giren gençler, yetenek ve başarılarına uygun kademelerde yönetici olabildikleri için, devşirmeden bağışık bazı kentli hristiyanlarla müslüman aileler, "rüşvet vererek ya da çocuklarını taşraya göndererek" onların da devşirilmelerini ve enderuna girerek yönetici olma şansını kazanmalarını sağlamaya çalışıyorlardı (Shaw, 1982, s.168; Yerasimos, 1980, s.170).

Acemi Ocağı'na giren acemi oğlanlar yedi-sekiz yıllık bir süre içinde kapıkulu askerlerinin bakım, yiyecek vb. hizmetlerinde ve çeşitli bayındırlık işlerinde çalışırlar, bunun karşılığında da bir ücret alırlardı. Acemilikleri biten gençler kapıkulu ocaklarından birine alınırlardı. Bostancı, Cebeci, Topçu, Arabacılar ve Süvari ocaklarından oluşan kapıkulu askerlerinin sayısı XVI yüzyıl sonlarında sekiz bin kişiye yakındı. Görüldüğü gibi Yeniçeri Ocağı, kapıkulu ocaklarından yalnızca biriydi, ancak daha sonra önem kazandı

ve kapıkullu askerlerin büyük kısmını oluşturdu (Yerasimos, 1980, s.170-171).

#### 2.1.1.2. Ulema:

Ulema, İslamî bilgilerde uzman kişilere Osmanlıların verdikleri addır. Ulemanın toplumsal görevi, İslâm dinini yaymak, Müslümanlar arasında birlik kurmak ve bu birliği sürdürmek, şeriatı uygulamak, cami ve medreselerde din bilgilerini aktarmak ve yeni ulema yetiştirmektir (Shaw, 1980, s.190).

"Kadı sadece şer'i hukuku uygulayan bir yargıç değildi. Mali, mülki beledi pek çok işlevi farklılaşmamış bir şekilde görüyordu. Zenaatkâr ve esnafın denetlenmesi, kentin beslenmesi ile ilgili önlemlerin alınması, narhın saptanması, kentin imar nizamının korunması, vakıfların yönetiminin denetlenmesi, mahallé imamlarının sağlanması, kent sel altyapısının bakımının ve kent asayişinin sağlanması "Kadı"nın görev bütünü oluşturuyordu" (Tekeli, 1982, s.24).

Ulema olabilmek için, medrese eğitimini başarı ile tamamlamak gerekiyordu. Başarılı öğrenciler arasından seçilenler "danişment"liğe yükseliyor ve fırsat çıktıkça boş görevlere geçiyorlardı. Müderrisler kadı olarak atanabiliyor, nişancı ya da defterdar olabiliyorlardı. En üst düzeydeki müderrisler müftü adayı olabiliyorlar, şeyhülislamlığa ise ancak Süleymaniye Medresesi müderrisleri aday gösterilebiliyorlardı.

Bu dönemde hukuk ve din kurumları birbirlerinden ayrılmadığı için, Osmanlı İmparatorluğunda "ulema" politik bir güç taşıyordu. Eisenstadt da, bir toplumda politik veya ruhanî bir orta'nın (merkezin) ortaya çıkmasını aile dayanışmalı, kapalı bir primitif toplumun gelişmeye yönelik nitelikler kazanması yolunda en önemli öğelerden biri olarak kabul etmektedir (Eisenstadt, 1969, s.714).

Osmanlı toplumunda padişahlar da içinde olmak kaydıyla devlet yöneticileri, yapacakları işlerin şeriate uygun olup olmadığı hakkında ulemanın onayını alıyor, ulema adaletin sağlanması görevini yürütüyor ve bu yolla yönetime katılıyor-

du. Bürokrasinin en üst kademesinde katip ya da ehl-i kalem vardı. Kalemiye denilen örgüt, yönetim ve haberleşmeyi üstlenmiş olan Divan-u Hümayun ile, maliye ve muhasebeyi üstlenmiş Hazine-i Amire olarak ikiye ayrılıyordu. Divan-u Hümayunda; üç tuğlu vezirler, sadrazam, beylerbeyi, haznedar, nişancı, reis-ül küttap, baş tercüman, kaptan-ı derya, yeniçeri ağası, Rumeli ve Anadolu Kazaskerleri ve Şeyhülislam bulunurdu. Bunlardan nişancı, reis-ül küttap ve şeyhülislam ulemanın temsilcileriydi (Uzunçarşılı, 1977, s.323-327).

### 2.1.2. Osmanlı Toplumunda Yönetilen Kesim:

Bu kesime, reaya ile tüccar ve zanaatkarlar girmektedir. Kendi içlerindeki özgün organizasyon nedeniyle tüccar ve zanaatkarların reayadan ayrı olarak incelenmesi gerekmektedir. Ancak her iki grupta yer alan insanların da Osmanlı toplum yapısı içindeki fonksiyonları aynıdır: Üretmek.

Tüccarların üretime katkıları zanaatkar ve çiftçilerden farklıdır. Tüccarlar üretim için gerekli hammadde ya da yarı işlenmiş maddeleri sağlayıp, çeşitli ürünleri yabancılara satıyorlardı. Zanaatkar ve çiftçiler ise doğrudan doğruya üretim faaliyetinde bulunuyorlardı. Tüccarlar her ne kadar doğrudan üretimde bulunmuyorsa da, tüccar olmadan -özellikle zanaatkârlar açısından- üretim olanaksızdı. Osmanlı tüccarlarının çağdaş tüccarlardan en önemli farkı, hammadde satın alıp, bunları işlenmiş hale getirerek satmalarıydı. Bu özellikleri nedeniyle üretici kesimde yer alıyorlardı. Tüccar ve zanaatkârlar Osmanlı "Özel Sektör"ünü oluşturuyordu. Ticaret ve üretimden vergi vb. yollarla alınan üretim fazlası-artı değer, devleti temsil eden padişaha gidiyor, padişah da devletin gereksinmelerini bu artı değer ile karşılıyordu.

#### 2.1.2.1. Reaya:

Reaya ve raiyetlik, sözlerindeki anlamlarının dışında olmak üzere bir başkası tarafından, tarım işlerinde çalıştırılan kimseler için kullanılan sosyal terimlerdir (Gürata, 1975, s.45). Toprak işleriyle ilgili olarak çıkarılan kanun-



namelerde, fermanlarda kadı ilamlarında ve fetvalarda, reayanın, toprağa bağlanmış (bağlatılmış) "tarım ehli " olduğu anlaşılmaktadır (Şanda, 1970, s.6). Osmanlı toplumunda köylüler uğraş alanlarına ve ürettikleri değere bakılmaksızın "sürü" anlamına gelen "reaya" terimi ile adlandırılmıştı (Timur, 1979, s.201). Devletin gözünde toprakta çalışan herkes reayaydı. Fethedilen toprakların çiftçileri, yerleşik yaşama geçen göçerler, yönetici kesiminden olup da herhangi bir nedenle çiftçilik yapmak zorunda kalanlar reaya sayılırdı.

Osmanlı ekonomisinin temeli toprağa dayanmaktaydı. Toprağı işleyen ve doğrudan topraktan artı değer üreten ise reayaydı. Osmanlı İmparatorluğunun en geniş topraklara sahip oldukları dönemlerdeki toplum yapısında reaya önemli sorumluluklar yüklemekteydi. Ülkenin genişliği daha çok yöneticinin istihdamını gerekli kıldığı gibi, devletin yaşaması da sürekli olarak genişlemeye (fetih) dayandığından, çok sayıda asker beslemek gerekiyordu. Halbuki, bu dönemlerde İmparatorlukta yaşayan insan sayısı on milyon civarındaydı ve bunların da bir kısmı Bursa, İstanbul gibi büyük kentlerde yaşamaktaydı. Nüfusun azlığı, toprağa bağlı insanların değerini artırdığından, devlet onları yerlerine bağlamak isterdi. Toprakla uğraşmak zorunda olan reayanın toprağından ayrılması ya da toprağını birkaç yıl işlememesi bu nedenle yasaklanmış, bu yasak çeşitli yaptırımlarla desteklenmişti (Yerasimos, 1980, s.123). Eğer reaya toprağından ayrılırsa ya tımar sahibi tarafından tekrar toprağa döndürülür ya da, "çift bozan vergisi" ödemek zorunda bırakılırdı (Uzunçarşılı, 1977, s.284).

Reaya, işlediği toprağa ya miras yoluyla sahip olur, ya da tapu adlı bir vergi ödeyerek toprağın kullanma hakkını alırdı. Miras hakkı babadan büyük oğula geçer ve yetimlerden babalarından kalan toprak için tapu vergisi alınmazdı (Yerasimos, 1980, s.124). Burada dikkati çeken nokta toprağın bölüştürülmemesidir. Bu şekilde, toprağın küçük parçalara ayrılması önlenmiş oluyordu. Bu aynı zamanda göçerlik döneminden

beri ataerkil yapıdaki Türk aile sisteminin de korunmasına yol açıyordu.

Toprağın bu şekilde kullanımı feodal dönem öncesini yaşayan tüm toplumlarda görülmesine karşın, Osmanlı devleti, tımar sistemiyle köylüyü toprak sahibi etmemiştir. Reaya'ya ne köle ne de özgür denilemezdi Reaya toprağa bağlıdır, topraktan elde ettiğinin bir bölümünü devletin temsilcisine vermekle yükümlüdür, devlet hizmet ve etkinliklerine katılmak zorundadır. Buna karşılık, hükümdarın uyrukları karşısındaki en yüce görevi sayılan adaletten pay alma hakkına sahiptir.

Toprakla uğraşan Müslüman ve Hıristiyanlar birbirleriyle oldukça iyi geçinmekteydiler (Akdağ, 1974, s.48). Osmanlı Devleti de hiçbir din farkı gözetmeden tüm köylüleri padişahın "raiyeti" saymaktaydı ve reaya yasalar önünde eşitti.

Kentlerde yaşayanlar da köylüler gibi reaya kapsamına giriyorlardı (Akdağ, 1974, s.119). "Sanayi öncesi kentlerin tümünde olduğu gibi Osmanlı kentlerinde de tarımsal üretim önemini korumaktaydı" (Tekeli, 1982, s.16). Ancak, kentlerdeki topraklar ve taşınmaz mallar tam anlamıyla sahiplerinin mülkiyetinde bulunurdu. Kentlilerin yaşamı şeriat kuralları ve özel mülkiyet üzerine kurulmuş İslâm yasaları ile yönetilirdi (Yerasimos, 1980, s.182). Kentlerde şeriatın üstünlüğü, ulemanın devletle reaya arasında yer almasını gerekli kılmıştı. Ulema, şeriatın uygulanması konusunda yol gösterir ve şeriata uyulup uyulmadığını denetler, uymayanları yargılar; gerektiğinde cezalandırırdı. Bugünkü anlamda kent sayılamayacak bu yerleşim birimleri birer yönetim merkezi durumundaydı.

#### 2.1.2.2. Tüccar ve Zanaatkarlar:

Osmanlı İmparatorluğundaki tüccar ve zanaatkarlar "lonca" kurumu içinde örgütlenmişlerdi. Loncalar, tarım dışı etkinliklerin denetimi açısından, sanayi öncesi toplumların temel örgütleridir. Loncanın örgütsel düzeni, lonca içinde

yer alanların yeterli hünerler ve uygun ideolojik yönelimler kazanmasını sağlamayı amaçlamıştır. Lonca, hem eğitimi düzenleyici, hem de üretimi denetleyici işlevleriyle birlikte, kapsadığı meslek kesiminin toplum dengesini bozmadan sürekliğini sağlama amacını taşır (Gürata, 1975, s.84,96; Tekeli, 1980, s.15-16).

Osmanlı İmparatorluğu coğrafi konumu ile Doğu ile Batı arasındaki tarihi "İpek Yolu"nun önemli bir bölümü üzerinde bulunuyordu. Selçuklu İmparatorluğu zamanından başlıyarak ulaşım ağı han ve kervansaraylarla donatılmış, posta ve ticari mal taşınacılığı devlet güvencesi altına alınmıştı. Osmanlı İmparatorluğu uluslararası transit ticaretinden, haraç ve resim adı altında vergiler alarak, yararlanmaktaydı (Avcıoğlu, 1977, s.18). Osmanlı tüccar ve zanaatkarları da bu hareketli ticaret yaşamında yer almaktaydı. Özellikle kervan nakliyatının ortaya çıkardığı hancılık, komisyonculuk, saraçlık, mutaflik gibi alanları Osmanlı tüccar ve zanaatkarlarının elindeydi.

Osmanlı İmparatorluğunda esnaf loncaları üretimin ve pazarlamanın her evresini denetler, çoğu zaman y netirlerdi. Hammaddenin  retici ya da toptancıdan alınıp esnafa ulaştırılması, üretim aşamasında kalite kontrolü ve mal satışlarının kadı'nın saptayacağı fiyatlar üzerinden gerçekleştirilmesi loncaların görevleri arasındaydı. Kente gelen işlenmiş malları da, lonca, esnafa adil olarak dağıtır ve aynı fiyatlarla satılmalarını sağlardı (Avcıoğlu, 1977, s.39).

Osmanlı loncaları, üyelerine dinsel y k ml l klere ek olarak ahlak ilkeleri de uyguluyorlardı. Her zanaatın standartlarını korumak, yeni üyelerin sayılarını sınırlamak düşük fiyatlı rekabeti önlemek ve üyelerin diğer loncalar ve devlet örgütüyle olan ilişkileri düzenlemek, elde edilen lonca gelirlerinden üyelere düşük faizli kredi vermek ve faiz k rlarıyla yoksul, hasta üyelere yardım etmek gibi işlevleri de loncalar yerine getirnekteydi (Shaw, 1982, s.221-222).

Toptancı tüccarlar ise, kentlerdeki hanlarda oda ve

depo kiralayarak getirdikleri malları belirli kârla esnafa devrederlerdi. Bunların kâr oranları da kadı tarafından belirlenir, aldıkları kâr üzerinden vergileri de hemen orada alınırdı (Yerasimos, 1980, s.193).

Devlet, tüccar ve zanaatkarların her türlü ticari etkinliğini denetim altında tutmakta ve her türlü ticaretten düzenli olarak vergi almaktaydı.

Her esnaf ve tüccar uğraşısıyla ilgili çarşıda çalışır ve mal stoklarından, üretim hızına, fiyatlarından kâr oranına kadar herşeyi kontrol altında tutulurdu.

Küçük tüccar ve zanaatkarlar bu şekilde sıkı bir denetim altında tutulurken, büyük tüccarların kazançlarından pek az vergi alınabiliyordu. Bu tüccarlar elde ettikleri sermayeyi, özellikle dış piyasada aranan kumaşların üretiminde kullanıyorlardı. Ancak bu tüccarlar büyük imalathaneler kuracak yerde, denetimi olanaksız bir yol izlemekteydiler. Evlerde kurulu tezgahlarda ham maddesini vererek dokuttukları kumaşları küçük partiler halinde Güneydoğu Avrupa, Güney Rusya ve Batı Avrupa'ya satıyor büyük gelirler elde ediyorlardı (Shaw, 1982, s.224). Osmanlı yöneticilerinin bu tüccarlardan faizle borç para almaları nedeniyle, yönetim tarafından da destekleniyorlardı. Savaş dönemlerinde, ordunun gereksinme duyduğu büyük miktardaki mallar da bu tüccarlara ısmarlandığından loncalarda haklı başkaldırıları ortaya çıkıyordu.

### 2.1.2.3. Mürtezika:

Osmanlı toplumunda üretici olmayan önemli bir kesim de mürtezikadır. Mürtezika deyimi, "rızkılananlar, geçinenler" anlamına gelmektedir (Akdağ, 1974, s.128). Mürtezika, asker kaçakları, çift bozanlar ve topraksız göçmenlerden oluşuyordu. Topluma olumlu hiçbir katkısı bulunmayan bu topluluk Osmanlı yönetimi ya da vakıflarca duyuruluyordu. Padişahlar, bayram ya da tahta çıkış yıldönümlerinde mürtezikaya başışlar yapar bu yolla onu kontrol altında tutarlardı.

Böyle bir toplumsal kesimin ortaya çıkmasının en büyük etkeninin, geçimini kendi gücüyle sağlayamayacak insanlara yitil

lara yardım etmek gibi insancıl bir duygu olduğu kuşkusuzdur. Ancak, tarikatçiler ve vakıf medreselerinde okuyan "softa" lar bu yardımlardan öncelikle yararlanmanın yollarını bulmuşlardı. Hayır amacıyla yapılan bu yardımlar zamanla, baskı ve korku yolu ile zorla alınan bağışlar halini almıştı. Kurdukları vakıflara baskı ile bağış yaptıran zorbalar, vakıflarında daha çok sayıda işsiz, güçsüz insan barındırarak bunları bir güç ögesi olarak kullanıyorlardı. Padişahlar da çeşitli zamanlarda tarikat şeyhlerine, baş kaldırmalarını önlemek amacıyla, devlet hazinesinden yardımlar yapmış, çeşitli devlet görevleri vererek, mürtezika devlet eliyle büyütmüşlerdi.

Osmanlı kentlerinin oluşmasında ve genişlemesinde bir etken oldukları halde, tüccar ve zanaatkarların elinde yeterince sermayenin birikemeyişi bu işsiz kitlenin Avrupa'da görülen sanayileşmeye temel oluşturmasına engel olmuştu. Başlangıçta, kentlerde tüketici olarak ticari bir hareketlilik sağlayan mürtezika, ticaret kesiminin aynı hızda gelişmemesi yüzünden, sonraları kente yük olmaya başladılar. Çünkü, kente yeterince tüketim malı ulaştırılmıyor, gelen mallar da pazar koşullarıyla değil, kadının köyde olduğu fiyatlarla, loncaların denetiminde tüketiciye ulaşabiliyordu. Kentteki zorbalanın yönettiği mürtezika ise bu düzeni bozuyordu (Özgür, 1975, s.48; Akdağ, 1974, s.129).

Mürtezika, oldukça rahat yaşamakta ve reayanın gittikçe yoksullaştığı dönemlerde bile çalışmadan karnını doyurabilmekteydi. Yöneticiler ise onları korumakta ve kendi amaçları doğrultusunda kullanmaktaydı. Durumunu korumak isteyen mürtezika, ileriki dönemlerde yapılacak yenileşme hareketlerine karşı en sert tepkileri göstermiş, dinin de silah olarak kullanılması nedeniyle, mürtezikanın başlattığı hareketler kolaylıkla büyük halk ayaklanmalarına dönmüştü.

### 2.1.3. Yöneten ve Yönetilenler Arasındaki İlişkiler:

Osmanlı toplum düzenini Ortaçağdaki Avrupa toplumlarından ayıran en önemli özellik; toplumsal tabakalar arasında, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru geçişin o-



lanaklı oluşuydu. Yönetici kesimde yer alanlar, buldukları statünün rolünü yerine getiremediklerinde yönetilen tabakasına iniyor, yönetilen kesimden bir genç belirli aşamalardan geçerek yöneticilik niteliklerini kazanabiliyordu. Örneğin, bir dirlik sahibi, yüksek rütbeli asker ya da devlet görevlisi padişaha karşı görevlerini yerine getiremedikleri zaman tüm yetki ve varlıkları ellerinden alınarak reaya durumuna getirilebiliyor, reayadan bir kişi de medrese eğitimi göreyerek ya da -hristiyan- devşirme yoluyla enderunda eğitilerek devletin en yetkili makamlarına yükselebiliyordu (Shaw, 1982, s.167).

Osmanlı toplumunda, toprağı işleme, ürünlerin belli bir kısmını vergi olarak verme, sefere çıkan orduya katılma, gelip geçen devlet görevlilerinin gereksinmelerini karşılama vb. görevleri yerine getiren reaya, yöneticilere karşı devletin temsilcisi olan kadı tarafından korunuyordu. Reaya'ya eziyet eden, fazla çalıştıran, fazla vergi isteyen yöneticiler kadı tarafından cezalandırılabilir, reayanın hakları korunuyordu.

Teorik olarak tabakalar arasında her zaman geçişin olanaklı olması, yönetenlerin yönetilenlere daha adil davranmasını sağlayıcı nitelikte görülebilir. Statüler babadan oğula kaldığı gibi, her Osmanlı yurttaşı da bir üst statüyü kazanabilme şansına sahipti. Bir çiftçi çocuğunun sadrazam olabilme olasılığına karşılık sistemin gereklere sonucu, görevden alınma ve müsadere yoluyla bir sadrazam çocuğu ya reaya'ya katılabiliirdi. Bu toplumsal hareketliliğin eğitim kurumunu toplumsal statü kazanabilme açısından bireyler için daha fonksiyonel hale getirebileceğı söylenebilir. Köy imam-ları tarafından seçilerek medreselere tavsiye edilen yetenekli öğrenciler, medreselerde 12-14 yıl arasında eğitim gördükten sonra çeşitli görevler alabiliyor ve bunlardan bazıları yönetici kesim içinde -divan-u hümayuna kadar- yükselebiliyorlardı. İleride, bu toplumsal hareketliliğin hangi faktörlerin etkisiyle ortadan kalktığı ve bunun Osmanlı eğitim sisteminde hangi değişmelere yol açtığı incelenecektir.

Osmanlı toplumundaki bu tabakalaşmada reaya dış tehlikelere karşı korunması ve adaletle yönetilmesi gereken bir kesim olarak görülmekteydi. Ulema, bilimsel çalışmaları vakıflar aracılığı ile de olsa devlet tarafından desteklenen, saygı gören, korunan ve ekonomik durumu bilimsel yeterliliğine göre belirlenen bir tabakayı oluşturmaktaydı.

Yöneticilerin halkı ezerek servet edinmeleri "müsade-re" sistemi ile önlenmeye çalışılmıştı. Göze çarpacak kadar varlıklı devlet görevlilerinin malları, ya onlar yaşarken ellerinden alınmakta, ya da öldüklerinde mallarına el konmaktaydı. Bu sistem, kapital birikimini ve girişimciliği engelliyordu. Bu nedenle, varlıklı devlet görevlileri adlarını sürdürecektir ve çocuklarının geçinmelerini sağlayacak vakıflar kurmakta bu vakıfların çoğu eğitimin yaygınlaşmasına hizmet etmekteydi.

Teokratik bir devlet olan Osmanlı İmparatorluğunun ekonomik sistemi İslami temeller üzerine kuruluydu ve İslamda hırsı yer yoktu. Bu nedenle, köylü toprağını genişletemiyor, çiftini çubuğunu kolay kolay bırakıp başka iş tutmaya heveslenmiyor ya da yetiştirdiği ürünün çeşidini değiştirmiyordu. Esnafın, fiyat artırma ya da kalite düşürme yoluyla fazla kazanma arzusu dine aykırı görülüyor, bu tür davranışlar meslek grubu içinde huzursuzluk yaratacağından meslek loncaları tarafından hemen önlenmeye çalışılıyordu. Timar sahiplerinin fazla kazanma isteği ise reayanın gelirlerinde azalmaya yol açabileceği gerekçesiyle devlet tarafından engelleniyordu. Başka bir ifade ile, toplumsal tabaka ya da meslek gruplarından birinde ortaya çıkacak fazla kazanma hırsı, diğer tabaka ya da grubun zararına sonuçlar doğurabileceğinden devlet ya da meslek loncaları buna müdahale ediyordu. Buna bağlı olarak, bireylerin toplumdaki işbölümüne uymaları ve kendilerini toplumun küçük, fakat gerekli bir parçası olarak görmeleri isteniyordu. Osmanlı toplumunun bu koşullarına uyarak yaşayanlar "iyi terbiye görmüş" sayılıyor ve toplumda saygınlık kazanıyorlardı (Koçer, 1970, s.5).

Devlet, tüm kaynakların sahibiydi. Padişah ise devle-

tin tek temsilcisiydi. Her türlü yetki merkezde toplanmıştı. Bu merkeziyetçilik, aynı zamanda girişimciliği engellemekte ve tebaayı kul haline getirmekteydi. Bunun sonucunda aynı dönemlerde Batı'nın geçirdiği toplumsal değişimler Osmanlı toplumunda görülmemişti.

Osmanlı toplum yapısında, feodal dönem Avrupa'sından farklı olarak, düzenin sürmesinden en çok hoşnut olanlar en alt tabakayı oluşturanlarla (reaya, mürtezika) en üstte bulunan padişahı.

Tüccar ve zanaatkarlar kıt kanaat geçinmekte, zengin tüccar servetine her an el konulabileceği düşüncesiyle yatırım yapmaktan korkmakta ve servetini gizlemekteydi. Üst düzeydeki yöneticilerin (kulların) gelecekle ilgili herhangi bir güvenceleri yoktu. Ulema ve asker "müsadere", ümera ise toprağının elinden alınması korkusuyla yaşamaktaydı. Bu korku, ulemanın bilimsel yeterliliğe ulaşma çabasını kamçulamakta, askeri daha sıkı eğitime ve disipline yöneltmekte, ümerayı ise reayaaya adil davranmak zorunda bırakmaktaydı.

Osmanlı toplumu bu durumuyla kendini hareketsiz ve sonsuz kılmak isteyen bir yapıya ulaşmıştı. Ancak, her şeyin hareket halinde olduğu, dönüşümlere uğradığı ve evrimleştiği dış dünya ile ilişkileri olan Osmanlı toplumunun da değişme yönünde zorlanması doğaldı ve bu, çok geçmeden toplumun çeşitli birimlerinde ortaya çıktı (Yerasimos, 1980, s.199).

#### 2.1.4. Osmanlı Eğitim Sistemi:

Bir toplumun eğitim sistemi, toplumun yapısal özelliklerine göre biçimlenir. Toplumun teknolojik düzeyinin, toplumsal işbölümünün, sınıfsal yapısının, dış ilişkilerinin eğitim sistemini belirlemede önemli katkıları olur (Tekeli, 1980, s.12). Teokratik devlet yapısı, Osmanlı eğitim sisteminin "dünyevi" gereksinimler yerine, bireyi yalnız ahiret için yetiştirecek yönde oluşmasını sağlamıştı. Osmanlı eğitim felsefesine göre, insanlar bu dünyanın konuklarıydılar. Din adamlarının verdiği eğitim, insanlara, öldükten sonra gidecekleri öteki dünyada iyi bir yer kazanmak için, bu dünyada nasıl davranmaları gerektiğini öğretmeye yönelikti. Bu



nedenle, eğitimin amacı, dinsel bilgileri aktarmaktı (Koçer, 1970, s.5).

Osmanlı toplumunda eğitim, yönetici kesimin eğitim gereksinmesini karşılayacak şekilde örgütlenmişti. Ulemanın temel eğitimini sağlayan, alt düzeyde eğitim veren medreseler büyük kent merkezlerine, üst düzeyde eğitim verenler ise başkent İstanbul'a açılmıştı. Askeri eğitim veren okullar, aynı zamanda ordu merkezi olan İstanbul'daydı. Toplumun diğer kesimlerinin eğitimini aileler ya da meslek örgütleri enformel yolla gerçekleştirmeye çalışıyorlardı. Osmanlı toplumunu oluşturan her "millet" dinsel temele dayanan eğitimlerini kendilerinin kurdukları eğitim kuruluşlarında sürdürmekteydiler (Tekeli, 1980, s.14-16). Çalışmanın konusu, Osmanlı toplumundaki Müslüman Türkler'le sınırlı olduğundan diğer dinsel cemaatların eğitim sistemi inceleme dışı bırakılmıştır.

#### 2.1.4.1. Sıbyan Mektepleri:

Osmanlı İmparatorluğunda Müslümanların eğitiminin ilk basamağını "sıbyan mektepleri" oluşturuyordu. Sıbyan okulları, camilere bitişik ya da cami yakınlarına kurulan iki odadan oluşurdu (Engin, 1977, s.82; Akyüz, 1982, s.57). Bu odalardan biri öğretmen ve kalfa odası, birkaç basamak çıkılan ve tavanı genellikle kubbeli olanı ise derslane olarak kullanılırdı. Öğrenciler, küçük minderlerin üzerinde, yere oturur ve önlerindeki rahlelere kitaplarını koyarlardı. Okuldaki öğrenciler sınıflara ayrılmaz, bir arada oturan öğrencilerin her birine, yetenek ve bilgi düzeyine göre, öğretmen tarafından ayrı ayrı ders verilirdi (Koçer, 1970, s.9; Akyüz, 1982, s.59).

Sıbyan okullarının işlevi, çocukların din eğitimlerini sağlamak, medreselere ve lonca çıraklığına hazırlamaktı (Tekeli, 1980, s.16; Koçer, 1970, s.5; Ergin, 1977, s.83; Shaw, 1982, s.191; Akyüz, 1982, s.53).

Bu okullarda kuran okuma, din pratiği, namaz sureleri yazı yazma öğretilir, Türkçe okutulmazdı. 1846 yılında

yayınlanan bir yönetmelikte sıbyan okullarının dersleri, elifka, Kur'an-ı Kerim, ilmühal, tecvid, harekeli Türkçe, muhtasar, ahlak-ı memduha ve hat olarak belirtilmişti (Koçer, 1970, s.8). Burada da yalnız "Türkçe yazma" dersi konması dikkat çekicidir.

Sıbyan okullarının öğretmenleri din adamları arasından seçilirdi. Fatih zamanında, sıbyan okullarında öğretmenlik yapacaklar için medreselere ek dersler konulmuş ve bu öğretmenlerin iyi yetişmelerine özen gösterilmiştir (Koçer, 1970, s.7; Akyüz, 1982, s.53,61). Öğretmenlerin ücretleri yevmiye olarak saptanır ve bu öğretmenler yerel kadı'nın önerisi ile İstanbul'dan verilen "berat"larla atanırlardı (Özkaya, 1985, s.233). Öğretmenlerin okul dışında başka uğraşları da vardı. Öğretmenler aynı zamanda köyün ya da mahallenin imamıydılar. Halk, öğretmenin yaptığı işleri yararlı bulduğu ve din öğretimine gereksinme duyduğu için öğretmenin geçimini sağlıyordu. Ödeyecek para bulamazsa öğretmenin evini yapıyor, tarlasında ya da bahçesinde imece ile çalışıyor, ürününden pay ayırıyor, fitrelerini ve kurban derilerini öğretmene veriyordu (Başgöz, 1968, s.18).

Vakıfların açtığı sıbyan okullarında eğitim parasızdı. Öğrencilerine yemek de verilir, yılda bir kez giysi alınırdı. Vakıf okullarının yanında genellikle imaretler bulunduğundan, yemek burada verilir, imareti olmayan vakıflar ise öğrencilere yemek parası verirlerdi (Koçer, 1970, s.8; Ergin, 1977, s.87; Shaw, 1982, s.191; Akyüz, 1982, s.59).

#### 2.1.4.2. Medrese Sistemi:

2.1.4.2.1. Medreseler. "Medrese", "ders" kökünden gelir. Genel anlamı ile, ders görülen, öğretim yapılan yer demektir. İslamiyetin ilk dönemlerinde mescit ve camiler din bilimlerinin öğretildiği yerlerdi. Daha sonra öğrencilerin birlikte oturup ders yapabilecekleri yerlere gereksinme duyuldu. Bu gereksinme, cami ve mescitlerin yanına ya da onlarla birlikte yapılan medreselerle karşılanmış ve camilerden din eğitimi alanında yararlanma olanağı da arttırılmıştır (Hatemi, 1985, s.501).

İlk kurulan Osmanlı medreseleri, Selçuklu medrese geleneklerine bağlıydı. Bu medreselerin masrafları, sultan ya da askeri kesim üyelerinin kurdukları vakıflar tarafından karşılanıyordu. İslam dininin kurallarına göre yönetilen Osmanlı devletinde medrese vakıfları da, cami, imaret, hastahane, köprü, çeşme vb. kuruluşlarla aynı yasal koşullara sahipti (Uzunçarşılı, 1984, s.1). Bu kuruluşların işleyiş şekilleri "vakfiye"lerinde belirtilmişti.

Bir çocuk, okuma-yazma öğrenip temel din bilgilerini de alınca medreseye gidebilirdi (Yerasimos, 1980, s.178). Medrese sistemi, doğrudan ulema yetiştirme amacı taşıdığından, medreselerde verilen eğitim, ulemanın ileride üstleneceği, din görevlisi, yargıç ve öğretmenlik gibi görevler için gereken bilgi, değer ve normları aktaran bir "seçkinler eğitimi" niteliğindedir (Tekeli, 1980, s.15; Akyüz, 1982, s.48).

Medrese eğitimi, öğretmenlerin öğrencileriyle teker teker yaptıkları derslerle gerçekleştirilirdi. Medreselerde haftada dört gün ders yapılırdı. Medreselerde Dinbilim ve yasalarla kutsal metinlerin yorumlanması öğretilir, ayrıca tarih, coğrafya, mantık ve matematik dersleri de verilirdi. "Ama bütün bunlar, dinbilimin gölgesine sokulup ortak bir gövdede filizlenen ikinci derece bilimler olarak ele alınır-  
dı". Müderrisin verdiği ders, "muîd" denilen yardımcı tarafından tekrar ettirilirdi. Her medresenin bir müderrisi vardı ve medrese, bu müderrisin aldığı günlük ücretle anılırdı; Kırklı, ellili, altmışlı gibi. Öğrenciler, medresedeki odalarda (hücre) kalır, yemeklerini medresenin vakfına ait imarette yerlerdi. Öğrencilere, eğitim derecelerine göre, bir miktar harçlık da verilirdi.

Zamanla sayıları artan medreseler arasında verdikleri eğitimin düzeyi açısından bir kademelenme ortaya çıktı (Uzunçarşılı, 1984, s.11; Koçer, 1970, s.10-11; Tekeli, 1980, s.17; Yerasimos, 1980, s.178; Akyüz, 1982, s.50). Her sultan, kendi kurduğu medresenin diğerlerinden daha yüksek düzeyde ve daha üstün nitelikte eğitim vermesini istiyordu. Kurduk-

ları medreselerde tanınmış müderrislerin ders vermelerini sağlıyor, medrese öğrencilerinin tüm masraflarını karşılayarak başarılı olmalarına olanak tanıyorlardı (Koçer, 1970, s.10; Tekeli, 1980, s.17; Akyüz, 1982, s.47). Hiyerarşide sultandan sonra gelenlerin kurdukları medreselerin, sultan medreselerinden daha yüksek ya da aynı düzeyde olması düşünülemezdi. Bu nedenle, askeri kesimin üst düzeydeki üyeleri, şehzadeler, şehzade "valideleri" ve padişah kızlarının kurdukları medreseler, ikinci derecede medreseleri oluşturdu (Uzunçarşılı, 1984, s.12). Ancak, Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman'ın kurdukları "Sahn-ı Seman" ve "Süleymaniye" medreseleri Osmanlı medreselerinin en yüksek düzeydeki medreseleri oldular. Bunlardan sonra, sultanlar tarafından kurulan medreseler de bu düzeye denk kabul edilmedi. Kâtip Çelebi, 1655 yılında tamamladığı "Cihannüma" adlı yapıtında, "Bir medrese ki Padişah bina eyleye ana dahil derler" (Cihannüma, s.688, zikreden Uzunçarşılı, 1984, s.12) cümlesiyle, padişahların kurduğu medreselerin her zaman yüksek düzeyde eğitim veren kuruluşlar olduğunu belirtiyor. Bu şekilde, yönetsel hiyerarşi, eğitim kuruluşlarının kademelenmesine de temel oluşturuyordu.

Osmanlı İmparatorluğunda, medreselerin gelişiminde üç aşama görülür. Birinci aşama, Orhan Bey'in İznik'te kurduğu medreseden Fatih'in Sahn-ı Seman medreselerini kuruncaya kadar geçen dönemdir. İkinci aşama, Fatih'in ünlü sahn-ı seman medreseleri kurmasıyla gerçekleşmiştir. Üçüncü aşama olarak Kanuni'nin Süleymaniye medreseleri sayılabilir (Tekeli, 1980, s.17).

Süleymaniye medreseleri yapılmadan önce medreseler, yirmili, otuzlu, kırklı, ellili ve altmışlı olmak üzere beş gruba ayrılmıştı (Uzunçarşılı, 1984, s.36).

Haşiye-i Tecrid denilen, müderrisine günde 20 akça ödenen medreseler, medrese sisteminin ilk basamağını oluşturuyorlardı. Bu medreselerde, "muhtasarat" denilen sarf, nahiv, hesap, hendese, mantık, kelâm, belâgat gibi dersler okutuluyordu (Uzunçarşılı, 1984, s.26). Bunların yanında, Nasirüddin-i

Tusî'nin (Ö.T. 1273) Tecridü'l - İtikat ya da Tecridü'l-Kelâm adlı yapıtına Ali b.Mahmud-i Cürcanî (Ö.T. 1413) tarafından yazılan Haşiye-i Tecrid adlı haşiye, bu medreselerin birinci derecedeki ders kitabı olmuştur ( Uzunçarşılı, 1984, s.25 ). Medreseler de bu haşiyenin adıyla anılıyordu. Burada, haşiyeye konu olan yapıtın ve haşiyenin yazarlarının ölüm tarihlerine dikkat edilmelidir. Bir yapıt yaklaşık 140 yıl sonra incelenip yorumlanmış ve bu yorum, yüz yıldan fazla bir zaman ders kitabı olarak okutulmuştur. Haşiye-i Tecrid medresesine giren bir öğrenci, her dersi, o konuda uzmanlaşmış bir müderristen bir ay süre ile alır, diğer bir ders için müderrisin salık verdiği bir başka müderrise giderdi. Bu şekilde Haşiye-i Tecrid medresesi bir yıl da tamamlanırdı. Bir yılın sonunda öğrenci, müderristen aldığı belge ile bir üst medrese olan Miftah medreselerine başvurabilirdi (Uzunçarşılı, 1984, s.13; Yerasimos, 1980, s.179).

Miftah medreselerinin müderrisleri otuz akçe günlük alırlardı (Uzunçarşılı, 1984, s.11). Belagat konusunda Sekkâki (Ö.T.1229) tarafından yazılan Miftahü'l-ulûm adlı yapıtın Seyyid Şerif-i Cürcanî (Ali b.Mahmud) (Ö.T.1413) tarafından yazılan yorumunun okutulması nedeniyle bu medreselere Miftah medreseleri adı verilmişti (Uzunçarşılı, 1984, s.27). Miftah medreselerinde belagatten başka, ilm-i Kelâm, fıkıh, mantık dersleri okutulmaktaydı. Burada öğrenciler her bir dersi iki ayda tamamlayarak bir başka müderristen, değişik bir ders alırlardı. Bu şekilde, Miftah medreseleri de bir yılda tamamlanıyordu. Miftah medresesini bitirme belgesine sahip öğrenciler, kırklı ya da Telvih medreselerine girebilirlerdi.

Kırklı ya da Telvih medreselerinde müderrisler, kırk akçe günlük alırlardı. Telvih medreselerinde, ilm-i kelâm, fıkıh, mantık gibi dersler yanında Sadrüşşeria'nın (Ö.T.1346) Usul-i fıkıh konusundaki Tenkihu'l-usul adlı yapıtının Sadeddin-i Teftâzânî tarafından yorumunu içeren Telvih adlı yapıtı da okutulduğundan, Telvih, zamanla medreselere ad olmuştu (Uzunçarşılı, 1984, s.28). Bu medreselerde her ders üç



ay okutulur, sonra diğ er derse geç ilirdi. Bu şekilde, öğrenc i bir yı lda Telvih medresesini bitirirdi.

Hâriç ya da Hariç elli medreselerinin müderrisleri elli akçe günlük alırlardı. Bu medreseler, kırklı medreselerle birlikte, Anadolu'da Osmanlılardan önce kurulmuş medreselerdi( Uzunçarşılı, 1984, s.19). Bunların çoğu beylikler zamanında ya da Selçuklular zamanında, hükümdarlar ve hükümdar aileleri tarafından kurulmuştu. Hâriç medreselerinde, temel bilimler, Arap morfolojisi ve sözdizimi, mantık, geometri, dilbilim, belagat eğ itimi veriliyor (Shaw, 1982, s. 191), kendi aralarında İbtida-i Hariç ve Hareket-i Hariç adları alıyorlardı (Tekeli, 1980, s.19). Bu medreselerde her ders beş ayda okunuyor, sonra diğ er bir derse geç iliyordu (Uzunçarşılı, 1984, s.14).

Dahil ya da orta medreseler, hariç medreselerinde öğ retilenlerle ilgili daha detaylı bilgilerin verildiğ i medreselerdi. Ayrıca, fıkıh ve Kur'an'ın analizi öğ retiliyordu (Shaw, 1982, s.191). Dahil medreseleri Osmanlı padişahları şehzade "valideleri" ve şehzadeler ile padişah kızlarının kurdukları medreselerdi (Uzunçarşılı, 1984, s.11). Bu aşamalarda medreseler de kendi aralarında; İbtida-i Dahil ve Hareket-i Dahil olmak üzere ikiye ayrılıyordu (Tekeli, 1980, s. 19). Mûsıla-i Sahn ya da Tetimme Medreseleri de Dahil medreseleriyle aynı düzeydeydiler. Ancak, bu Medreseler, Sahn-ı Seman Medreselerine öğrenc i yetiştirmek amacıyla kurulduklarından Dahil Medreseleri yerine Mûsıla-i Sahn adıyla anılmışlardı( Uzunçarşılı, 1984, s.12). "Mûsıla-i Sahn Sahn'a götüren medrese anlamına gelmektedir. "Tetimme" ise, bir şeyin eksikliğ ini tamamlayan, eksik bir şeyin tamamlanması için gereken şey demektir. Fatih Sultan Mehmet tarafından Sahn medreseleri kurulurken, bu medreselere öğrenc i yetiştirmek üzere, Tetimme Medreseleri kurulmuştu. Sahn Medreselerinden daha küçük boyutta inşa edilen Sekiz Tetimme Medresesinin Osmanlı Eğ itim Sistemindeki yeri, bugünkü orta-öğ retim okullarına karş ılık gelmekteydi. Dahil ve Tetimme medreselerinin öğrenc ilerine "Softa" ya da "Suhte" adı verilmekteydi. Bu medreselerin her bir odasında üç softa barınıyor,



öğrencilere odanın aydınlatma vb. giderleri için ayda beş akte veriliyordu ve öğrenciler yemeklerini imarettten ücretsiz olarak yiyorlardı (Ergin, 1977, s.98; Uzunçarşılı, 1984, s.10). Dahil medreselerini bitirenler "danişmend" ünvanı ile Sahn-ı Seman'a giderlerdi.

Sahn-ı Seman Medreseleri, Osmanlı Eğitim Sisteminin yüksekokulları niteliğindedir (Shaw, 1982, s.191). Arapça bir sözcük olan "Sahn" , "bir evin ortasına oluşturan yer" anlamını taşımaktadır (Uzunçarşılı, 1984, s.7; Koçer, 1970, s.10). XVI. yüzyıl İslâm ülkelerindeki geniş aile yapısı, evleri, birbirlerine sonradan eklenmiş odalar kompleksi haline sokmuştu. Bu nedenle, bir evin ortasına gelmek için birçok kapıdan, koridor ya da avludan geçmek gerekmekteydi (Koçer, 1970, s.11). Yüksek düzeyde eğitim veren medreselere "Sahn" adının verilmesi, bu medreselerde eğitim görecektikim-selerin eğitim kademelerini başarıyla tamamlamaları gerektiğini ifade ediyordu. Bununla birlikte, Fatih Sultan Mehmet tarafından 1471 yılında açılan bu medreselerin Vakfiyesinde, medreselerin İstanbul'un ortasında açılması nedeniyle "Sahn" adının verildiği belirtilmektedir. "...Bu mecmu darülmülk İstanbul'un meyânında vaki olmağın sahn medreseleri denilmiştir" (Uzunçarşılı, 1984, s.7). Sahn Medreseleri sekiz tane oldukları için Sahn-ı Seman adıyla anılmışlardır.

Sahn-ı Seman'da her medresenin on dokuz odası bulunuyordu. Bu odalardan biri müderrisin, biri mû'idin, biri kapıcının biri de temizlik yapan "farraş"ındı. Kalan onbeş odanın her birinde bir "danişmend" kalırdı (Ergin, 1977, s.99; Uzunçarşılı, 1984, s.7-8). Sekiz Medresenin her birinin bir müderrisi vardı. Buna göre Sahn-ı Seman medreseleri yüz elli iki kişiyi barındırmaktaydı. Sahn-ı Seman'da müderrisler genel olarak elli akçe gündelik alırlar bu ücret müderrisin bilimsel kariyerine göre artabilirdi (Shaw, 1982, s.191; Ergin, 1977, s.99; Uzunçarşılı, 1984, s.8-9). Örneğin, Sahn-ı Seman Medreselerinin muhasebesiyle ilgili 1489 yılında yazılan tahrir defterlerinde; birinci, ikinci, altıncı, yedinci ve sekizinci medrese müderrislerinin günlük elli akçe aldığı halde

dördüncü medresenin müderrisi altmış, üçüncü medrese müderrisinin seksen akçe gündelik aldıkları yazılıdır (zikreden, Uzunçarşılı, 1984, s.9). Sahn-ı Semah Medreselerinde, müderrislerin yardımcılığını yapan muidlere beş akçe, "danişmend" adı verilen öğrencilere de iki akçe günlük verilirdi. Danişmendler de yemeklerini imarette kendilerine ayrılan yerde yerlerdi.

Sahn-ı Seman'da okutulan derslerde aşağı kademelerde edinilen bilgilerin detayları aktarılıyordu. Herhangi bir kitabın bölümleri zorluk derecelerine göre her kademe ayrı ayrı okutuluyordu. Böylece öğrenci bir alt kademe başladığı kitabı daha üst düzeydeki medresede tamamlıyor, o konuyla ilgili daha zor ve karmaşık bilgileri içeren yeni bir kitaba başlıyordu (Uzunçarşılı, 1984, s.43). Bu medreselerde okutulan tefsir, fıkıh, usul-ı fıkıh, kelâm, Arapça gibi dersler, alt kademe medreselerinde de vardı.

Sahn-ı Seman Medreseleri bu durumları ile İlahiyat İslam Hukuku ve Arap Edebiyatı alanında eğitim veren bir yükseköğretim kuruluşu işlevini yerine getirmekteydiler. Bu medreselerde pozitif bilimler okutulmuyordu. Özellikle, gereksinme duyulan tıp, matematik alanında eğitim verilmiyordu. Bu gereksinimleri karşılamak üzere tıp ve "riyaziye" eğitimi verilen medreselerle Darül-hadis adlı medreseler kuruldu (Uzunçarşılı, 1984, s.33).

Süleymaniye Medreseleri Osmanlı Eğitim Sisteminin en üst düzeyini oluşturmaktaydı (Ergin, 1977, s.100; Shaw, 1982, s.191; Tekeli, 1980, s.19). Kanuni Sultan Süleyman tarafından 16.yüzyılın ortalarında (1556) kurulan Süleymaniye Külliyesinde Darü'l-hadis, tıp, tabiiye, riyaziye, hukuk ve edebiyat alanında yüksek düzeyde uzmanlık eğitimi veren altı medrese bulunmaktaydı (Shaw, 1982, s.191; Uzunçarşılı, 1984, s.34). Darü'l-hadis müderrisinin günlüğü yüz, diğerlerinin günlüğü altmış akçe olarak saptanmıştı. Bu gündelik farkı, Darü'l-hadis'in en yüksek düzeydeki medrese olduğunu göstermektedir. Süleymaniye Medreseleri kuruluncaya kadar en yüksek müderrislik derecesi Sahn-ı Seman Müdürrisliği iken, bundan

sonra müderrisler, ibtida-i altmışlı, hareket-i altmışlı, Mûsıla-i Süleymaniye, Hamise-i Süleymaniye, Süleymaniye ve Darü'l-hadis-i Süleymaniye müderrisliği hiyerarşisine göre aşama yaptılar (Uzunçarşılı, 1984, s.34-35). İbtida-i altmışlı denilen altmış akçe gündelikli kırksekiz, hareket-i altmışlı denilen yine altmış akçe gündelikli ancak müderrislik açısından daha üst dereceleri olan otuziki tane medrese vardı. Süleymaniye medreseleri dört, Darül-hadis-i Süleymaniye medresesi ise bir taneydi. Bu durum, müderrislik hiyerarşisinin kesin sınırlarını belirtmekteydi.

2.1.4.2.2. Müderrislik. Medreselerdeki eğitimini tamamlayarak danışmend olan öğrenciler diplomalarını alarak mülâzemet ve kazasker defterlerine kaydolarak bir süre "nevet" dönemini geçirir; yani bekler, sırası gelince en aşağı derecedeki Haşiyeye-i Tecrid medreselerine, yirmi-yirmi beş akçe günlük ile müderris olarak atanırdı (Uzunçarşılı, 1984, s.55). Haşiyeye-i Tecrid müderrisi terfi edince bir derece yüksekteki, otuz-otuz beş akçe günlük miftah medreselerinden birine, oradan da kırklı, hariç elli, dâhil, tetimme, sahn-ı ve Süleymaniye müderrisliklerine yükselebilirdi. Müderrislerin yükselmesi, bilimsel yeterlilik ve çalışma gerektirmekte ise de, medreseler öğretim kadrolarının seçimi bakımından özerk değildiler. Seyhülislam'ı nasıl padişah seçiyorsa, müderrisliği de padişah ya da sadrazam gibi ulemadan olmayan bir yönetici "tevcih" ediyordu. Bu atama şekli, müderrislerin aynı şekilde görevden alınmalarını da olanaklı kılıyordu (Hatemî, 1985, s.502). Taşrada bir müderrislik açıldığında ya da bir müderris öldüğünde, müderrislik isteyenler arasından kadı ya da kadı naibinin uygun gördüğü kişi için "arz yazısı" yazılmaktaydı. Müderris adayına, padişahın izni ve şeyhülislamın "işareti" ile müderrislik için "ruûs-u hümayun" verilmekteydi. 18.yüzyılda müderris adaylarının sayısında büyük artış kaydedilmiş ve bunları atayacak yer bulunamaz olmuştu. Mülâzemet derecesine ulaşan öğrenciler sınavla medreselere atanmaya başlanmıştı. Bazan müderrislik birkaç kişiye birlikte verilmekteydi. Örneğin, Konya'da Ata Bey Medresesi'nin müderrisliği Mustafa, Ahmet ve Salih adlarındaki müderrisle-

re"bervech-i iştirak" verilmişti (Konya Şeriye Sicilleri, 44, s.139, Zikreden: Özkaya, 1985, s.231).

Medrese eğitimini tamamladıktan sonra nöbet bekleyen danişmend, askeri kesime geçmek isterse, kendisine yıllık geliri yirmi bin akçe olan zeametın ilk derecesi verilirdi (Uzunçarşılı, 1984, s.55). Müderrislik görevi, çok yüksek bir ücret olmasa da çok saygındı ve yüksek yönetim kademele- rine geçişin ilk basamağını oluşturuyordu. Elli akçe günde- likli müderrisler üç yüz akçe gündelikli kadı ya da nişancı olabiliyorlardı (Yerasimos, 1980, s.181; Akyüz, 1982, s.50; Uzunçarşılı, 1984, s.57). Darü'l-hadis müderrisleri, altmış ile yüz akçe arasında gündelik alırlar, İstanbul kadısı, A- nadolu ve Rumeli Kazaskerleri ile şeyhülislam bunların ara- sandın seçilirdi (Tekeli, 1980, s.20; Akyüz, 1982, s.47).

#### 2.1.4.3. Enderun:

Osmanlı toplumunda yönetici sınıfın eğitimini sağla- yan kuruluşlardan biri de Enderun'du. Enderun'un amacı, dev- şirmeler arasından seçilen yetenekli gençleri gerçek birer müslüman, iyi ve güvenilir birer devlet adamı ve asker ola- rak yetiştirmektir (Koçer, 1970, s.15; Shaw, 1982, s.169; Ak- yüz, 1982, s.63; Terzioğlu, 1984, s.50). Sarayda eğitim ya- pan Enderun ilk kez Murat Hüdavendigâr (Fatih'in babası II. Murat) tarafından Edirne'de 1365-1368 yıllarında yaptırılan Eski Saray'da kurulmuştu. Yıldırım Beyazıt ve Çelebi Mehmed dönemlerinde bu kuruluş daha da gelişti. İstanbul'un fethin- den sonra da saray okulu ve onun yüksek kademesi olan Ende- run Okulu geliştirildi (Baykal, 1953, s.11,18,26).

Belgrad ve Boğdan seferlerinde, Fatih Sultan Mehmed'in yakınında yer alan Enderun öğrencilerinin, padişahı korumak için mücadeleye girip şehit olmaları Fatih'in Enderunlulara güvenini artırmış, Enderun'a alınan öğrenci sayısı arttırıla- rak bir üniversite niteliği kazanması sağlanmıştı. Padişahın emriyle, devletin gereksinme duyduğu her çeşit memur bundan böyle Enderun'da yetiştirilmeye başlanmıştı (Terzioğlu, 1984, s.51).

Devşirmeler arasından seçilen içoğlanları, temel eğitimlerini almak üzere Enderun'un en alt basamağı olan büyük odaya, oradan da küçük odaya alınırdı (Ergin, 1977, s.12).

II.Beyazid döneminde Galatasaray kurularak burada ikişer yüz kişi olacak büyük, orta ve küçük adında üç koğuş (oda) kurularak Topkapı Sarayı'ndaki Enderun'a öğrenci getirecek bir okul oluşturulmuştu. 1536'da İbrahim Paşa Sarayı'da "acemi oğlanlar mektebi" olarak kullanılmış, buradan yetişen yetenekli çocuklar da Enderun'a alınmıştı. Böylece Enderun'un ilk basamağını, Büyük Oda, Küçük Oda, Doğancılar Koğuşu, Galatasaray ve İbrahim Paşa Sarayındaki Acemi Oğlan Mektepleri oluşturuyordu (Ergin, 1977, s.12; Terzioğlu, 1984, s.52). Bu basamakta başarı gösterenler, seferli koğuşu adı verilen bir üst aşamaya geçer; diğerleri sipahi ya da silah-tar bölüklerine gönderilirdi. Seferli koğuşunu başarıyla tamamlayanlar kiler koğuşuna, başarısız olanlar yine sipahi bölüklerine ayrılırlardı. Bundan sonraki aşama, hazine odasıydı. Burada başarılı olanlar ise son aşama olan Has odaya geçerlerdi. Has oda, padişaha en yakın olan odaydı. Buradan seçilen altı kişi, devletin en yüksek kademelerinde yöneticilik ya da yüksek askeri rütbe alırlardı (Koçer, 1970, s. 15-16; Ergin, 1977, s.12-13; Yerasimos, 1980, s.174-175; Shaw, 1982, s.171-172; Akyüz, 1982, s.63-64).

Enderun'un seferli, kiler, hazine odalarında çeşitli el sanatları, Farsça, Arapça, Türkçe, edebiyat, tarih, Kur'an, hadis, tefsir, fıkıh, matematik, göçebe yaşamı, uygarlık, siyaset, haberleşme sanatı, kamu hizmetleri, hikmet vb. gibi dersler verilirdi (Koçer, 1970, s.17; Ergin, 1977, s.13-16; Akyüz, 1980, s.64; Tekeli, 1980, s.14; Terzioğlu, 1984, s. 51).

Dönemin tanınmış müderrisleri, haftanın belirli günlerinde saraya gelerek kendi konularında dersler verirlerdi. Bu nedenle, hazine odasına gelinceye kadar geçen yedi-sekiz yıllık eğitim sonunda Enderun öğrencileri, medreselerin en üst düzeyine eşit bir eğitim almış olurlardı. Eğitimde başarılı olanlar için öngörülen ödüller arasında, bizzat padişah



tarafından kutlanma, hemen yüksek kademe de bir devlet görevine getirilme ve çeşitli burslar bulunmaktaydı (Terzioğlu, 1984, s.51). Erderun eğitimini bitiren öğrencilere padişah tuğrasını taşıyan diploma verilirdi.

Enderun eğitimi, medrese eğitiminden birkaç yönden farklıydı. Bu farklılardan biri, eğitimin verilmiş şekliydik. Medreselerde, müderrisler öğrencilere tek tek ders veriyor, Enderun'da ise müderris, odayı oluşturan öğrencilere bir arada ders anlatıyordu. Medrese eğitimi teorik düzeyde kaldığı halde, Enderun eğitiminde uygulamalar da yapılıyordu (Terzioğlu, 1984, s.51-55).

Diğer bir fark, okutulan dersler ve ilgi alanlarında ortaya çıkmaktaydı. Enderun'da medreselerden farklı olarak şiir, müzik, mimari, mühendislik, el sanatları, askerlik sanatı gibi alanlarda teorik ve uygulamalı eğitim verildiği halde, medrese eğitiminde bu konulara yer verilmiyordu (Koçer, 1970, s.19; Tekeli, 1980, s.14; Akyüz, s.64; Terzioğlu, 1984, s.52).

#### 2.1.4.4. Osmanlı Devlet Yapısının Eğitim Sistemine Etkisi:

Osmanlı Eğitim Sistemi dinî temellere dayalıydı. Bunun nedeni devletin teokratik karakteriydi. Padişah, hem devletin hem de dinin temsilcisiydi. Din kuralları, devlete ve padişaha itaati, verilenle yetinmeyi, kadere inanmayı gerektiriyordu. Devlet örgütü de; vergi sistemi, hukuk düzeni, ticaret sistemiyle birlikte dinsel ilkelere göre kurulmuştu. Böyle bir toplumda dinsel eğitimin önem kazanması doğaldı.

Tarımsal üretimle geçimini sağlayan fakat işlediği toprağın mülkiyetine sahip olamayan, buna karşın toprağı bırakıp gitme hakkı da bulunmayan kırsal kesim insanı, "İslâmî Tevekkül" gereği, herhangi bir yenilik arayışı içinde değildi. Dolayısıyla, köylü-reaya kesimi temel dinsel eğitim dışında herhangi bir eğitim gereksinmesi duymuyordu. Bu gereksinme ise, cami hocaları tarafından camilerde, ya da sibyan mekteplerinde karşılanıyordu.



Benzer durum tüccar ve zanaatkâr kesimi için de söz konusuydu. Ticari ve üretimle ilgili her türlü ilişki dinsel kurallara göre düzenlenmişti. Biraz okuma yazma ve biraz da hesap dışında kalan bilgiler, işbaşında, enformel yolla öğreniliyordu. Bu nedenle bu kesimin eğitim gereksinmesi de sıbyan mektebi ya da taş mekteplerde karşılanabiliyordu.

Daha üst düzeyde eğitim gereksinmesi duyan kesim ulema ve askerlerdi. Ulema'nın eğitimi medreselerde, askerlerin eğitimi ise enderunda veriliyordu.

Medreseler ulemanın eğitim gereksinmelerini karşılamakta yetersiz kalınca, kendi aralarında farklılaşmış ve medreseler arasında verdikleri eğitim düzeyi açısından bir kademleşme gerçekleşmişti.

Enderun'daki eğitim ise askeri amaçlı ve uygulamaya dönüktü. Görüldüğü gibi, Osmanlı toplumunda eğitim de dini kurumdan ayrılmamış ve devletin merkezîyetçilik anlayışı eğitim sisteminin şekillenmesini etkilemişti.

Osmanlı toplumu 18. yüzyıl sonlarından başlayarak, hızlı bir değişim süreci içinde bulunan dış dünyadan daha fazla etkilenmeye başlamış ve çeşitli gereksinmelerin zorlamasıyla toplumda ortaya çıkan köklü değişimler yeni eğitim gereksinimleri yaratmış, eğitim sistemi de bu gereksinimleri karşılamaya yönelik değişimlere uğramıştı.

Osmanlı Eğitim Sistemindeki değişimleri çözümleyebilmek için de önce Osmanlı toplum yapısındaki değişimleri incelemek gerekmektedir.

#### 2.1.5. Osmanlı Toplum Yapısının Değişmesini Belirleyen Faktörler:

2.1.5.1. İç Faktörler. Osmanlı toplum yapısı, Osmanlı Devletinin sürekli olarak genişleme, yeni topraklar kazanma politikası doğrultusunda oluşmuştu. Yeni kazanılan topraklar da, diğerleri gibi, devletin malı oluyor, devlete yeni vergi kaynakları kazandırıyor. Orduya sipahi olarak katılacak asker sayısı artıyor,

yeni devşirme alanları açılıyordu. Para ve askerle desteklenen ordu yeni topraklar fethediyor, artan nüfusa yeni yerleşim ve tarım alanları açılıyor, devletin geliri de artıyordu. Taynbee'nin belirttiği gibi, bu örgütsel sistem zamanla katılaştı (Kongar, 1981, s.78).

Ancak diğer toplumlar gibi Osmanlı toplumu da bir değişme içindeydi. Nüfustaki artış yanında, hergün biraz daha geniş topraklar üzerinde egemen olan, devletin masrafları da artıyor, fakat üretim teknolojisinde ve ticaretteki değişme yeni kaynaklar yaratacak hıza ulaşamıyordu (Cem, 1977, s.36-37). Bunların sonucunda, toplumun iç dinamikleri toplum yapısını değişme yönünde, özellikle ilk dönemlerde (1413-1566) devlet ve yönetim kesimi ise toplum yapısının değişmesini önleme yönünde etkilemeye başladılar (Shaw, 1982, s.71-165).

Eisenstadt, yöneticilerin bu davranışlarını şu şekilde açıklamaktadır:

"Ruhban ve politik elit kendi kriterlerinden hareket ederek, diğer unsurlar üzerinde katı kurallar empoze eder ve onları egemenliği altına almaya çalışır. Bu tür politikaların amacı, genellikle toplumsal sistemin farklılaşmasını etkin bir şekilde engellemektedir. Bunun sonucunda sistem rijit ve duraklamış olur..." (Eisenstadt, 1969, s.721).

İmparatorluk büyük bir ordu ve donanma beslemek zorunda kaldığından, 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra, devlet bütçesi açık vermeye, sürekli olarak devalüasyon yapılması sonucunda da akçenin değeri düşmeye başladı (Yerasimos, 1980, s.232). Osmanlı vergi sisteminde şer'i ve örfî vergiler akçe miktarı ya da ürünün belli bir oranı olarak kanunnamelerde gösterilmişti (Akdağ, 1974, s.406). Bu yüzden, vergi miktarı paranın değerine göre belirlenemiyor, devlet hazinesine giren miktar gittikçe azalıyordu. Bazı vergiler devlet adına görevliler tarafından toplanmakta ve bu görevliler topladıkları verginin belli oranını kendilerine ayırmaktaydılar. Akçenin sürekli olarak değer kaybetmesi sonunda bu görevlilerin gerçek gelirleri düştü. Kamu görevlerini kötüye kullanma-

ya, zorla para toplamaya rüşvet almaya ve adam kayırmaya başladılar. Dirlik sahipleri dirlik hakkından topladıkları vergiyi artırdılar, vermeyenleri cezalandırdılar. Kamu görevleri en büyük rüşveti verenlere dağıtıldı. Onlar da verdikleri parayı halktan fazlasıyla geri aldılar (Akdağ, 1974, s.431). Bunun sonucunda, yönetici ve yetkili kişiler haksız kazançlarıyla refah içinde yaşarken geniş kitleler hergün biraz daha yoksullaştılar.

Toprağı işleyerek geçinemeyen köylü toprağını bırakıp kentlere sığındı. Kentlerde işsiz orduları oluştu (Yerasimos, 1980, s.214). Bunların bir kısmı dağlara çıkarak eşkiyalığa başladılar. Kırsal kesimde can güvenliği kalmadı. Köylüyü koruması gereken dirlik sahipleri de silahlı gruplarla köylere baskın düzenlemeye başladılar (Akdağ, 1974, s.460).

Tımarlı Sipahiler, ganimet gelirleri gittikçe azalan seferlere ya katılmadılar, ya da seferin yarısında orduyu bırakıp geri döndüler. Ordu güçsüzleşti, disiplin bozuldu, askerler, askerlik dışındaki alanlara yöneldiler ve değişik işlerden kâr sağlama yolunu seçtiler.

Osmanlı İmparatorluğunu kuran ve onu ayakta tutan tımarlı sipahi ordusu gücünü ve değerini kaybediyordu. İyi örgütlenmiş Avrupa ordularına karşı süvarilerin etkinliği azalmıştı. Onlara göre daha disiplinli ve bir merkezde örgütlenmiş düzenli bir orduya gereksinme duyuldu (Mardin, 1985a, s. 618). Devlet tımarlı sipahiliğin bozulmasıyla yitirdiği savaş gücünü, kapıkullarının sayısını artırmak yoluyla sağlamaya çalıştı. Bunun sonunda valilerin emrindeki kapıkullarının sayısı daha da arttı ve giderek daha çok zorbalaştılar (Akdağ, 1974, s.432). Merkezde örgütlenen düzenli piyade ordusu maaşlı olduğundan devletin yeni bir gelir kaynağı bulması gerekiyordu. Bu sorun, sipahilere verilen toprağın bundan böyle mültezimlere verilmesi ile çözülmeye çalışıldı. Mültezimlik sistemi kötüye kullanılıncaya devlete güçlendireceğine aksine zayıflattı (Mardin, 1985a, s.618).

Ekonominin İmparatorluğun yükselme döneminde bozulmaya başlamasıyla, devletin orduya yapılacak harcamaları kar-

şılması gittikçe zorlaşmıştı. Asıl mesleği askerlik olan yeniçeriler esnaflığa, sipahiler çiftçiliğe başlamış, paşalar ticaret yaşamına girmişlerdi. Bu durum ordunun girdiği savaşlarda başarısız olması sonucunu doğuruyordu, ordunun başarısızlığı nedeniyle devlet askeri seferler için yaptığı yatırımın karşılığını alamıyor, devletin prestiji sarsıldığı için asayiş sağlanamıyor, köylü toprağını terketmek zorunda kalıyor, işsiz yığınları mürtezika olarak kentlerde veya eşkiya olarak dağlarda birikiyordu.

16. yüzyılda Avrupa'da da benzer bir yağılma olmuş, fakat, endüstrileşme süreci içinde, işsizler yeni üretim alanlarına yöneltilmiş, serbest ticaretin gelişmesi ve endüstrileşme sonucunda sermaye birikiminin gerçekleşmiş olması üretim alanlarının çoğalmasına olanak tanımıştı. Osmanlı devletinde üretim fazlası devlette toplandığı ve sermaye birikimi dini açıdan da engellendiği için, işsizliğin tek çözümü işsizleri orduya almak ve yeni seferlere çıkmaktı. Askeri seferlerde başarısız sonuçlar alınmaya başlamasıyla bu çözüm yolu da işlerliğini yitirmişti.

Sorunlara çözüm yolları önerme görevi ulemaya düşüyordu. Ancak, ulema, düzendeki bozulmayı dinsel kuralların gerektirdiği gibi uygulanmamasına bağlıyordu. Ulema her yerde, İslamın gereklerinin yerine getirilmesiyle toplumun kolayca düzene girebileceğini vurguluyordu. Molla Lütü'nin 1494 yılında "zındık"lık iddiasıyla idam edilmesi ulema'nın gerilemesinin başlangıç noktasını oluşturuyordu (Adivar, 1970, s.54). Ünlü din-hukuk bilgini Ebusuud'un toplum düzeni ile ilgili önerileri üzerine, Kanuni döneminde (1537), halkı din görevlerini yerine getirmeye zorlayan bir ferman çıkarılmış, aynı yıl, medreselerdeki ders programları yeniden düzenlenerek, alan derslerinin program içindeki ağırlıkları azaltılmış ve din derslerine daha ağırlık verilmişti (Akdağ, 1974, s.467). 16. yüzyıldaki değişimler, medreselerin gerçek anlamda yükseköğretim ve araştırma kuruluşları olma yönünde gelişmelerini önledi. Safevi yönetimiyle Osmanlı yönetimi arasındaki siyasal gerginliğin artışı, eskiden olduğu gibi Anadolu'dan İran'a ve İran'dan Anadolu'ya bilgi akışını durdurdu. "İçti-

hat kapısının kapalı olduğu" düşüncesi, felsefi düşünce alanındaki ilerlemeyi durdurduğu gibi, ulema açısından büyük önem taşıyan, hukuk felsefesi ve uygulaması alanlarında bile çağın gereksinmelerine uygun çözümleri önerecek bilim adamlarının yetişmesini önledi. Arada bir bilimsel açıdan yeterli kişiler yetişse bile, bunlar da Molla Lütffî'ninkine benzer bir gelecekte korkarak elden geldiğince sessiz bir yaşam sürdürdüler ve öğrenci yetiştirmeden, yetenekleriyle orantılı yapıtlar vermeden yaşadılar (Hatemi, 1985, s.501). Bu durum Osmanlı eğitim sisteminde yeni bilgilerin üretilmesi ve öğretilmesi açısından olumsuz sonuçlar doğurmuştu. Bilimsel çalışmalar yerini kısır çekişmelere bırakmıştı.

Medreselerin bozulmasında başlıca rolü matematik, kelâm ve felsefe gibi "aklî" bilimlerin yerini "nakli" bilimlerin alması oynamıştı (Uzunçarşılı, 1984, s.67).

Akılcılık-nakilcilik tartışması, İmparatorluğun yıkılışına kadar süren anlamsız çekişmelerin başında yer almıştı. Akılcı görüş 15. ve 16. yüzyıllarda ağır basarken, zamanla nakilcilik tutundu. Bunun sonucunda bilim, düşünce ve eğitim belli kaynakların ve değişmez görüşlerin çıkmazında kaldı. Deneyselliğin ve eleştirinin yer almadığı Aristo mantığına göre medrese öğretimiyle, şeriata göre ümmet terbiyesi sürüp gitti. Medreselerde ancak şerh ve tefsir okutulmaya başladı. Tüm tartışma yolları kapalı tutuldu. Bu tıkanıklık, medreselerde "tütün ve kahve haram mıdır, mübah mıdır?" gibi tartışmaları ön plana çıkardı (Sakaoğlu, 1985, s.478).

Medreselerin yönetim açısından özerk olmayışı, müderris seçim ve atamalarında rüşvet ve kayırmanın bilimsel yeterliğin önüne geçmesine yol açtı. İyi niyetli yöneticiler de seçilenlerin bilimsel yeteneğini ölçme konusunda yeterli olamıyorlar ya da bu konuda dikkatli davranmak gereğini duymuyorlardı (Hatemi, 1985, s.502). Zaten müderrislik bir süre sonra babadan oğula geçen bir miras halini almıştı (Özkaya, 1985, s.231; Uzunçarşılı, 1984, s.67). "Uléma zadeler"e on beş yaşından önce "müderrislik ruus"ları verilmesi, medreselerde disiplinin bozulması, öğrencilerin para ve rüşvetle



hiç okumadan diploma alarak müderris bile olmaları medreselerin eski saygınlıklarını kaybetmelerine neden oldu (Koçer, 1970, s.12; Uzunçarşılı, 1984, s.48,67,247 vd).

Katip Çelebi'nin de anlattığı, matematik bilen ve bilmeyen kadılar arasındaki farkı vurgulayan hikayeler (Adıvar, 1970, s.52 ve Uzunçarşılı, 1984, s.250'de) bu bozulmayı çarpıcı biçimde betimlemektedir.

Medreselerdeki bu gerilemenin sonucu olarak, medreseler kendi içlerine kapanmış ve din konularından başka hiçbir konuyla ilgilenmez olmuşlardı. Patrona Halil ayaklanması'nın (1730) İstanbul'u kasıp kavurduğu günlerde bile topluma sırt çevirmiş medreselerde "Dad harfini kalın'ld' gibi mi, 'zı' sesiyle mi okunmalı?" konusu tartışılıyordu (Sakaoğlu, 1985, s.478).

Ulema'daki bozulma devletin temelini oluşturan "Adalet" in iyi uygulanamaması sonucunu doğurdu. Adaletin olmadığı bir toplumda, toplum içi düzenin sağlanması beklenemezdi.

Sonuç olarak, Osmanlı toplumu 17. yüzyılın başlarında önceki yüzyıllara göre daha hızlı bir değişim sürecine girmişti ve bu değişim toplumun tüm kurum ve kesimlerinde, toplumsal ilişkilerinde gözle görülür bir düzeye erişmişti.

**2.1.5.2. Dış faktörler.** Osmanlı toplumu, değişmeyen bir yapı oluşturmaya ve bunu sonsuza dek sürdürmeye çalışırken, beğenmediği ve tepeden baktığı Avrupa'da büyük değişimler gerçekleşmekteydi.

Yeni kıtaların keşfi sonucu denizaşırı ticaret Avrupa'ya değerli maden akımının sağlanması, kırsal kesimde pazar için mal üretimi, toprağın bölünmesinin önlenmesi, tarımda verim artışı, hızlı nüfus artışıyla artık işgücünün tarım dışı uğraşlar için bir "emek-havuzu" oluşturması, kırsal kesimde tarım dışı mal ve hizmet talebinin yoğunlaşması, üniter para düzenine geçiş, banka ve kredi kurumlarının gelişmesi, para benzeri dolaşım araçlarının kabul görmesi, banknot tedavülü, ticari sermayenin sınıai sermayeye dönüşmesi vb. değişimler özellikle Batı Avrupa'da sanayi için gerekli or-



tamı sağlamıştı (Toprak, 1985, s.1341; Avcıoğlu, 1977, s.50-52).

Avrupa'daki bu değişme Osmanlı İmparatorluğu ile daha önce kurulan ticari ilişkilerin başka amaçlarla kullanılmasına yol açmıştı. Osmanlı İmparatorluğu, Avrupa için askeri bir rakip olmaktan çıktığı gibi, saniyi devrimi aşamasına gelen bir kıta için, ekonomik bir rakip olmaktan da çıkmıştı (Kılıçbay, 1985, s.148). Avrupa için Osmanlı İmparatorluğu, ucuz hammadde sağlamaya yarayan ve işlenmiş mal satılabilecek geniş bir pazardı.

Avrupalı tüccarlar Osmanlı Devleti sınırları içindeki hammaddeyi iyi fiyatla satın alabiliyor, işlenmiş malı da bol miktarda getirip, ucuza satabiliyordu. Bu durum, zanaatkarın ucuz hammadde bulmasını zorlaştırıyor, hammadde-deki fiyat artışlarını işlenmiş mala yansıtması da devlet ve loncalar tarafından önleniyordu. Örneğin, 1582'de İstanbul kadısına yazılan bir buyrukta, kumaş fiyatları yirmi yıl öncekiyle aynı olarak belirlenmişti. Bu tutum, zanaatkarların yaşamını iyice zorlaştırmıştı (Avcıoğlu, 1977, s.55). Dolayısıyla, mesleğini bırakan zanaatkar da mürtezikaya katılıyordu.

Ticaret, Batı'ya açılan iskelelere ve bunlarla işbirliği içindeki azınlıklara bağlanınca, tüccar kesimi de zor durumda kalmıştı (Yerasimos, 1980, s.234).

Avrupalıların, ticaret amacıyla da olsa, Osmanlı toplumuyla yakın ilişkiler kurmaları toplumsal değişmede önemli rol oynamıştı. Osmanlı yöneticileri, Batı'nın askerlik alanındaki tekniklerini alabilmek için, ülkeye gelen yabancılara ilgi gösteriyorlardı. Politik çatışmalar ya da kişisel nedenlerle müslüman olarak Osmanlı hizmetine giren bazı Avrupalılar, toplumsal değişmeyi etkileyen bir faktör olarak, önem kazanmıştı. Özellikle askeri alanda hizmet veren bu insanlar, Osmanlıların Batı kültürü ile iletişim kurmalarını sağlıyordu. Sorokin'in de toplumsal değişmenin temel etmeni olarak gördüğü kültürel iletişim (Tezcan, 1984, s.63), Osmanlılarla Batılılar arasındaki ilişkileri giderek artırmış

ve Baron de Tott, İbrahim Müteferrika gibi kimseler, Osmanlının Batı'yı daha yakından tanımmasına olanak sağlamıştı (Kılıçbay, 1985, s.148).

Osmanlılarla Batılılar ve özellikle Fransızlar arasında yakınlaşmaların başladığı Lâle Devri'nde, Nevşehirli Damat İbrahim Paşa, Batı ile ilişkilerin artırılmasını sağlamıştı (Sencer, 1974, s.191-192). Ancak, Sorokin'in de belirttiği gibi, "çok farklı olan kültürlerin birbirlerini etkileme olasılığı daha az" olduğundan (Tezcan, 1984, s.63), Osmanlı kültürü ile Batı kültürü arasındaki büyük fark diplomatik ilişkilerdeki artışa rağmen kültürel öğelerin geçişini zorlaştırıyordu. Bu dönemdeki toplumsal değişme açısından en önemli olay İbrahim Müteferrika'nın Sait Efendi'yle birlikte (1727) matbaa açmalarıdır. Aslında ülkeye matbaa 1492'de Yahudiler, 1567'de Ermeniler ve 1627'de Rumlar tarafından getirilmişse de Türkler arasında tutulmadığından genel bir kabul görmemişti. Matbaa, keşfinden 40 yıl sonra Türkiye'ye gelmesine rağmen ancak 235 yıl sonra yeniden kurulup işlevsellik kazanması dikkati çekicidir. Bu olgu, Osmanlı yönetim kesiminin tutuculuğunu göstermektedir. Lâle Devri'nde bu tutuculuk bir ölçüde aşılabılmıştı. Ancak, İbrahim Müteferrika, matbaa açma izni istemek amacıyla yazdığı, "yazılı başvuru" yerine geçen Vesilet-üt-tab'a adlı "risale"sinde, ülkede hüküm süren dinsel tutuculuğu okşamak ve dinsel engellemeleri dikkate alarak matbaanın İslamiyete yararlarını ve İslam kültürüne yapacağı hizmetleri sayıp dökmek zorunda kalmış, açacağı latbaada dinsel içerikli kitapların basılmayacağını da belirtmişti (Turhan, 1969, s.196-197; Shaw, 1982, s.321). Böylece ulemanın matbaayla ilgili dinsel kuşkuları giderilmiş ve dinsel kitapları elle yazan hattatların çıkarları korunmuş olacaktı.

Avrupa'ya giderek Batı'yı yakından tanıyan Osmanlılar da, ülkeye döndüklerinde, gördüklerini anlatıyor, toplumda çeşitli yönlerde değişiklikler yapmayı öneriyorlardı. Batı ile ilgili ilk gözlemler, Kara Mehmed Paşa'nın elçilik kuruluyla Viyana'ya gitmiş olan Evliya Çelebi'ye aittir. Evli-

ya Çelebi, Viyana'da çok değişik bir kültürle karşılaşmıştı. Düzenli ve disiplinli bir ordu, sağlam bir savunma sistemi, bayındır ve verimli bir toprak, mutlu ve gönencili bir halk kitlesi, zengin bir mimari ve sakin bir kent yaşamıyla karşılaşmıştı. Bu, Ronesansın doğurduğu Avrupa'ydı. Evliya Çelebi, bunları kendine özgü abartılı ve yanlı bir dille anlatmış, hemen hiçbir karşılaştırmaya gerek görmemişti (Tanpınar, 1967, s.43). Batı'yı objektif gözle değerlendiren ilk Osmanlı, Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'dir. III.Ahmet'in elçisi olarak 1721'de Paris'e giden Çelebi Mehmet Efendi, Evliya Çelebi'nin Viyanayı seyrettiği gibi, Kanuni döneminin şanlı anıları arasından ve "bir serhat mücahidinin mağrur gözleriyle" bakmaz çevresine. Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'nin "sefaretnamesi", Batı'nın deneyimli bir devlet görevlisinin ve objektif bir gözlemcinin gözleriyle nasıl görüldüğünü anlatması bakımından ilk önemli belgedir (Tanpınar, 1976, s.44-45; Shaw, 1982, s.320)

#### 2.1.5.3. 17. ve 18. Yüzyıl Aydınlarının Osmanlı Toplumsal Yapısı ile ilgili Görüşleri:

Osmanlı toplumsal yapısını etkileyen bu iç ve dış faktörler devlet düzeninin de değişmesini gerekli kılıyorlardı. Osmanlı devlet düzeni ise değişmelere karşı direniyordu. Bu nedenle, toplum yapısını değişme yönünde etkileyen faktörler toplum yaşamında değişmelere yol açarken devletin işleyişi değişmiyor, dolayısıyla toplum yaşayışıyla onu yöneten kurallar arasında bir boşluk ortaya çıkıyordu. Statik devlet düzeni, toplumun yavaş yavaş değişmeye başlayan yaşamını "bozulma" olarak kabul ediyor ve bunun önlenmesi için tek çözümün "eskiye dönüş" olduğu ileri sürülüyordu.

Oysa, aynı dönemlerde İmparatorluğun durumunu gerçekçi gözlerle görenler de vardı.

Fransız Kamu Hukuku Kuramcısı Montesquieu (1689-1755), 1721'de yayınladığı Acem Mektupları adlı yapıtında, Osmanlı İmparatorluğunun iki yüzyıla varmadan batacağını belirtmişti. Montesquieu bu kanıyı sağlam temellere dayandırmış, Osmanlı İmparatorluğu ile ilgili bilgilerini, o zamanlar ken-

di ülkesini eleştirmek için kullanmıştı.

Montesquieu'ya göre;

Paşalar, valiler buldukları yeri para ile satın aldıkları için yönetecekleri vilayete beş parasız gelirler ve halkı, fethedilmiş bir ülke gibi, soyarlar. Emirlerindeki başıbozuk kuvvetler valinin kaprislerine göre hareket ederler. Yöneticilerin kaprislerini önleyecek hiçbir makam yoktur.

Kaleler bakımsızdır, kentlerde nüfus azalmaktadır, ekip biçme ve ticaret tamamen bırakılmıştır.

Sert bir rejimle yönetilen ülkede herkes ettiği yanına kâr kalır: Toprakları işleyen Hıristiyanlarla haraçları toplayan Yahudiler "binbir ezâ, cefa" ile karşılaşır.

Toprakların kimlere ait oldukları belli değildir. Bu nedenle, kimse bunları işleyemez.

Sanatlar o kadar ihmal edilmiştir ki, askerlik sanatı bile bırakılmıştır. Avrupa ülkeleri bu alanda hergün yeni ilerlemeler kaydederken onlar eski cahilliklerinde inat ederler ve yeni buluşları, ancak kendilerine karşı binlerce kez kullanılmalarından sonra kabule geçerler.

Deniz işlerinden, gemi yönetiminden birşey anlamazlar.

Tokat'tan İzmir'e kadarki yerlerde kent demeye değer bir tek şehir bulunmaz. Bu geniş topraklarda yalnız İzmir'e zengin ve güçlü bir kent gözüyle bakılabilir. Onu da bu duruma getiren Hıristiyanlardır. Türkler diğer kentleri bu hali getirememektedirler.

Bu hasta vücut yumuşak ve ılımlı bir idare ile değil, şiddetli önlemlerle ayakta durmaktadır. Bu da, devleti yiyip bitirmekte, için için kemirmektedir. Bu nedenle, bu koca imparatorluk, iki yüzyıl geçmeden yeni bir istilâcının zaferlerine sahne olacaktır (Belgil, 1984, s. 70).

Osmanlı İmparatorluğu'nda görülen olumsuz değişimler Osmanlı aydınları tarafından da görülüyor ve konu ile ilgili görüşler ortaya konuyordu. Koçi Bey bu aydınlardan biriydi. I. Ahmet (1602-1617), Deli Mustafa, Genç Osman (1618-1622) IV. Murat (1623-1640) ve Deli İbrahim dönemlerini yaşamış, saray hizmetlerinde bulunmuş olan Koçi Bey, İmparatorluğun kötüye gittiğini görmüş, bunu önlemek için iki risale yazmış, bunlardan birincisini IV. Murad'a, ikincisini Deli İbrahim'e sunmuştu (Adıvar, 1970, s.110; Akyüz, 1982, s.91; Uzunçarşı-

lı, 1984, s.247; Belgil, 1984, s.71). Koçi Bey'in IV. Murad' a sunduğu risalesinde geçen "Menasıb-i ilmiye şefaate veril-  
mek murad değildir. Alim hangisi ise ona gerektir " (Adıvar, 1970, s.111) cümleleri, ulema kesimindeki değişmeyi açık şe-  
kilde dile getirmektedir.

Katip Çelebi (1609-1657) de devlet yönetimi ve toplum düzeniyle ilişkin eleştirilerini Düstur-ül Amel Li-ıslah-ül halel (Bozuklukların Düzeltilmesinde Tutulacak Yollar) adlı yapıtında toplamıştır (Akyüz, 1982, s.86; Belgil, 1984, s.71). Katip Çelebi, Mizan-ül hak fi ihtiyarıl ahak adlı, küçük ri-  
salesinde de pozitif bilimlerin göz ardı edilişlerini anlat-  
maktadır (Adıvar, 1970, s.111; Uzunçarşılı, 1984, s.250).

Urfalı bir şair ve düşünür olan Nâbi (1642-1712) de, 1701 yılında yazdığı Hayriyye adlı "manzum" yapıtında, dö-  
nemin bilimleri, dil ve kültür konuları yanında, valiler, yoksullar, tarım, parayla mevki satın alma, ulema, kadın, tıp, vb. konularda görüşlerini açıklıkla anlatmıştır (Akyüz, 1982, s.92; Belgil, 1984, s.72).

Benzer saptamalar 18. ve 19. yüzyıllarda da yapılmış, çeşitli çözüm yolları önerilmişti. Örneğin, Baron de Tott'un Türkler adlı yapıtında, Cevat Paşa'nın 12 ciltlik tarihinde çeşitli bozukluklar anlatılmaktadır.

İki yüzyıl boyunca yerli ve yabancı birçok düşünürün uyarılarına rağmen Osmanlı Devletinin teokratik yapısı değiş-  
medi. Teokratik yapının gereği olarak din toplumsal kurumlar arasındaki önemini korudu. Din adamları, dinsel güçlerini ken-  
di çıkarları için kullanarak toplumsal statülerini yitirmemek için her türlü yeniliğe karşı çıktılar. Toplumun içinde bulun-  
duğu toplumsal değişme sürecini bozulma olarak kabul ettikle-  
rinden "kurtuluş" için "geriye dönüş"ü önerdiler. Yenilikçi fikirleri "zındıklık"la suçlayıp yenilik hareketlerine engel oldular. Bunun sonucunda Osmanlı Toplumunda, toplumsal sorun-  
larla ilgili olarak köklü çözümler bulunamadı. Böylece Osman-  
lı Toplumunu, hızlı bir değişme sürecine girdiği halde ortaya çıkan sorunlara nisbeten daha köklü çözümler bulabilen Batı toplumlarının gerisinde kaldı.



## 2.2. Osmanlı Toplumunda Yenileşme Hareketleri

### 2.2.1. Yenileşme Hareketlerinin Evreleri:

Osmanlı İmparatorluğundaki yenileşme hareketlerinin tanzimatla birlikte başladığı yalgın bir kanıdır. Bu eğilim bugün bile kuvvetli olmakla birlikte, Batı'ya yönelmenin aralıklarla da olsa daha eskiye dayandığı da bir gerçektir. Aslında, bu konuda kesin bir tarih saptamak güçtür. Bu tarih, yenileşmeye ya da batılılaşmaya verilecek anlama göre değişebilir.

Yenileşme hareketinin başlangıcı olarak kültür öğelerinin, özellikle teknik araçların alınması kabul edilirse, bunun tarihi, eldeki belgelere göre, 15. yüzyıl olarak belirlenebilir (Matbaanın Yahudiler tarafından getirilmesi). Bu konuda başka tarihi belge bulunmamasına ya da bilinmemesine karşın, bu tür kültür öğelerinin, özellikle bazı maddi kültür öğelerinin de, aynı şekilde alınmış olması olasıdır. Çünkü, Batı ile ilişkiler, Osmanlı İmparatorluğu'nun coğrafi konumu ve Haçlı Seferleri dolayısıyla bu tarihlerden daha eskidir. Bu ilişkilerin, savaşlar kadar siyasal ve ticari alanlarda da eskiye dayandığı bilinmektedir. Buna karşın, Batılı ülkelerle komşuluk ilişkisi sınırlarının aşılmadığı bu dönemde, içeriği, türü ve miktarı ne olursa olsun, Batı'dan alınan kültür öğelerinin Osmanlı İmparatorluğu'nda önemli bir değişme yaratmadığı söylenebilir. Bu nedenle, plansız da olsa kültür öğelerinin alınmasında, daha bilinçli bir tutumun görüldüğü tarih esas olarak alınıp, yenilik hareketlerinin başlangıcının ona göre saptanması gerekir. O zaman, daha yakın tarihlere gelinmelidir. Bu tarih, on sekizinci yüzyıl başlarıdır. Bununla birlikte, şimdilik bilinmeyen daha önceden alınmış kültür öğelerinin kendi alanlarında etkiler yaratarak, toplum yapısında sınırlı değişmelere yol açtıkları ve daha sonra alınacaklar için hazırlayıcı ve hızlandırıcı bir rol oynadıkları da düşünülmelidir. Ancak, Osmanlı Toplumunun Batı'ya karşı tutumunun değişmesinde, bu tür tek tek alıntılardan çok, askeri yenilgiler daha etkili-



dir. Bu yüzden, tek tek kültür öğelerinin, bilinçli olarak alınmalarına başlangıç olarak Lâle Devri alınabilir (Turhan, 1969, s.190-191).

Yenileşmeden ilk radikal ve zorunlu değişimler kastediliyorsa, II. Mahmut'un tahta geçtiği tarih yenileşmenin başlangıcı olarak kabul edilebilir.

Bu durumda, III.Selim dönemi kendiliğinden oluşan (Spontane) değişimlerle zorunlu değişimler arasında bir geçiş dönemi olarak düşünülebilir.

Böylece, Osmanlı yenileşme hareketleri başlıca üç evreye ayrılabilir:

1. Toplumda köklü bir değişim yaratmayan ve başlangıçlı kesin olarak saptanamayan, tek tek öğelerin alındığı evre ile bunların bilinçli bir şekilde alındığı dönemden oluşan "kasıtsız değişimler" evresi. Bu evre, 19. yüzyıla kadar olan dönemi kapsamaktadır.

2. Bir geçiş evresi olan III. Selim dönemi.

3. Kapsamlı değişimlerin ancak kasıtlı bir şekilde gerçekleştirilebileceği kanısının belirdiği evre. Bu evre, II. Mahmud'la başlar ve çeşitli alt evrelere ayrılabilir;

a. II. Mahmud'dan Tanzimat'a (1839),

b. Tanzimat'tan 1876'ya

c. 1876'dan 1908 devrimine,

d. 1908'den 1923'e kadar.

Kuşkusuz bu bölümlenme başka şekilde de yapılabilir. Örneğin, III. Selim'le II.Mahmud dönemleri Tanzimat'ın ilk evresi olarak onunla birleştirilebilir, ya da Tanzimat dönemi-çok yaygın olarak kullanıldığı gibi- 1908'e kadar sürdürülebilir (Tanör, 1985, s.13). Ancak, çalışma eğitimdeki değişimleri inceleme amacını taşıdığı için, ayırım, eğitimdeki önemli değişimler göz önüne alınarak yapılmıştır.

2.2.2. Kasıtsız Değişimler Evresi: Lâle Devrinden III. Selim'e Kadar (1718-1789):

16. Yüzyıldan sonra birbirini izleyen askeri yenilgiler ve Batı'nın ekonomik ve teknolojik üstünlüğü, fetih teme-

li üstünde kurulmuş olan Osmanlı İmparatorluğunu yenileşme yolları aramaya zorlamıştı (Sencer, 1974, s.188-189). Başka bir deyişle, bu yüzyıldan sonra, her alanda belirginleşen Batı üstünlüğü, güç dengesini Osmanlılar zararına bozmuştu ve Osmanlı İmparatorluğu dengeyi yeniden kurmak zorundaydı.

Osmanlıların Batı'yı küçümseme tutumundan vazgeçmeleri ve Batı ile olan ilişkilerini geliştirme yönünde çaba göstermeleri Lâle Devri'yle başlar. Aynı dönemde Batı'nın Osmanlıya karşı olan olumsuz yöndeki önyargıları değişmiş (Kılıçbay, 1985, s.148), Osmanlılarda da Batı'ya karşı bir yaklaşma isteği belirmişti. Özellikle Avrupa'ya giderek Batı kültürünü tanıyan Osmanlılar Batılıya tepeden bakmaktan vazgeçmekteydi. 18. yüzyıl sonlarında ise, bu duygu, yerini aynı duygunun iki zıt görünümü olan hayranlık ve nefrete bırakacaktır.

1699 Karlofça ve 1718 Pasarofça antlaşmaları ile Osmanlı İmparatorluğunun Avrupa'daki askeri üstünlüğü kesin olarak sona ermişti. 1718-1730 yılları arasında yaşanan göreceli barış dönemi batılılaşmanın ilk adımlarının atıldığı bir dönem olmuştu. Lâle Devri olarak anılan bu dönemde ilk kez Avrupa devletlerinin başkentlerine elçilikler açılmış, elçiler atanmıştı (Turhan, 1969, s.194). Dönemin sadrazamı Nevşehirli Damat İbrahim Paşa'nın elçilere verdiği bir "talimat"ta "vesaiti ümran ve maarife dahi layıkiyle kesbi ittila edilerek kabili tatbik olanların tekriri" istenmişti (Sencer, 1974, s.191; Turhan, 1970, s.194; Koçer, 1970, s.22). Bu "talimat"ın önemli yanı, batılılaşma düşüncesinin yalnız askeri alanı kapsamadığını belirtmesidir. Gerçekten, Batı kapısının ilk olarak aralandığı bu dönemde, matbaa kurulmuş, çeşitli kitaplar Türkçe'ye çevrilmiş, askeri yenilikler alınmış ve çeşitli sanayi kollarının geliştirilmesine çalışılmıştır (Adıvar, 1970, s.142-143; Turhan, 1969, s.195; Sencer, 1974, s.199).

Daha önce sözü edilen, III. Ahmet'in Büyükelçisi Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'nin, 1921 yılında gittiği Paris'ten dönüşünde sunduğu "sefaretname"ye benzer daha birçok

bilgi saraya sunulmuştu kuşkusuz. Ancak, ne Damat İbrahim Paşa bir yenileşme programı hazırlayabilecek yetenekteydi, ne de dönem böyle bir yenileşme hareketine elverişliydi. Bu nedenle, bu ilk ilişkiler daha çok zevk ve sanat alanında ürünler vermişti (Tanpınar, 1976, s.44). Dönemin sonunu belirleyen, 1930 tarihindeki Patrona Halil Ayaklanması, İstanbul'da daha önce meydana gelen yeniçeri-esnaf ayaklanmalarından farklı olarak en büyük kapıkulu ocağı ile sarayın ilişkilerinin tam anlamıyla kopmasına yol açmıştı (Kılıçbay, 1985, s.148). Patrona Halil ayaklanmasının temelinde, Batı'dan toplumun gereksinme duyduğu kültürel öğelerin alınması yerine yönetici ve zenginlerin Batı'lı yaşam özentisi içine girmeliydi. Böylece, yöneticiler ve zenginler halkın anlamadığı ve onaylamadığı bir biçimde yaşamaya başlamıştı. Bu yaşama ayak uyduramayan ve yönetim kademesindeki statülerini yitiren din adamlarının da kışkırtmasıyla Patrona Halil ve yandaşları ayaklanmış ve oldukça büyük bir taraftar kitlesi toplamışlardı.

Ancak yine de bu dönemde, İslâm dünya görüşünün izin verdiği oranda, Batı, özellikle Fransız modaları Osmanlı Toplumunda tutundu. Fakat, bu dönemin konumuz açısından asıl önemli yanı, Batı'ya karşı çok sınırlı bir çevrede de olsa, bir ilgi uyandırmış olmasıdır.

#### 2.2.2.1. Kasıtsız Değişmeler Evresinde Toplumsal Değişmeyi Belirleyen Faktörler:

2.2.2.1.1. Dış Faktörler. Batı ile Osmanlı İmparatorluğu arasında bu döneme kadar, Batı ülkelerinin birbirleri arasındaki ilişkilerden çok düşük düzeyde ekonomik, siyasal ve askeri ilişkiler vardı (Turhan, 1970, s.193). Osmanlıların Batı'yla ilgili küçük görme ve onlara tepeden bakma tutumları yüzünden bu ilişkiler yüzyıllarca hemen hemen aynı düzeyde kalmış, ilişkilerde önemli bir değişme olmamıştı. 18. yüzyıl başlarında Osmanlıların Batılılara karşı olan tutumlarının değişmesiyle, ilişkilerde de değişmeler görülmeye başlandı.

Bu değişmelerden biri ticari alanda görüldü. Deniz

taşımacılığının önem kazanması, Osmanlı İmparatorluğu'nun kontrolünde olan baharat ve ipek yolunun değerini yitirmesine neden olmuştu. Bu durum ise, devlet gelirlerinin önemli şekilde azalmasına yol açtığı gibi, tüccar ve zanaatkarları da etkiledi. Çünkü, kervanların taşıdığı mallardan alınan çeşitli harç ve resimler uzun süre devlet gelirlerinin önemli bölümünü oluşturmuştu. Transit yolları boyunca, kervanların gereksinmelerini karşılamak üzere kurulan han ve kervansaraylarda çalışan ya da kervanlar için araç gereç üreten zanaatkarlardan oluşan binlerce kişi vardı ( Çitçi, 1971, s.18, 22 vd). Ticaretin şekil ve yol değiştirmesiyle bu kervansaraylar birer birer kapanmış, kervanların çeşitli gereksinmelerini karşılama amacıyla kurulmuş köy ve kasabalarda işsizlik başlamıştı (Avcioğlu, 1977, s.64). Bu bakımdan Anadolu topraklarındaki transit yolların değerini yitirmesi, Osmanlı toplumunu sarsan ilk darbeydi (Cem, 1977, s. 162).

Batı'da gerçekleşen teknolojik ilerleme askeri alanda da olumlu sonuçlar vermişti. Batılılar askeri araç gereç ve silahlar açısından Osmanlıları oldukça geride bırakmışlar, ayrıca, bilgi birikimlerini artıracak yeni nesillere aktarabilir eğitim sistemleri kurmuşlardı.

Batı'nın askerlik alanındaki üstünlüğü Osmanlı fetih politikasının sonu olmuş, Osmanlı İmparatorluğu'nun toprakları gittikçe azalmaya başlamıştı. Oysa Osmanlı ekonomisi, artan nüfusa yeni topraklar sağlanması, yeni gelir ve vergi kaynakları bulması esasına dayanmaktaydı. Toplum da buna uygun olarak farklılaşmıştı. Köylü ve reaya toprağa bağlanmıştı ve kapıkulu yalnız askerlikle geçimini sağlamaktaydı.

Batı'daki askerlik sistemi "sürekli ordu" ya da "paralı askerlik" sistemiydi. Buna göre profesyonel askerler sürekli askerlik eğitimi içinde tutulmakta ve her türlü yenilik kışlada öğretilmekteydi. Bu sistem sert bir disiplin ve sürekli eğitim gerektiriyordu. Oysa Osmanlı Ordu düzeni bundan çok farklıydı. Az sayıdaki kapıkulu dışında ordunun asıl gücünü tımarlı sipahiler sağlıyordu. Bunlar ancak savaş za-

manı bir araya toplanıyor, savaştan sonra yine işlerine dönüyorlardı. Bu durumda yeni savaş tekniklerinin öğretilmesi olanaksızdı. Osmanlılar da "paralı askerlik" sistemine geçmek zorundaydılar. Paralı askerlik düzeni ise Osmanlı toprak düzenini, taşra yönetimi şeklini, kazanılmış statüleri (tımar sahipleri, kapıkulları açısından) değiştirecekti. İşte bu yüzden Batı'nın askeri üstünlüğü Osmanlı Toplum yapısını değişme yönünde etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmıştı.

Batı'da aynı dönemlerde gerçekleşen sermaye birikimi de önemli bir etki yaratmıştı. Batı'lılar Osmanlı topraklarındaki hammaddelere yüksek fiyat vererek satın almaya başlayınca, ülkede hammadde fiyatları artmış ve sıkı bir fiyat denetimi altında bulunan esnaf ve zanaatkarların üretimi azalmıştı. Pahalıya alıp ucuza satmak zorunda bırakılan bu kesim de yavaş yavaş işsizler arasına katılmaya başlamış dolayısıyla toplum içindeki saygınlıklarını yitirmişlerdi. Bu kesimin zayıflaması, toplum içi dengeyi de değiştirmişti.

2.2.2.1.2. İç Faktörler. Daha önce(1.5.'de) anlatılan yapısal değişimler sonucunda, Lâle Devri'ne gelindiğinde; bir yanda Batı'yı, Batı'nın ekonomik ve teknik gelişmesini örnek almak isteyen yönetici kesim (daha çok üst yönetimde bulunan Padişah ve sadrazam), diğer yanda ise, ekonomik ve politik gücünü yitirmiş tüccar-zanaatkar, ulema ve kapıkulları bulunmaktaydı (Yerasimos, 1980, s.286). İkinci grubu oluşturanların tümü Batı'dan gelen her türlü kültürel öğeye karşıydılar.

Özellikle medrese bitirmiş ve yönetim kesiminde İmparatorluğun ilk dönemlerinde sahip olduğu yeri koruyamamış olan ulema, bu dönemde batılılaşma amaçlı değişmelerin karşısındaki tepkilerin simgesi haline gelmişti (Yerasimos, 1980, s.286). Bu tepkilerin temelinde, verilmiş statülerine kaybetme korkusu yatıyordu. O dönemde yeterince organize olamayan tepkiler ise dinsel bir karşı duruş şeklini almıştı (Avcioğlu, 1977, s.49). Batı'nın üstünlüğünü yönetim biçiminde bulan Osmanlı yöneticileri, Batı kurumlarını kopya ederek İmparatorluğu kurtarmaya yönelik yenileşme hareketlerini



başlattılar. Bu hareketlerin başlamasıyla yürürlükte olan dinsel hukuk sisteminin tepkisi ortaya çıktı. Bu dönemdeki yoğun çatışmalar nedeniyle Sencer; Osmanlı İmparatorluğu'ndaki yenileşme hareketleri tarihini bir dinsel tepkiler ve karşı devrimler tarihi olarak nitелеmektedir (Sencer, 1984, s.188).

Osmanlı İmparatorluğunda "Devlet" önemli bir kavramdı. Ancak, Osmanlı toplumunda geleneksel otoritenin niteliği nedeniyle devlet konusunda eleştirisel düşünceler geliştirilmemişti. Doğal olarak da beklenmedik değişimler karşısında "devleti kurtarmak" amaçlanıyordu. Osmanlı toplumunda devleti yönetici kesim temsil etmekteydi. Bu nedenle, "devleti kurtarmak", yönetici kesimi güçlendirmek demektir (Kaya-11, 1986, s.250). 17. yüzyıl boyunca sürüp giden toplumsal değişme 18. yüzyıl başlarında görece bir durulma ve yönetici kesimin gücünü kazanması sonucunu doğurdu.

Dışarıdan mal alımı ve hammadde satışı şeklinde ticaret izni verme yetkisi, resmen belirlenmiş vergi, harac ve rüşvet yoluyla da olsa yönetim kesiminin yeniden güçlenmesine yardım etti. Ulema, kapıkulları (Valiler, sipahiler, mültezimler vb.) ve ayan politik statülerini yitirdiler. Dönemin padişahları orduda yenilikler yapmak ve fabrikalar kurmak için Batı'dan teknik ve askeri danışmanlar isteyen, Batı'nın gelenek ve göreneklerini öğrenmek için yurt dışına kurullar gönderen aydınlar durumuna geldiler (Koçer, 1970, s.23; Adıvar, 1970, s.141-162). Başka bir deyişle, padişahın çıkarlarının korunması amacına hizmet eden sistem artık eskidiği için padişah tarafından değiştirilmek isteniyor, fakat, eski sistemde statü kazanmış olan kesimler değişmelere karşı çıkıyorlardı.

#### 2.2.2.2. Kasıtsız Değişmeler Evresinin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü:

18. yüzyılda yenileşme hareketleri yalnızca, toplumda herhangi bir yapısal değişmeyi hedef olarak almadan, belirli gereksinme ve zorunluluklar karşısında bazı teknik ve bilgilerinin alınması girişimlerinden ibaretti (Tanpınar,

1976, s.64). Yenileşmeye karşı gösterilen direncin kırılmasında başlıca etken askeri yenilgiler olduğundan, değişimler, başlangıçta daha çok askeri alanda gerçekleştirilmişti.

Ancak bu değişimler de, ülkeye gelen yabancıların ya da belirli Osmanlı yurttaşlarının kişiliklerine bağlı olarak oluşmuş ve bunların çekilmesiyle büyük bir iz bırakmadan yitmişti (Turhan, 1969, s.212). Büyük bir istekle ele alınan ve başarılacakmış gibi görülen bir değişiklik, çoğu kez birden bire ve önemsiz bir nedenle, örneğin "fazla masraf mucip oluyor" gibi bir nedenle, yüzüstü bırakılmıştı. Daha sonra aynı konuda, daha az bir istekle değişme sağlanmaya çalışılıyordu. Değişmelerin başlangıcında görülen bu plansızlık, başarısızlığı da beraberinde getiriyordu. Doğal olarak sorunlara bulunan her çözüm yeni sorunlar getirecekti (Eisenstadt, 1969, s.722), ancak plansızlık sorun miktarını artırıyordu.

Dönemin yöneticilerinin, istekli olmalarına karşın, bilgi ve yetenek açısından yetersiz olmaları da değişmelerin başarı şansını azaltmaktaydı. Osmanlı toplumunun değişmelere ilgisiz kalması ya da karşı tavır alması önemli bir etken ise de, yenilikleri uygulayanların bilinçli ve planlı bir şekilde hareket etmemeleri değişmelerin etkilerinin sınırlı kalmasına yol açmıştı.

Bazı alanlarda uygulanan yeniliklerin elde ettikleri kısa ve ani başarılar ayrı tutulursa, dönemin değişme açısından en önemli yanı, yenileşmenin eksik de olsa bir dünya görüşü şeklini alabilmesidir. Özellikle 1774'den sonra yavaş yavaş bir fikir, toplum yaşamını etkileyen önemli bir etken haline geldi: Her türlü iç sorunlar, bunalımlar bu fikir çevresinde toplandı (Tanpınar, 1976, s.64).

### 2.2.2.3. Kasıtsız Değişmeler Evresinde Eğitimdeki Değişmeler:

Kasıtsız değişmeler döneminde eğitim kurumundaki değişimleri incelemeden önce 18. yüzyılın hemen başına bir göz atmakta yarar vardır. Medreselerdeki durumu düzeltmek amacıyla Sadrazam Damat Ali Paşa Perveradin'de şehit düştü (1716)

(Uzunçarşılı, 1984, s.48). Sadrazamın malları "müsadere" edildi ve yalnız kataloğu 4 cilt tutan kitaplarının büsadere-si sırasında, dönemin Şeyhülislamı Ebu İshak İsmail Efendi, felsefe, tarih ve astronomi kitaplarının kütüphanelere vakfını "caiz" görmedi (Adıvar, 1970, s.142). Bu fetva, dönemin başında felsefe, astronomi ve hatta tarih bilimlerine, bu bilimlerle ilgili yapıtlara ve bu konulardaki eğitime karşı nasıl bir tutum içinde bulunulduğunu göstermektedir.

Lâle Devri'yle birlikte, başlanan yenileşme hareketlerinde, Osmanlı Eğitim Sisteminin temel kuruluşları olan medreselerde herhangi bir değişiklik yapılmamıştı. Medreseler varlıklarını sürdürürken, bunların yanında yeni okullar açılarak "mektep" , "Medrese" ikiliği yaratılmıştı. Bu ikilik, Osmanlı toplumundaki yenileşme hareketlerinin tipik görünümüydü. Eski kuruluşlar yeni bir anlayışla düzenlenecek yerde, onlar oldukları gibi bırakılarak yenileri kurulmaktaydı. Böylece, medreseler yalnız dinsel bilgiler öğreten okullar olarak korunmuştu (Hatemi, 1985, s.502).

Bu evrede ilk kez, III. Ahmet (1703-1730) zamanında sadrazamlığa gelen (1717), Damat İbrahim Paşa döneminde başlayan, Doğulu bilim adanlarının yapıtlarının çeviri çalışmalarına, askeri amaçlarla olsa bile, Batı'dan çeviriler de eklenince, Osmanlı İmparatorluğu çağdaş bilgi birikiminden yararlanma kapılarını aralamış oldu.

Osmanlı Devleti'nde, ilk askeri yenileşme, başka bir anlatımla, çağın gereklerine göre bilgili subay yetiştirme ve kullanma isteği bu dönemde ortaya çıkmıştı. Modern matematik ve fizik de, bu nedenle -askerlik sanatının çağa uydurulması amacıyla - eğitime yavaş yavaş girmeye başlamıştı (Adıvar, 1970, s.163-166).

I. Mahmud döneminde (1730-1754), 1734 yılında, Ahmet Bonneval Paşa (Comte de Bonneval) tarafından Üsküdar'da Humbarahane-i Mühendishane adında bir matematik okulu açıldı (Turhan, 1969, s.201,164; Koçer, 1970, s.23; Adıvar, 1970, s.164; Tanpınar, 1976, s.11). Ahmet Bonneval Paşa'nın ölümünden sonra, bir süre de evlatlığı Süleyman Ağa tarafından

yönetilen okul, humbaracıların yeni talimleri ağır bularak yakınmaları ve isyan çıkaracakları korkusuyla kısa bir süre sonra kapatılmıştı (Adıvar, 1970, s.164). Bir kısım yazarlarımız ise okulun, yeniçerilerin statülerini kaybedecekleri korkusuyla isyan hazırladıkları içinde oldukları sanıldığı için bu okulun Osmanlı yönetimi tarafından kapatıldığını belirtmektedirler (Koçer, 1970, s.23; Tekeli, 1980, s.65). Her iki durumda da eski, yeniyi yenmiş ve mevcut statüler korunmuştu.

Bu yıllarda çeşitli Batılı bilim adamlarının yapıtlarından yararlanılarak yazılmış olan İlm-i Kısas-ı Müsellesat adlı yapıt yayımlandı (Adıvar, 1970, s.163). Bu yapıt askerlikte kullanılan matematik bilgilerini de içermekle birlikte, eğitim amacıyla Batı dillerinden tercüme edilerek hazırlanmış ilk ders kitabı ve bir dönüm noktası olarak eğitim tarihimizde yerini almıştır.

Bu dönemde, eğitim açısından, en önemli yenilik matbaanın yeniden faaliyete geçirilmesidir. Patrona Halil Ayaklanmasıyla bir süre kapanan matbaa kısa süre sonra yeniden açılmış, Yalova'da da bir kağıt fabrikası kurulmuştu (Turhan, 1969, s.201). Kağıdın eğitimdeki önemini açıklamaya gerek bile yoktur.

1754-1757 yılları arasında duraklamalara karşın yenileşme açısından III.Mustafa dönemi (1757-1773) kasıtsız değişmeler evresinin en verimli ve sürekli kısmını oluşturmuştu. Özellikle, Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'a gelen Macar asilzadelerinden Baron de Tott'un topçu subayı yetiştirmek amacıyla öğretmenliğe başlaması, askeri eğitimde önemli değişmeleri de birlikte getirmişti (Turhan, 1969, s.202). Fransa'nın İstanbul Büyükelçisi De Vergennes'in de damadı olan Baron de Tott, öğretmen subay olarak devlet hizmetinde bulunmuştu. Baron de Tott'un yardımıyla Haliç'te Tersane yakınında bahriye mühendisliği eğitimi veren Mekteb-i Bahriye kuruldu (1773) (Adıvar, 1970, s.183; Koçer, 1970, s.23).

Baron de Tott Avrupa'ya döndükten sonra yazdığı Memoires sur les Turcs et les Totares adlı yapıtında bu okulun

kuruluşunu şöyle anlatmıştı:

"Bu hükümdar (III.Mustafa), devlet idaresinin bütün dallarını berbat eden fenalıkları gidermek için bazı tedbir ve bilgilerin Avrupa'dan alınmasıyla yetinmemiş, ilim ve marifetin yayılmasını düşünerek, bir matematik okulunun açılmasını ve yönetimini üzerime almamı benden istemiştir. Bunun üzerine Süleyman'ın (Bonneval'in evlatlığı) geometricilerden geri kalanlar, böyle yeni bir kuruluşu kendi bilgisizliklerine ima farz ederek itiraza kalkıştılar. Padişah büyük memurlardan seçilen iki mümeyyizin huzurunda, bu itiraz edenleri imtihan etmemi bana emretti. Aralarında altı kişi, imtihana girip eski kurumun şeref ve haysiyetini savunmak için, ayrıldılar. Bu imtihanda, kısaca, bir üçgenin üç açısının toplamının ne olduğunu sordum; içlerinden en cesuru bana 'üçgenine göre' karşılığını verince imtihanı daha fazla uzatmaya hacet kalmadığı anlaşıldı...Fakat şunu da söylemeliyim ki, bu mühendisler ilme rağbet gösterdiler, hemen hepsi yeni okula yazılmaya talip oldular (de Tott, 1784, s.152, Zikreden: Adıvar, 1970, s.183; Turhan, s.202-203).

Baron de Tott'un sözleri, III.Mustafa'nın bilime ve eğitime olan ilgisini belirtmesi açısından önemlidir. Ancak, yalnız bu sözlere bakarak III.Mustafa'nın objektif değerlendirme yeteneğine sahip, ileri görüşlü bir padişah olduğu sonucu çıkarılamaz.

III.Mustafa da herkes gibi Osmanlı İmparatorluğu'nun sürekli yenilgi almasını ve toplumsal kurumlardaki çözülmeyi askeri nedenlere bağlıyordu. Ancak, büyük hayranlık duyduğu Prusya kralı II.Frederik'in Yedi Yıl Savaşlarındaki (1756-1763) zaferini, olayları önceden bilip ona haber veren müneccimlerin maharetine bağlamaktan da geri kalmıyordu. Bir yandan askeri alanda yenileşme için yeni eğitim kuruluşları açan III.Mustafa'nın, diğer yandan da Ahmet Rasim Efendi'yi göndererek Prusya Kralı'ndan üç müneccim istemesini bu yüzden garip karşılamak gerekir. Zaten II.Frederik, "iyi bir orduya sahip olmak, sulh zamanında harbe derhal girebilecek şekilde onu talim ettirmek, hazinesini dolu tutmak; işte benim üç müneccimim" (Enver Ziya Karal, "Tanzimat", 1940,s.21; Zikreden Turhan, 1970, s.203) şeklindeki cevabıyla Batı ile Osmanlı



arasındaki farkı daha o zamanlarda açıkça belirtmişti. Aynı tarihlerde III. Mustafa bir yandan Fas'dan, Prusya'dan müneccimler isterken, diğer taraftan da Fransa'dan bu konuda yazılmış "mükemmel bir kitap" istemişti. Bunun üzerine Fransız Bilimler Akademisi birkaç astronomi kitabı göndermişti. III. Mustafa bunları ve III. Ahmet zamanında getirtilen diğer astronomi kitaplarını Türkçe'ye çevirttirmişti. Çevirileri yapan, Kalfazade İsmail Çınari astronomi için gerekli olan logaritma cetvelini de çevirilerin baş tarafına koymuş ve bu şekilde Osmanlı matematik eğitimine ilk kez logaritma cetveli girmişti (Adıvar, 1970, s.180).

1768-1774 Osmanlı-Rus savaşının İmparatorluğa yaptığı olumsuz etkiler askeri alan dışında kalan yenileşme hareketlerinin yavaşlamasına yol açmıştı. I. Abdülhamit döneminde (1774-1789) sadrazam olan Halil Hamid Paşa, padişahın onayıyla, ordunun eğitimi için Fransa'dan uzmanlar getirtti. Bu arada özellikle deniz kuvvetlerinin iyileştirilmesi amacıyla Mekteb-i Bahriye, Mühendishane-i Bahri Hümayun adıyla yeniden düzenlendi (Adıvar, 1979, s.184; Turhan, 1969, s. 208; Koçer, 1970, s.25). Bu okul Osmanlı İmparatorluğu'nda açılan ilk yüksekokul oldu. Kuruluşundan sonraki yıllarda okulun işlevi artmaya ve çeşitlenmeye başladı; 1784 yılında Fransa'dan kale ve istihkâm mühendisleriyle tophane ve döküm mühendisleri de getirilerek askerlikle ilgili diğer alanlarda da eğitim verilmeye başlandı (Tekeli, 1980, s.66). Ancak, eğitimde görülen bu reform hareketlerinin amacı askeri reformu gerçekleştirmektir. Başka bir deyişle, eğitimdeki yenilikler amaç değil araçtı.

#### 2.2.2.4. Kasıtsız Değişmeler Evresinin Analizi:

Osmanlı Toplumunu bir değişim geçirmekteydi. Toplumunu değişme yönünde etkileyen etkenler, toplum yapısını oluşturan diğer kurumlar gibi, eğitim kurumunda da değişim yönünde etkilemekteydi. Osmanlı Devleti teokratik bir devletti ve toplum yapısı dini temellere göre oluşmuştu. Devlet ve din ortaktı. Devleti yönetenler dinsel liderlik görevlerini de sürdürüyorlardı. Osmanlı yönetici kesimi ile askeri kesim de

özdeşti ve müslümanlık, yöneticiliğin ilk ve vazgeçilmez koşuluydu. Diğer bir deyişle, tüm askeri kesim müslümandı ve yönetim onların elindeydi. Askerin yenilgisi, yönetimin yenilgisiydi ve başarının yolu eğitimden geçiyorsa, ilk önce asker eğitilmeliydi. Burada "asker" terimi "yönetici asker", yani subayı ifade etmektedir. Subay yetiştirmek ise üst düzeyde bir eğitimi gerektiriyordu. Dolayısıyla, Osmanlı eğitim sistemindeki değişme öncelikle yükseköğretim düzeyinde başlamış oluyordu.

Bu evrede kurulan mühendishane, medreselerin değil, daha çok enderun'un yerine geçmiş, medreseleri ise bir din okulu durumuna sokmuştu. Medreseler yerlerini korudukları halde enderun önemini yitirmeye başlamıştı.

İlk ve ortaöğretimi örgütlenmemiş bir ülkede, yüksek öğrenim düzeyinde bir okula başlayan öğrencilerin yeterince bilgiyle donatılmış olması elbette beklenemezdi. Bunun sonucunda, askeri yüksekokullarda çok uzun (14 yıl) süren bir eğitimin planlanması gerekmişti (Tekeli, 1980, s.69). Böyle uzun süren bir eğitime doğal olarak kimse istekli olmamış, özellikle yönetici kesim çocuklarının girmedikleri bu okullara daha çok öksüz çocuklar alınmıştı. Bu durum, enderun geleneğinin bir başka biçimde sürdürülmesi anlamına geliyordu. Ayrıca, enderundaki eğitim süresinin de 14 yıl olduğu unutulmamalıdır.

Eğitimdeki değişimin getirdiği bir başka sorun, Osmanlıca'nın eğitim dili olarak yetersiz kalışıdır. İleride daha ayrıntılı olarak üzerinde durulacak olan dil sorunu, bu evrede, mühendishanede bir miktar çözülebilmmişti. Yukarıda (2.2.3'de) sözü edilen çeviriler ve benzerleri bu konuda önemli bir boşluğu doldurmuştu.

Bu evre Osmanlı eğitiminde değişmelerin hızlandığı evredir. Okullar, yabancı uzmanların tavsiyelerini, bilgi ve gayretleriyle açılıyor, padişah tarafından destekleniyordu. Bu durum, Osmanlı Eğitim Sisteminin değişmesinde politik kurumun ve dış faktörlerin önemini göstermektedir.

Osmanlı eğitiminin değişmesinde politik kurum önemli rol oynamıştır. Çünkü, insanlar güç kullanılarak mobilize ettirilir ve yönetilirler (Worsley, 1971, s.380). Osmanlı toplumunda politik güç hanedanın dolayısıyla padişahın elindeydi (MacIver, 1964, s.564). Başlangıçta padişahlar politik güçlerini askeri yenilikleri almak amacıyla kullanmışlar ve Osmanlı Eğitim Sistemi bu yeniliklerle ilgili eğitim gereksinmelerini karşılama yönünde değişmeye zorlanmıştı. Daha sonraları ise, politik güç, "yöneticiler üzerinde baskı yaparak kendilerince kabul edilmeyen politikaları önlemeye çalışan baskı grupları" (Worsley, 1971, s.381)na karşı kullanılmıştı. Bu şekilde eğitimdeki değişmelerin sürekliliği de korunmaya çalışılmıştı.

### 2.2.3. Geçiş Evresi; III.Selim Dönemi (1789-1807):

III. Selim 8 Nisan 1789 tarihinde tahta geçti. Günümüzde yerli ve yabancı tarihçiler arasında egemen olan görüşe göre, III.Selim'le birlikte Osmanlı İmparatorluğu'nda "Reform" devri başlamıştı. Onlara göre, III. Selim'in başlattığı "reform" hareketleri, kendinden sonra da-hatta radikalleşerek-devam etmiş ve Cumhuriyetçi reformlara kadar uzanmıştır. Aslında bu görüş, egemen görüş olmakla birlikte, ittifakla benimsenen bir görüş değildi (Timur, 1984, s.22). İlk tutarlı, kapsamlı ve öncekilere göre sistemli değişmelerin III.Selim'le başladığı bir gerçek ise de, bu dönemdeki değişmeler arasında kasıtsız ve kasıtlı değişmelerin bir arada buldukları görülmektedir. Askerlik alanının dışındaki değişmelerin hiçbiri toplumsal normlarda ve toplum içi ilişkilerde herhangi bir önemli etki yaratamamıştı. Bu nedenle, bu alanlardaki değişmeler, bütünüyle geleceğe yönelik, hazırlayıcı ve kasıtsız değişmeler sınırını geçmez. Yalnız askeri alanda yapılmak istenen yenileşmeler kasıtlı değişmeler türündendir (Turhan, 1969, s.213).

III. Selim'in döneme damgasını vuran, kişiliğinin ve yenileşme konusundaki tutumunun kısaca incelenmesi, bu dönemde gerçekleşen değişmelerin niteliğini saptamada önemli ipuçları verebilir.

III. Selim, küçük yaşlarından başlayarak iyi bir eğitim görmüştü. Babası III. Mustafa, Selim'i İmparatorluğu kurtaracak bir padişah olarak yetiştirmek istiyor, eğitime özen gösteriyordu (Turan, 1969, s.588). Babasının yenileşme ile ilgili fikirlerini öğrenen III. Selim, bununla yetinmeyerek, Batı ile ilişkilerini daha şehzadeliğinde kurmuş, Fransa Kralı XVI. Louis ile mektuplaşarak modernleşme konusunda fikir alışverişinde bulunmuştu (Turhan, 1970, s.215; Turan, 1979, s.579). Devlet yönetiminde deneyimi olmadığı gibi, Batı'daki değişme konusunda da sağlam temeller üzerine oturmuş bilgisi yoktu. Bu nedenle, toplum düzeninin bozulmasının ana nedeni olarak ordunun düzensizliğini görmekteydi (Sencer, 1974, s.191). Batı ile Osmanlı toplumu yapısı arasındaki asıl farkın, yüzyılların ürünü olan bilimden, bilimsel düşünceden kaynaklanan bir tutum ve zihniyet farkı olduğunu anlayamıyordu. Bu yüzden yurt dışına gönderdiği elçilik görevlilerine "elsine ve ulûm ve maarif ve fûnun tahsili"ni emretmişti (Turhan, 1969, s.223). Bu terimleri ardarda getirerek kullanması, bunların anlamlarıyla ilgili kesin bir bilgiye sahip olmadığını, ancak, kendini yetiştirmek için, Sarayın olanaklarını oldukça zorladığını göstermektedir (Koçer, 1970, s.26-28). Osmanlı Tarihçilerinden Mustafa Nuri Paşa, III. Selim'le ilgili olarak şunları yazıyor:

"Sultan Selim Han, zevkle ve şevkle vakit geçiriyordu. Devrin akıllı ve etkili kişileri de onun ardından gittikleri için, Boğaziçi'nde, mehtaplı gecelerde gezinti yerlerinde, konaklarda, yalılarda yapılan eğlenceler ve safahatı, nizam-ı cedid icaplarından olan bazı alafranga şeyler olarak görenlerin devlet yöneticilerine düşmanlıkları gün geçtikçe artıyordu" (Zikreden: Timur, 1984, s.31).

Avrupalılar da III. Selim'i kesinlikle "Avrupalı" ya da Avrupalılaştırmak isteyen bir hükümdar olarak görmemekteydiler. Tam tersine onu bir "despot" olarak kabul etmekte, ancak, askerlik sanatındaki Batılılaşma çabalarını takdir etmekteydiler. Özellikle Fransızların, Fransa çıkarına olan bu konudaki çabaları hoş karşılama eğiliminde oldukları görülmekteydi.

Osmanlı Tarihçilerinin III.Selim'le ilgili eleştirileri çoğunlukla, deneyimsizliği, yönetici seçmekteki başarısızlığı ve yönetim düzenindeki hataları çevresinde toplanmaktadır.

Bu evredeki değişimleri dönemin padişahı ile ilgili bilgiler ışığında değerlendirmek daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır.

### 2.2.3.1. Geçiş Evresinde Toplumsal Değişmeyi

#### Etkileyen Faktörler:

2.2.3.1.1. Dış Faktörler. III. Selim'in tahta çıktığı yıl Avrupa'yı sarsan Fransız Devrimi de gerçekleşmişti. Fransız Devrimi Osmanlı yönetimini şaşırtmakla birlikte, Osmanlı-Fransız ilişkilerini pek etkilememiştir. Oysa, devrimin yaydığı fikirler tüm Avrupa saraylarında korku salmış ve giderek Fransa'ya karşı bir "koalisyon" oluşmasına yol açmıştır. Osmanlı Sarayı, Hıristiyan bir ülkede olup biten bu "garip" olaylardan, siyasal ve kültürel planda kendini tamamen bağımsız hissetmişti. Bazı yazarlar, Fransız Devriminin Osmanlı Devleti'nde, daha çok Rum, Ermeni gibi "milletler" arasında bir miktar etkili olduğunu belirtmektedirler (Lewis, B., Journal of World History, N: 1, 1953). Cevdet Paşa Tarihinde bile, Fransız Devrimi ile ilgili olarak "reziller takımı sokaklara düştü" ve "fitne ve fesat ateşi" sözlerine yer verilmiştir (Timur, 1984, s.30).

Fransız Devrimi sırasında Osmanlılar Rusya ve Avusturya ile savaşmaktaydı ve Fransa'dan destek bekliyorlardı. Ülkeye çağrılan Fransız uzmanlar ve Osmanlı kentlerinde oturan Fransızlara karşı olumlu bir tutum içinde bulunan Osmanlı toplumu, onların devrimci fikirlerinden çok, uygulamalarını gördükleri "maddi" değişimlerden etkilendi. Fransızlarla olan yakın ilişki, Fransız tüccarlara sağlanan kolaylıkları da birlikte getirdiğinden, Osmanlı tüccar ve zanaatkarlarının değişimlere uyumunu kolaylaştırdı.

Osmanlıların yabancılarla olan ilişkileri yalnız yurt içindeki yabancılarla sınırlı kalmamış, ilk kez III. Selim



zamanında yurt dışında sürekli elçilikler açılmış ve bu elçilikte görev alanların görüşlerinden yararlanılmıştı (Tanpınar, 1976, s.55). Bu elçilikler, deniz ticaretiyle uğraşanlar başta olmak üzere Osmanlı tüccarlarının haklarını korumaya çalışmış, böylece hem dış ticaretin gelişmesiyle ekonomiye katkıda bulunmuş, hem de tüccarların Batı ile ilişkilerini artırarak Batılılaşma düşüncesinin yaygınlaşmasına önayak olmuşlardı.

2.2.3.1.2. İç Faktörler. Rusya ve Avusturya ile yapılan savaş sırasında Osmanlı Devleti oldukça büyük ekonomik darboğaza girmişti. Bu ekonomik darboğaz, devleti, tüccarların devletin ekonomik etkinliğine girmeleri için zorlamaya yöneltti (Yerasimos, 1980, s.287). Hatta, daha ileri gidilerek, İstanbul'daki buğday gereksinmesinin karşılanması için tüccar ve saray mensupları ticaret gemisi satın almaya, gemicilik şirketleri kurmaya zorlandı (Tanpınar, 1976, s.55; Yerasimos, 1980, s.288).

III. Selim bu davranışıyla, Osmanlı tüccarını, Osmanlı toplumu içindeki işlevini yerine getirmeye zorlarken, İmparatorluğun Batılı tüccara bağımlılığını azaltma yolunda da önemli bir adım atmış oluyordu. Ancak, kolay kazanç yollarını bulmuş, genellikle tefecilik ve komisyonculuk gibi az emekle çok kazanmaya alışmış olan tüccar buna tepki gösterdi.

Padişahın kesin tavrını koymakta geciken kişilik yapısı, çevresindekilerin aşırı şımarıklığı ülkede tutuculuğa ve demagojiye fırsat vermişti. Halk, sık sık değişen dış politikanın yankıları ve birbiri peşinden gelen savaşlar yüzünden yorgundu. Özellikle Vehabi isyanı sonucunda Medine'nin isyancıların eline geçmesi v.b. olaylar, zaten yenileşme hareketleri hakkında kuşkuları bulunan toplum üzerinde olumsuz etki yapmıştı. Doğal olarak çıkarlarını eskinin sürmesinde bulanlar bu uygun durumdan yararlanacaklardı. Üstelik yerli-yabancı birçok bozguncu toplumun her kesiminde etkinliklerini sürdürmekteydiler (Koçer, 1970, s.27).

III. Selim döneminde, ülkede büyük bir ekonomik darboğaz vardı ve yeniçeri ocağının kargaşalığı, Rumeli ve Ana-

dolu'daki karışıklıklar, hepsi bu darboğazın beslediği toplumsal olaylardı. İmparatorluk içinde, etkisi gittikçe tehlikeli boyutlara ulaşan, yüzyıllardan beri süren bu darboğaz İstanbul'daki yoksul halkın önemli bir kısmının ümitlerini yeniçeri ocağına bağlamıştı. Diğer taraftan ulema, tüm ayrıcalıklarını devletle yeniçeri ocağı arasındaki "nüfuz mücadelesi sayesinde koruyabiliyordu. I. Abdülhamid döneminden beri Rumeli'yi eline geçirmiş olan ayan da, merkezi kuvvetlendirecek her türlü harekete karşı tavır içindeydi (Kılıçbay, 1985, s.149).

Oluşumları kendinden çok önceye dayanan bu koşullar içinde başarılı olabilmesi için, III. Selim'in kişiliğinin daha değişik yapıda olması gerekiyordu. Sanatçı yapıda olan Padişah "hareketten çok hareketin hülyasından hoşlanıyordu" (Tanpınar, 1976, s.62-63).

Sonuçta, Nizam-ı Cedid'in Rumeli'de kurulması için Abdurrahman Paşa'nın ordusuyla İstanbul'dan Edirne'ye hareket etmesi fırsat bilindi ve direnişler başladı. Padişahın bir iç savaşı önlemek amacıyla Abdurrahman Paşa'yı geri çağırması yenilik taraftarları ve saray çevresinin ilk yenilgisi oldu (1805). Batılılaşma hareketleri karşısında her zaman etkili olan "dinden çıkarsanız" sloganı ile Boğaz Yamakları İsyanı (1807) ve Kabakçı İsyanı (1807) çıkarıldı ve aynı yıl III. Selim tahtan indirilerek, öldürüldü (1808) (Koçer, 1970, s.26; Kılıçbay, 1985, s.149).

#### 2.2.3.2. Geçiş Evresinin Toplumsal Değişme Açısından

##### Görünümü:

III. Selim döneminin büyük bir kısmı savaşlarla geçti (Timur, 1984, s.31). Padişah, savaşlar sırasında ve sonrasında devletin eski ve bozuk düzenini, onun içyüzünü tüm çıplaklığıyla tanıdı. Edindiği deneyimler onu, geniş çaplı yeniliklerin yapılması gereğine inandırdı. Bir fermanla "nizamı devlete dair herkesin mütalaasını" istedi (Turhan, 1969, s.216-217). Devlet yöneticilerden gelen tüm "lahiya"larda birleşilen nokta "askeri ıslahat"ın gerekliliğiydi. Ancak, bu "ıs-

lahat" fikri iki ayrı görüşü yansıtıyordu. Bunlardan birincisi imparatorluğun "şanlı" günlerindeki düzene dönülmesi, diğeri ise, çağdaş teknolojiden yararlanarak Batının savaş araç ve gereçlerinin alınması üzerinde yoğunlaşıyorlardı.

Osmanlı Tarihçileri, Cevdet ve Mustafa Nuri Paşa'lara göre, III. Selim'in "ilhamı" Avrupa'da değil, Osmanlı tarihindeydi. İdeal olarak seçtiği örnekler, Fatih Sultan Mehmet, I.Selim ve Kanunî Sultan Süleyman gibi, "haşmetli" Osmanlı Padişahlarıydı (Zikreden: Timur, 1984, s.31). Fakat, çağında, savaş biçimi ve teknik tamamen değiştiği için, askeri alanda kendini Avrupa'ya muhtaç hissetmekteydi. Bu zorunluluk nedeniyle askeri alanda yenileşme hareketlerine başlamış, ancak, en köklü yenilik olan Nizam-ı Cedid hareketi de padişahın kararsızlığı yüzünden gerçekleşmemiştir (bkz. 2.3.1.2).

III. Selim döneminde, İsveç, İngiltere, Prusya ve Fransa'dan uzmanlar getirtilerek yeni bir ordunun kurulması için gerekli subayların yetişmesine çalışıldı. Savaş tekniğiyle ilgili çeşitli kitaplar Osmanlıcaya çevrildi. Tophanenin iyileştirilmesine çaba harcandı ve denizcilik üzerine eğilindi. Bu amaçla Avrupa'dan mühendisler getirtildi. Ticaret gemilerinin yenileştirilmesi ve bunlara tayfa yetiştirilmesi konusu da ele alındı. Çeşitli halatlar, barut, kağıt ve kumaş fabrika ve imalathaneleri kuruldu.

Bu arada, Batı ile ilişkilerin artması sonunda, özellikle büyük kentlerde Batılıların oluşturduğu azınlık grupları batılılaşma çabalarına etkili olmaya başladılar (Turhan, 1969, s.221). Bu grup önceleri yalnız yabancı elçiliklerde görevli kimselerden oluşurken, sonraları bunlara bilim adamları, yazarlar, ressamlar, uzmanlar, danışmanlar, kendi hesabına çalışan tüccarlar, Fransız Devrimi'nden kaçanlar, girişimciler ve gezginler de katıldılar. Osmanlıların Batı'yla olan ilişkilerinin artması sonucunda ülkeye gittikçe artan sayıda girmeye başlayan ve burada yerleşen yabancılar da bu gruba girdiler. Böylece sayıları gittikçe artan bu grupların kent yaşamı üzerinde önemli etkileri oldu. Osmanlı azınlıklarının da bu gruplarla olan ilişkilerinin sıklaşması Osmanlı Toplum yapısını oluşturan kurumlar ve kesimler arasındaki dengeyi

değişmesine yol açtı. Ekonomik yaşam içinde tüccar ve zanaatkarların rollerinde değişme oldu. III. Selim tüccarı ticari yaşama girmeye zorlarken, zanaatkarların değişen koşullara uyumunu önleyen "gedik" sistemini bir hükümet kararıyla kaldırdı (Yerasimos, 1980, s.287). Böylece verilmiş statülerini yitiren ve yabancı mallarla rekabet etmekte zaten zorluk çeken zanaatkar kesimi, statülerinde değişiklik yapan bu padişahın tahttan indirilmesinde önemli rol oynadı.

#### 2.2.3.3. Geçiş Evresinde Eğitimdeki Değişmeler:

III. Selim'in, görüş istediği diğer devlet adamları gibi, Viyana'ya gönderdiği Katip Efendi de, padişaha verdiği "lahiya"da "askeri ıslah" ilkesini ortaya koymuştu (Sencer, 1974, s.191). Daha önceki dönemlerde, Koçi Bey, Koca Sekbanbaşı, Yirmisekiz Mehmet Paşa gibi devlet adamlarının askeri yenilgilerle ilgili tanıları bu dönemde de geçerliliğini korumaktaydı. Yani, askerlerin eğitiminde yenilikler gerekiyordu.

Avrupa'yı sarsan Fransız Devrimi'yle de ilgilenen III. Selim, önce çağdaş bilim ve tekniğe uygun olarak yetiştirilen Avrupa Ordularına karşı koyabilecek bir ordu kurmak için tophaneyi iyileştirmeyi düşünmüş, yurtdışından mühendisler getirerek fabrikalar kurmuştu (1790). Fakat, sürekli olarak yabancı mühendislerin bilgi ve tekniğine muhtaç olmanın doğru olmadığını düşünerek, bilgi ve teknik olarak veterli subaylar ve askeri mühendisler yetiştirmek amacıyla- o zamana göre modern- bir matematikçi ve topçu okulu kurmaya karar vermişti. Mühendishane-i Sultani adındaki bu okula Enderun ağalarından ve eski Mühendishane-i Bahriye'nin yetiştirildiği öğrencilerden bazılarını aldırılmıştı. Okul, 1793'te Halicioğlu'ndaki Kumbaracılar kışlasına taşınmış ve genişletilmişti (Adivar, 1970, s.187). Diğer adı da Mühendishane-i Ferri Hümayun olan bu okul, kara, topçu ve istihkâm subayları da yetiştiriyordu (Koçer, 1970, s.28; Tekeli, 1980, s.71).

Eğitim açısından en önemli değişmeler dil alanında olmuştu. Düşünsel donukluk ve katılığın aracı olan Arapçanın karşısına Türkçenin düşünce ve bilim dili olarak ilk kez bu

dönemde çıktığı söylenebilir. Bu dönemde girişilen çeviri etkinlikleri eğitimin yaygınlaşması açısından çok büyük önem kazanmıştı (Kılıçbay, 1985, s.149). III. Selim'in "yabancı diller, pozitif bilimler ve Batı'nın eğitim teknikleri öğrenilmeli" görüşü çok geçmeden "askere setre giydirip imanına halel getiren, önlerine muallim diye frenkleri düşüren padişaha Allah yardım etmez " diyerek gericilik bayrağı açanlar tarafından etkisiz kalındı (Sakaoğlu, 1985, s.478).

III. Selim, Osmanlı yönetici kesiminin en çok korktuğu şeylerin başında gelen kitap basımına belli bir yasallık kazandırmıştı. Yeni kurmakta olduğu ordunun gereksinimleri için Fransızcadan kitap çevirtmiş ve bunları uzun yıllar yalnız azınlıklara hizmet vermekte olan Müteferrika Matbaasında bastırmıştı (Kılıçbay, 1985, s.149).

Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşundan beri yükseköğretimi tekeline tutan medreseler, diğer eğitim kuruluşlarında görev yapacak öğretmenleri de yetiştirmekteydi. Ancak, III. Selim, 18. yüzyılda çökmüş durumda olan Yenigeri ocağı gibi medreseyi de kendi haline bırakmış, mesleki öğretimin yaygınlaştırılmasına yönelmişti. Bu durum, Osmanlı yenileşme hareketlerinin tipik yapısını yansıtmaktadır.

Medreselerin bu dönemdeki durumu oldukça kötüydü. Osmanlı sarayında hekimbaşılığa yükselmiş kişiler bile hâlâ, İbni Sina ve Ebu Mansur Hasan Bin Nuh gibi, kendilerinden yüzyıllar önce yaşamış bilginlerin yapıtlarını kopye ediyorlardı. III. Selim tıp biliminin de yenileşmesi gerektiğini anlamıştı. 1805 tarihli bir belgede, Dimitraşko Moroz Beyzade adında bir Rum'a "İstanbul'da Kuruçeşme'de, dil, edebiyat ve matematik okutmak üzere açılan yüksekokula (talimhah), bir de tıp şubesi ilavesi için", izin veriliyordu. Bu belgede, o zamanki hekimlerin ve medrese tıbbının durumu uzun uzadıya belirtildikten sonra, iyi hekim yetiştirmek için hastahanelerde uygulama ve otopsi yapmak gerektiği ve Avrupa'dan gelen hekimlerle istenen yararın sağlanmasının olanaksız olduğu, mevcut tıp medreselerinin bu işe uygun olmadığı açıklanıyordu. Bu konunun gerçekleştirilmesi Rumlara verilmişti (Adıvar,



1970, s.192). Bu okulun, Rumlar tarafından açılıp açılmadığı konusunda bir bilgi yoksa da, burada önemli olan, yenileşme yanlısı bir padişahın o zamanlar gereğine inandığı bir konudaki eğitim kuruluşunu müslümanlar için kurmaya cesaret edememiş olmasıdır. Bu olay din kurumunun Osmanlı Toplum yapısı içindeki gücünü en iyi şekilde ifade etmektedir.

#### 2.2.2.3.4. Geçiş Evresinin Analizi:

III. Selim dönemindeki değişmeler, sistematize edilmiş, belirli bazı yerel ve münferit gereksinmelere bağlı değişmelerdi. Sorunların temeline inilmemiş yüzeysel çözümler getirilmişti. Günün "acil" gereksinmelerinin öncelikle karşılanması amacıyla hareket edilmişti. Bu nedenle, askeri alandaki yenileşme birinci derecede önemini koruyordu. Osmanlı imparatorluğunun içinde bulunduğu zor durum kadar, dönemin yöneticilerinin düşünce tarzı da bunu gerektiriyordu. Çünkü, İmparatorluğun tüm zayıf yanları, içinde bulunduğu güç koşullar, aldığı yenilgiler yöneticiler tarafından bir zamanlar düzgün işleyen bir düzenin bozulmasıyla açıklanıyordu (Turhan, 1969, s.222).

III. Selim dönemindeki değişmelerin önemli bir kısmı, önceki evreye göre, <sup>biraz</sup> daha sistemli ve bilinçli bir şekilde planlanmıştı. Yeniliklerin gerçekleştirilmesinde yabancı uzmanlardan bir gereksinmeyi karşılamak üzere yararlanılmıştı. Oysa önceki evrede, yabancı uzmanların ülkeye gelişleri rastlantıyla olmuştur.

Bununla birlikte, bu değişmelerin iki büyük Rus Seferi ile Napolyon'un Mısır'ı istilası ve birçok iç isyan arasında, ekonomik düzeni bozulmuş bir ülkede gerçekleştirildiği gözden uzak tutulmamalıdır. Ayrıca III.Selim dönemindeki yeniliklerin günün acil gereksinmelerini karşılamaya yönelik, acele alınmış önlemler olduklarını ve önceden oluşturulmuş bir görüş birliğiyle desteklenmediği de unutulmamalıdır (Tanpınar, 1976, s.58).

Padişahın çevresinde, bazıları ülkeye gelen yabancılarla ilişki kurarak aydınlanmış, bazıları da herhangi bir

gerekçeyle yurt dışına giderek Batı hakkında fikir sahibi olmuş devlet adamları vardı. Bunların yanında yer alan yönetim kademelerinde görev yapan diğer yöneticiler ise, doğrudan doğruya uygulama alanından gelen ve Batı'ya yetişmek için değişmeden başka çıkar yol görmeyen aydınlardı. Ancak, bunların tümü Batı'yı pek az tanıyan ve yalnız askerlik ve yönetim alanlarında yenileşmeye taraftar kişilerdi.

Sonuç olarak önceki evreye kıyasla bir aydınlanma ve kararsızlık dönemi olan bu evre çabuk kapandı; ancak, değişme yönünde oluşan fikirler ilerideki yıllarda toplumsal değişmeyi etkiledi.

#### 2.2.4. Kasıtlı Değişmeler Evresi :

##### 2.2.4.1. II. Mahmud Dönemi (1808-1839):

III. Selim'den sonra Alemdar Mustafa Paşa tarafından II. Mahmud tahta çıkarıldı. II. Mahmud'un çeşitli alanlarda yapacağı yeniliklerin amacı devletin sarsılan otoritesini yeniden sağlamaktı (Kılıçbay, 1985, s.150). Bu dönemde, devletin dayandığı temel kurumlarda herhangi bir değişme amaç edinilmemiş, Batı'nın çeşitli kültür öğeleri padişah otoritesinin pekiştirilmesine yardım eder düşüncesiyle alınmıştı.

II. Mahmud döneminde gerçekleşen değişmeler, ortaya çıkan sosyal eğilimler, sonraki dönemler üzerinde de etkili olmaları nedeniyle büyük önem taşırlar (Turhan, 1969, s.226).

II.Mahmud dönemi, Batılılaşma çabalarında ayrı ve yeni bir dönemin başlangıcını ifade eder. Çünkü bu dönemde gerçekleştirilen değişmeler, günümüze kadar süregelen kasıtlı değişmelerin başlangıcını oluştururlar. Bu değişmeler, aşağıdan yukarı bir baskı ve talebin sonucu değildi. Değişmeleri gerçekleştirme isteği yukarıdan gelmekteydi (Avcioğlu, 1977, s. 77). Değişmelerin en büyük engellerini ise, verilmiş statülerini ve çıkarlarını yitirme korkusundan, yeniçeriler, ulema ve ayan oluşturmaktaydı. II.Mahmud, Padişahlık dönemi boyunca yeniliklere engel olan bu gruplara karşı mücadele vermiş, içeride gerçekleştirmek istediği yeniliklerle de dış etkilere karşı koymaya çalışmıştı.

2.2.4.1.1. II. Mahmud Döneminde Toplumsal Değişmeyi Belirleyen Faktörler:

2.2.4.1.1.1. Dış Faktörler. II. Mahmud dönemi, azınlıkların haklarını ve ticari ayrıcalıklarını korumak isteyen Batılı ülkelerin İmparatorluk üzerindeki baskılarını en yoğun olarak hissettirdikleri dönemdir. Osmanlı-Rus savaşı, Napolyon'un Mısır'ı işgal etmesi ve 1800 yılında yapılan anlaşmayla Osmanlı'ların yenilgiyi kabul ederek Fransızlara tazminat ödemesi Yunanistan'ın bağımsızlık kazanması İmparatorluğu zayıf düşürmüştü. Diğer Batı ülkeleri imparatorluğa baskı yapıp isteklerini kabul ettirmeye çalışıyorlardı. Batılıların bu tutumları Osmanlı yöneticilerinin güçlenme ve Batı'ya karşı koyabilme isteklerini kamçılıyordu.

2.2.4.1.1.2. İç Faktörler. II. Mahmud döneminde değişimleri etkileyen iç faktörler, bir önceki dönemden pek farklı değildi. Çünkü, III. Selim'in gerçekleştirdiği tüm yenilikler padişahın tahttan indirilmesiyle birlikte yürürlükten kaldırılmış, dolayısıyla yenilikler toplumsal yapıda köklü bir değişmeye yol açmıştı. Alman generali Von Moltke'nin 1835 ten sonra yayınlanan gözlemleri imparatorluğun iç durumunu şöyle anlatıyordu:

"...Vergilerden toplanan para sadece toplayanları zengin ediyor...Memuriyet satışı önemli bir gelir kaynağı. Bir namzet, satış parasını bir Ermeni ticaret evinden yüksek faizle ödünç alır. Devlet, bu umumi mültezimlerin verdiklerinin karşılığını almaları için, vilayetleri istedikleri gibi sömürmede serbest bırakır. Bunlar bir yandan daha fazla pey süremeyen rakiplerden, öte yandan zengin oldukları taktirde müsadereyen kendilerini korumak zorundadırlar. Vilayetler yeni bir payanın geleceğini önceden haber alırlar, ona karşı silahlanırlar. Müzakerelere girilmez, anlaşmaya varılmazsa silahlar patlar. Anlaşma bozulursa isyan çıkar. Paşa, ayanla anlaşınca bu defa Babıâliden korkmaya başlar. Bu nedenle başka paşalarla karşılıklı yardım anlaşmaları yapar. Bütün devlet adamları hediye alırlar, fakat bunların en büyüğü padişah. Para değerinin düşmesi son haddine varmıştır. Toprağa az kapital yatırıldığından sekvet çok defa paradır..... Nizami faiz bile çok yüksektir, yüzde 20. Bu, ka-

pital faaliyeti olmadığına delildir. Bir fabrika bir değirmen veya çiftlik kurmaktansa 100 000 kuruşa mücevher almak tercih edilir. Küçük çocuklarda bile görülen mücevher, memleketin fakirliğini gösterir. Ermeniler tebaanın en zenginleridir. Ticaret yabancı malların yerli ham maddelerle değişmesinden ibaret. Türk, ham maddesini kendi yurdunun yetiştirdiği bir okka işlenmiş kumaşa karşılık on okka ham iplik veriyor. Tarım durumu daha da kötü. Eskiden ürünlerinin yarısını Boğaziçine getiren Eflâk, Boğdan, Mısır'ın zahire ambarları buraya kapandı. Hükümetin cebri satın alışı, veba kadar korkulan bir şeydir. Başkent'in yakınında uçsuz bucaksız yerler bomboş durur, hükümet Odesa'dan buğday satın alır. Topraklar, ormanlar, sular olduğu gibi duruyor. Türkiye'nin, bütün ticaretinin, kendi kanunlarının himayesi altında yaşayarak bu devletin içinde bir suni devlet yaratan yabancılar elinde olması bundan.... Bu güzel denizlerden geçen buhar gemilerinde Avusturya, İngiliz, Rus ve Fransız bayrakları dalgalanıyor, Türk denizlerinde dalgalanmayan yalnız Türk bayrağıdır" (Berkes, 1970, s.370-371).

Ülkenin içinde bulunduğu bu kötü koşullara karşın, yöneticilerin ayanın, yeniçerinin ve ulemanın maddi açıdan sıkıntısı yoktu. Yöneticiler satın aldıkları görevlerinden oldukça iyi gelir elde ediyorlar; ayan, köylü ve reayanın toprak gelirlerine küçük bir vergi karşılığında el koyuyor; yeniçeri devletten aldığı "ulufe" dışında, başka işlerden de para kazanıyor; ulema ise, hem kendileri hem de çocukları için Müderris maaşı alabiliyor, ayrıca vakıfların gelirlerinden pay koparabiliyordu. Ancak, sistemdeki bu değişme, toplumun alt kesimlerinden padişaha giden artı değer miktarını azaltıyordu. Halktan daha çok miktarda vergi alınmasına karşın padişahın geliri düşüyordu. Bu koşullarla Batı karşısında gücünü yitiren devlet ise değişme yönünde girişimlerini yoğunlaştırıyordu.

#### 2.2.4.1.2. II. Mahmud Döneminin Toplumsal Değişme

##### Açısından Görünümü:

II. Mahmud tahta geçtiğinde III.Selim'in getirdiği yeniliklerin hiçbiri topluca kabul edilmemişti. Değişmelere karşı çıkan statü grupları toplum üzerinde etkilerini sürdürüyorlardı. Bu nedenle, II. Mahmud öncelikle bu gruplarla mücadele

etmeye başladı. Tepedelenli olayından sonra çıkan Yunan isyanını yeniçeriler bastıramadığı halde daha az sayıdaki Mısır askerinin isyanı bastırmaları, kamu oyunun yeniçerilere olan güvenini bütünüyle yitirmesine yol açmıştı. Padişah bu uygun ortamı değerlendirerek yeniçeri ocağını kanlı bir şekilde ortadan kaldırmış (1826), "Vakai Hayriye" olarak bilinen bu olay toplumsal yapıda şu değişmelere yol açmıştı: Yeniçerilerin ortadan kalkmasıyla padişahın ayanlar üzerindeki otoritesi artmış ve merkezi yönetim güçlenmişti. Padişah ile yeniçeri arasındaki ilişkilerin düzenleyicisi olarak bir denge unsuru durumundaki ulema da önemini ve gücünü bir anda yitirmişti. Bu durumda padişahın gerçekleştireceği yeniliklerin karşısında ayan-yeniçeri-ulema üçlüsünün eski etkisi kalmamıştı.

Değişme önce askeri alanda başlamış ve yeniçerilerin yerine "Asakir-i Mansure-i Muhammediye" adında yeni bir ordu kurulmuştu (Turhan, 1969, s.229; Koçer, 1970, s.34; Tekeli, 1980, s.69; Kılıçbay, 1985, s.150). Bu birliğin eğitimi Avrupalı subaylar tarafından verilmişti. Askeri yeniliklerin yalnız askeri alanda kalmayacağı, başka bir deyişle askeri cerrah yetiştirmek için tıp, istihkâm ve yol yapımı için mühendislik, matematik, coğrafya eğitimi gerekeceği açıktır. Askeri yenilik paraya dayanıyordu. Para, vergi olarak toplanıyor, vergilerin düzenli toplanması için maliye sisteminin yeniden düzenlenmesi ve buna bağlı olarak da yönetimde ve hukuk alanında yenilikler gerekiyordu (Ortaylı, 1985, s.137). Birinci bölümde kavramsal çerçevesi verilen kurumlar arası fonksiyonel ilişkiler ilk kez II. Mahmud döneminde farkedilmeye başlamış, ilerleme için toplumun tüm kurumlarında değişimin gereği kavranmıştı. Yönetim örgütünde değişiklik yapılmış ve bir başbakan başkanlığında bakanlardan oluşan bir kabine kurulmuştu. Her bakanlıkta daireler ve genel müdürlükler arasında işbölümüne gidilmişti. Pasaportun kullanılmaya başlaması, posta örgütünün kurulması, Takvim-i Vekayi'in çıkarılması gibi yenilikler de dönemin önemli girişimleridir. Konumuz açısından en önemli yenilik ilköğretimin zorunlu hale getirilmesiyle ilgili bir fermanın çıkarılmasıdır (Turhan, 1969, s.



230; Koçer, 1970, s.34).

II. Mahmud dönemindeki değişmeler, daha önce yapılanlardan daha geniş kapsamlıdır ve bu yenilikçi padişah 31 yıl gibi uzun bir süre tahtta kalmıştır. Ancak bu süre içinde dış dünyada gerçekleşen değişmeler göz önüne alındığında, II. Mahmud dönemindeki değişmelerin Osmanlı Toplum yapısında gerekli olan köklü yenileşmeye yetmeyeceği söylenebilir. Çünkü, devlet yine teokratik bir yapıya sahiptir ve en etkin sosyal kurum yine dindir. Halk tarafından "Gavur Padişah" olarak anılan II. Mahmud'un devletin tüm gücünü kullanmasına karşın tam bir başarı kazanamamasının en önemli nedeni de dinin Osmanlı toplum yapısında diğer kurumlardan daha etkili oluşudur. Bununla birlikte II. Mahmud, padişahlığı sırasındaki Rus savaşı ve Mısır sorunlarına, savaş tazminatı olarak ödenen 11 milyon 500 bin altına ve Yunanistan'ın bağımsızlık kazanmasına karşın yenileşme girişimlerinden hiçbir zaman vazgeçmemiştir. Halbuki kendinden önce ve sonra tahta geçen Osmanlı Padişahlarının çoğu, zorluklarla karşılaştıkları anda yenilikten vazgeçebilmiş, hatta eskiyi daha sağlamlaştırma yollarını aramışlardır.

#### 2.2.4.1.3. II. Mahmud Döneminde Eğitimdeki Değişmeler:

II. Mahmud'un eğitimle ilgili ilk ve en önemli girişimi ilköğretimi zorunlu kılan ferman çıkarmasıdır (Turhan, 1969, s.229; Koçer, 1970, s.35). Bu ferman'ın gerekçesinde, çocukların din eğitimini almadan çalıştırılmaya başlatıldıkları ve yeni neslin dinsel bilgilerden yoksun olarak yetiştiği, bu durumun "dinsizliği doğuracağı" belirtilerek, tanrının bu nedenlerle kullarını cezalandıracağı hatırlatılmıştı. II. Mahmud'a göre çocuklar önce "iyi birer müslüman" olabilmek için gerekli din bilgilerini almalı, sonra bir zanaat öğrenmeli ya da çalışma yaşamına başlamalıydılar (Koçer, 1970, s.35).

Özellikle İstanbul'da küçük yaşlardaki çocukların zanaatkârların yanına çırak olarak verildikleri bir dönemde, çocukları korumaya yönelik bir çaba olarak değerlendirilebilecek bu ferman, aynı zamanda, II. Mahmud'un da, toplumdaki huzursuzlukların temelinde din kurallarının yeterince uygu-

lanmamasını gördüğünü ortaya koymaktadır. Teokratik bir devlette, din, eğitimi alarak yetişmiş bir yöneticinin, yenilikçi de olsa, bu şekilde düşünmesi doğal karşılanabilir.

III.Selim döneminde kurulmuş olan Mühendishane-i Berri Hümayun'un temel amacı topçuluk ve istihkamcılıkta Batı'daki yöntemlere uygun olarak subay yetiştirmektir. 1825 yılında "mansure mühendisleri" kısmı açıldı. Mansure mühendisleri, Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusunda kurmay subay olarak çalışacaklardı. Bu ordunun her taburunda iki mansure mühendisi bulunacaktı. Böylece Mühendishane-i Bahri Hümayun nasıl Mühendishane-i Berri Hümayun'un kuruluşuna temel oluşturduysa, Berri Hümayun'dan da Harbiye'nin kuruluşunda yararlanılmaktaydı (Tekeli, 1980, s.68).

Harbiyenin kuruluşu, geleneksel yeniçeri ordusunun ortadan kaldırılmasından sonra gerçekleşebildi. Vaka-i Hayriyeden sonra, yeni ordunun örgütlenmesine paralel olarak 1834'de "Mekteb-i Umum-u Harbiye" kuruldu (Turhan, 1969, s.229; Koçer, 1970, s.37; Tanpınar, 1976, s.73; Tekeli, 1980, s.68). Aynı yıl "Muzıka-i Hümayun" kuruldu (Tekeli, 1980, s.68). Osmanlı Eğitim Sistemi içinde mühendislik eğitimi gibi tıp eğitimi de askeri gereksinimleri karşılamak üzere yer almıştı. 1826'da "Tıphane-i Amire" ve "Cerrahhane-i Mamure" açıldı. Tıphane-i Amire askeri doktor, Cerrahhane-i Mamuri ise operatör yetiştirecekti (Koçer, 1970, s.37).

Tıphanenin açılması, ordudaki yenileşmenin, Vaka-i Hayriyeden sonraki ilk adımı olarak kabul edilebilir. Ancak zamanla, tıphane ve cerrahhanede verilen eğitimin yeterli olmadığı görüldü. Bu okulları yeniden düzenlemek üzere Viyana Üniversitesinden Profesör Bernard çağrıldı. 1838'de okul yeni ismiyle, "Darül-ulüm-ül Hekimiye-i Osmaniye ve Mekteb-i Tıbbiye-i Aliye-i Şahane" olarak öğrenime açıldı (Koçer, 1970, s.37; Tekeli, 1980, s.69) ve Osmanlı Tıp eğitiminde bir dönüm noktası olarak kabul edilen kadavra üzerinde eğitime başlandı (Tekeli, 1980, s.69).

Yukarıda belirtilen tüm okullar askeri gereksinimleri karşılamak üzere, personel yetiştirmek amacıyla açılmış as-

keri alandaki değişmelere paralel olarak eğitim programlarını değiştirmişlerdi. Askeri değişmenin sınırlı olduğu dönemlerde 4-5 mezun veren mühendishaneler, özellikle Vaka-i Hayriye'den sonra daha çok sayıda öğrenci yetiştirmişlerdi. Bu okulların klasik Osmanlı eğitiminde Medreselere değil Enderun'a karşılık geldikleri söylenebilir (Tekeli, 1980, s.69). Bilindiği gibi, Enderun yönetici kesimin eğitim gördüğü bir kuruluştur. Özellikle askeri alanda üst düzeyde eğitim veren Enderun, askeri eğitim veren yüksekokulların açılmasıyla giderek önemini yitirmişti. Bu bakımdan, yeni askeri okulların açılmasına Enderun mensuplarının karşı çıkabilecekleri akla gelebilir. Fakat yeni askeri okulların açılışı doğrudan medreseleri ilgilendirmiyor görünmesine rağmen, medreseliler bu okulların açılmasına karşı çıkmışlardı. Çünkü, Enderun müderrislerin de din dersleri verdikleri ve dinsel temele göre eğitim veren bir kuruluştur. Yeni askeri okullar ise laik eğitime daha yakındır. Enderunla yeni askeri okulların eğitim programları arasında, özellikle din derslerinin program içindeki ağırlıkları bakımından görülen fark, medreselilerin yeni okulları dinsizlikle suçlamalarına yol açıyordu. Ancak, medreselilerin, din eğitimi yoluyla etki altına alamıyacakları yeni yöneticilerin yetişmesini istemedikleri ve statülerini koruma amacıyla yeni okullara karşı çıktıkları düşünülebilir.

Eğitim kurumundaki değişmelerin askeri eğitim alanında başlamış olması, yükseköğretimin öncelik kazanmasına yol açmıştı. Ancak, ilköğretimden bile geçmemiş öğrencilerin Tıbhane ya da Harbiye'ye alınınca, 14 yıl gibi uzun bir süre eğitim görmeleri gerekiyordu. Bu tür okullara olan talebi azaltan uzun süreli eğitimin kısaltılması da olanaksızdı. Çünkü, Osmanlı İmparatorluğunda henüz ilk ve ortaöğretim yeterince örgütlenmemişti. Öğrenim süresinin uzunluğu nedeniyle varlıklı kişiler çocuklarını okutmuyor ve tıbbiye, harbiye ve mühendishanelere kimsesiz ve yoksul çocuklar alınıyordu. Bu durum da enderun geleneğinin sürmesini sağlıyordu.

Yükseköğretimdeki önemli bir sorun da Osmanlıca'nın

bilim dili olarak yetersizliğiydi (Adıvar, 1970, s.163; Tekeli, 1980, s.69). Bu sorun mühendishanelerde bir miktar gözlelebilmişti (bkz. 2.2.3.). Fakat tıp alanında bunun başarılması daha güçlü. Bu nedenle Tıbhane'de eğitim dili olarak Fransızca kullanılıyordu (Turhan, 1969, s.229). II.Mahmud'un tıbhänenin açılışında Türkçe'ye geçmeyi çok istemesine karşın, "tıb kamusu" hazırlamak için ancak 1852'de bir çalışma grubu kurulabilmiş ve Türkçe tıp eğitimine ancak 1870'de geçilebilmişti (Tekeli, 1980, s.70).

Türk gençlerini yabancı ülkelere göndererek yükseköğrenim görmelerini sağlamak ve yabancı ülkelerde öğretim üyesi yetiştirmek için ilk yıllarda bir girişim olmamıştı. 1835 yılında Mühendishane-i Berri Hümayun'dan 2 subay ve 10 öğrenci, İngiltere'ye öğretim üyesi olarak yetiştirilmek üzere gönderilmişti (Turhan, 1969, s.229; Koçer, 1970, s.39; Tekeli, 1980, s.67). 1830 yılında padişah, 150 öğrencinin Avrupa'da eğitim görmek üzere gönderilmelerini emrettiği halde, "Me-katip-i Umumi'ye Nazırı" Esat Efendi'nin de içinde bulunduğu ulema'nın karşı koyması üzerine bundan vazgeçmişti (Koçer, 1970, s.39). Padişah teokratik bir devlet anlayışına koşullandırıldığından, <sup>din</sup> adamlarından çekinmekteydi. Bu zorluklara karşın 1834-1836 yılları arasında Batı'ya birçok öğrenci gönderildi. Bunlar, Batı bilim tekniğinin ülkeye getirilmesinde etkili oldukları gibi Eğitim sisteminin değişmesine de katkıda bulunmuşlardı. Örneğın 1835'te İngiltere'ye gönderilen Bekir Paşa, döndükten sonra 1845'de Mühendishane Nazırı olarak çalışmış ve İstanbul şehir planını hazırlamış, mühendislik eğitiminin uygulama alanını genişletmişti (Tekeli, 1980, s.67).

II.Mahmud 1834'de Meclis-i Vaka-yı Ahkâm-ı Adliye'yi ve Dâr-ı Şûra-yı Bab-ı Ali'yi kurdu. 1838'de kurulan Meclis-i Umur'u Nafia ile, Meclis-i Vâla-yı Ahkâm-ı Adliye, askeri yüksekokullara öğrenci ve devlet örgütüne memur yetiştirmek amacıyla rüştüye okullarınının açılmasına karar verdiler (Koçer, 1970, s.40). Bu okulların açılmasını etkileyen faktörlerin başında, yüksek öğretime alınacak öğrencilere sibyan okulla-

rının verdiği bilgilerin yetersiz oluşu ve gittikçe karmaşıklaşan devlet hizmetlerinin görülmesi için, eğitimli memurlara gereksinme duyulması gelmekteydi. 1838 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adliye devlet örgütüne memur yetiştiren kuruluşların ilkiydi. 1839'da da Mekteb-i Ulum-u Edebiye açıldı (Koçer, 1970, s.48).

Daha önce açılan Tıbbiye ve Harbiye okullarından mezun olan öğrencilerin hemen para kazanmaya başlamaları ve toplumda prestij kazanmaları, halkın dini eğitim dışındaki eğitime karşı olan tutumlarını olumlu yönde etkilemişti. Çünkü toplumun gereksinmelerine cevap verecek nitelikteki değişmeler toplum tarafından kolaylıkla kabul edilirler. Anılan dönemin toplum yaşamından yukarıda söz edilmişti (Bkz. 2.4.1.1.2.). Bu durumda, meslek ve para kazandıran bir eğitim, Osmanlı toplumu için fonksiyoneldi. Bu nedenle, rüştiyelere olan talep artmış ve yeni rüştiyelerin açılması için özellikle şehirlerde yaşayan küçük tüccar, esnaf ve askerlerden gelen talep sonunda rüştiye sayısı artmış, ancak bu okullarda da dinsel eğitim zamanla ağırlık kazanmıştı.

#### 2.2.4.1.4. II. Mahmud Dömeninin Analizi:

IV. Mustafa'nın yerine tahta çıkarılan II. Mahmud, yenilik fikirlerini, bir süre birlikte "kafeste" kaldığı III. Selim'den almıştı. Bununla birlikte, Alemdar Mustafa Paşa'nın öldürülmesinden sonra uzun süre yenileşme ile ilgili fikirlerini gizli tutmak zorunda kaldı. Yeniçeriler bu sırada devlet yönetimine hakimdiler ve kendi zararlarına herhangi bir harekete meydan vermemek için devlet yöneticilerini yakından izliyorlardı. 1808'den 1826'ya kadar süren bu dönem, dışta uzun ve sürekli savaşların, içeride isyan ve ayrılık hareketlerinin, eşkiyalık ve vurgunculuğun tüm dehşetiyle hüküm sürdüğü bir dönemdi. Ancak, toplumun yaşamında "garip bir değişiklik olmuş ve fikirler resmi hayattan kovulan yeniliğe daha fazla hazırlanmıştı" (Tanpınar, 1976, s.65). Hızla değişen koşullar ve "gelişen olaylar İmparatorluğun bütünlüğü aleyhine fakat yenilik ve ıslahatın lehine olmak üzere" (Turhan, 1969, s.227) ortam hazırlıyordu. 1826 yılında uygun or-



tamı bulan II.Mahmud, yeniçeri ocağını ortadan kaldırdı (Bkz. 2.4.1.2.). Bu ocak, askeri alanda yapılmak istenen yeniliklerin önündeki önemli bir engeldi. II.Mahmud'dan önceki padişahlar tarafından yapılan her türlü yeniliğe karşı çıkan yeniçerilerin etkisiz kalınması bir zorunluluk haline gelmişti. Bu kaçınılmaz girişim, toplumun parçaları arasındaki fonksiyonel ilişkilen nedeniyle diğer toplum kesimlerini de etkilemiş ve yalnız askeri alanda bir değişme gibi görünen bu olay, gerçekte yüz yıl önceden beri ortaya çıkan askeri gereksinimleri karşılayamayan bir örgütün ortadan kaldırılmasından daha önemli sonuçlar doğurmuştu.

Yeniçeriliğin ortadan kaldırılmasının önemli sonuçlarından biri, toplum kesimleri arasındaki ilişkilerin değişmesiydi. Ocağın ortadan kaldırılmasıyla ulema değerini yitirmişti (Bkz. 2.4.1.2.), padişah tek söz sahibi durumuna gelmişti. Bu durum II. Mahmud dönemi için olumlu bir sonuç sayılsa bile, daha sonra gelecek padişahları da güçlü kılarak onlara keyfi yönetim olanağı vermesi açısından hiç de olumlu değildi ve bunun acıları ileride çekilecekti.

II. Mahmud dönemindeki en önemli değişmeler, yenileşmeyi gerçekten benimseyebilecek bir nesil yetiştirmek amacıyla Harbiye, Tıbbiye, Mühendishane ve Rüştiyelerin açılmasıdır (Tanpınar, 1976, s.73). II. Mahmud'un açtığı bu okullar toplumun geleceğinin hazırlanmasında önemli rol oynamıştı. Bu okullar sayesinde toplum yaşamını yöneten anlayışta değişmeler sağlanabilirdi. Rüştiyelere gösterilen ilgi bir bakıma laik eğitimle ilgili anlayıştaki değişmeleri göstermekteydi. Okullar ve yurt dışına gönderilen öğrenciler sayesinde yenilik düşüncesi yavaş yavaş İstanbul'da yaşayan entellektüel kesimin kendi malı olan bilinçli ve istenilir bir hareket halini almıştı. Yani yenileşme düşüncesi başkentteki aydın kesime mal edilmiş oluyordu. Gerçekten de, bundan sonraki yenilik girişimleri yenileşmeyle ilgili fikirler çevresinde toplanmıştı (Tanpınar, 1976, s.73). II. Mahmud'un ölümünden hemen sonra, yetiştirdiği ilk nesil işbaşına geldi ve onun başlattığı değişimleri daha kapsamlı ve köklü bir şekilde ve kararlılıkla

sürdürdü.

#### 2.2.4.2. Tanzimat Dönemi (1839-1876):

Geniş kapsamıyla Tanzimat (düzenlemeler), Osmanlı devlet yapısında ve devlet-toplum ilişkilerinde yapılan düzenlemeleri ifade eder (Tanör, 1985, s.13). Tanzimatı yaratanlar artık geçerliliğini yitiren askeri-teokratik devletin yerine, dağılma halindeki toplumu yeni ilkeler çevresinde toplamak, devletin faaliyetlerini hukuksal güven esasına dayanarak siyasal birliği ve istikrarı yeniden kurmak amaç ve düşüncesiyle hareket etmişlerdi. Bu nedenle, Osmanlı İmparatorluğunda çağdaş ve evrensel anlamda yasallaştırma hareketi Tanzimatla başlar (Sencer, 1974, s.196).

II. Mahmud döneminde ortamı hazırlanarak Abdülmecit döneminde başlayan Tanzimat öncekilerden daha geniş kapsamlıdır. Bir yandan yenileşme hareketini askerlik dışı alanlara da yaymak düşüncesi, diğer yandan, Batı ülkelerinin Hıristiyan halka eşitlik sağlaması yolundaki ısrarlı istekleri Tanzimatın hazırlanmasına ortam hazırlamıştır.

Yöneticilerin hazırladığı ve "padişahın kendi kendini sınırlaması" anlayışına dayanan Gülhane Hatt-ı Hümayu'nun güvencesi ve yaptırımını da padişahın bu kurallara uyulacağını bildirip yemin etmesinden ibaretti (Turhan, 1969, s.244; Tanör, 1985, s.15-16). Padişahı verdiği sözden dönmekten alıkoymak bir yaptırım ya da onu denetleyecek herhangi bir kurum yoktu. Ayrıca padişahın "yemin"i yalnız kendisini bağlamakta, kendinden sonraki padişahlar bu yeminle bağlı sayılmamaktaydılar. Ancak, Abdülmecid'den sonra tahta çıkan Abdülaziz ve II. Abdülhamid'in bile Tanzimat fermanından bir anayasa gibi söz etmiş olmaları, fermanın manevi yaptırımının pek de zayıf olmadığını göstermektedir (Tanör, 1985, s.16). Fermanında, yüz elli yıl boyunca süregelen "gerilemenin" şeriata uymaktan ileri geldiğinin söylenmesi, Tanzimat'ta da din kurumunun ağırlığını koruduğunu göstermektedir (Sencer, 1974, s.197).

#### 2.2.4.2.1. Tanzimatın İlanını Etkileyen Faktörler:

2.2.4.2.1.1. Dış Faktörler. II. Mahmud dönemindeki yenileşme girişimlerinin toplumsal yaşamdaki olumlu etkilerine karşın, imparatorluğun diğer ülkelerle olan ilişkileri gittikçe kötülemektedir. İmparatorluğun siyasal bütünlüğünü bozma gayretinde olan Rusya'ya diğer Batı ülkeleri de katılmışlardır. Yunanistan'ın bağımsızlığı için başlayan baskı ve müdahaleler Mısır olayının da ortaya çıkmasıyla daha tehlikeli bir durum almıştı (Turhan, 1969, s.228). Osmanlı Hükümeti bu nedenlerle Batılıların askeri, ekonomik ve siyasal yardımlarına muhtaç durumdaydı (Turhan, 1969, s.240). Bu bakımdan Batılı devletlerin istekleri ve imparatorluk içindeki yenileşme hareketlerine karşı tutumları Osmanlı yöneticileri tarafından önemsenmekteydi.

Batılı devletler ise, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki değişmelerle ilgili tutumlarını, genel olarak Avrupa kuvvet dengesi ve Avrupa düzeni ile ilgili tutumlarına göre belirliyorlardı. Bu durum ise Batılı devletleri, bir "istikrar politikası"nın kaçınılmaz sonucu olarak, Osmanlı bütünlüğünü kabule, hatta garantilemeye yöneltmişti. Ancak, Osmanlı bütünlüğünü koruma, Avrupa devletlerini, aslında hiç de arzu etmedikleri bir duruma düşürüyordu. Osmanlı İmparatorluğu'nun nüfusunun önemli bir kısmı, özellikle Avrupa'daki topraklarında yaşayanların çoğunluğu Hıristiyandı. Böylece Batılılar, istikrar politikası uğruna, Müslüman bir devletin Avrupa'da büyük bir Hıristiyen çoğunluğa hükmetmesini onaylar, hatta destekler hale geliyorlardı. Bu durumu elbette kabul edemezlerdi. Ayrıca, Batı kamuoyu da bu duruma karşıydı ve tutumun değişmesi için baskı yapıyordu. İşte, Tanzimat dönemine gelindiğinde Batı'nın Osmanlı Devletine karşı tutumunu bu çelişik durum belirliyordu ve Batı bu çelişkiyi çözmek amacındaydı (Ergin, 1977, s.421; Timur, 1985, s.141). Batılı devletlerin bulduğu çözüm, Osmanlı bütünlüğünü korumak; fakat Osmanlı İmparatorluğu içindeki Hıristiyenlerin durumunu giderek düzelterip sonunda onları iktidara ortak etmek şeklindeydi (Turhan, 1969, s.240; Sencer, 1974, s.205; Timur, 1985, s.141).

Batılı Devletler, gerek imparatorluk içindeki kendi uyruklarına, gerekse kendi tüccarlarıyla işbirliği yapan yerli azınlıklara can, mal ve namus güvenliğini kazandırmak ve onların müslümanlarla eşit sayılmalarını sağlamak amacındaydılar. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu'nu bir açık pazar gibi kullanan Batılıların bir amacı da, ticari davaları bu konularda yeterli olmayan şer'i mahkemelerden kurtarmak ve hukuksal temellere dayalı ticari mahkemelerin kurulmasını sağlamaktı (Sencer, 1974, s.205).

Tanzimatın mimarı olan Mustafa Reşit Paşa, Batı uygarlığıyla bütünleşmenin zorunluluğuna inanan yeni aydın-bürokrat grubun temsilcisiydi. Batılı devletler gözünde büyük saygınlığı olan bu devlet adamı, Mısır konusunda yardım almak üzere gittiği İngiltere ve diğer Avrupa devletlerinden, Osmanlı devlet düzeninde yapılması istenen reformlarla ilgili tavsiyeler almakla yetinmek zorunda kalmıştı. Özellikle ekonomik alandaki tavsiye ve talepler, Osmanlı ekonomisinin, kendisini dış rekabete karşı koruyan engellerden kurtarılması, böylece liberalleşerek dışa açılması çevresinde toplanmaktaydı (Tanör, 1985, s.13).

Bu sıralarda Avrupa'da 1830 ihtilali patlamış ve Fransa tekrar cumhuriyete dönmüştü. İngiltere ise 1648'den beri meşrutiyetle yönetiliyordu. Avrupa'nın bu cumhuriyetçi ve meşrutî yönetimleri sırasında elçilik görevlerinde bulunmuş olan Mustafa Reşit Paşa, Batılı ülkelerin de destek ve zorlamasıyla sadrazam olmuştu (Kılıçbay, 1985, s.150). Mustafa Reşit Paşa da buna karşılık Tanzimat'ın ilanıyla Batı'ya benzeme yolundaki adımlardan birini atarak görevini yapmıştı.

2.2.4.2.1.2. İç Faktörler. III. Selim'in yenileşme girişimlerinden ileriki dönemlere kalıcı ve kurumsal bir miras geçmemişti. Bu dönem yenilikçiliğinin asıl katkısı ve mirası, askerî yeniliklerin Batı'ya dönük bir "asker-aydın" tipi, diplomatik alandaki ilişkilerin de yine Batı'ya dönük liberal ve yenilikçi bir aydınlar grubu yaratmış olmasıdır. Bu oluşumun önemi, özellikle Tanzimat döneminin hazırlanması bakımından dikkat çekicidir (Tanör, 1985, s.12; Timur, 1985, s.143;

Sencer, 1974, s.206).

Batı dillerini de iyi bilen bu "elit" in işlevini uluslararası ilişkilerin objektif koşulları belirlemişti. Bu işlev, "diplomatik manevralar ve ödünlerle, Düvel-i Muazza ma'nın denge politikasını uygulamak ve Hıristiyan Osmanlıların statüsünü geliştirerek onların siyasal iktidara katılmalarını sağlamak" (Timur, 1985, s.143) şeklinde belirlenmişti. Bu durumda aydın kesimi, dış güçlerin imparatorluk içindeki temsilcileri durumundaydılar ve onların istekleri yönündeki değişmeyi gerçekleştirmeye çaba harcıyorlardı.

Boğazlar konusunda Rusların baskısı gittikçe artıyordu. Abdülmecid'in saltanatının ilk günlerinde İmparatorluk ordusunun Mehmet Ali Paşa'nın (Mısır) ordusuna yenilmesi ve ardından Kaptan-ı Derya Firari Ahmet Paşa'nın imparatorluk donanmasını İskenderiye'ye götürerek Mehmet Ali Paşa'ya teslim etmesi de buna eklenince, imparatorluk Batı'dan yardım istemek, dolayısıyla onların istekleri doğrultusunda hareket etmek zorunda kalmıştı (Kılıçbay, 1985, s.150). Yenileşme yanlısı genç aydınlar, bu sorunların tek çözümünün devletin köklü yapısal bir değişim geçirmesinde olduğunu savunuyorlardı (Tanör, 1985, s.14).

Özellikle Fransız toplumunun çeşitli toplumsal kurumlarını ve geçerlikte olan siyasal sistemini tanıma olanağı bulan Osmanlı aydını, Fransız Devriminin Avrupa'ya getirdiği özgürlük, eşitlik ve benzeri ideolojik kavramları Batı üstünlüğünün ana etmeni olarak görülmüyordu. Tanzimat döneminde 1789 devriminin parolası olarak özgürlük, eşitlik, insan hakları gibi kavramlar bir kutsallık kazanmış ve bu ortam içinde yetişen genç Osmanlı aydınları imparatorluğu kurtaracak aracın Batı Hukuku olduğu, bütün kötülüklerin temelinde "mutlakiyet" in bulunduğu görüşünü benimsemişti (Sencer, 1974, s. 206).



#### 2.2.4.2.2. Tanzimat Döneminin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü:

Tanzimat dönemini başlatan Gülhane Hatt-ı Hümayunu, özetle, ülkede bundan böyle yasaların geçerli kılınacağını, can ve mal güvenliğinin sağlanacağını, vergilerin adil olarak alınacağını, iltizam usulünün kaldırılacağını, cezaların yalnız mahkemelerde verileceğini, müsadere yönteminin kaldırılacağını, askere alınma işinin düzene konulacağını, angaryanın kaldırılacağını ve müslümanlarla müslüman olmayanlara eşit davranılacağını belirtiyordu (Turhan, 1969, s.243; Yeramos, 1980, s.341-343). Bu belge, Osmanlı Tarihindeki ilk geniş kapsamlı reform programıydı (Tanör, 1985, s.14). Bu fermandan sonra, 1856 yılında çıkarılan Islahat Fermanı da benzer hükümleri taşımaktaydı. Her iki fermanda da eğitimle ilgili açık hükümler olmamasına karşın, mevcut zorunluluklar eğitimde de yenilikler yapılmasını gerekli kıldı.

Islahat Fermanının yayınlanmasında dış faktörlerin rolü büyüktü (Turhan, 1969, s.245; Sencer, 1974, s.199). Islahat Fermanı, Tanzimat Fermanının devamı niteliğindeydi. Ancak, "1939 Fermanı doğrudan Osmanlı yönetiminin girişimleriyle hazırlanmış bir ıslahat projesi iken, 1856 Fermanı Düvel-i Muazzama'nın Osmanlıya kabul ettirdikleri bir proje"ydi (Kılıçbay, 1985, s.151). Batılı devletleri yeni bir ferman yayınlamak üzere Osmanlılar üzerine baskı yapmaya yönelten etken, 1839 fermanının getirdiği yeniliklerin uygulama alanına konulamamasıydı. Her ne kadar batılı ülkeler, öncelikle ülkedeki azınlıkların haklarıyla ilgileniyorlarsa da, diğer alanlardaki reformların gerçekleşmemiş olmasını baskı gerekçesi olarak ileri sürüyorlardı.

Tanzimat dönemindeki yeniliklerin başında, bireylerin mal ve can güvenliklerinin sağlanması gelmekteydi. Başlangıçta yalnız müslüman olmayanlar için istenen bu hak, zamanla yaygınlaşarak müslümanları da kapsamıştı. Bu değişme ile Pa-dışah yetkilerinden bir kısmını adalet örgütüne devretmişti (Turhan, 1969, s.242). Ancak bu durum, toplumsal yaşamda ö-

nemli bir değişme yaratmamıştı. Çünkü, hukuk sistemi de din esasına dayanıyor ve devletin teokratik yapısına uygun olarak örgütlenmiş bulunuyordu. Yani, kadı'yı atayan ve azleden yine padişahtı. şeriata göre padişah, halife ve şeriatın yürütücüsüydü. Bu durum batılıların gözünden kaçmadı ve kendi uyruklarının adli işleri ile ticari davaları için laik mahkemelerin kurulmasını istediler. Bu mahkemelerin kurulması da toplumu fazla etkilemedi. Çünkü nüfusun büyük kısmını ilgilendirmiyordu. Tanzimat döneminin getirdiği can ve mal güvenliği en çok Osmanlı paşalarını, yüksek memurları, toprak sahiplerini, yabancı tüccarları ve azınlıkları ilgilendiriyordu (Cem, 1977, s.256; Yerasimos, 1980, s.344). Tanzimat döneminde özel mülkiyetin kabul edilmesi, reaya ve köylüyü köle haline getirdi (Yerasimos, 1980, s.345). Valilerin gücünün azaltılarak merkezi yönetimin güçlendirilmesi ise taşradaki yolsuzlukları önlemedi.

1838 yılında İngiltere ile yapılan ticaret anlaşmasını diğerleri izledi ve Osmanlı İmparatorluğu batılılar için büyük bir pazar niteliği kazandı (Turhân, 1969, s.252-253; Cem, 1977, s.256-260; Akşin, 1980, s.10-11; Yerasimos, 1980, s.346-354). Bu durum, tüccar ve zanaatkâr kesiminin zarara uğramasına yol açtı. Müslüman taccar parakendeci esnaf durumuna düşmüştü. Zanaatkârların ürettikleri ürünler ise Avrupa malları ile rekabet edebilecek durumda değildi; pahalı ve az sayıda üretiliyor, pazarlamada zorluk çekiliyordu. Bu yüzden tüccar ve zanaatkar kesimi, toplumdaki statülerini yitirmiş durumdaydılar. Bu kesimin zanaat ve meslekleri toplumun gereksinmelerini karşılayamıyor, ya da aynı gereksinme Batı tarafından daha ucuza karşılanıyordu.

Bu durumun çalışmanın konusu açısından iki önemli yanı vardır: Birincisi, Osmanlı esnaf ve zanaatkarı Batılı meslekdaşlarına yetişmek amacıyla mesleki eğitime gereksinme duydular, ikincisi, esnaf ve zanaatkar kesiminin önemini kaybetmesiyle daha az çocuk çırak olarak enformel meslek eğitimi aldı. Böylece Osmanlı toplumunda formel mesleki eğitim gereksinmesi başlamış oldu.

Osmanlı yönetim şekli de Tanzimat'la önemli değişime uğramıştı. II.Mahmut döneminde kurulan nazırlıklar geliştirilmiş ve devlet, konaklar yerine devlet dairelerinden yönetilmeye başlanmıştı. Böylece, Osmanlı askeri kesiminin "sivil yönetim" ve "ordu yönetimi" işlevleri farklılaşmıştı (Tekeli, 1980, s.72). Devlet yönetiminde askerlerin yanında siviller de önemli görevler almış, böylece toplumda ortaya çıkan yeni bir fonksiyonu yerine getirecek olan "Sivil Bürokrasi" kesimi oluşmaya başlamıştı. Ancak, sivil bürokrasinin örgütlenmesi ve eğitilmesi gerekiyordu. Bu gereksinme nedeniyle Hatt-ı Hümayun'da yer almamasına karşın eğitimde pek çok yenilik gerçekleştirilmişti.

#### 2.2.4.2.3. Tanzimat Döneminde Eğitimdeki Değişmeler:

Ziya Gökalp'e göre, "Asır terbiyesini memleketimize sokmaya çalışan Tanzimatın ilk şansızlığı, Gülhane Hatt-ı Hümayununda eğitime yer verilmemesi, üstelik tutuculardan İmamzade Esad Efendi'nin Mekâtib-i Rüştîye Nazırlığı'na getirilmesi"ydi (Zikreden, Sakaoğlu, 1985, s.479; Ergin, 1977, s.419). Esad Efendi, her müslüman çocuğunun vazıyı ve dinini öğrenmesini, Kur'an'ı ezberlemesini, 12-13 yaşından sonra da isterse başka okullara gitmesini yeterli buluyordu. "Bir başka şanssızlık, Tanzimatçıların eğitimi serbest bırakmaları oldu" (Sakaoğlu, 1985, s.479). Müslümanların eğitimlerine belirli sınırlamalar getirilirken, azınlıklar Batı'nın eğitim kuruluşlarına sahip oldular (Ergin, 1977, s.419; Tekeli, 1980, s.72; Sakaoğlu, 1985, s.479). Tanzimat gibi Osmanlı Tarihinde dönüm noktası olan bir reform girişiminde, eğitime yer verilmemesinin belli başlı nedenleri şu şekilde toplanabilir: Tanzimat fermanını hazırlayanların toplumsal olaylar hakkındaki bilgi yetersizlikleri, içinde buldukları sorunlarla eğitim arasında ilişki kurmalarını engellemiştir. Bu yüzden sorunlara yüzeysel çözümler önerilmiştir. Osmanlı Devletinin teokratik yapısının dinî eğitimi temel olarak benimsemesi ve dini eğitimin genelde yeterli görülmesi eğitim üzerinde ayrıca düşünülmesini engellemiştir. Son olarak da, birçok meslek alanında çekirdekten yetişmiş elemanın bulunması,

yenilerinin yetişmesine ve dolayısıyla bu konularda formel eğitime gerek görülmemesine yol açmıştır.

Tanzimatla birlikte devletin yeniden organizasyonu sorunu ortaya çıkmıştı. Yeniden organizasyon için yetişmiş eleman gerekiyordu ve mevcut eğitim sistemi istenilen nitelikteki elemanları yetiştiremiyordu. Bu yüzden Tanzimat'tan hemen sonra Meclis-i Maarif-i Muvakkat (1846), sonra da Meclis-i Maarif-i Umumi kuruldu (Koçer, 1970, s.52; Tekeli, 1980, s.72; Koçak, 1985, s.1288). Bu kurullar, alacakları kararlarla eğitim sistemini değiştireceklerdi.

Tanzimatın yönetim kesiminde yarattığı değişme, daha çok orta öğretim düzeyindeki eğitimi değişme yönünde etkilemişti. Bunun birinci nedeni Devlet daireleri için gerekli görülmesi; ikinci nedeni, daha önce kurulan yüksekokullarda, yükseköğretim için gerekli tüm bilgilerin verilmesinin zorluğu; üçüncü nedeni ise, değişme zorunluluğu olmayan müslüman tüccar kesiminin de eğitim gereksinmesi için bu düzeydeki bir eğitimi yeterli görmesiydi (Tekeli, 1980, s.72).

Tanzimat döneminde de, okulların iyileştirilmesi yerine yenileri kurulmuştu. Örneğin, şer-i mahkemeler için yargıç (naib) yetiştirmek amacıyla Muallimhane-i Nuvvab adlı medrese kurulmuştu (Uzunçarşılı, 1984, s.268-269; Hatemi, 1985, s.504). Tanzimat'ta da Osmanlı yenileşme anlayışının kasıtsız değişme evresine göre pek fazla değişmediğini göstermesi bakımından önemli olan bu okul, 1908'de Mekteb-i Kuzat, 1909'da Medresetü'l Kuzat adıyla eğitim vermeye devam etti. 1867 yılında müderrislerden oluşan bir kurul, medreselerin düzeltilmesi için gerekli gördükleri önlemleri bir rapor halinde yönetime sunmuşlardı. Bu raporda önerilen programlar, medreselerin Fatih döneminden daha geride kaldıklarını göstermekteydi (Ergin, 1977, s.118-136; Hatemi, 1985, s.502).

Tanzimatın eğitim alanına getirdiği önemli yeniliklerden biri de, Fatih döneminden sonra ilk kez öğretmen yetiştirmek amacıyla okulların açılmasıdır (Koçer, 1970, s.56,78-79; Tekeli, 1980, s.74; Akyüz, 1982, s.105-121-125). 1848'de (bazı kaynaklara göre 1847'de) İstanbul'da açılan Darülmuallim-

i Rüşdi'nin eğitim programı medreselerin programlarına çok yakındı (Koçer, 1970, s.56; Ergin, 1977, s.571; Akyüz, 1982, s.122-123). Ancak, bu dönemde açılan Darülmualim-i sıbyan, Darülmualimat ve Darülmualim-i Rüşdi gibi okullar, öğretmenlik mesleğinin ulema'nın tekelinden çıkarılmasına yardımcı oldular. Bu okulların Osmanlı İmparatorluğunun tüm okullarına yetecek sayıda öğretmen yetiştirmeleri beklenemezdi. Nitekim, öğretmen yetiştiren okulların yetersizliğini bilen yönetim, bu okul mezunlarına mesleğe girişte "hakk-ı rüçhan" tanınmasını 1868 Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde hükme bağlamıştı (Ergin, 1977, s.572-580; Akyüz, 1982, s.125). Öğretmen okulu mezunları, öğretmenlik için başvurduklarında, diğerlerine göre öncelik hakkına sahiptiler. Öğretmenlik için bir eğitim zorunluluğu koymayan yönetim, bu öncelikler sistemiyle öğretmen okulu çıkışlılar bulunmadığı zaman, askeri okul mezunlarını öğretmen yaparak, laik eğitim görmüş kişilerin okullarda ders vermelerini sağlamaya çalışmıştı. Eğitimdeki bu değişimin sonucunda ulema kesiminin toplumsal yaşam içindeki fonksiyonları dinsel görevleriyle sınırlandırılmış, öğretmenlik ise kurumlaşmış yeni bir uzmanlık dalı olarak ortaya çıkmıştı.

1869 yılından sonra sıbyan mekteplerinin yanında yeni ilköğretim okulları açıldı. "İptidai Mekteb", ya da "Usûl-ü Cedid(e) Mektebi" olarak bilinen bu okullarda uygulanan "Usûl-ü Cedid", özellikle ilköğretimde ders araç-gereç ve yöntemleri konusunda yenileşmeler, öğretmenlerin geleneksel yöntemleri bırakıp yeni öğretim yöntemleri uygulaması demektir (Koçer, 1970, s.58-60; Ergin, 1977, s.578; Akyüz, 1982, s.142). Bu tarihten sonra sıbyan mekteplerinin ders programlarında da değişimler olmuş, 1873'ten sonra da yavaş yavaş sıbyan mektepleri usûl-ü cedid ile eğitim yapmaya yönelmişlerdi. Böylece 18. yüzyılda yükseköğretimde başlayan değişme, yüz yıl sonra ilköğretime inmiş oluyordu.

Batı'nın askeri alandaki tekniğini almak amacıyla başlatılan askeri yüksek öğretim Osmanlı Devletinin güçlenmesi için yeterli olmamıştı. Çünkü, Batı'nın teknik üstünlüğü bir



birikimin sonucuydu. Sermaye ve bilgi birikimi sonunda kurulan sanayi, yeni teknolojik gelişmelerle beslenmiş ve çeşitli alanlarla birlikte askerlik alanında da Batı'ya üstünlük sağlamıştı. Osmanlılarda ise, önce teknik alınmış, sonra tekniğin kullanılması için çeşitli birikimlerin gerektiği anlaşılmıştı. Dolayısıyla, önce yükseköğretim kuruluşları kurulmuş, bu kuruluşlara nitelikli öğrenci sağlanamayınca ortaöğretim kuruluşları açılmış, sibyan mektebi'ni bitirenler orta öğretimin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olamadığı için laik ilköğretim kuruluşları açma gereksinmesi duyulmuştu.

"Tanzimat'ın tek özelliği, Batı'ya açık olması değildir; bir başka önemli özelliği vardır: Osmanlılık ideolojisine sahip olması, ya da Osmanlılığı, yeniden yorumlaması, 'Osmanlılık', Tanzimat öncesinde Müslümanların hakimiyetini gösteren bir kavram iken, Tanzimat'ta 'milletlerarası' eşitliği anlatan ve bu eşitlik içinde imparatorluğun bütününe savunan bir ideoloji içeriğini kazandı. İşte Galatasaray bu ideolojinin mektebidir" (Tekeli, 1980, s.75).

Sultan Abdülaziz'in Fransa'yı ziyaretinden sonra kurulan ve Fransızca eğitim yapan Galatasaray Sultanisi'ne tüm Osmanlı yurttaşları girebilecekti. O zamana kadar, her cemaatin okulu ayrıydı. Ancak bu eğitim ayrılığının İmparatorluğa zarar verdiğini ve ulusal ayrılıkların büyümesine yol açtığını gören yöneticiler, Osmanlılar arasında eğitim birliğini sağlamak amacıyla Galatasaray İdadisini yararlı bir adım olarak görüyorlardı (Koçer, 1970, s.80; Ergin, 1977, s.481; Tekeli, 1980, s.74-75; Akyüz, 1982, s.111). Ancak, ne Hristiyanlar, ne de Museviler bu okula beklenen ilgiyi göstermediler ve okul, eğitim yoluyla toplumu etkileme fikrinin bir anıtı olarak, çeşitli değişikliklerle günümüze kadar geldi. Fransız desteği ile kurulan bu okula Ruslar karşı çıkınca Rumlar, Papa karşı çıkınca da katolikler öğrenci göndermediler. Hristiyanların yönettiği bir okula Yahudiler de öğrenci göndermeyince "Osmanlılık" ideolojisi yalnız müslümanların arasında yayılabildi.

Tanzimat döneminde mesleki teknik eğitim alanında da önemli değişimler olmuştu. 1846'da Sadrazam Reşit Paşa'nın açtığı "Ziraat Mektebi" ile başlayan bu değişim, Darüşafaka'da verilen telgrafçılık eğitimi ve Mithat Paşa'nın öncülüğünde açılan "Sanayi Mektepleri" ile sürmüştü (Ergin, 1977, s. 487-715; Tekeli, 1980, s.76-77; Akyüz, 1982, s.116-118; Ay-yıldız, 1982, s.2).

Tanzimat döneminde yükseköğretim alanındaki en önemli girişim, Batı anlayışına uygun bir üniversitenin kurulması çabalarıdır. 1863 yılında kurulan ve "Darülfünun" adı verilen bu üniversite, medrese çevresinin çıkardığı dedikodular nedeniyle, kamuoyunun ilgisini yitirmiş ve bir yıl sonra kapanmıştı (Koçer, 1970, s.104; Ergin, 1977, s.697; Tekeli, 1980 s.78; Akyüz, 1982, s.113-116). Medreselerin dedikoduları, özellikle Darülfünun'da verilen derslerde dinsizlik propagandası yapıldığı ve orada okuyanların dinsiz olacağı, bu kuruluş kapatılmadığı taktirde dinin elden gideceği konusu çevresinde toplanıyordu. Ayrıca öğretilen diğer bilgilerin de yanlışlığı kanıtlanmaya çalışılıyordu. Çeşitli alanlarda daha çağdaş alternatifler sunan Darülfünun'a yapılan bu haksız saldırılar, teokratik bir devlet düzeninin yöneticilerini etkilemekte gecikmemişti. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin İstanbul'da kurulmasını öngördüğü "Darülfünun-u Osmanî" 1870 yılında açıldı (Akyüz, 1982, s.114). Fakat, bu kuruluş da aynı nedenle bir yıl sonra kapandı. Daha sonra da bu yönde yapılan girişimler olmuş, 1874 de açılan Darülfünun, 1882 yılında tekrar kapanmıştı. Tanzimat döneminde açılan yükseköğretim kuruluşlarının da bir gereksinmeyi karşılamaları gerekiyordu. Darülfünun'un böyle bir özelliği yoktu. Fakat 1859'da açılan ve ilk sivil yüksekokul olan Mekteb-i Mülkiye, İmparatorluğun gereksinme duyduğu kaymakam ve üst düzeydeki müdürlükler için eleman yetiştirmeyi amaç edinmişti. Ders programları da çalışma alanlarının gerektirdiği bilgilere göre düzenlendiğinden, bu okullar işlevlerini günümüze kadar sürdürebildiler.

Tanzimat döneminde açılan okullardan bazıları şunlar-

di: Mülkiye Mektepleri, Darülmaarif, Mekteb-i Osmani (Paris' de), Kız Rüştîyeleri, İptidai Mektepleri, Mahrec-i Aklâm, Mahrec-i Mekatib-i Askeriye, İlk İdadiler, İlk Liseler, Askeri Rüştîyeler, Ziraat Mektebi, Darülmualimin, Orman ve Maadin Mektebi, Mekteb-i Mülkiye, Telgraf Mektepleri, Mekteb-i Sanayi, Lisan Mektebi, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, Eczacı Mektebi, Kaptan ve Çarkçı Mektebi, Darülmualimat, Kız Sanayi Mektepleri, Darülfünun-u Sultan-i, Müze Mektebi, Menşe-i Kitab-ı Askeri, Menşe-i Muallimi.

Tanzimat döneminin sonuna gelindiğinde, Osmanlı eğitim sisteminin en alt kademesinde İptidailer ve Sıbyan Mektepleri bulunuyordu. İkinci kademeyi Rüştîyeler oluşturuyordu. Medrese eğitiminde de iki yıllık Rüştîyeler vardı. Rüştîyelerden sonra İdadiler geliyordu.. Aslında Rüştîye ile İdadi eğitimi çıkışıyordu. Rüştîyelerin dördüncü ve beşinci sınıfları İdadilerin birinci ve ikinci sınıflarına eşdeğerdi. İdadilerden sonra yükseköğretim başlıyordu. Medrese eğitiminde ise en üst kademe "Âliye" idi ve üç yıl sürüyordu.

#### 2.2.4.2.4. Tanzimat Döneminin Analizi:

Tanzimat döneminde, devlet örgütünün yenilikleri destekleyecek şekilde düzenlenememesi nedeniyle, tanzimatın getirdiği yenilikler de başarı kazanamıyordu. Tanzimat yenilikleri, belirli kişilere bağlı olarak başlıyor, gelişiyor ve o kişinin ölüm ya da azil nedenleriyle çekilmesiyle ortadan kalkıyordu (Tanör, 1985, s.13). Tanzimat Fermanı'yla öngörülen değişimleri gerçekleştirecek temsili bir organ da yoktu.

Tanzimat'ın karşılaştığı önemli bir sorun da, dünyada uluslaşma hareketlerinin yaygınlaştığı bir dönemde, ülkenin siyasal birliğini sağlama sürecinde ortaya çıkıyordu. Siyasal birlik sağlanamadığından yenilikler tüm topluma yaygınlaştırılamıyor ve toplumsal yapıda köklü değişimler gerçekleştirilemiyordu. Toplum içindeki ayrılıklar dış güçlerce de körükleniyor, ayrılıkçıların çabalarıyla, zaten heterojen bir yapıda olan Osmanlı toplumunda yeniliklerin bir kesim tarafından kabul edilmesi, diğer kesimlerin yeniliğe

kargı çıkmasına yol açıyordu.

Tanzimat'ın getirdiği yenilikler, toplum içinde kazanılmış statü ve haklarda değişmelere yol açıyordu. İltizamın kaldırılmasıyla gelir kaynakları ellerinden alınan ve ayrıcalıklarını yitiren mültezim, voyvoda gibi âyan, taşra yöneticilerinin oluşturduğu ümera ve fanatik dinci çevreler yenileşmenin karşısındaydılar. Böylesine büyük bir muhalefete karşılık, Tanzimat, kurumlara ve kitlelere değil, sınırlı sürelerle iş başında kalabilen kişilere dayanıyordu.

Tanzimat döneminin toplumsal yapıda gerçekleştirdiği en önemli değişme bir "bürokrat" grubu yaratmasıdır. Tanzimat bürokrasisi de denilen bu grup, padişahın kullarından farklı olarak, kişisel dokunulmazlık, kişi özgürlüğü ve güvenliği gibi konularda ileri düşüncelere sahip ve devlet yönetiminde daha fazla söz sahibi bir gruptu.

Tanzimat döneminde çıkarılan hiçbir ferman anayasa niteliği taşımamış ve devletin siyasal yapısında herhangi bir değişiklik yaratmamıştı. Bu fermanlar, iktidar ve otoriteyi bir anayasaya bağlayan, sultanın hak ve yetkilerini, bireylerin hukukunu yükümlülükleriyle birlikte düzenleyen ve belirleyen, padişahın mutlak yetkilerin sınırlayan bir nitelik taşımadığı gibi, "Tanzimat, Osmanlı Devletinin teokratik karakterini de değiştirmemiştir" (Sencer, 1974, s.204).

Tanzimat dönemi, eğitim sistemine önemli yenilikler getirmişti. Başta ilköğretim olmak üzere, ortaöğretim ve mesleki eğitim bu dönemde yaygınlaşmaya başlamış, laik eğitim için gerekli olan öğretmenleri yetiştirmek üzere, öğretmen okulları açılmıştı. Bu yenilikler o dönemde yöneticilerin laik eğitimin önemini anladıklarını göstermesi bakımından önemli sayılmaktadır.

#### 2.2.4.3. II. Abdülhamit Dönemi (1876-1908):

Bu dönem, II. Abdülhamit'in 1876'da tahta çıkmasıyla başlar. Abdülhamit daha veliahtlığında Mithat Paşa ile görüşerek, onu, meşrutiyeti benimsediğine inandırmıştı. Mithat Paşa da, meşrutiyetin kurulması koşuluyla, Abdülhamit'i tah-

ta çıkarmış ve arkadaşlarıyla birlikte hazırladığı Kanun-i Esasi'yi aynı yıl onaylatmıştı (Turhan, 1969, s.261-262; Sencer, 1974, s.208; Kılıçbay, 1985, s.151; Tanör, 1985, s. 19) Kanun-i Esasi, devletin monarşik yapısını korumaktaydı. "Devlet-i Osmaniye'de saltanat hakkı Osmanoğulları soyuna a- it olup bunların bütün hakları umumun kefareti altındadır" (Md. 3 ve 6, zikreden Tanör, 1985, s.19) diyen bu "ferman anayasa", " devletin dini İslam'dır, padişah aynı zamanda halife olup şeriat kanunlarını uygulatır; yasalar din kural- larına aykırı olamaz" gibi hükümlerle Osmanlı Devleti'nin teokratik yapısını da yasallaştırıyordu.

Bu ferman, padişahın yetkilerini tanımlıyor ancak, yürütme gücünü frenleyecek hiçbir önleme yer vermiyordu (Kılıç- bay, 1985, s.151). Bundan yararlanan Abdülhamit, kısa bir sü- re sonra, meşrutiyet yanlılarına karşı tutumunu değiştirerek Mithat ve Ziya Paşalarla Namık Kemâl'i İstanbul'dan uzaklaş- tırmaya çalışmış, buna direnen Mithat Paşa'yı sadrazamlıktan alarak yurt dışına sürmüştü (Turhan, 1969, s.262). İstanbul' daki aydın kesimin tepkisinden çekinerek 7 Mart 1877'de Mec- lis'i Mebusan'ı açan II.Abdülhamit, aradan bir yıl bile geç- meden 13 Şubat 1878'de meclisi dağıtmış ve meşrutiyete son vermişti. Gerekçe olarak da Ayastefanos antlaşması (Kars, Ar- dahan, Batum'un kaybı, Romanya, Sırbistan, Karadağ'ın bağım- sızlık kazanması) ile sona eren 1877-1878 Osmanlı-Rus savaşı- nı ve ülkedeki iç karışıklıklara karşı meclisin başarısızlı- ğını göstermişti (Yerasimos, 1980, s.477; Akyüz, 1982, s.147). Abdülhamit'in kurduğu baskı rejimi nedeniyle bu tarihten 1908 yılına kadar süren döneme genellikle "İstibdat" dönemi denil- mektedir.

#### 2.2.4.3.1. I.Meşrutiyet'in İlanını Etkileyen Faktörler:

2.2.4.3.1.1. Dış Faktörler. 19.yüzyılın son çeyreğin- de, Batı Avrupa'nın geçirdiği sanayi devrimi, Osmanlılara o- lan teknoloji üstünlüklerini bir kat daha artırmıştı. Bu ne- denle Batı'lıların Osmanlılar üzerindeki baskıları gün geçtik- çe artmaktaydı. Özellikle, insan hakları ve özgürlükleri ala- nında azınlıkları koruma bahanesiyle başlayan bu baskılar,e-



ekonomik ve ticari ayrıcalıkların korunması ve artırılması amacıyla her alanda sürdürülmekteydi. Batı ile ilişkisi olan Osmanlı Devlet adamları, Batı ile ilişkilerin düzeltilmesinin ancak "meşrutî" bir yönetimin iş başına gelmesi ile sağlanabileceği düşüncesindeydiler. Bu şekilde, meşrutîyetle yönetilen Batı ülkeleri Osmanlı Devletini de aralarına alacak ya da üzerindeki baskıları azaltacaklardı.

Bu görüşü kuvvetle benimseyen ve 1865 yılında İstanbul'da "İttifak-ı Hamiyyet" adıyla örgütlenen aydınlar, "Genç Osmanlılar" hareketini başlatmışlardı. 1867 yılında giriştikleri başarısız darbeden sonra Avrupa'ya kaçan bu radikaller, Batı'nın tüm üstünlüklerini yönetim biçimine bağlıyorlardı. Daha sonra Jön Türkler ve İttihat ve Terakki Cemiyeti tarafından da benimsenen bu görüş, Osmanlı Devletinin son elli yılındaki tüm siyasal olayların temel nedeni niteliğindedir (Sencer, 1974, s.207-208; Tanör, 1985, s.18; Akarlı, 1985, s.1292).

2.2.4.3.1.2. İç Faktörler. Ancak "meşrutîyet" in ilanı yalnızca diplomatik amaçlarla düşünülüyordu. "Devlet yönetim örgütünün ve siyasal karar mekanizmasının işleyişinin belli esas ve usullere bağlanması somut bir ihtiyaçtı" (Akarlı, 1985, s.1292). Bunun yanında, toplumu yakından ilgilendiren siyasal girişimlerde toplumun desteği gerekmektedir. Bu nedenle bu tür kararlarda toplum temsilcilerinin fikrini almalıydı.

"Tanzimat'ın ekonomik ve sosyal başarısızlıklarına eklenen siyasal istikrarsızlıklar dış müdahaleler ve nihayet 1870'den sonra yeniden beliren keyfi ve baskıcı yönetim, meşrutîyetçi akımın doğuşuna zemin hazırladı" (Tanör, 1985, s.17). Ülke ekonomisinin Batı'nın olumsuz etkilerine açan Tanzimat, yine batı kaynaklı demokratik ve liberal fikirlerin ülkeye taşınmasına da olanak sağlamıştı. "Özellikle 1860'dan sonra basın ve yayın hayatı ciddi bir canlanma dönemine girdi. Şinasi, Namık Kemâl, Ali Suavi, Ziya Paşa gibi aydınlar liberal-reformist fikirlerin sözcülüğünü yaptılar" (Tanör, 1985, s.17).

### 2.2.4.3.2. II. Abdülhamit Döneminin Toplumsal

#### Değişme Açısından Görünümü:

II. Abdülhamit, dönemi boyunca Osmanlı Devleti'nin Batı ile olan ilişkilerini en alt düzeye indirmişti. İmparatorluğu Batı'ya kapatarak Rusya, İngiltere, Fransa gibi güçlü devletlerin İmparatorluğunun iç işlerine daha fazla müdahale etmelerini ve Batı'dan gelen özgürlükçü düşünce akımlarının yayılmalarını önlemeyi amaçlamıştı. Uluslararası dengeyi korumak ve monarşiyi sürdürmek için yenilik hareketleri yerine tutucu eğilimleri desteklemişti. Bunun sonucunda Osmanlı İmparatorluğundaki yenileşme hareketlerinin hızı azalmıştı.

II. Abdülhamit döneminde yapılan yeniliklerin temel amacı padişahın imparatorluk içindeki, imparatorluğun ise Batı dünyası içindeki yerinin ve durumunun korunmasıydı. Her hangi bir konudaki yenilik, bu dengelerin korunması için gerekli ise kabul edilmiş ve uygulanmıştı.

Padişah kendi durumunu korumak amacıyla kurduğu geniş polis örgütüyle toplumun her kesimini sıkı bir denetim altına almıştı. İmparatorluğu korumak için orduyu modernleştirmek, sanayii geliştirmek, ulaşım ve haberleşme kanalları açmak zorundaydı. Bu yenilikleri uygulayacak elemanları yetiştirmek bir eğitim gerektiriyordu. Oysa, bu tür laik bir eğitim görenler giderek demokratikleşme yönünde bilinçlendiklerinden padişahın baskıcı yönetimine baş kaldırıyorlardı. Çünkü, laik eğitim, demokratik düşünceyi kültürel bilgileri, ideolojileri de birlikte getiriyordu. "Abülhamit gerek emperyalist ülkelerin baskısı, gerekse ülkedeki müslüman olmayanların ileri eğitim sistemleri karşısında tutunabilmek için bu yola başvurmak zorundaydı. Yoksa, çağdaş bir eğitimi yaygınlaştırmakla iktidarı için tehlikeli bir yol tutmuş olduğunun pekâlâ farkındaydı" (Akşin, 1980, s.13). Toplumdaki düzensizliklere, yapıyla ilgili sorunlara getirilen çözüm, aynı zamanda bir de sorun getiriyordu.

Padişah, "Vatanseverlik Avrupa'da birtakım yeniliklerin kaynağı olabilir. Bizim ilham kaynağımız İslâmlıktır" di-

yordu (Sakaoğlu, 1985, s.482). Dinsel eğitime ağırlık veriyordu, fakat laik eğitimin gerekliliğinin de farkına varmıştı. II.Abdülhamit'in eğitime iki yaklaşımı vardı: Bunlardan biri geleneksel yaklaşımdı. Bu yaklaşımıyla dinsel eğitime ağırlık veriyordu. Padişah, politik olarak toplum sorunlarını çözmek durumundaydı. Bu yaklaşım onu rasyonel çözümlere zorluyordu. Bu nedenle, II. Abdülhamit döneminde tam anlamıyla laik bir eğitime geçilememiş, din eğitimi eğitim programları içinde ağırlığını korumuştur.

Tüm bu gelişkiliri karşın, bu dönemde de toplumun gereksinimleri laik eğitim alanında birçok yeniliğin kabulünü zorunlu kıldı.

#### 2.2.4.3.3. II.Abdülhamit Döneminde Eğitimdeki Değişmeler:

1876 yılında kabul edilen Kanun-i Esasi'nin 15. maddesi "teb'adan herkese genel ve özel öğretim yapma hakkının tanındığını, 16. maddesi, "her çeşit okulun devlet denetimi altında olduğu, eğitim birliği önlemlerinin hükümetlerce alınacağı"nı, 114. maddesi ise, "Osmanlı fertlerinin tümü için ilköğretimin zorunlu olduğu"nu belirtiyordu (Koçer, 1970, s. 125; Sakaoğlu, 1985, s.481). Kanun-i Esasi'yi hazırlayanlar bu maddelerle, yetişecek yeni nesillerin eğitimlerinin güvence altına alınmasını; eğitimde birliğin sağlanmasını ve eğitimin yaygınlaştırılmasını amaçlamışlardı. Ancak, 1878'de meclisin dağıtılmasıyla bu yasal düzenlemeler de uygulanamamıştı. Bu bakımdan, II. Abdülhamit döneminde eğitime getirilen yeniliklerin tümü "istibdat" yönetiminin malı sayılmaktadır.

Padişahın, İmparatorluğun diğer devletlere karşı mevcut durumunu korumak ve ülke içindeki asayişini sağlamak amacıyla çeşitli yeniliklerin ülkeye getirilmesini kabul ettiği yukarıda (2.4.3.2.) belirtilmişti. Padişah'ın eğitim alanında yaptığı yeniliklerin temelinde de Osmanlı gençlerinin Batı'da eğitim görerek özgürlük ve demokrasi fikirlerini kazanmalarının önlenmesi isteği yatıyordu. II. Abdülhamit, gereksinme duyulan eğitim kuruluşlarını açıyor, ancak, eğitim prog-

ramlarını denetim altında tutuyor, eğitimin içeriğinin, amaçlarına uygun olarak düzenlenmesini sağlıyordu.

Bu dönemde, eğitim alanındaki yenilikler, amaçları ne olursa olsun, Türk Eğitim sisteminin değişmesinde etkin rol oynamışlardı.

II. Abdülhamit, İmparatorluğun temeli saydığı müslüman kesimin eğitimine önem vermekteydi. Bu nedenle ilk ve orta öğretimin Anadolu'da, Arap vilayetlerinde ve müslümanların yoğun olduğu Balkan kentlerinde yaygınlaştırılması çabalarına öncelik verdi. Özellikle Arap aşiret liderlerinin çocuklarının öğretmen ve yönetici olarak yetiştirilmesi için İstanbul'da parasız yatılı bir okul açtırdı (1892) (Koçer, 1970, s.157; Akarlı, 1985, s.1293). Bu okullarda yetişecek öğrencilerin saltanata bağlılıklarının artacağı ve yönetim görevleri için gerekli olan bilgileri alacakları inancında olan padişah, aynı zamanda Arap ileri gelenlerinin çocuklarını öğrenim süreleri (5 yıl) boyunca İstanbul'da tutarak onların yönetime başkaldırmaları olasılığını da önlemiş oluyordu (Koçer, 1970, s.157). Bu uygulama, eğitimin yaygınlaştırılması şeklinde yorumlanamaz. Çünkü, bu döneme kadar, uzun süreli eğitim gerektiren okullara yoksul ve kimsesiz çocuklar alınırken, ilk kez bu dönemde Arap ileri gelenlerinin çocukları alınıyordu. Burada amaç, bu çocukları rehin tutarak belirli bölgelerde asayişini sağlamaktı.

II. Abdülhamit döneminde ilköğretim alanında getirilen en önemli yenilik, 1892 yılında yayınlanan bir talimatla "İptidai mektep"lere atanacak öğretmenlerin "Darülmualimin-i iptidai" mezunu olmalarının zorunlu kılınmasıydı (Akyüz, 1982, s.148). Bununla birlikte bu dönemde ilköğretim ders programlarında dini öğretime daha çok ağırlık verilmiş, din eğitimi veren Sıbyan mektepleri varlıklarını sürdürmüşlerdi (Koçer, 1970, s.128-129; Akyüz, 1982, s.148).

Bu dönemde, rüştiye ve idadiler taşrada da yaygınlaşmaya başlamıştı. İl merkezindeki idadiler, rüştiye ile birlikte 7 yıl, sancak merkezlerinde rüştiye ile birlikte 5 yıllık eğitim veriyorlardı. Rüştiyeler ise büyük kaza ve bucak

merkezlerinde açılıyordu (Akyüz, 1982, s.150-151). Bu okullar İstanbul'da toplanmış bulunan yüksekokullara, meslek okullarına kaynak yaratmak ve devlet hizmetine memur yetiştirmek amacıyla açılmış okullardı.

Ortaöğretim alanındaki en önemli yenilik, 1880 yılında İstanbul'da açılan ve kız öğrencilerin alındığı bir idadinin öğrenime başlamasıydı. Batı eğitim anlayışına uygun olarak eğitim programında genel kültür dersleri, Türkçe, Fransızca, Almanca, İngilizce, Müzik, El ve Ev işleri gibi dersler yer alıyordu (Koçer, 1970, s.131; Akyüz, 1982, s.151; Mardin, 1985a, s.628).

II. Abdülhamit döneminde ortaöğretimde rüştiyelere daha çok önem verildiği görülmektedir. 1882-1908 yılları arasında açılan 44 rüştiyeye karşılık, üç öğretmen okulu, on dört lise açılmıştı (Koçer, 1970, s.133). II. Abdülhamit döneminde, devlet örgütünün gereksinme duyduğu memurlar için Rüştiyelerin verdiği eğitim yeterli görülmekteydi. Rüstiye'yi bitirenlerin kolayca iş bulması, bundan sonraki eğitim kademelerine olan talebi de azaltıyordu. Böylece, II. Abdülhamit'in de istediği oluyor ve yükseköğrenim gören genç sayısında artma olmuyordu. Dolayısıyla özgürlük ve demokrasi fikirlerinin yayılma hızı azalmış oluyordu.

II. Abdülhamit döneminde, laik bir yükseköğrenime olan talebin azlığı ve rüstiye mezunlarının iş yaşamına geçmeleri nedeniyle, meslek adamı yetiştiren okullarla askeri yüksekokullar dışında, üniversite niteliğinde bir kuruluşun açılışı gecikmişti.

Darülfünûn, 1871'de kapandıktan sonra, Mekteb-i Sultani içinde 1874-1875 öğretim yılında tekrar açıldığı halde, ilgisizlik yüzünden 1882'de yeniden kapanmıştı. Ancak 1900 yılında, Darülfünûn-i Şahane adıyla öğrenime açılan bu okulun da gerçek anlamıyla bir üniversite niteliği taşıdığı söylenebilir. Açıldığı yıllarda Darülfünûn'de okuyan ve sonra da orada öğretmenlik yapan İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'na göre "Darülfünûn siyasi ve meslekî bir maksatla kurulmuştur. Gayesi ilmi değildir. Siyasidir" (Koçer, 1970, s.144). Bu siyasi



amaç, Baltacıoğlu tarafından batılılaşma olarak gösterilmektedir. Oysa Unat, Darülfünûn'un yükseköğretim çağına gelmiş gençlerin yurt dışına kaçarak rejim aleyhtarı olarak yetişmelerini önlemek amacıyla açıldığını belirtmektedir (Unat, 1964, s.53). Bu ikinci görüş II. Abdülhamit'in Arap aşiret liderlerinin çocuklarını uzun süreli eğitim gerekçesiyle İstanbul'da tutarak uyguladığı politika ile, Osmanlı gençlerini Batıya göndermemek için Darülfünûn'un açılmasına izin vererek uyguladığı politika arasında benzerlik bulunmaktadır.

1880 yılında açılan Mekteb-i Hukuk-u Şahane, devletin hukukçu gereksinmesini, 1889'da açılan Mülkiye Baytar Mektebi ise veteriner gereksinmesini karşılamak amacındaydı.

Bu dönemde de Askeri yüksekokullara verilen önem sürdürülmüştü. Askeri okullar için yabancı uzmanlar çağrılmıştı (Mardin, 1985, s.347-348). Almanya ile olan yakın ilişkiler nedeniyle, Alman askeri uzmanlarının bu okullarda ders vermesi ileride İmparatorluğun Almanya'nın yanında I.Dünya Savaşına girmesine neden olacaktı. Çünkü, bu yıllarda Harbiye öğrencisi olanlar, yetkili makamlara gelince, Almanlara duydukları sempati nedeniyle, Almanya ile birlikte hareket etmekten çekinmeyeceklerdi.

Yukarıda da belirtildiği gibi, II.Abdalhamit döneminde eğitimdeki yenilikler toplumun acil gereksinmelerinin karşılanması amacıyla, ilişkili mesleki uzmanlık alanlarda insan yetiştirmeye yönelikti.

Islah-ı Sanayi komisyonu'nu kurarak ülke sanayisini geliştirme amacıyla olan Mithat Paşa'dan başlayarak, II. Abdülhamit döneminde birçok meslek okulu açıldı. Toplumun belirli alanlardaki gereksinmelerini karşılayan zanaatkâr kesimi, Batı'ya açılma süreci içinde zayıflamış ve giderek ortadan kalkmıştı. Nitelikli işgücünü oluşturacak potansiyelin bulunmaması, sanayileşmeyi engelliyordu. Bu durumda nitelikli meslek elemanı gereksinmesi acil olarak karşılanmalıydı. Mithat Paşa, "Mekteb-i Sanayi, Osmanlı ülkesinde en çok ihtiyaç duyulan sanatların uygulamalı eğitimi içindir" demişti (Zikreden, Sakaoğlu, 1985, s.481).

Gerçekten de, bu dönemde açılan meslek okulları bu gereksinimleri karşılamaya yönelikti:1883'de Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1887'de Fenn-i Resim ve Mimarî Mektebi, 1882'de Sanayi-i Nefise Mektebi, 1884'de Hamidiye Ticaret Mektebi, 1887'de Asma Fidanlığı Numune Bağı ve Aşı Amelî Ziraat Mektepleri, İpekböcekçiliği okulu, Çoban Mektebi (Tiftik keçilerinin ıslahı için), Gümrük Darüttalimî (1889), Aşı Memurları Mektebi (1892)ve Polis Dershanesi (1889) gibi okullar da bu dönemde açılmıştı (Koçer, 1970, s.159-162; Akyüz, 1982 s.153).

II. Abdülhamit dönemi, Türk Eğitim Sisteminde özel okulların ilk kez yaygınlaştığı dönemdir. Müslüman olmayanların okullarında verilen eğitimin, devlet kontrolündeki okullardan daha iyi olması, müslümanların da çocuklarını bu okullara göndermelerine yol açtı. Doğal olarak II.Abdülhamit, teokratik bir devletin padişahı olarak, tebaasının iyi müslümanlar olmasını istiyordu. Padişahın eğitimde uyguladığı politikaya uygun olarak müslümanların da özel okullar açmalarına izin verildi. Bunun üzerine zengin müslümanların buldukları semtlerde özel okullar açıldı. Bu okullar genellikle memur, asker ve ulema tarafından açılmakta, bu okulların öğretmenleri de genellikle bu kesimlerden seçilmekteydi. "1882 tarihli Devlet Sahnâmesinde özel okullara ilişkin ilk kez bir kayıt yer almıştır; Bu tarihte 'müessis veya cemiyetler tarafından idare edilen mektepler' başlığı altında İstanbul'da 5 erkek ve 4 kız özel okulu bulunmaktadır. 1889'da özel okul sayısı 17'ye ulaşmıştır. 1903 yılında ise, Maarif Nezaretince yayınlanan sahnâmeye göre, bu sayı 28'e yükselmiştir. Öte yandan, 1909 yılında İstanbul'da 39 tane özel rüştiye bulunduğu bilinmektedir" (Koçak, 1985, s.491).

II. Abdülhamit döneminde açılan tüm bu okulların eğitim programları totaliter rejimin sürmesi ve devletin teokratik yapısının korunması amacına yönelik olarak düzenlenmişti. Bu nedenle II.Abdülhamit dönemi eğitim ve öğretimde nicelik açısından yayılma, nitelik açısından geriye dönüş olarak değerlendirilebilir (Akyüz, 1982, s.147;Sakaoğlu, 1985, s.482).

#### 2.2.4.4. II.Meşrutiyet Dönemi (1908-1923):

II. Meşrutiyet dönemi, Osmanlı İmparatorluğu'nda hanedan ve hanedana bağlı yönetici kesimin ilk kez siyasal güçlerini İmparatorluk içindeki başka bir gruba kaptırdıkları dönemdir. Daha önceki dönemlerde gerçekleştirilen yenileşme hareketlerinin bir sonucu olarak, Osmanlı aydınları arasında oluşan siyasal birlik, Jön Türk hareketinin başlamasına ve daha sonra da İttihat ve Terakki Cemiyetinin kurulmasına ortam hazırlamıştı.

II. Meşrutiyetin ilanında bir slogan halini alan "hürriyet", "vatan" ve "musavvat" kavramlarının Osmanlı aydınları tarafından anlaşılması ve giderek daha çok sayıdaki gencin bu fikirleri benimsemesi, 19.yüzyıl boyunca gerçekleştirilen yeniliklerin doğal bir sonucuydu. Özellikle, ondokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında yetişen yükseköğrenimli gençler, yurt dışında eğitim görmüş olan gençler bu fikirlerin savunucusu ve yayıcısı olmuşlardı. Ancak, onları böyle bir davranışa iten birçok faktör vardı.

20.yüzyılın ilk yıllarında bazı ülkeler yönetimlerini daha demokratik hale getirmeye başlamışlardı. 1905'te Rusya'da meşrutiyete geçilmişti. Böylece, Avrupa'da mutlakiyetle yönetilen ülke kalmamıştı. Aynı yıllarda İran ve Japonya'da da meşrutiyet yönetime geçilmişti. Uluslararası alanda siyasi iktidarların ve dünyanın genel gidişinin demokrasi yönünde değişmesi, Osmanlı aydınlarının özgürlük ve meşrutiyet mücadelesine destek oluşturuyordu. "Gerçekten de Rus, Japon ve İran deneyleri, Osmanlı Meşrutiyetçilerini yakından etkilemiştir. Bunlar, koyu bir mutlakiyetten meşrutiyet bir sisteme geçilebileceğini (Rusya), bir Asya devletinde bile bunun olabileceğini (Japonya) ve nihayet İslamiyet'le anayasalı bir rejimin bağdaşabileceğini (İran) bir kez daha ortaya koyan canlı örneklerdi" (Tanör, 1985, s.24).

Doğal olarak eğitim ve diğer etkileşme olanakları bu yöndeki yeni görüşlerin yayılmasında etkili oluyorlardı. Özellikle Batı'da eğitim gören Osmanlı aydınları ile İstanbul'da eğitim gören asker-sivil yükseköğrenimli gençler arasında

sürekli bir fikir alış verişi vardı. Burada da eğitim, yeni görüşlerin tartışılmasında ön koşul durumundaydı. Bu dönemde de, hemen her yeni görüş eğitim kuruluşlarında geliyordu ve yayılıyordu. Dolayısıyla, eğitim ile toplumsal değişim arasındaki ilişki dönemin aydınlarınca daha iyi anlaşılıyordu.

#### 2.2.4.4.1. II. Meşrutiyetin İlanını Etkileyen Faktörler:

2.2.4.4.1.1. Dış Faktörler. 19.yüzyılın son çeyreğinde Dünya siyasetinde ağırlığı olan İngiltere, Fransa, Rusya ve Almanya gibi ülkeler hızlı bir değişim süreci içine girmişlerdi. Bu değişim, ülkeleri yeni pazarlar ve hammadde kaynakları bulmaya, bu arada rakiplerinin bu yöndeki girişimlerine de engel olmaya yöneltiyordu.

1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşını kaybeden Osmanlı Devleti Batılı Devletler arasında taraf tutmama politikası güdüyordu. Fakat Batılı ülkeler ve Rusya Osmanlı Devletini kendi yanlarına çekmek ya da rakipleriyle işbirliği yapmasını önlemek amacıyla Osmanlı Devleti üzerine baskı yapıyorlardı. Baskıya gerekçe olarak, kendi uyruklarının ya da dindaşlarının Osmanlı ülkesinde ezildiklerini ileri sürüyor ve onların yönetiminde söz sahibi olmalarını istiyorlardı. Osmanlı aydınları meşrutiyetin ilan edilmesiyle bu baskı ve tehditlerin ortadan kalkacağını sanıyor ve bu nedenle meşrutiyetin ilanını istiyorlardı. Sonunda padişahı da buna inandırdılar.

2.2.4.4.1.2. İç Faktörler. II.Abdülhamit döneminin, Osmanlı İmparatorluğunda ve özellikle Anadolu'da geçim sıkıntısının en çok hissedildiği dönemlerden biri olduğu kabul edilmektedir (Özgür, 1972, s.76; Cem, 1977, s.278; Yerasimos, 1980, s.502-503). Osmanlı aydınları bu ekonomik durumun monarşik yönetimin bir sonucu olduğuna inanıyor ve ekonominin iyileştirilmesi için yönetim şeklinin değiştirilmesi gerektiğini savunuyorlardı (Avcıoğlu, 1977, s.249). Jön Türkler olarak adlandırılan bu aydınlar, çoğunluğu Batı'da; özellikle Fransa'da, bir kısmı da İstanbul'daki yükseköğrenim kuruluşlarında öğrenim görmüş gençlerdi. Jön Türk hareketinde etkili olan gençlerin çoğu varlıklı ailelerin çocuklarıydı ve gör-

dükleri öğrenim açısından Osmanlı toplumunun aydın kesimini oluşturuyorlardı (Akşin, 1980, s.14-18; Akarlı, 1985, s.1294 Tanör, 1985, s.22). Jön Türk Hareketinin başarılı olmasıyla eğitim, ilk kez Osmanlı toplumunu değişme yönünde diğer faktörlerden daha çok etkilemiş oluyordu.

Eğitimin Osmanlı toplumunun değişmesindeki etkisi yalnız Jön Türk Hareketi ile sınırlı değildi: Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde yabancıların açtığı okullar, II. Abdülhamit döneminde daha da artmıştı. 1900'lerin başında Anadolu'da 30 İngiliz okulunda 131 İngiliz öğretmen görev yapıyor ve 2996 öğrenci öğrenim görüyordu. Fransız okullarında ise; İstanbul'da 8425, Anadolu'da 14.000 öğrenci vardı. Yayınlanan birçok kitap ve dergiden başka 11 ayrı Fransızca gazete çıkıyordu. Almanların Beyrut'da 7, Kudüs'te 4, İstanbul'da 1 okulları vardı. Amerika'nın ülkeye yayılmış 435 okulunda 19.795 öğrenci öğrenim görmekteydi (Yerasimos, 1980, s.504).

Bu okulların ve misyonerlerin en büyük etkileri ülkedeki mezhep ayrılıklarının kıskırtılması yönünde olmuştu. Hıristiyan halk; maruni, masturi, kıptî, süryani; Müslüman halk ise; yezidi, dürzi v.b. mezheplere ayrılıyordu. Dolayısıyla, eğitim kuruluşları aracılığı ile yabancılar Osmanlı toplumu içindeki çeşitli grupların birbirleriyle olan ilişkilerini etkilemiş oluyorlardı. Batı'lılara göre, kendi uyruklarına eğitim olanakları sağlamak şeklinde tanımlanan bu girişimler Osmanlı aydınlarınca dikkatle özleniyordu. Yabancıların ülke içindeki bu tür girişimlerini önlemenin yolunu ülkenin yetenekli ve bilgili yöneticiler tarafından yönetilmesinde görüyorlardı. Başka bir ifadeyle, yabancıların ülke içindeki eğitim faaliyetleri dolaylı olarak II.Meşrutiyetin ilanını etkilemişti.

II. Meşrutiyetin ilanını etkileyen diğer önemli bir faktör de, ülkenin çeşitli yerlerinde yönetime karşı başlayan ayaklanmalardı (Akarlı, 1985, s.1294). Padişah, genellikle askeri yüksekokullar'da öğrenim görmüş subaylar tarafından başlatılan bu ayaklanmaları bastıramayınca Kanun-i Esasi'yi



yeniden yürürlüğe koydu ve II. Meşrutiyet dönemi başladı.

#### 2.2.4.4.2. II. Meşrutiyet Döneminin Toplumsal Değişme Açısından Görünümü :

Bu dönem Osmanlı İmparatorluğunda ilk kez özgürlük ve insan hakları konularının gündeme geldiği, demokrasi ve laiklik düşüncelerinin toplumda tartışılmaya başlandığı dönemdir. Bu nedenle, toplumsal değişme açısından önemli bir dönemdir. Ancak, bu düşüncelerin yayılma alanının, Osmanlı İmparatorluğunun geniş sınırları içinde, pek büyük olmadığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Bu tür düşünceler büyük kentlerde ve yalnız "okumuş" kesim arasında taraftar bulabiliyor, bunun dışında kalanlar ise yine dinine ve padişaha bağlı bulunuyorlardı. Çünkü, maddi olmayan alanlardaki, özellikle inançlardaki değişme hızı çok yavaştır (Ünal, 198m, s.3). Padişah cahil halkın gözünde hâlâ tanrının temsilcisiydi.

Bununla birlikte II. Meşrutiyet'in önceki yenileşme dönemlerine göre daha geniş bir tabana dayandığı söylenebilir. Bu tabanı oluşturan asker-bürokrat aydın kesimi meşrutiyetin yeniden kabulüyle halife-sultan'a istediklerini kabul ettirebilecek bir ortam ve güç bulabilmişlerdi. Bu gücü daha sonra da sürdüren aydın kesimi (İttihat ve Terakki) 1909 yılında anayasada yaptığı değişiklik ile "Sultanın tek taraflı irade ve işlemleriyle oluşan 'ferman anayasa' tipinden, iki taraflı bir hukuk belgesi olan 'misak anayasa' aşamasına" geçirilmesini sağlamıştı (Tanör, 1985, s.25-26).

Bunların sonucunda, devlet yönetimi bakanlar kurulunun eline geçti. Bakanlar kurulu, doğrudan Meclise karşı sorumluydu. Buna bağlı olarak halk "tebaa" olmaktan çıkıp "vatandaş" olma anlayışı kazanmaya başlamıştı. Daha önemlisi ilk kez bu dönemde ekonomik ve siyasi bağımsızlık konuları gündeme gelmiş ve devleti kurtarmak yerine ulusu kurtarmak fikri hakim olmaya başlamıştı.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim açısından önem taşıyan değişme ise, laikleşme girişimlerinde görülen bilinçli çabalardaki artıştır. 1916 yılında İttihat ve Terakki Cemiyete-

ti'nin Kongresinde alınan bir karar üzerine bütün şeriye mahkemeleri Meşihat'tan (Şeyhülislamlık) ayrılarak Adliye Nezaretine bağlandı. Bu karar laikleşme yönünde önemli bir adımdı (Akşin, 1980, s.306). Benzer şekilde 1917'de uygulanmaya konulan Hukuk-u Aile Kararnamesi tüm Osmanlı vatandaşlarının aile hukukunu düzenleyen laik bir kararnameydi. Aynı yıl kabul edilen bir yasayla Rumî ve Miladi tarih arasındaki 13 günlük fark kaldırıldı. Bu da Batı'ya yaklaşma isteğinin bir sonucuydu.

Bunların dışındaki en önemli yenilikler eğitim alanında olmuştur.

#### 2.2.4.4.3. II.Meşrutiyet Döneminde Eğitimdeki

##### Değişmeler:

Bu döneme gelinmeden Osmanlı İmparatorluğundaki eğitim durumu şöyleydi: 1890 yıllarında İzmir ilinde, 300.000 Hıristiyan karşılık, aşağı yukarı 1.100.000 Müslüman vardı. Öyleyken aynı ilin sınırları içinde, ilköğretim gören 18.086 gayrimüslime karşı, 11.125 müslüman, orta öğretim gören 7.335 gayrimüslime karşı 3.521 müslüman öğrenci vardı... Erzurum ilinde 500.000 müslüman nüfus içinde 1.343 öğrenci, 135.000 Ermeni nüfus içinde ise 3.415 öğrenci vardır. Yine Erzurum kentinde 16 müslüman okuluna karşılık 178 Ermeni okulu bulunmaktadır. Ankara'da 1.565 Rum için toplam 331 öğrencili 4 okul vardır. Konya'da 40.000 müslüman nüfusu içinde okuyan 900 iken, 4.000 Ermeni ve Rum nüfusu içinde okuyan öğrenci sayısı 700'e varır" (Yerasimos, 1980, s.498).

Bu durumun farkında olan İttihatçılar Osmanlı tarihinde ilk kez olarak bir eğitimciyi eğitim işlerinin başına getirdiler. 1909'da işbaşına gelen Emrullah Efendi (1858-1914) eğitim tarihinde "Tuba Ağacı Nazariyesi" ile tanınır. Bu görüşe göre,

"...eğitimde yenileşme ve düzenlemeye aşağıdan (ilköğretimden) değil yukarıdan (Darülfünûndan) başlanılmalıdır. Cennetteki Tuba Ağacının kökleri yukarıda, dalları aşağıdadır. Bizim eğitiminiz de yukarıdan aşağı geliştirilebilir. Çünkü bizde önce bilimsel zihniyeti kurup geliştirmek gerekli-

dir:Bunu da Darülfünûn yapabilir" (Akyüz, 1982, s.189-190).

"Emrullah Efendi Fransız eğitim sisteminin etkisindeydi ve örnekleri oradan seçmekteydi. Ona göre, ilköğretim programına din bilgisi, ahlâk, yurtbilgisi, coğrafya ülke tarihi gibi dersler konulmalı, milletin moral ve mutluluk kaynağı olacak bir öğretim yolu izlenmeliydi" (Sakaoğlu, 1985, s.482).

Ortaöğretimdeki değişme,rüştüyelerin ilkokullarla birleştirilmesi ve idadilerin sultanilere çevrilmesi şeklinde olmuştu (Akyüz, 1982, s.174). 1914 yılına kadar sayıları 50' ye yaklaşan sultanilerin bir kısmı yatılıydı. Bunlar arasında 1911'de İstanbul'da açılan ilk kız lisesi de(İstanbul İnas Sultanisi) bulunmaktaydı (Ergin, 1977, s.1427).

Yükseköğretimdeki değişmelerin bir bölümü, medreselerde gerçekleştirilmişti. "Genel olarak medreselerin ıslahı alanında değinilmesi gereken bir düzenleme, 1910 yılında çıkarılan 'Medaris-i İlmiye Nizamnamesi'dir" (Hatemi, 1985, s. 505). Bu nizamnameyle, medrese yönetimi, öğrenci alma,sınıf geçme kuralları saptanıyor, Arapça ve din dersleri yanına Farsça, hesap,hendese,coğrafya, tarih, kozmografya (hey'et) gibi dersler ekleniyor ve öğrenim süresi 12 yıl olarak belirleniyordu. Ayrıca, müftülük, alay müftülüğü, tabur imamlığı ve müderrislik sınavlarının şekli de belirtiliyordu. 1914 yılında İttihatçıların işbaşına getirdikleri şeyhülislam Ürgüplü Hayri Efendi, Vakıflar alanında önemli yenilikler getirdi. Bunlara bağlı olarak çıkarılan "Islahat-ı Medaris Nizamnamesi", daha önce ayrı ayrı vakıf tüzel kişilikleri olan İstanbul medreselerinin tek çatı altında toplanmasını, ders programlarına cebir, trigonometri, mekanik, muhasebe, tabiat bilgisi, tarım, kimya, fenni, içtimai-kamuni bilgiler, hıfz-us-sıhha, ilm-ü içtima ve terbiye, iktisat ve maliye, beden eğitimi gibi dersler konulmasını sağlamak amacındaydı (Hatemi, 1985, s.506). Bu şeyhülislamın İttihatçılarla anlaşamayarak ayrılmasından sonra şeyhülislam olan Musa Kazım Efendi, İslah-ı Medaris Nizamnamesinde değişiklik yaparak İstanbul Medresesinin "Ali" kısmından "icazetname" olanların "müderris" ünvanı almalarını önledi. Böylece medreselerin eğitimi lisans

eğitimine eğit sayıldı. 1917 yılında ıkarılan "Medaris-i İlmîye Hakkında Kanun"la medreselerin ğretim süreleri, ğrenci ve müderris olma koğulları, mezunların alacakları ünvanlar yeniden düzenlendi (Akđın, 1980, s.307; Hatemi, 1985, s.508).

Darülfünûn'un verdiği yükseköğretim Emrullah Efendi'nin çabasıyla bu dönemde gclendi. Emrullah Efendi'ye göre "Darlfnnları mükemmel olan memleketlerin tli ve iptidai mektepleri de o nisbette mükemmel olur" (Zikreden, Akyüz, 1982, s.176). Bu dğnceden hareketle 1912 yılında çıkarılan bir Nizamname ile Darülfünûn 5 Őubeye ayrıldı: Ulm-i Şer'îye, Ulm-i Hukukiye, Ulm-i Tıbbiye, Fnn, Ulm-i Edebiye. I. Dünya savağı yıllarında Almanya ile olan yakın iliğkiler nedeniyle Tıp dığındaki alanlara çok miktarda Alman ve Macar Profesör geldi. Batı'da öğrenim görmüş Türkler de Darülfünûn'da görev aldı. İlk kez bu dönemde Őubeler için Fakülte adı kullanıldı ve Darülfünûn içinde Darlmesai adıyla enstitüler açıldı. Ancak bu yenilikler daha çok fen ve edebiyat faklterinde görüldü (Akyüz, 1982, s.176).

#### 2.2.4.4.4. II.Meşrutiyet Döneminin Analizi:

Eğitimdeki bu yeniliklerin beklenen yararları sağlamadığı söylenebilir. Çünkü, yabancılara daha çok edebiyat alanına eđilmiŐ ve ülke gereksinimleri için eleman yetiştirecek faklterlere gereken önem verilmemiŐti.

II.Meşrutiyet'te de eğitimdeki yenilikler ya da genel anlamıyla değişmeler siyasi iktidar tarafından belirlenmekteydi. Daha nceki dönemlerde padişahın elinde olan politik güç Meşrutiyetle birlikte İttihatçıların eline geçmiŐti. Devlet yapısında köklü değişmeler olmaktadır. II.Abdlhamittten sonra tahta getirilen Sultan ReŐad da Anayasaya göre halifeydi. Ancak, elindeki tüm yetkiler, bu arada Şeyhülislam Őeđme yetkisi bile aslında İttihat ve Terakki'nin ileri gelenleri tarafından kullanılmaktaydı. İttihat ve Terakki, bağlangıta laikleŐmeye eğilimli olsa da sonradan, Anadolu'da örgütlenip güçlenmek için taraftar toplamak amacıyla vakıflar, medreseler, meşihat (Şeyhülislamlık ve kadılıklar), hıhafet, tekke-

ler ve çeşitli tarikatları kendi tarafına çekme amacıyla laikleşme çabalarını azalttı.

Bunun sonucu olarak, İttihat ve Terakki'nin yönetiminde I.Dünya Savaşına giren Osmanlı Devletinin eğitim sisteminde laikleşme, 20. yüzyılın ilk çeyreğinde de gerçekleşemedi.





## BÖLÜM III

### SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu dinsel temeller üzerine kurulmuş teokratik bir devletti. Hanedan Devleti temsil ediyor, padişahın tanrı tarafından hanedanı ve devleti yönetmek üzere atandığına inanılıyordu.

Yeni toprakların fethi ve yağma üzerine kurulmuş olan Osmanlı ekonomisi kısır bir ticaretle destekleniyor, üretim sınırlı sayıdaki zanaatkâr atölyesinde, hayvan ve insan gücüyle devletten kiralanmış topraklarda yapılıyordu.

Osmanlı Toplumunda dönemin toplumsal gereksinmelerine uygun olarak sınırlı bir farklılaşma söz konusuydu. Din, hukuk ve eğitim işleri ulema tarafından yürütülüyordu. İmparatorluğun kuruluş yıllarından başlayarak ilk iki-üç yüzyıl çağdaş bilimleri bilen, hatta bunların bazılarını öncülük eden Osmanlı bilim adamlarından oluşan ulema, zamanla çağdaşları olan Batılıların bilimsel düzeylerinin altında kalmış, aradaki fark giderek büyümüştü. Batı'da elde edilen yeni bilgilere sahip olmadıklarından giderek daha çok dışa kapanarak ilgilerini tamamen dinsel konulara yöneltmişlerdi. Din kurumu diğer toplumsal kurumlar üzerinde daha egemen duruma gelmişti. Böylece zaten dinsel temeller üzerinde kurulu olan eğitim sistemi, bütünüyle dinsel amaca yönelmişti.

Ulema'nın dünyevi bilimlerdeki yetersizlikleri, bu bilimlerle ilgili bilgilerin eğitim programlarından çıkarılması sonucunu doğurmuş, dolayısıyla, Batı'daki bilgi birikiminin Osmanlılarda da gerçekleşmesi önlenmişti.

Bu çalışmanın zaman sınırı içinde kalan 18. yüzyıl sonlarında Batı ekonomisi teknolojik gelişmelerin ve yeni keşiflerin bir sonucu olarak gelişmiş ve Osmanlı Devletini daha fazla etkilemeye başlamıştı.

Batı'lı ülkeler, gelişen teknolojiyi askeri alanda da kullanarak, Osmanlılara karşı askeri bir üstünlük sağlamışlardı.

Osmanlı Devletinin Batı'lı devletler karşısında aldığı askeri yenilgiler Osmanlı padişahlarını ve devlet adamlarını yenilgilere çözüm aramak üzere uyarmıştı. Askeri alanda gerçekleştirilmek istenen bu değişme aslında; o sırada Rusya tarafından kullanılan modern Avrupa askeri tekniklerine karşı yetersizliği gösteren açık bir reaksiyon olarak ortaya çıkmıştı (Berkes, 1964, s.30).

Batı'nın askeri yöntem ve tekniklerini tanımak, belirli birtakım talimleri ve öğretimi gerektiriyordu. Yeni askeri tekniklerin uygulanması ve modern bilimsel gelişmelerin öğrenilmesi için eğitim alanında birtakım yeniliklerin yapılması zorunluluğu doğuyordu (Alkan, 1976, s.43). Bir başka deyişle, Batı'da meydana gelen teknolojik ve bilimsel değişme, Batı'yı Osmanlılar karşısında askeri alanda üstün duruma getirmiş ve ardı ardına girilen savaşlarda alınan yenilgiler Osmanlıları askeri alanda reformlar yapmaya yöneltmişti. Bu aynı zamanda Türk Eğitim Sisteminin değişmesini etkileyen ilk önemli etkiydi.

Ancak, Türk Eğitim Sistemindeki bu yenileşme hareketi, günün acil gereksinmelerinin zorlamasıyla ilk olarak askeri yükseköğretim alanında olmuştu. İlköğretim hala sıbyan mekteplerinde verilmekte ve medreseler varlıklarını sürdürmekteydiler. Sıbyan mektepleri ve medreselerde öğrencilere yeterli temel bilgiler verilmediğinden, askeri yükseköğretim okullarında öğrenime başlayacak nitelikte öğrenci bulunamaması sorunu ortaya çıkmıştı. Askeri okullar için gerekli temel bilgilerle donatılmış öğrenci gereksinmesi ancak ilköğretimin laikleşmesi ve sistemleştirilmesiyle karşılanabilirdi. Böylece taş mektepler adıyla anılan ilkokullar kuruldu. Bu kez ilköğretimde ders verecek öğretmen bulunması sorunu gündeme geldi. Öğretmen gereksinmesi de öğretmen yetiştiren okulların açılmasına yol açtı. Bu öğretmenleri yetiştirecek eğitim elemanı gereksinmesi de bir üniversitenin açılmasıyla karşı-

lanmaya çalışıldı.

Türk Eğitim Sisteminin yeniden düzenlenmesiyle ilgili bu yenilikçi girişimler yönetim gücünün (padişah) çevresinde toplanan laik düşünceli devlet adamları ve Batı'da eğitim görmüş küçük bir grup tarafından destekleniyordu.

Osmanlı toplumunda devlet, reformların gerçekleştirilmesinde öncülük yapıyordu. Devletin yenileşme konusundaki tavrı oldukça kesindi. Toplumsal değişmelerin radikal bir şekilde gerçekleştiği dönemlerde politik güç toplumsal kitleden koparak tek elde toplanmıştı. Ekonomik, politik ve toplumsal güç, devlet örgütünün elinde yoğunlaşmıştı. Değişmelerin odağı politik kurumdu. Politik gücün temsilcisi olan padişah, dini açıdan kutsallık sıralanmasındaki en yüksek yerini de koruyordu. Bu nedenle, en köklü değişmeler padişah tarafından güç kullanılarak gerçekleştiriliyordu.

Padişahın güçlü pozisyonuna karşılık yönetim gücü sınırsız değildi. Baskı grupları padişahın getirmek istediği yeniliklere tüm güçleriyle karşı çıkıyorlardı.

Yönetim kesimi, yenilikçiler ve tutucular şeklinde ayrılmıştı. Padişah ve devlet adamları yenilikçi, ulema ve verilmiş statüye sahip diğer gruplar tutucuları oluşturuyorlardı.

Tutucular ve ulema genellikle yönetim kesimi üzerinde baskı kurarak yenilikleri önleme yolunda etkili olmaya çalışmış ve bunda bazan başarılı olmuşlardı. Ulemayı bu kadar etkili yapan neden, devletin teokratik yapısıydı. Osmanlı İmparatorluğunda din ve politik güç birbirinden tamamen ayrılmış değildi. Padişah her ne kadar hem politik hem de dini güce sahip ise de, bu gücünü ulema'nın desteği olmaksızın kullanamıyordu. Bu nedenle ulema, kendisi için uygun olmadığını düşündüğü girişimleri engelleyebiliyordu. Özellikle, verilmiş çıkarlarını, toplumdaki statülerini ve toplumsal prestijlerini tehlikeye düşürebilecek değişmelere karşı çıkıyor ya da onların yerine kendilerince daha kabul edilebilir gördükleri değişmelerin gerçekleştirilmesini empoze ediyorlardı.

Buna karşılık, yenilikçiler herhangi bir kesimin çıkarlarını temsil etmiyorlardı. Bunun sonucunda, toplumun geniş bir kesiminden (esnaf, zanaatkar, eski asker, tüccar, umera, ayan) destek ve yardım gören tutucuların gücü giderek artmış ve geleneksel kurumların yenilikler karşısındaki muhalefeti giderek büyümüştü.

Türk Eğitim Sistemindeki ilk yenilik girişimlerinin kasıtlı olarak yönetim kesiminden gelmiş olması, politik kurumun eğitim sisteminin değişmesindeki rolünü göstermektedir. Gerçekten de Eğitim Sistemindeki ve diğer alanlardaki tüm yenilikçi girişimler laik düşünceli ve yenilikleri anlayan yöneticiler tarafından yukarıdan aşağıya empoze edilmişti (Berkes, 1964, s.62).

Bu iki grup arasındaki çatışmalar, Batı'daki değişmelerin sonucu olarak toplumda beliren acil gereksinmelerle değişmeye uğrayan kurumlar arasında doğrudan bağlar kurulmasını güçleştirdi. Diğer bir söyleyişle, kurumların yeni gereksinmeleri karşılayabilecek şekilde değişebilmelerine olanak verilmedi.

Türk Eğitim Sistemi de, çeşitli baskı gruplarının etkisiyle dinsel, Batı'daki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ortaya çıkardığı dış etkilerle modern bir içerik kazanmaya zorlandı. Toplum içindeki grupların çıkar çatışması eğitimde köklü değişmelerin gerçekleşme koşullarını ağırlaştırdı.

Hiçbir toplumsal kurum, çevresindeki toplumsal düzenden soyutlanamaz. Her kurum, diğer toplumsal kurumlardaki değişmelerden etkilendiği gibi, o kurumdaki değişmeler de diğerlerini etkiler. Türk Eğitim Sistemi de, toplumun diğer parçalarında gerçekleşen değişmelerin sonucunda ortaya çıkan acil gereksinmeler tarafından değişme yönünde etkilendi. Fakat, aynı zamanda eğitim, yeniliklerin yaygınlaştırılmalarını ve toplum tarafından daha kolay kabul edilmelerini sağlayarak toplumsal değişmeye katkıda bulundu.

Toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı bağımlılık

ilişkilerine ve çatışmalardan doğan karşılıklı etkileşmeye karşın, politik ve dinsel kurumun Türk Eğitimi üzerindeki etkisi, politik gücün tek elde toplanması süreci boyunca artmıştır.

Politik gücün ayrışması, ekonomik acil gereksinmelerin toplumsal değişme süreci üzerindeki yöneltme gücünün artması sonunda gerçekleşmiş, Meşrutiyete geçişten sonra yenilikler daha çok ekonomik gereksinmelerin zorlamasıyla, fakat yine politik güç kullanılarak yerleştirilebilmiştir.





## KAYNAKÇA

- ADIVAR, A.A., Osmanlı Türklerinde İlim, Remzi Kitabevi, İstanbul 1970.
- ALKAN, C., Mesleki ve Teknik Eğitim Prensipleri, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1976.
- AKARLI, E., "II. Abdülhamit (1876-1909)", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 5.Cilt, İstanbul, 1986, s. 1292-1294.
- AKDAĞ, M., Türkiye'nin İktisadi ve İctimai Tarihi, 1. Cilt, Cem Yayınevi, İstanbul, 1977.
- \_\_\_\_\_, Türkiye'nin İktisadi ve İctimai Tarihi, 2. Cilt, Cem Yayınevi, İstanbul, 1974.
- AKŞİN, S., 100 Soruda Jön Türkler ve İttihat ve Terakki, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1980.
- AKYÜZ, Y., "Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkisi (1848-1940)", (Doçentlik Tezi) Ankara, 1972.
- \_\_\_\_\_, Türk Eğitim Tarihi; Başlangıçtan 1982'ye, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:114, Ankara, 1982.
- ANDERSON, C.A., "The Modernization of Education", Modernization: The Dynamics of Growth, Edited by M. Weiner, Voice of America Forum Series, Washington, 1977, s.73-85.
- AVCI, A., Türkiye'de Askerî Yüksek Okulları Tarihçesi: Cumhuriyet Devrine Kadar, ARGE Yayınları, Ankara, 1963.
- AVCIOĞLU, D., Türkiye'nin Düzeni (Dün-Bugün-Yarın), 1. Cilt, Onbirinci Basım, Tekin Yayınevi, İstanbul, 1977.
- AYYILDIZ, M., Türkiye'de Tarım Öğretimi ve Gelişimi, Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları:810, Konferanslar: 21, Ankara, 1982.
- BALAMİR, N., Kırsal Türkiye'de Eğitim ve Toplum Yapısı, O.D.T.Ü. Mimarlık Fakültesi Ara-Yayınları, T6-06-82.
- BAŞGÖZ, İ., H.E. Wilson, Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk, Ankara, 1968.
- BAYKAL, İ.H., Enderûn Mektebi Tarihi, 1. Cilt, İstanbul, 1953.
- BELGİL, V., "Osmanlı İmparatorluğu Neden Battı", Tarih ve Toplum, Sayı 11, Kasım 1984, s. 70-72.
- BERKES, N., The Development of Secularism in Turkey, McGill University Press, 1964.
- \_\_\_\_\_, 100 Soruda Türkiye İktisat Tarihi I: Osmanlı Ekonomik Tarihinin Temelleri, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1969.

- BERKES, N., 100 Soruda Türkiye İktisat Tarihi, 2. Cilt, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1970.
- \_\_\_\_\_, Teokrasi ve Laiklik, Adam Yayıncılık, İstanbul, 1984.
- BİNBAŞIOĞLU, C., Eğitim Düşüncesi Tarihi, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara, 1982.
- BORATAV, K., 100 Soruda Türkiye'de Devletçilik, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1974.
- BOWLES, S., H. Gintis, Schooling In Capitalist America, Basic Books, New York, 1976.
- BOZKURT, Ö., "Örgütsel Değişmelerin Görünümleri Konusunda Bir Not", Türkiye ve Orta Doğu Anne İdaresi Dergisi, 6. Cilt, Sayı 4'den Ayrı Bası, Ankara, 1973.
- CEM, İ., Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi, Altıncı Basım, Cem Yayınevi, İstanbul, 1977.
- ÇİTÇİ, H.R., Ş.S., Yener, Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Gaziantep'te Sanat ve Ticaret Dalları, Gaziantep Kültür Derneği Kitap ve Broşür Yayınları, Sayı 58, Gaziantep, 1971.
- DEWEY, J., Eğitim ve Sosyal Düzen, Çeviren Fatma Varış, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 9. Cilt, Sayı 1-4'den Ayrıbasım, Ankara, 1977.
- DÖNMEZER, S., Sosyoloji, (Yeniden Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş) Dördüncü Bası, İstanbul, 1972.
- EISENSTADT, S.N., "Social Change, Differentiation and Evolution", Sociological Theory: A Book of Readings, Edited by L.A. Coser, B. Rosenberg, Third Edition, Toronto, 1969, s.711-729.
- \_\_\_\_\_, "Ideology and Social Change", Knowledge and Society, Edited by T. Parsons, Voice of America Forum Lectures, Washington, 1973, s. 327-341.
- ERGİL, D., Toplum ve İnsan, Turhan Kitabevi, Ankara, 1984.
- ERGIN, O., Türk Maarif Tarihi, 1-2. Cilt, Eser Kültür Yayınları, İstanbul, 1977.
- ERGUN, D., 100 Soruda Sosyoloji El Kitabı, 4. Baskı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1984.
- ESERPEK, A., "Eğitim ve Sosyal Değişme", Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi 1978, 10. Cilt, Sayı 1-2, Ankara, 1979, s. 123-141.
- \_\_\_\_\_, Sosyal Kontrol, Sapma ve Sosyal Değişme: Erzurum'un İki Kövünde Karşılaştırmalı Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:76, Ankara, 1979a.
- \_\_\_\_\_, Sosyoloji, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No: 303, Ankara, 1981.

- ESERPEK, A., "Sosyal Değişme Teorileri", (Yayınlanmamış Döküman), Adana, 1987.
- GINTIS, H., S. Bowles, Schooling In Capitalist America, Basic Books, New York, 1976.
- GÜRATA, M., Unutulmuş Adetlerimiz ve Loncalar, Ankara, 1975.
- HATMI, H., "19. Yüzyılda Medreseler", Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, 2. Cilt, İstanbul, 1985, s.501-510.
- HUBERMAR, I., Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla, Çeviren Murat Belge, İkinci Basım, Bilim Yayınları, İstanbul, 1976.
- KAYALI, K., "Osmanlı Devletinde Yenileşme Hareketleri ve Ordu" Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, 5. Cilt, İstanbul, 1986, s.1250-1258.
- KILIÇBAY, M.A., "Osmanlı Batılaşması" Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, 1.Cilt, İstanbul, 1985, s. 147-152.
- KIRAY, M., "Toplum Yapısındaki Temel Değişimlerin Bugünkü ve Yarınki Türk Toplum Yapısı Tarihsel Perspektifi", Mimarlar Odası Mimarlık Semineri, 15-16-17-18 Aralık 1969, Ankara, Yer yok, Tarihsiz.
- KNELLER, G.F., "Education and Cultural Change" , Basic Readings in the Sociology of Education , Edited by D.F. Swift, The Students Library of Education London, 1970, s.248-259.
- KOÇAK, C., "Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar" Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 5. Cilt, İstanbul, 1985, s.485-494.
- \_\_\_\_\_, "Abdülmeçid (1839-1861)", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 5.Cilt, İstanbul, 1986, s.1288-1289.
- KOÇER, H.A., Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları 12, Eğitim Serisi 13, İstanbul, 1970.
- KONGAR E., Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği, 2. Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1981.
- KÖHLEN, G., Dünya Ekonomi Tarihi, Varlık Yayınları, İstanbul, 1965.
- LEBEAUX, C.N., H.L.Wilensk. Endüstriyel Toplum ve Sosyal Refah: Hizmetlerinin Arz ve Teskilatı Üzerindeki Etkisi, Çeviren: Esin Aydar, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler Gn.Md. Yayınları, Sayı:53, Ankara, 1969.
- LİPSET, S.M., "Political Sociology" , Knowledge and Society, Edited by T.Porsons, Voici of Amerika Forum Lectures, 1973.
- MACIVER, R.M., Society, Mac Millan and Cd. Ltd., 1964.

- MARDİN, Ş., "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e İktisadî Düşüncenin Gelişmesi (1838-1918)" Tanzimat'tan Cumhuriyeti Türkiye Ansiklopedisi, 3. Cilt, İstanbul, 1985a, s.618-634.
- \_\_\_\_\_, "19.yy'da Düşünce Akımları ve Osmanlı Devleti," Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 2. Cilt, İstanbul, 1985, s.34 -35.
- MOORE, W.E., Social Change, Prendice Hall Inc. New Jersey, 1963.
- \_\_\_\_\_, "A Reconsideration of Theories of Social Change", Sociological Theory: A Book of Readings, Edited by L.A. Coser, B. Rosenberg, Third Edition, Toronto, 1969, s. 729-741.
- NİSBET, R., "Introduction: The Problem of Social Change", Social Change, Edited by R. Nisbet, Basil Blackwell, 1972.
- ORTAYLI, İ., "Batılılaşma Sorunu", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 1. Cilt, İstanbul, 1985, s. 134-138.
- OZANKAYA, Ö., Toplumbilime Giriş, Genişletilmiş 5. Basım, Ankara, 1984.
- ÖZKAYA, Y., XVIII. Yüzyılda Osmanlı Kurumları ve Osmanlı Toplumsal Yapısı, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları: 600, 1000 Temel Eser Dizisi: 106, Ankara, 1985.
- ÖZGÜR, Ö., 100 Soruda Türkiye'de Kapitalizmin Gelişmesi, (Genişletilmiş) 2. Baskı, Gerçek Yayınevi, İstanbul, 1975.
- PARSONS, T., "Evolutionary Universals in Society", Sociological Theory, Edited by L.A.Coser and B.Robenserg, MacMillan Comp.1969.
- SAKAOĞLU, N., "Eğitim Tartışmaları" Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 2. Cilt, İstanbul, 1985, s.478-484.
- SAYIN, Ö., İnsan Faktörünün Sosval ve Ekonomik Gelişmelerdeki Yeri, Önemi, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Yayınları No:27, İzmir, 1983.
- SENCER, M., Dinin Türk Toplumuna Etkileri, May Yayınları, İstanbul, 1974.
- SHAW, S., Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye, 1.Cilt, İstanbul, 1982.
- SMİTH, A.D., The Consent of Social Change, Routlenge and Kegan Paul, 1980
- SOROKİN, P., Contemporary Sociological Theories, Harper and Row, 1964.
- SPENCER, H., "Social Structure and Social Function", Sociological Theory, Edited by L.A.Coser, B.Rosenberg, The MacMillan Comp., 1969.
- SPENGLER, J.J., "Breakdowns in Modernization", Modernization: The Dynomics of Growth, Edited by M. Weiner, Voice of Amerika Forum Series, Washington, 1977, s.349-360.

- SWIFT, D.F., The Sociology of Education, Students Library of Sociology, London, 1973.
- ŞANDA, H.A., Reava ve Köylü, Habora Kitabevi Yayınları:75, İstanbul, 1970.
- TAN, E.M., Toplumbilime Giriş Temel Kavramlar, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:97, Ankara, 1981.
- TANRI, A., Türk Devlet Geleneği: Dün-Bugün, Töre Devlet Yayınları, Ankara, 1981.
- TANÖR, B., "Anayasal Gelişmelere Toplu Bir Bakış", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 1.Cilt, İstanbul, 1985, s.10-26.
- TANPINAR, A.H., 19 uncu Asır Türk Edebiyatının Tarihi, Dördüncü Baskı, Çağlayan Kitabevi, İstanbul, 1976.
- TEKELİ, İ., Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim Tarihi Üzerine Konuşmalar, TMMOB Mimarlar Odası Yayını, Ankara, 1980.
- \_\_\_\_\_, Türkiye'de Kentleşme Yazıları, Turhan Kitabevi, Ankara, 1982.
- TERZİOĞLU, A., "Saray-ı Hümayûn'da Teknik Eğitim", Tarih ve Toplum, İletişim Yayınları, Sayı 10, Ekim 1984, s.50-55.
- TEZCAN, M., Sosyal ve Kültürel Değişme, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları No:129, Ankara, 1984.
- TİMUR, T., Kuruluş ve Yükseliş Dönemlerinde Osmanlı Toplumsal Yapısı, Turhan Kitabevi, Ankara, 1979.
- \_\_\_\_\_, "Moniteur Universel, III. Selim ve Fransız İhtilâli", Tarih ve Toplum, s.1, Ocak 1984, s.22-31.
- \_\_\_\_\_, "Osmanlı ve 'Batılılaşma' ", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 1.Cilt, İstanbul, 1985, s. 139-146.
- TOLAN, B., Toplum Bilimlerine Giriş, Sosyoloji ve Sosyal Psikoloji, Gazi Üniversitesi Yayınları Yayın No:49, Ankara, 1985.
- TOPÇUOĞLU, H., ve arkadaşları, Eğitim Sosyolojisi (Kaynak Metinler), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:14, Ankara, 1971.
- TOPRAK, Z., "Osmanlı Devleti ve Sanayileşme Sorunu", Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, 5. Cilt, İstanbul, 1986, s.1340-1344.
- TURAN, O., Türk Cihan Hakimiyeti Mefkûresi Tarihi, Nakışlar Yayınevi, İstanbul, 1979.
- TURHAN, M., Kültür Değişmeleri, Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Tetkik, Devlet Kitapları, İstanbul, 1969.
- UNAT, F.R., Türk Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Ankara, 1964.



- UZUNÇARŞILI, İ.H., Osmanlı Tarihi XVI.Yüzyıl Ortalarından XVII. Yüzyıl Sonuna Kadar, 3.Cilt, 2.Kısım, 2.Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınlarından XIII.Dizi Sa.16<sup>c2a</sup>, Ankara, 1977.
- \_\_\_\_\_, Osmanlı Devletinin İlmîye Teskilatı, İkinci Baskı, Türkiye Cumhuriyeti Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları VIII.Dizi-Sa 17, Ankara, 1984.
- ÜNAL, C., Genel Tutumların veya Değerlerin Psikolojisi Üzerine Bir Araştırma, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No:301, Ankara, 1981.
- VARIŞ, F., Eğitim Bilimlerine Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No 70, Ankara, 1978.
- WEBER, M., The Theory of Social and Economic Organization, Fourth Printing, The Free Press, New York, 1966.
- \_\_\_\_\_, Sosyoloji Yazıları, İngilizce Baskısını Hazırlayanlar H.H.Gerth ve C.Wright Mills, Çeviren Taha Parla, Hürriyet Vakfı Yayınları, İstanbul, 1986.
- WILENSK, H.L., C.N. Lebeaux, Endüstriyel Toplum Sosyal Refah: Endüstrileşmenin A.B.D.deki Sosyal Refah Hizmetlerinin Arz ve Teskilatı Üzerindeki Etkisi, Çeviren: Esin Aydar, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler Gn. Md. Yayınları, Sayı:53, Ankara, 1969.
- WILSON, H.E., İ.Başgöz, Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk, Ankara, 1968.
- WORSLEY, P., Introducing Sociology, Cox and Wyman Ltd. London, 1970.
- YADA, S., Tatbiki Güzel Sanatlar Okullarının Doğuş Sebepleri ve Fonksiyonları, İstanbul, 1968.
- YENER, Ş.S., H.R.Çiftçi, Osmanlı Devletinin Son Yıllarında Gaziantep'te Sanat ve Ticaret Dalları, Gaziantep Kültür Derneği Kitap ve Broşür Yayınları, Sayı 58, Gaziantep, 1971.
- YERASİMOS, S., Azgelismişlik Sürecinde Türkiye: Bizans'tan 1971'e, Üç cilt Bir arada, 3. Baskı, İstanbul, 1980.

## Ö Z G E Ç M İ Ş

1971-1972 Öğretim yılında Ankara Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulunun Muhasebe bölümünden mezun oldu.

1972-1976 Yılları arasında Zonguldak Ticaret Lisesinde meslek dersleri öğretmenliği yaptı. Bu dönem içerisinde 1975 yılında dört aylık kısa dönem askerlik hizmetini tamamladı.

1977-1980 Yılları arasında Niğde Ticaret Lisesi meslek dersleri öğretmenliği yaptı.

1981 Yılından itibaren S.Ü. Niğde Meslek Yüksek Okulunda öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır.

1985-1986 Öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Bölümünde Master eğitimi yapmıştır.