72738

TC.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ULUSLAŞMA VE EVRENSELLEŞME SÜRECİNDE MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

72738

HAZIRLAYAN
Ali TÜRER

Danışman
Doç. Dr. Nevzat BATTAL

Balıkesir, Ocak 1998

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ONAY

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler enstitüsü Eğitim....Bilimleri.: Anabilim Dalında hazırlanan Yüksek Lisans tezi jürimiz tarafından incelenerek aday ....ALİ....TÜRER..... 20../1../1998tarihinde tez savunma sınavına alınmış ve yapılan sınav sonucunda, sunulan tezin Başarılı..... olduğuna oy ...birliği..... ile karar verilmiştir.

Doç.Dr.Nevzat BATTAL
BAŞKAN
(Tez Danışmanı)

Doç.Dr.Nevin SAYLAN
Üye

Prof.Dr.Cevat ALKAN
Üye

ÖZET

Osmanlı-Türk uluslaşma ve evrenselleşme süreci içinde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin ne rol oynadığını saptama amacı güdülen bu araştırma; *literatür tarama modeliyle* yedi *bölümde* gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır.

Araştırma'da Osmanlı toplum yapısının içine girdiği toplumsal değişime bağlı olarak modernleşme süreci eğitim etkinliklerinin nasıl, hangi eğitim düşüncesi kaynak alınarak ortaya çıktığı ve bu düşüncenin Cumhuriyet döneminde nasıl yaşama geçirildiği saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırma sırasında ortaya çıkan bulguları şöyle özetlemek mümkündür.

Batı'da modernleşme sürecinde siyasi birlikleri (ulus devletleri) ortaya çıkaran yeni ekonomik-kurumsal dayanaklar, Klasik Osmanlı devlet yapısını ayakta tutan *gaza ilkesinin* pratikte işe yaramaz hale gelmesine neden olmuştur. Toplumsal yapıda ortaya çıkan zaafiyet, Batı'daki kurumsal yapıyı -"muasır medeniyet seviyesini"- örnek alarak devleti dağılmaktan kurtaracak, asker-sivil bürokrat kadroları eğitim aracılığıyla yetiştirmek suretiyle, ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Bu koşullarda ortaya çıkan Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi devlet ve millet için eğitim düşüncesi etrafında şekillenmiştir. Bu eğitim düşüncesi yüksek öğretime elit (seçkin) yetiştirme, ilköğretime ise yerel yaşamı canlandıracak, devletine bağlı fedakar-çalışkan yurttaşlar yetiştirmek görevi yüklemiştir. Ortaöğretim ise yüksek öğretime öğrenci hazırlayan, devletin taşra teşkilatına memur yetiştiren bir kurum olarak görülmüştür. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesi örgütlenme boyutunda *yetkinin merkezde toplandığı* bir örgütsel yapıyı benimsemiştir. P*rogram süreç içinde geliştirilmesi gereken bir olgu* olarak ele alınmış; fakat programı *direktif* olarak ele alan bir anlayış tümüyle terk edilememiş, *programı ürün boyutunda tasarı olarak ele alan bir yaklaşım* program geliştirme anlayışı içine yerleştirilememiştir.

Cumhuriyet döneminde yaşanan eğitim etkinliklerine bakarak, elde edilen bulgular ışığında şu sonuca varılmıştır:

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi üstlendiği işlevi 1940'lı yılların ortalarına kadar başarıyla yerine getirmiştir. 1950'li yıllara doğru giderek zenginleşen toplumsal yaşam karşısında eğitim etkinliklerine rehberlik etme yeteneğini giderek yitirdiği halde, bu düşünce içinden geleceğin Türkiye'sini hazırlayacak Modern Eğitim Düşüncesi çıkarılıp geliştirilememiş; çağdaş eğitim reformuyla ilgili bir model, bütünsel olarak hazırlanıp ortaya konulamamıştır.

Araştırma sonunda geliştirilen öneriler ise şöyle özetlenebilir:

İlgi, yetenek ve ihtiyaçlarından yola çıkarak, kendi gelişim sorumluluğunu üstlenmiş, *mesleki kimlik sahibi bireyler yetiştirmek suretiyle; demokratik, çağdaş ve İstikrarlı bir siyasal birlik haline dönüşmenin koşullarını hazırlamaya çalışan çağdaş bir eğitim düşüncesi* geliştirilmeli ve benimsenmelidir. Eğitim sistemi bu düşünce doğrultusunda *alt sistemlerde özerk kontrol sistemlerinin oluşmasına ve işleyişine fırsat verecek, alt sistemlere daha fazla yetki ve sorumluluk devredecek* tarzda yeniden yapılanmalıdır. Program boyutunda da, *programı ürün boyutunda tasarı olarak ele alan bir yaklaşım program geliştirme anlayışı içine yerleştirilebilmeli; öğretmenin program geliştirme boyutundaki yetki ve sorumluğu*, bu sürecin hangi mekanizmalarla beslenip destekleneceği, işleyişin nasıl güvence altına alınacağı, sürekli hale getirileceği belirlenmiş olmalıdır.

ABSTRACT

What is the influence of the modern times education policy in the period of Ottoman-Turk nationalist and universalise movements was the main subject in this study. The study was carried out as a literature survey with related references in seven chapters.

Depending of changing Ottoman social structure, how the modern progress effected the education functions, which education policy was taken as a reference and how this policy was worked out during the period of Republic is established in this study.

In this investigation the following conclusions can be summarised.

While the western countries were developing, new economical and social rules brought out the state of the nations and as a result religious wars (gaza) became practically not efficient which is the main power in the classical Ottoman Empire.

The weakness of the social structure was tired to be improved by military and civilian member of staff who were influenced by western structure.

In this circumstances, the modern education policy was became an education for state and citizens. This education policy was in charge to prepare of elite people for higher education, while primary education was in charge of preparation of people who can make local life alive, compromise and hard work. On the other hand secondary education was in charge either to prepare students for higher education or employee for the state in the province. Modern education policy was in a structure of central competence. The programme was taken as a fact that it must be improved but the mentality of taking the programme as a directive has never been completely left and as an output, the curriculum development which tolıes curriculum in the produet dmension as a design was not established.

This conclusions can be drawn by looking at the efficiency of the education during Republic.

Modern period of education policy was successful until the middle of the 1940. Although as the social life became richer, it lost its being guide to education through 1950 and since then modern education policy was not improved, and new model could not be prepared for reform in education.

The suggestion from this investigation can be summarised as follows;

The education policy which could provide democratic, modern and stable political union should be taken and should be improved with person who has responsible for his own improvement and has his own professional identity through his ability, interest and necessity. In this way the education system should be rebuild which should allow to occur and work independent lower control systems and also could give them more competence and more responsibility. As a curriculum, the idea of taking output programme as design should improved. Also the competence and responsibility of teachers in preparation and improvement of curriculum should be given and it should be known that which mechanism should be supported, how this system will be secure in progress and how it will be continues.

ÖNSÖZ

Eğitim Felsefesi konu alanında Türkiye'de daha çok, Avrupa modernleşme sürecinde ortaya çıkmış çeşitli eğitim felsefeleri üzerinde durulmakta; okullaşma, eğitim örgütlenmesi, prorgramların planlanıp uygulanması alanlarında ortaya konan etkinliklere yol gösteren düşünce bu felsefeler ölçüt alınarak değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Öte yandan Türk eğitim düşüncesine katkıda bulunan eğitimcilerin düşünceleri daha çok ya Eğitim Tarihi ya da Eğitim Sosyolojisi konu alanlarında verilmeye çalışılmaktadır. Buradan yola çıkarak Türkiye'de, Eğitim Felsefesi'nin Eğitim Bilimleri kapsamında henüz başlı başına bir konu alanı haline gelemediği söylenebilir.

Oysa Eğitim Felsefesi'nin eğitim yaşantılarına yol gösterici bir misyon yüklenebilmesi için; öncelikle geleneksel toplumsal yapıdan modern toplumsal yapıya doğru ilerleyen toplumsal değişim sürecinde, eğitim düşüncesinin ideolojik, ekonomik, sosyal, kültürel yapıya bağlı olarak nasıl ve ne biçimde şekillendiğini, bu şekillenmenin 2000'li yıllara doğru giderken modern bir toplumu hazırlayacak modern bir eğitim için ne anlama geldiğini ortaya koymak gerekmektedir.

Bu düşünceden yola çıkılarak modernleşme döneminde Türk eğitim düşüncesinin, sosyal, kültürel, siyasi, askeri ve ekonomik yeniden örgütlenme ihtiyacının hangi özelliklerine bağlı olarak nasıl ve ne biçimde ortaya çıktığı; ortaya çıkanın 2000'li yıllar Türkiyesinin çağdaş toplumunu hazırlayacak çağdaş eğitim düşüncesi için ne anlam ifade etmesi gerektiği sorularına bu araştırmayla yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırma eğitim felsefesi alanında yapılacak bundan sonraki çalışmalara, ortaya koymaya çalıştığı bakış açısıyla katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Bu araştırmamda bilgi ve deneyimleri, titiz eleştirileriyle bana yol gösteren, destek olan başta değerli hocam Profesör Cevat Alkan olmak üzere bana her konuda destek olan danışmanım Doç. Dr. Nevzat Battal'a, hocam Doç. Dr. Nevin Saylan'a ve Necatibey Eğitim Fakültesi'nin Eğitim Bilimleri bölümünde görev alan diğer öğretim üyesi ve görevlisi hocalarımla yüksek lisans grubu arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunarım.

ALİ TÜRER

16 Ekim 1997

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iii

ABSTRAC iv

ÖNSÖZ v

İÇİNDEKİLER vi

ÇİZELGELER LİSTESİ x

BÖLÜM

I.GİRİŞ 1

Problem 1

Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi 3
Sayıltılar 4
Sınırlılıklar 4
Tanımlar 4

Yöntem 5

Model 5
Evren ve Örneklem 5
Verilerin Toplanması ve Yorumlanması 6

II. 15.-16. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLET SİSTEMİNDE EĞİTİM VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ 7

Giriş 7

Feodalizmle, 15.-16.Yüzyıllar Osmanlı Siyasal Sistemi Arasında Üretim İlişkileri Açısından Bir Karşılaştırma 8

Osmanlı Klasik Devlet Sisteminin Belli Başlı Özellikleri ve Osmanlı Klasik Devlet Sisteminde Etkili Sosyal Sınıflar 10

Tımarlı Sipahiler ve Toprağın kullanım Biçimi 10
Kapıkulu ve Sosyo-ekonomik Sistem İçindeki Rolü 13
İlmiye Sınıfı ve Klasik Osmanlı Devlet Sistemindeki Rolü 14

Osmanlı Devletinin Kuruluşunda Eğitim ve Eğitim Düşüncesinin Rolü 19

Klasik Osmanlı Devlet Sisteminde Eğitim 23

Acemioğlanlar Ocağı, Acemioğlanlar Kışlası ve Enderun'da Eğitim ... 23
Medresede Eğitim 27
Osmanlı Toplumsal Sisteminde Reayanın Eğitim İhtiyacını Karşılama Biçimi 31

16. Yüzyılda Osmanlı Toplum Düzeninde Eğitim Düşüncesi 33

İslam Düşüncesi 34
İslam Eğitim Düşüncesi 40
Ataerkil-Kalıtsal Düşünce Biçiminin İslam Düşüncesiyle Kesiştiği Noktada Osmanlı Eğitim Düşüncesi 43

Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesinin Ortaya Çıkardığı
Ürün Bakımından Değerlendirilmesi 50
Özet 56

III. TOPLUMSAL SİSTEMLERDE YENİDEN YAPILANMA VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ 60

Giriş 60

Kavramsal Çerçeve 60

Uluslaşma ve Modernleşme .....
60

Kültür, Kültür Değişimi, Medeniyet, Evrenselleşme 64
Sosyal Sistemlerde Değişim (Toplumsal Değişim) 67
Eğitim Sistemi, Eğitim Düşüncesi 68

Toplumsal Değişim Sürecinde Eğitim ve Eğitim Düşüncesi 72

Eğitimin Toplumsal İşlevini Gerçekleştirmesiyle İlgili Bazı Sorunlar 80

Özet ve Yargı 84

IV. MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN SOSYAL VE KURUMSAL DAYANAKLARI 87

Giriş 87

Osmanlı Klasik Toplum Düzeninde Çözülme, Bu Çözülme Sürecinde Ulema ve Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesinin Rolü 87

Modernleşme Yolunda İlk Adımlar ve Bu Adımlar içinde Eğitimin Rolü 94

Batıyla Kurulan Ekonomik İlişkiler 94
Kurumsal Yapıda Değişme 95
Sosyal Yapıda ve Rollerde Değişme 98
Tanzimat Dönemine Kadar, Tanık Olunan Modernleşme Çabalarının ve Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi 102

Tanzimat Hareketiyle Birlikte Modern Eğitim Düşüncesinin Üzerinde Şekillendiği İdeolojik Yapı: "Osmanlıcılık" 109

Tanzimat Hareketinin Sosyal Yapıda Neden Olduğu Değişiklikler 109
Tanzimat Dönemine Kadar Modernleşme Yolunda Atılan AdımlarınToplumsal Değişim İçindeki Yeri ve Önemi 114

Tanzimat'ın Açtığı yolda Modern Eğitim Alanında Atılan Adımlar Bu adımların Toplumsal Değişim İçindeki Rolü 120

Osmanlıcılıktan Türkçülüğe Doğru
Modern Eğitimin Toplumsal Değişim içindeki rolü 134

Meşrutiyet ve II. Abdülhamit Dönemlerinde,
Sosyal Hareketlilik içinde Eğitimin rolü 134
Meşrutiyet Döneminde, Sosyal Hareketlilik İçinde Eğitimin Rolü 142

Abdülhamit ve 2.Meşrutiyet Dönemlerinde
Modern Eğitim Doğrultusunda Atılan Adımlar 152

Abdülhamit Döneminde Modern Eğitim Alanında Adımlar 152
2. Meşrutiyet Döneminde Modern Eğitim Alanında Atılan Adımlar ... 162

Özet 172

V. MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN DÜŞÜNSEL DAYANAKLARI 176

Giriş 176

Eğitim Modernleşmesinde Önemli Rol Oynayan Sadrazam ve Maarif Nazırları 176

Mehmet Sait Paşa 179
Abdurrahman Şeref Bey 180

Yeni Osmanlılar'dan Namık Kemal ve Ali Suavi'de Eğitim Düşüncesi 181

Namık Kemal 181
Ali Suavi 184

Tanzimattan Meşrutiyete Belli başlı Pedogojik Arayışlar 185

Selim Sabit Efendi. 186
Miralay Hacı Mustafa Bey 190
Miri-Miran Ethem İbrahim Paşa 190
Ayşe Sıddıka Hanım 191
Melekzade Fuat Bey 191
Aristoklis Efendi 192
Musa Kazım Bey 192
Süleymam Paşazade Sami Bey 193
Ziver Bey 193
Zeynizade Mehmet Hazık 194
Hazergratlı Mehmet Refet 194
Ahmet Mithat Efendi 194
Tevfik Fikret 195

Jön Türk Liderlerinde Eğitim Düşüncesi 196

Mehmet Murat Bey 196
Ahmet Rıza 197
Abdullah Cevdet 199

Eğitim Düşüncesinde Okul Reformu: Emrullah Efendi, İsmail Mahir Efendi ve Ethem Nejat 201

Emrullah Efendi 202
İsmail Mahir Efendi 205
Ethem Nejat 206

Eğitim Düşüncesinde Pedogojik Bir Yaklaşım: Mustafa Sâtı El Hüsri 208

Eğitim Düşüncesinde İdeolojik Boyut Ulusal Eğitim ve Ziya Gökalp 216

Türk Kimliği Etrafında Uluslaşma Arayışı ve Ziya Gökalp 216
Ziya Gökalp'in Temel Görüşleri 220
Ziya Gökalp'in Eğitim Düşüncesi, Muallim Dergisi Çevresinde Eğitimle İlgili Tartışmalar 224

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin Bir Eleştirisi: Prens Sabahaddin 233

"İçtimai Mektep" ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu 240

Atatürk'te ve CHP Programında Eğitimle İlgili Görüşler 247
M. Kemal Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Düşünceleri 249
Tek Parti Döneminde CHP Programında Eğitim Düşüncesi 253
Cumhuriyet Döneminde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi 254
H. Fikret Kanat 255
İsmail Hakkı Tonguç 258
Hasan Ali Yücel 260
Mümtaz Turhan 264
Batı'dan Etkilendiği Düşünsel Akımlar Bakımından Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi Üzerinde Bir Değerlendirme 269
Özet 273
VI. MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİ'NİN ORTAYA ÇIKAN ÜRÜN BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 277
Giriş 277
Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Benimsediği Amaçlar ve Okul Reformu Açısından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi 277
Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Örgütlenmesi Bakımından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi 297
Cumhuriyet Döneminde Program Anlayışı ve Programların Kaynak Aldığı Amaç ve Ölçütler Bakımından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi ... 305
Program Anlayışı Bakımından 305
Programların Kaynak Aldığı Amaç ve Ölçütler Bakımından 308
Özet 315
VII. ÖZET, YARGI VE ÖNERİLER 318
Giriş 318
Özet 318
Yargı 326
Öneriler 331
EKLER 336
1 336
2 348
3 349
4 352
KAYNAKÇA 353

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge **Sayfa**

1. 15.-16. Yüzyıllarda Osmanlı Devlet Sisteminde Okullaşma 32
2. Tanzimat'dan Meşrutiyet'e kadar Eğitim Alanında atılan adımlar 120
3. Abdülhamit Döneeminde İlk ve Orta Dereceli Okullarda Okutulan Dersler 156
4. Eğitimde Modernleşme Sürecinde Etkili Olmuş Belli Başlı Sadrazam ve Maarif nazırları 177
5. İlkokullarda 1924-1984 yılları arasında Öğrenci, Öğretmen ve Okul Sayılarında Gelişme 281
6. Ortaokul ve Liselerde 1934-64 Yılları Arasında Öğrenci Sayılarında Gelişme 285
7. 1960'lı Yıllara Kadar Ortaokul ve Liselerde Artış Oranları 285

Bölüm I
GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın "Problem"i ve "Yöntem"i ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Problem

Osmanlı Türk toplumsal yapılaşma geleneğine,Tanzimat'dan buyana damgasını vuran temel arayışın *uluslaşma* ve *batılılaşma* olduğu, pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir.[1]

Mardin *batılılaşma* sözcüğünün, Batı'yı her konuda örnek almak isteyenlerin yaklaşımını adlandırmak için kullanıldığını ifade etmektedir[2]. Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat'la başlayıp, Cumhuriyet Türkiye'sinde devam eden "muasır medeniyet" seviyesine ulaşma çabasını "her konuda Batı'yı örnek alma" çabasına indirgeyen bir kavramla açıklama girişimi gerçeği yansıtmayabilir. O nedenle bu çalışmada *batılılaşma* kavramının yerine *evrenselleşme* kavramı kullanmak tercih edilmiştir. *Evrenselleşme*, toplumların kültüründe *modernleşme* ile gelişen bir süreçtir. Modernleşme sürecine henüz yeni girmiş bir toplumsal yapı için evrenselleşme; modernleşme süreciyle ortaya çıkan evrensel değerleri ve kurumsallaşmayı benimseme anlamına gelmektedir.[3] Diğer yandan Sarıca, milliyetçiliğin doğuşunun, "burjuvazinin öncülüğünde, feodal kalıntıların temizlendiği, kapitalizmin egemen üretim biçimi olarak ortaya çıktığı döneme" rastlamasına dikkat çekmektedir[4]. Öyleyse *uluslaşma* tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde, modernleşmeyle birlikte ortaya çıkan bir olgudur. Bu süreç içinde bir topluluğun ortak bir coğrafyada, özgür ve bağımsız bir biçimde varoluşunu sürdürme iradesi; ulus devlet ya da ulusal devlet biçiminde şekillenebilmektedir.[5] Bütün bu oluşumların içinde yaşandığı *modernleşme* ise Malinovski'ye göre "bir cemiyetin mevcut düzenini, yani sosyal, maddi ve manevi medeniyetini bir tipten başka bir tipe çeviren prosestir"[6]. Somut olarak ifade edilişte bu sürecin feodalizmden kapitalizme geçiş sürecini açıkladığı görülmektedir.

Yukarıdaki tespitlerden *evrenselleşmenin*, modernleşme sürecinde ortaya çıkan değer yargılarıyla kıymet yaratışlarına sahip olma idealini yansıttığı; *uluslaşmanın* ise, sosyal-ekonomik yaşantı birliğine, ortak bir tarih ve kültür temelinde sahip çıkma, ortak bir coğrafyada bağımsız ve özgür yaşayabilme iradesini, idealini yansıtan olgu olduğu sonucuna varmak mümkündür.

Eğitim sistemi, bilginin, ulusal-evrensel kültürün, moral değerlerin kendi üzerinden genç kuşaklara taşınmasına yardımcı olur; nitelikli insan gücü yetiştirme mekanizması olarak sistemin gelişmesine katkıda bulunur; bireye, kendini

---

[1] Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi (İstanbul: İletişim Yay.,1992),ss.9-20.; Hilmi Ziya Ülken, Millet ve Tarih Şuuru (2. Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları, 1976), s.162-165,

[2] Mardin, a.g.e., s.9.

[3] Mardin, a.g.e., ss.29-30.

[4] Murat Sarıca, Siyasal Tarih (2.Baskı,İstanbul: Ar Basım ve Dağ.,A..Ş.,1983), s.43.

[5] Ahmet Taner Kışlalı, Siyaset Bilimi (Ankara: İmge Kitabevi, 1994), s.93; Mehmet İzzet, Milliye Nazarîleri ve Milli Hayat (2.baskı, Ötüken Yay.,1969), s.85.

[6] Halil İnalçık, "Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi" Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi - RCD Semineri Tebliğleri 9-11 Kasım 1967- (Ankara: T.İnkılap Tarihi Yay., 1972).

geliştirmesi, sosyalleşmesi, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurması, yaşamını sürdürecek bir meslek edinmesi için olanaklar sunar. Bir başka açıdan eğitim sistemi bir toplumda, "1) İdeoloji 2) bilgi, 3) hüner aktarma işlevi" görür;. bu niteliği ile toplumda "üretim güçlerinin, üretim ilişkilerinin ve ideolojisinin yeniden üretilmesini sağlar"[7]. Eğitim sitemi bu niteliğine Batı'da Rönesans'dan itibaren içine girilen modern devletlerin ortaya çıkış süreci içinde yavaş kavuşmuş, nihayet 18. yüzyıldan itibaren bir alt sistem olarak modern devletlerindeki yerini almıştır.[8]

Eğitim felsefesi, ortaya koyduğu insani, sosyal, ahlaksal değerlerle; eğitim sisteminin bütün alt disiplinlerinde kullanılmak üzere amaçlar ve ölçütler sunar; bilgiye ulaşmanın, bilgiyi kullanmanın yollarını gösterir; eğitim sisteminde, iş görenlerin sistem içindeki yerlerini, rollerini bütünsellik içinde görmelerini sağlar; moral üstünlüklerini korumalarında yardımcı olur; eğitim sisteminde sistem ruhunun ortaya çıkmasında rol oynar.[9] Ülken eğitimin görevinin "bir toplumun normlarına göre insan yetiştirmek değil, değişmekte olan toplumun şartlarına göre insan yetiştirmek" olduğunun altını çizmektedir[10]. Öyleyse eğitimin bu görevini, eğitim felsefesinden, eğitim düşüncesinden beslenmeden yerine getirmesi beklenemez. Neye göre, nasıl bir insan yetiştirmesi gerektiği sorusuna ancak eğitim düşüncesi içinde bir yanıt verilebilir. Buradan çıkarılabilecek bir başka sonuç da; eğitim düşüncelerinden beslenerek gelişen bugünkü çağdaş kimliğine kavuşan eğitimin -dolayısıyla eğitim düşüncesinin- modernleşme sürecinde çok önemli bir rol oynadığıdır.

Batıda modernleşme sürecinin 15. yüz yıldan itibaren Rönesans'la birlikte hızlandığı bilinmektedir. Oysa Osmanlı İmparatorluğunda bu süreç, 18. yüz yıldan itibaren ivme kazanmıştır.[11] Araştırmacı Heyd, ulusçuluğun Avrupa'da "yeni sosyal-ekonomik koşulların bir ifadesi şeklinde" ortaya çıkmasına karşılık Türkiye'de bu sürece "koşullarda yeterli bir gelişme sağlanmadan" girildiğine dikkat çekmektedir[12]. Diğer yandan modern devleti ortaya çıkaracak sürece, sosyal-ekonomik yapının yeterince uygun olmadığı koşullarda giren ülkelerde diğerlerine göre etnik temelde uluslaşma arayışının daha belirgin bir biçimde ortaya çıktığı görülmektedir[13].Osmanlı-Türk toplumsal yapılaşma geleneği içinde de Namık Kemal'le dile getirilen "Osmanlılık" ideali 19 yüz yılın sonlarından itibaren yavaş yavaş Türk kültürü etrafında uluslaşma arayışına dönüşmüştür[14]. Bütün bunlar göz önünde tutulduğunda; modernleşme süreciyle ilgili sosyal, ekonomik, yapısal yetersizliğin

---

[7] İlhan Tekeli, Selim İlkin, Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü (Ankara: T.T.K. Yay.,1993), s.2.

[8] Şerif Mardin, İdeoloji (2.Baskı,İstanbul: İltişim Yay.,1993), ss. 166-167; Eğitim Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi (İstanbul: Milli Basımevi, 1967),ss.219-226.

[9] Veysel Sönmez, Eğitim Felsefesi (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yay.,1994), ss.126-127.; Nurettin Fidan, Münire Erden, Eğitim Bilimine Giriş, (Ankara: Repa Eğitim Yay.,t.y.,) ss.126-127.; Hüseyin Akyüz, Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerinde Bir Araştırma (İstanbul: M.E.B., 1991), ss.148-154.; Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme (Ankara: METEKSAN A.Ş., 1994), s.2

[10] Ülken,1967, a.g.e., s. 227.

[11] Mardin, 1992,a.g.e.,ss.10-11.

[12] Uriel Heyd, Türk Ulusçuluğun Temelleri (Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.,1994), s.194.

[13] Kemali Saybaşılı, "Ulus, Devlet, Yurttaş Kavramları Üzerine", Sosyal Demokrat Değişim Dergisi, 2 (Mayıs-Haziran 1996), s.117.

[14] Mardin, 1992, a.g.e., ss. 94-96.

eğitim yoluyla aşılmaya çalışılması beklenen bir durumdur. Bu durumda eğitim ve eğitim düşüncesi Osmanlı-Türk modernleşmesinin kendine özgü koşullarında çok önemli, özel bir rol yüklenmiş olacaktır. Tekeli ve İlkin'in Osmanlı Türk geleneği içinde ,modernleşme sürecinde eğitimin "ulusalcılık ideolojisinin taşıyıcısı işlevini yüklendiği" saptamaları bu varsayımı kuvvetlendirmektedir.[15]

Bu varsayım doğruysa, modernleşme sürecinde ileri sürülen eğitim düşünceleri içinde; uluslaşma ve evrenselleşme arayışları temel alınarak yapılacak bir araştırma; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin temel karakteristik özelliklerini ortaya çıkartabilir. Arkasından yapılacak *Cumhuriyet sonrası Milli Eğitim Sistemi'nin amaçları ve izlenen okul reformu, örgütlenmesi, program yaklaşımları* üzerinde yapılacak tamamlayıcı bir çalışmayla; kendine özgü derinliği, çizgileri, renkleriyle *modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin eğitim yaşantıları içinde nasıl bir rol oynadığı* ortaya çıkartılabilir.

Bu düşünceden hareketle, bu araştırmada, *modernleşme dönemi Türk eğitim düşüncesinin Osmanlı-Türk uluslaşma-evrenselleşme süreci içinde oynadığı rol nedir*, sorusuna yanıt aranacaktır.

Araştırmanın Amacı

Osmanlı-Türk uluslaşma, evrenselleşme süreci içinde modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin oynadığı rolü saptamaya yönelmiş bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. *16. yüzyılda*, Osmanlı Eğitim Sistemi'nde *hakim olan eğitim düşüncesi* nedir?
2. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde *eğitim düşüncesinden beklenen rol* ne olmalıdır?
3. Osmanlı-Türk uluslaşma ve modernleşme sürecinin temel özellikleri nelerdir?
4. Osmanlı devlet sisteminde *eğitimde modernleşme ihtiyacı* nasıl, ne zaman ve neye bağlı olarak ortaya çıkmıştır?
5. Osmanlı-Türk uluslaşma ve modernleşme eğitim düşüncesi *hangi değerler ve önerilerle* ortaya çıkmıştır?
6. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde ortaya konan değerler ve öneriler, Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Sistemi'nin *okul reformu, örgütlenme ve program* yaklaşımlarına nasıl yansımıştır?
7. Türkiye'nin 2000'li yıllarda modernleşme sürecini tamamlamayıp çağdaş-demokratik bir ülke olarak ortaya çıkabilmesi için, çözmek durumunda olduğu yapısal, sosyal, kültürel ve ekonomik sorunlara; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde bu güne kadar ortaya çıkan değerler ve önerilerle kalıcı çözümler bulunabilir mi?

Araştırmanın Önemi

Geçiş döneminin dayandığı eğitim düşüncesinin neye göre, nasıl, neyi çözmek için ortaya çıktığını objektif bir biçimde ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma eğer amacına ulaşabilirse; bu araştırmanın bulgularından yararlanılarak, ortaya çıkmış

---

[15] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.195.

ürüne bakılarak amaçlananın ne ölçüde ürüne dönüşebildiği sorgulanabilir. Ortaya çıkan üründe istenmedik ya da gelecekte olması beklenene çok yabancı nitelikler ortaya çıkmışsa; o zaman dönüp eğitim düşüncesinde yer alan hangi değer, ilke ve yöntemlerin bu istenmedik sonuçlara yol açtığının izi sürülebilir. Nihayet Türkiye'de daha sancısız daha istikrarlı bir toplumsal değişim için; kalkınmada misyon yüklenebilecek bir eğitim düşüncesinin hangi değer ve önerilerle ortaya çıkması gerektiğine karar verilebilir.

Sayıltılar

1. Uluslaşma ve evrenselleşme, modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin üzerinde yükseldiği temel ekseni tanımlar.
2. Sınırlanan zaman dilimi içinde (1773-1940) ele alınan eğitim düşünceleri, modernleşme dönemi eğitim düşüncesini tanımlamak için yeterlidir.
3. Eğitim sisteminde amaçlar, ilkeler, örgütlenme, ve program yaşantıları üzerinde yapılacak çalışma, ya da bu konuda bugüne kadar yapılmış çalışmalarda ortaya çıkan bulgular; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin Cumhuriyet dönemi eğitim yaşantıları içindeki rolü ile ilgili bir karara varabilmek için yeterlidir.
4. Türkçe literatürde yer alan, yararlanılan ikincil kaynaklardaki bilgiler doğru ve yeterli kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, çalışma evreninin kapsamı içinde yer alan ilgili konu alanlarında Türkçe literatürde yayınlanmış ve ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada, yararlanılan belli başlı kavramların hangi anlamlarda kullanıldığı aşağıda belirtilmiştir.

- Uluslaşma: Uluslaşma ortak bir coğrafyada duyuş, algılayış, ruhi şekilleniş ve davranış özellikleri bakımından ortak özelliklere -ortak bir kültüre- sahip insan topluluğunun modernleşme döneminde siyasal birliğini bu özellikler etrafında koruma ve güçlendirme iradesinin ürünü toplumsal bir süreçtir.
- Modernleşme: bir topluluğu bir üretim biçiminden daha ileri bir üretim biçimine geçiren; başka bir deyişle bir topluluğun "maddi manevi uygarlığını bir tipten başka bir tipe çeviren" süreçtir. Literatürde bu kavramın feodal üretim biçiminden sanayi toplumuna geçişi tanımlamak amacıyla özel bir anlamda kullanıldığına tanık olunmaktadır.
- Kültür: Bir topluluğun tavırlarında, davranış tarzlarında, örf ve adetlerinde, düşüncelerinde, değer biçmelerinde, kurum ve kuruluşlarında ortaya çıkan ortak ölçütler ve değerlerdir.
- Kültür değişimi: modernleşme sürecinin özelliklerine bağlı olarak kültürde meydana gelen değişmelerdir; toplumun bir kesiminde ortaya çıkması *(yenilik),* ortaya çıkanın kültürel kalıta uygun birbir biçimde ayıklanması *(seçici ayıklama),* kabul edilebilir bir hale gelen yeniliğin yavaş yavaş toplumsal bir meşruiyet kazanması *(toplumsal kapullenme),* ve giderek diğer kültürel değerlerle bütünleşmesi *(bütünleşme)* gibi aşamalardan geçerek ortaya çıkar.
- Medeniyet: Medeniyet çeşitli kültürlerin evrensel düzeyde birikmesi, kaynaşmasıyla ortaya çıkan insanlığın ortak mirası bilgi ve deneyimin

toplamıdır. Bu bilgi ve deneyim teknolojik gelişme, demokratik yaşam tarzı, giderek yetkinleşen kurumlaşma biçiminde ortaya çıkar.

- Evrenselleşme: Evrenselleşme kavramı, modernleşme sürecinde görece geri kalmış toplumsal yapıları çağdaş medeniyet seviyesine yükseltecek bir kültür değişiminde ifadesini bulur.
- Toplumsal Değişim, Bir toplumu önceki durumdan farklılaştıran değişimdir. Sosyal bir sistem kendi öz karakterini -kararlılığını- korumaya, çevreye uyum sağlamaya, amaçlarını gerçekleştirmeye ve öğeleri arasında işlevsel bir uyum sağlamaya çalışırken; kaçınılamaz bir biçimde sistemin öğelerinden birinde fiziksel bir değişme, amaçlarında ve eylemlerinde farklılaşma olmakta; sistemin öğelerinde meydana gelen rol değişikliği sistemin kararlılığını bozmakta, sistemde daha üst düzeyde bir kararlılık arayışına neden olmaktadır.
- Eğitim Düşüncesi: Eğitim düşüncesi bir toplumun topluluk halinde varoluşunda ve gelişmesinde eğitimin oynayabileceği, oynaması gereken rolden yola çıkarak; eğitim sisteminin bütün alt sistemlerinin (örgütlenme, yönetim, program, rehberlik ve teftiş); planlamasında, işleyişinde ve değerlendirilmesinde göz önünde tutulacak, kullanılacak amaç ve ölçütleri açıklar.
- Eğitim Sistemi: Gelecek nesilleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlamak, toplumun değer yargılarını genç kuşaklara aktarmak, toplumun ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünü yetiştirmek amacıyla eğitim faaliyetlerinin planlı ve programlı olarak düzenlendiği toplumsal sistemdir.
- Eğitim Yaşantıları: Bu kavram, eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen her türlü faaliyeti ve bu faaliyetlerin tümünü açıklamak amacıyla kullanılmıştır.
- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi: Araştırma raporunda bu kavram tarım toplumundan sanayi topluma geçiş sürecinde etkili olabilmiş eğitim düşüncelerini tanımlamak için kullanılmıştır.
- Modern Eğitim Düşüncesi: Araştırma raporunda bu kavram modernleşme sürecini tamamlamış çağdaş-demokratik toplumsal yapılarda etkili olabilmiş eğitim düşünceleri için kullanılmıştır.

Yöntem

Model

Bu araştırma literatür tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Eğitim düşüncesinin modernleşme döneminde nasıl ortaya çıktığının bulgularını içeren Türkçe literatürde yer almış kaynaklarla, 1500'lü yıllardan 1940'lı yıllara kadar Osmanlı-Türk eğitim düşüncesinin hangi toplumsal temellerde ortaya çıktığı ile ilgili bulguların yer alabileceği, Türkçe literatürde yer alan bütün kaynaklar bu araştırmanın çalışma evrenini ve veri kaynaklarını oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Bu araştırma 7 bölümde düşünülmüş ve bu bölümlerdeki çalışmalar sırasında veri toplama ve yorumlama tekniği bakımından aşağıdaki yol izlenmiştir:

Problem ve yöntemin yer aldığı giriş bölümünden sonra *II. Bölüm'le ilgili veriler için* 16. yüzyıl Osmanlı dönemi ekonomik, siyasal, sosyal yaşantısı, eğitim sisteminin nasıl kurumlaştığı, bu dönem Osmanlı bilim tarihi ile ilgili yayınlanmış literatür taranmış; elde edilen bulgular üzerinde yapılan çalışmayla, klasik Osmanlı geleneği içinde eğitim sisteminin rolü ve bu dönemde egemen olan eğitim düşüncesinin özellikleri ile ilgili bir karara varılmaya çalışılmıştır.

III. Bölüm'de önce, ulus, uluslaşma, modernleşme, evrenselleşme, kültür, medeniyet, kültürel değişim, toplumsal değişim, eğitim, eğitim düşüncesi gibi kavram ve olguların tarihsel gelişim içinde nasıl neyi karşılamak üzere ortaya çıktıklarını, eğitim düşüncesinin bu kavram ve olgularla bağlantılı olarak modernleşme süreci içinde ve günümüzde ne gibi sorunları, nasıl çözmeye çalıştığını ortaya çıkarmak için literatür taranmış; elde edilen bulgulardan Osmanlı-Türk modernleşme dönemi üzerinde yapılacak çalışmalar için *kuramsal bir çerçeve* ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

IV. Bölüm'de Osmanlı toplum yapısında, yönetim ve eğitim anlayışlarında 18.-19. yüzyıllar ile 20. yüzyıl başında yaşanan dönüşüm ile ilgili literatür taranmış; elde edilen bulgulardan Osmanlı devlet sisteminin çözülme süreci içinde sistemi yenileştirme arayışlarının temel yönelimi, bu yönelim içinde eğitim sistemine yüklenen rol ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

V. Bölüm'de modernleşme ve evrenselleşme sürecinde ortaya çıkan eğitim düşünceleri temel karakteristik özellikleriyle ortaya konulmuştur.

VI. Bölüm'de Cumhuriyet yıllarına kadar belli başlı çizgileriyle ortaya çıkan modernleşme dönemi Türk eğitim düşüncesinin Cumhuriyet sonrası eğitim yaşantıları üzerindeki etkisi, yansımaları ve bu yansımaların nasıl bir evrim geçirdiği; milli eğitim sistemimizin takip ettiği okul reformu, örgütlenme ve program yaklaşımları (1948-1968 ve 1985 İlk okul programları) üzerinde yapılan bir çalışmayla -bu alanda yapılmış başka çalışmaların bulgularından da yararlanılarak- ortaya konmaya çalışılmıştır. Süreç içinde programlara yansıyan eğitim düşüncesindeki değişikliği saptamak için yapılacak çalışma için Modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin karakteristik özelliklerini yansıtan bir program olması nedeniyle 1948 İlköğretim programı; toplumsal değişimin zorlamasıyla 1948 programına yansıyan eğitim düşüncesindeki karakteristik çizgilerden ne ölçüde uzaklaşıldığını tespit etmeye fırsat verdikleri için de 1968 ve 1995 İlkokul-ilköğretim programları seçilmiştir.

VII. Bölüm'de ise önce Özet başlığı altında elde edilen bulguların ışığında, problemin amaçlar bölümünde yer verilen sorular yanıtlanmaya çalışılmış; daha sonra ise "Yargı" başlığı altında modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin geleceğin modern Türkiye'sinin ihtiyaç duyduğu eğitim yaşantılarını yönlendirebilecek yetenekte olup olmadığı tartışılmıştır; arkasından bu yeteneğe sahip çağdaş bir eğitim düşüncesi için, modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin hangi temel anlayışlarında ne gibi değişikliklere gidilmesi gerektiği konusunda önerilere yer verilmiştir.

Bulguların yorumlanmasında dışarıdan nedensellik ilişkilerini açıklayıcı karşılaştırmacı, içeriden kültürel bağlam içinde yorumlayıcı bir yöntem kullanılmıştır.

Bölüm II
15.-16. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLET SİSTEMİNDE EĞİTİM VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

GİRİŞ

Ülken, 15.-16. yüzyıllarda Osmanlı toplum düzeninde klasik orijinal biçimiyle eğitim yaşantıları üzerinde belirleyici rol oynayan eğitim düşüncesini skolâstik bir düşünce olarak tanımlamakta, ancak İslam ortaçağında öğretim sisteminin "Hıristiyan ortaçağındaki bütünlüğü" gösteremediğini açıklamaktadır.[16]

Diğer yandan 15. yüzyıldan itibaren çözülmeye başlayan klasik feodal yapının kendine özgü siyasal hukuksal biçimlenişi içinde atomize bir yapı olduğu, Osmanlı sosyo-ekonomik, siyasal sisteminin ise merkeziyetçi bir karakter taşıdığı, pek çok araştırmacının üzerinde birleştiği ortak bir noktadır.[17] Klasik Osmanlı devlet sisteminin feodalizm olarak tanımlanıp tanımlanamayacağı da, araştırmacılar arasında önemli bir tartışma konusu olmuştur. Osmanlı geleneğini kimi farklı bir toplumsal değişim süreci (Asya Tipi Üretim Biçimi ATÜB ya da ATÜT) olarak ele almaya çalışmış (Marx ve kimi Marksist araştırıcılar) bazı yazarlar *"İslâm feodalizmi", "Osmanlı feodalizmi"* (Fuat Köprülü), ya da henüz feodalleşememiş *erken feodal bir yapı* gibi açıklamalar getirmeye çalışmışlardır. Ancak Barkan, Uzunçarşılı, Akdağ, İnalçık, Altundağ, Çağatay gibi ilk elden belgeler üzerinde çalışan pek çok araştırmacı, sosyo-ekonomik yapının şekillenişinde belirleyici rol oynayan *tımar sisteminin*, Batı feodalitelerindeki toprak sisteminden oldukça farklı olduğu noktasında birleşmektedirler.[18]

Bu bilgiler klasik biçimiyle İngiltere'de tanık olunan feodal yapı ile Osmanlı devlet yapısı arasında bir karşılaştırmanın Türk-Osmanlı modernleşme sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için yararlı olacağını göstermektedir. Bu nedenle bu bölümde önce böyle bir karşılaştırma yapma ihtiyacı duyulmuştur. Arkasından Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nin sosyal-kurumsal yapının hangi özelliklerine bağlı olarak neyi gerçekleştirmek üzere şekillendiğini saptamak amacıyla, Osmanlı klasik toplum yapısını ayakta tutan temel dinamik güçlerin sosyal yapı içindeki rolleri açıklığa kavuşturulmuştur. Daha sonra "Osmanlı Klasik Eğitim Sistemi" başlığı altında bu sosyal sınıfların nasıl bir eğitim sürecinde yetiştirildiği belirlenmiş; arkasından Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesinin Temel karakteristik Özelliklerinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine geçilmiştir.

---

[16] Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi (İstanbul: Milli Basımevi, 1967), s. 217.

[17] Murat Sarıca, Siyasal Tarih (2.Baskı,İstanbul: Ar Basım ve Dağ.,A..Ş.,1983), s. 14-51; Toktamış Ateş, Osmanlı Toplumunun Siyasal Yapısı (Kuruluş Dönemi) (İstanbul: Say Kiitap Pazarlama, 1982) s.35-36,142; Taner Timur, Osmanlı Çalışmaları (Ankara, Verso Yayınları, 1989) ss. 33-39. M. Fuat Köprülü, İslam ve Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları ve Vakıf Müessesesi (İstanbul: Ötüken Yayınalrı, 1983).

[18] Sarıca, a.g.e, s.51-61; Timur; ss.35-50; M.Fuat Köprülü, İslam ve Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları ve Vakıf Müessesesi (İstanbul, Ötüken Yayınları, 1983), ss.36-50; Ateş, a.g.e.,s.41

Feodalizmle, 15.-16.Yüzyıllar Osmanlı Siyasal Sistemi Arasında Üretim İlişkileri Açısından Bir Karşılaştırma

Osmanlı klasik devlet yapısının bir feodal yapı olup olmadığı araştırmacılar arasında önemli bir tartışma konusudur. Bu tartışma feodalizmin herkesin üzerinde anlaşabileceği bir tanımının yapılamamış olmasından kaynaklanmaktadır.[4] Araştırmanın bu kısmında yanıtı aranmak istenen soru, modernleşme süreci için görece elverişli bir ortam sunan orjinal biçimiyle İngiltere'de tanık olduğumuz feodal yapıyla klasik Osmanlı sosyo-ekonomik siyasal yapısı arasında ne gibi belirgin farklılıklar olduğudur.

11. Yüzyıldan itibaren Avrupa'da merkezi yapının zayıflamasıyla ortaya çıkan *Feodalizm iki yoldan* gelişmiştir: Bir yandan eşya statüsündeki köleler tarımsal işletmelere yerleştirilerek toprağın bir parçası *serfler* haline gelirken, diğer yandan Roma İmparatorluğunun yıkılmasından sonra, gaziler ve askeri şefler arasında paylaştırılan toprak üzerindeki tasarruf hakkı bir çeşit *"mülkiyet"e dönüşen bir evrim geçirmiştir.*[5] *Feodalizm* şövalyelerin, lortların, düklerin, kralların ve kilisenin egemenlik alanlarıyla belirlenen *atomize, hiyerarşik bir yapıdır.* Bu sistemde *zenginliğin temel kaynağı* toprak, *meşruiyetin kaynağı ise* feodal sözleşme (fief sözleşmesi) kapsamında belirlenen *imtiyazlardır. Sistemin örgütlenmesi* yukarıdan aşağıya karşılıklı yükümlülükler ve hizmetler sistemine dayanmaktadır. *Toplum* temel gereksinim maddelerini üreten *serfler,* koruma ve yönetme işini üstlenen *soylular* ve manevi desteği tekelinde bulunduran kilise olarak ayrışmıştır. Senyörlerin yönetimindeki malikaneler (manor) neredeyse bağımsız siyasi adli birer birimdir. Senyör elinde topladığı hak ve yetkileri tek başına kullanmaz. Çünkü önemli olan güçtür; Senyörün güç alanı ise, çıkarlarını temsil ettiği insan sayısına bağlı olarak belirlenir. Bu nedenle karşılıklı olarak belirlenmiş birtakım hizmetler ve yükümlülükler karşılığında belirli bir toprak parçası ve bu toprak üzerinde yaşayanlarla ilgili imtiyazlar vassallara bırakılır. Aynı imtiyaz devri ilişkisi içinde senyörler de kendisi de bir senyör (eşitler arasında birinci) olan krala bağlanırlar. Bütün bu karşılıklı yükümlükler, imtiyaz devri sırasında karşılıklı olarak kabul edilen feodal sözleşmeyle sınırlıdır. Örneğin bir şövalye devraldığı imtiyazlar karşısında savaş sırasında 40 gün savaşmayı taahhüt etmişse; bu, şövalyenin isteği dışında 40 günden fazla savaşmaya zorlanamayacağı anlamına gelir. *Feodalizmin en belirgin özelliklerinden biri hiyerarşik bir yapı olmasıdır*; en sonda yer alan vasalın ilk senyöre karşı herhangi bir sorumluluğu yoktur. . Kral aynı zamanda hakimiyet alanına giren bütün çıkarları temsil eder. Şövalye Senyörün yanında savaşırken, aslında kendi çıkarlarını korumaktadır. Serfler ise şövalye ya da lordun verdiği koruma hizmeti karşılığında toprağı işlemekten doğan kazançlarının bir bölümünü vermek, haftanın belli günlerinde süzerenin topraklarında çalışmak durumundadırlar. 12. yüzyıldan sonra angarya yavaş yavaş ortadan kalkar, giderek vergi toplayabilme soyluluğun en önemli göstergelerinden biri haline gelir. toprağı bırakıp gidemez, başkasına devredemez. Kilise ise kendine özgü otoritesiyle feodal yapının en önemli bileşenlerinden biridir; yani aynı zamanda bir toprak beyidir. Bu feodal güç, 12. yüzyılın ortalarına doğru Batı Avrupa'da ki toprakların üçte birinden fazlasını elinde tutabilmiştir. *Yüklendiği eğitim faaliyetiyle sisteme manevi destek sağlayan kilise,*

---

[4] Ateş, a.g.e, s.134-142.

[5] Timur, Osmanlı Çalışmaları (Ankara, V Yayınları,1989), ss.37-38.

feodal sistemi temsil eden iki kılıçtan birini temsil eder; bu, kilisenin feodal sistem içinde ne kadar *önemli bir güç olduğunun* aynı zamanda bir *göstergesidir.*[21]

15.-16. yüzyılda Osmanlı Devleti, bütün kurumlaşmanın töreye, geleneğe ve İslâm düşüncesine uygun bir anlayış içinde yukarıdan aşağıya merkezi bir otorite altında şekillendiği sosyo-ekonomik siyasi bir yapılaşmadır. Weber bu tür yapıları "kalıtsal kamu görevi" (Patrimonial officialdom) biçiminde tanımlamaktadır.[22] Keser; Timur, Berkes, Mardin ve Akşin'in araştırmalarından yararlanarak bu yapıyı şöyle açıklamaktadır:

> Osmanlı'da devlet mülktür. Mülk kavramı bugünkü anlamından çok daha geniş olarak, yönetme, dünyevi otorite ve tasarruf hakkı anlamına gelir. Sultanın devleti temsil ettiği, toprak ve üzerinde yaşayanların doğal olarak aynı mülke dahil oldukları bu yapıda devlet sınıflara dayanmaz, sınıflar devlete dayanır. Yürütme görevinde *kullar*dan yararlanma düzeni ulaşılmamış bir incelik, yalınlıkla uygulanır. Ulema dışında Hıristiyan ailelerinin çocuklarından devşirilen kullar, bürokrasiyi, sürekli orduyu ve saray erkanını oluşturur. Sultanın yanında ilmiye (medrese), seyfiye (ordu), kalemiye (yönetici kadro), devleti temsil eden güç odaklarıdır.[23]

Grenard Osmanlı devletinin *ordu-devlet* özelliğine dikkat çekmektedir. Grenard "devlet işlerinin tamamen askeri ve mali karakterde" olduğunu, "devletten bağımsız hiç bir otoritenin" olmadığını, hiç kimsenin "görevinin getirdiğinden başka bir otoriteye" sahip olmadığını; Avrupa'daki feodal yapılardan farklı olarak "nüfuslarıyla yer işgal eden beyler sınıfı"nın olmadığını; "mülkiyetin bir iktidar kaynağı" olmadığını; değerin-zenginliğin kaynağını "hizmet mevkiinden" aldığını açıklamaktadır.[24]

Avrupa'da atomize feodal yapı 15. yüzyıldan itibaren iktidarın merkezileşmesiyle çözülmeye başlamıştır.[25] Bu aynı zamanda modernleşme süreciyle tamamlanan bütünsel bir süreçtir. Osmanlı klasik devlet yapısında ifadesini bulan merkezileşmenin -yukarıda işaret edilen- sınıflara dayanmayan kalıtsal niteliğinin, Batı'da olduğu gibi modernleşme (kapitalist üretim ilişkilerinin gelişebilmesi) için elverişli bir alt yapı oluşturup oluşturmadığını görebilmek için; merkezileşmenin bu yapıda, hangi sosyal güçlerin elinde ve nasıl bir kurumsal örgütlenme içinde ve gerçekleştiğine bakmak gerekir.

-

---

[21] Leo Huberman, Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla (5. Baskı,İstanbul: İletişim Yayınları, 11991), ss.11-25,58; Sarıca, a.g.e, ss.13-15.

[22] "Carter V. Findley, Bureaucratic Reform in the Ottoman Emprire: The Sublime Porte 1789-1922. (Princeton: University Press, Princton, 1980), ss. 3-40" Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.5'deki alıntı; İlhan Keser, Türkiyede Siyaset ve Devletçilik (Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993), s.26; İslamoğlu, a.g.e, s.33.

[23] Keser, a.g.e., s.26.

[24] Fernand Grenad Asyanın Yükselişi ve Düşüşü -Grandeur et Decondence de Lasie, L'Arénement de L'Evroupe- Çev.: Orhan Yüksel (İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1970), ss. 120-122.

[25] Ateş, a.g.e, s.136.

Osmanlı Klasik Devlet Sisteminin Belli Başlı Özellikleri ve Osmanlı Klasik Devlet Sisteminde Etkili Sosyal Sınıflar

Akşin' *klasik Osmanlı siyasal sisteminin yönetenler ve yönetilenler olarak iki farklı sınıftan oluştuğunu* ifade etmektedir, Mardin ise bu sınıfları "koruyucular" ve sıradan yurttaşlar grubu olarak tanımlamıştır. İnalçık bu sosyal sınıfları *vergi verenler ve vergi vermeyenler* olarak sınıflandırmayı tercih etmiştir. Mardin Osmanlı Devletinin *mali devlet* biçiminde tanımlanabileceğini savunur. Bununla anlatmak istediği, devletin başlıca ekonomik politikasının kırsal ekonomiden vergi alımını en yüksek düzeyde tutma çabasına yönelik olduğudur. Bunun yalnızca *koruyucunun* çabasıyla açıklanamayacağını, ekonominin (üretim ilişkilerinin) özel niteliğinin de *mali devletin* payandası olduğunu açıklar. Akşin'in sınıflandırması veri alınacak olursa, *yönetilenler* (reaya), kentliler (esnaf ve tüccar), köylüler ve göçebelerden oluşmaktadır. *Yönetenler* ise askeri yöneticiler ve ulema olarak iki sınıfa ayrılmaktadır.[11] Timur ise geleneksel Osmanlı Toplum düzeninde padişah otoritesini sağlayan unsurları kapıkulu ve ulema olarak belirtmekte ve şöyle demektedir: "Kapıkulu sınıfı, askeri ve mülki temelini teşkil etmekte idi. Ulema ise, kaza ve eğitim fonksiyonunu görüyor, ayrıca islami dünya görüşünü temsil ediyordu"[12].

Bütün bu anlatımlardan, Klasik Osmanlı Devlet sistemini ayakta tutan iki temel sınıfın; tımarlı sipahiler ve kapıkulundan oluşan askeri sınıflar ile ilmiye sınıfını oluşturan ulemadan oluştuğu sonucuna varmak gerekmektedir.

Tımarlı Sipahiler ve Toprağın kullanım Biçimi

Osmanlılar'da toprak "mülk", "vakıf", "miri" olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Osmanlı Devletinde sahiplerinin mülkü olan mülk topraklarının bütün topraklar içindeki payı büyük değildir. Mali, askeri ilişkileri biçimlenmesini destekleyen toprak sistemini belirleyici olan miri topraklardır. Fetih yoluyla elde edilen ve zamanla beytü'l-mal'a kalmış topraklardan oluşan miri topraklar, savaşlarda yararlılık gösteren komutan ve gazilere işletilmek üzere verilirdi. Bu topraklardan doğan gelirin bir bölümünün kendilerine bırakılması karşılığında, tımarlı sipahiler olarak adlandırılan bu kişiler; toprağın büyüklüğüyle (tımar, zeamet,has) orantılı olarak değişen miktarlarda atlı askeri, savaş zamanında -başında kendileri olmak üzere- devletin kullanımına sunacak biçimde hazır tutmakla (atlarıyla birlikte besleyip,barındırmak, giydirip kuşandırmak) yükümlüydüler.[13]

Uzunçarşılı Tımar sisteminin ilk kez Abbasi Devletinde, Nizamülmülk'ün, köylünün ikta sahipleri tarafından ezilmesini önlemek amacıyla hazırladığı bir yasayla yürürlüğe konduğunu; bu sistemin Selçuklu İmparatorluğu'nda da has ve tımar biçiminde uygulandığını dile getirmektedir.[14] Barkan "devletin her tarafta görmek istediği asker tipi tımarlı sipahi ve dirlik şekli de sipahi tımarıdır" demektedir. Barkan bu sistemin devlet tarafından neden tercih edildiğini, bu sistemin avantajlarını

---

[11] Sina Akşin "Klasik Osmanlı Devletinin Sınıfsal Yapısı", Sosyalist Kültür Ansiklopedisi (İstanbul: May Yayınları, t.y.), 7. Cilt, s. 874; Keser, a.g.e., s.26; Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi (İstanbul: İletişim Yayınları, 1992) ss. 198-199,207.

[12] Timur, 1968, a.g.e., ss. 58-59.

[13] Ateş, a.g.e., s.82,133-136; Necdet Sevinç, Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Düzeni (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1985) s.54; İslamoğlu, a.g.e., s.33.

[14] Uzunçarşılı, 1988 (Medhal), a.g.e.,s.18.

sıralayarak açıklamaktadır. Öncelikle devlet askerin belkemiğini oluşturan tımarlı sipahiye doğrudan bir dirlik bağlayarak, ona merkeziyetçi yapı içinde belirli bir statü vermektedir. Böylece tımarlı sipahi sistemin merkezileşmesi sürecinde aktif bir rol üstlenmektedir. Manevi hasletini sosyal mevkiinden alan böyle bir askeri birlik; Batı'da, mülk sahiplerinin ihtiyaç duyulduğunda para harcayarak oluşturacakları askeri birliğe göre, amaca çok daha uygun olacaktır. O nedenle bu sistem, fetih yoluyla sürekli genişleme eğiliminde olan bir devlete savaşçısını daha iyi seçmesi ve yetiştirmesi için elverişli bir ortam sunmaktadır. Diğer taraftan parçalı karakteri nedeniyle malikane sahipleri içinde kimi sorumlu tutacağını devlet bilemez; oysa tımar haline sokulan mülk parçalanamaz, satılamaz, vakfedilemez.,miras ya da satış yoluyla büyüyüp küçülemediği gibi sahibinin elinden kolayca da alınamaz. Dirliğin büyüklüğü, sipahinin yaşamını sürdürmesine yetecek şekilde ve sabittir. "Küçük gelişmeler, avantaj edinmeler babadan oğla müktesep bir hak gibi geçemez...Esasen babadan oğla geçen de doğrudan doğruya babasının tımarı değil, sadece devletten bir dirlik isteme hakkıdır." Diğer yandan tımarlı sipahi batıda olduğu gibi asalet sahibi bir derebeyi de değildir. Çünkü gücünü toprağın üzerindeki kazanılmış haklarından değil, devletin kendisine bağışladığı ayrıcalıklardan alır.[30] Görülebileceği gibi burada, Batı'da olduğu gibi karşılıklı hakları ve yükümlükleri düzenleyen bir sözleşme söz konusu değildir. Burada ataerkil ilişkilerle birbirine bağlanmış merkeziyetçi bir yapı söz konusudur. Tımarlı sipahi, bu merkeziyetçi yapıyı ayakta tutan en önemli kilit taşlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı devlet sisteminin çöküşünün tımar sisteminin çöküşüyle birlikte başladığı düşünüldüğünde, tımar sisteminin Osmanlı geleneksel toplum düzeni içindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu sistem, sistemde yalnızca askeri ihtiyaçlara yanıt vermekle kalmaz; fakat aynı zamanda askeri politikalar, tarımsal, toplumsal ve mali politikalar arasındaki uyumu sağlayan anahtar bir kurumsallaşmadır.[31]

Reaya başlıca *ikta reayası* (tımar, zeamet, has), *vakıf reayası*, *malikane reayası* olarak üçe ayrılır. Köylü elindeki toprakları ekip biçmek, belirli bir miktar öşrünü teslim etmekle yükümlüydü, Reaya, toprağı parçalayamaz, büyütemez, başkasına devredemezdi, şehirde bir başka işle meşgul olamazdı. Köylü toprakla ilgili yükümlülüklerini yerine getirmezse elinden alınır başka birine verilirdi. Diğer yandan sipahi beyi de Batı'da olduğu gibi köylüden angarya isteyen bir derebeyi de değildi. Sipahi beyi verilen toprağı duygusal nedenlerle köylünün elinden alamaz, köylüye haksızlık edemez, köyünden kovamazdı.[32] Diğer yandan tımar sahibinin reaya üzerinde yargı yetkisi de yoktu. Sistem, idari ve yargısal uygulamaları birbirinden ayırmıştı, yargılama yetkisini şeyhülislama bağlı kadılara vermişti. Kadılar merkezi otoriteyi temsil eden tımar sahiplerinin faaliyetlerini denetler, bu faaliyetlerin yasalara uygun bir biçimde yürütülmelerini sağlarlardı.[33]

Osmanlı devletinde toprağın bir başka kullanım biçimine de, vakıf adı altında tanık olunmaktadır. Vakıflar, İslâm hukuku ve kurumsallaşması içinde ortaya çıkmış; yoksullara, kimsesizlere sosyal yardım-dayanışma düşüncesi etrafında şekillenen yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Cami, medrese, kütüphane, imaret, çeşme,

---

[30] Ömer Barkan, Osmanlı İmparatorluğunda Kuruluş Devrilinin Toprak Meseleleri (Ankara, Çığır Matbası, 1939), ss. 13-15.

[31] Timur, a.g.e., s.34.

[32] Ateş, a.g.e., s.139; Barkan, a.g.e., s.15; Sevinç, a.g.e., ss. 55-56.

[33] İslamoğlu, a.g.e., s.33; Ateş, a.g.e., s.139.

köprü, misafirhane, hastahane gibi sosyal amaçlı kuruluşların maddi kaynakları çoğu kez vakıflar tarafından karşılanır ve yönetilirdi.[34] Osmanlı devlet sisteminin tımar sistemine olan ilgisi, tekke ve zaviyelerin sahip olduğu malikanelerin vakıflara dönüşmesini kolaylaştırıyordu. Çünkü vakıflar vergi muafiyetinden çoğu kez yararlanabiliyorlardı, vakıf taşınmazları üzerindeki tasarruf yetkisi vakfın mütevelli heyetine aitti. Mütevelli heyetindeki değişiklik aile içinde belirleniyor; bu nedenle vakıf arazileri üzerindeki haklar babadan oğla daha kolayca devredilebiliyordu. Vakıf mülkiyeti bu özellikleriyle, yalnızca devletin azami ölçüde vergi toplama çabasına engel oluşturmakla kalmıyor, bireysel teşebbüsün gelişmesini, köylü işletmelerinin ticari üretim birimleri haline dönüşmesini engelliyordu.[35] 15. yüzyıldan itibaren, servetin aile içinde kalmasını sağlama amacıyla kurulan *aile vakıfları* giderek yaygınlaşmaya başladı. Barkan 16. yüzyıl başlarında bu tür vakıfların tasfiye edildiğine işaret etmektedir. Vakıfların bu dönemde Osmanlı devletinde kadılılık sistemi aracılığıyla sürekli kontrol altında tutulduğuna tanık oluyoruz. Aşıkpaşa-zade, zararlı vakıfların iptali ve vakıfların teftişi sırasında hazine menfaatinin gözetilmesini eleştirmiştir.[36] Vakıfların nasıl yönetileceği, yetkileri "vakfiye" adı verilen vakıf senetleriyle saptanır ve kadının defterine kaydedilirdi. Vakıfları mütevelli heyeti yönetir; "nazır" adı verilen kontrol memuru da denetimini yapardı. Ayrıca her vakıfın bir katibi, bir tahsildarı, ve yeti kadar hizmetlisi bulunurdu.[37] 16. yüzyıldan sonra vakıflar, ellerinde birikmeye başlayan önemli miktardaki parayı faizle işletmeye başladılar; bu süreçte ulemanın da vakıflar kanalıyla ekonomik bir güç elde etmeye başladıkları görülmektedir.[38]

"Tımar sahiplerinin, devletin siyasal (zorlayıcı), ideolojik (meşrulaştırıcı) aygıtlarına olan bu bağımlılığı", bu nitelikleriyle hem tımar hem de vakıf sistemi; 16. yüzyıldan itibaren İmparatorlukta gözlenen nüfus artışına rağmen toprakların parçalanmasına, köylülerin mülksüzleşmesine diğer yandan büyük mülklerin oluşmasına izin vermemiştir. Bu nedenle köylünün artığı üzerinde hak sahibi olan iki kesim, cami medrese ve aile vakıflarının yöneticileri, tarımsal mallara olan ticari talep artışından daha da zenginleşebilme yolunda yararlanamadılar.[39] Devlet klasik yapının giderek çözülmeye zorlandığı dönemde (16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren) sosyal hareketliliğin Avrupa'dakine benzer bir feodal bir yapının ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilecek böyle bir gelişme karşısında askeri ve ekonomik önlemler almaktan çekinmedi. Yayınladıkları "adaletname"lerde Osmanlı padişahları tımarlı sipahilerin (ehli örfün) köylerde "teftişe" çıkarak halkı soymalarını yasaklıyordu. Yine aynı *adaletnameler* köylünün ödediği ayni verginin nakde çevrilerek toplanmasını da yasaklıyordu. Bu soygunlara engel olabilmek amacıyla devlet, kadılılar aracılığıyla "il erenleri" adı altında halkı koruma örgütlerinin ortaya çıkmasını destekliyordu. Böylece devlet bir yandan feodal derebeylerinin oluşumunu önlemeye çalışırken; diğer yandan belki de asıl önemlisi, verginin asıl hak sahibi ve asıl

---

[34] Köprülü, a.g.e., ss. 357-367; İsmail Hakkı Uzunçarşılı,1988 (Medhal),a.g.e., s.114-115; Sevinç, a.g.e., s.105.

[35] İslamoğlu, a.g.e, ss. 91-97.

[36] Barkan, a.g.e, s.13; Aşıkpaşaoğlu, a.g.e., s.229; Köprülü, a.g.e, s.387,394,396.

[37] Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi (İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım,1977),1-2.Cilt, s.305.

[38] Timur, 1968, a.g.e., s.47.

[39] İslamoğlu, a.g.e., s.240.

koruyucu olarak köylünün gözünde meşruiyet kazanıyordu.[40] İslamoğlu tahrir defterleri üzerinde yaptığı araştırmasında, 16. yüzyılda Osmanlı sosyo-ekonomik sisteminde ekonomik gelişmenin, büyük ölçüde devletin vergi talepleriyle uyarıldığı; ekonomik dinamizmin "devletin ekonomiye vergi talepleri biçimindeki müdahalesine borçlu olduğu" sonucuna varmaktadır.[41]

Kapıkulu ve Sosyo-ekonomik Sistem İçindeki Rolü

Türk-İslam devletlerinin (Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu Devleti, Memluklular) kuruluş, gelişme ve çöküş süreçlerine bakıldığında; hemen hepsinde sultanın çevresinde, varlığını tümüyle sultanın iradesine borçlu kölelerden yada devşirmelerden özel bir kesimin oluşturulduğu, ve bu kesimin bütün bu süreçlerde şu ve ya bu ölçüde etkili olduğu dikkat çekmektedir.[42] Oğuz geleneğini sürdüren İlhaniler, Akkoyunlular, Karakoyunlular gibi devletlerde, Türkmen Aristokrasi sistem içinde egemen güç konumunu sürdürürken, Bizans ile temasın daha yoğun olduğu Büyük Selçuklu, Anadolu Selçuklu ve Osmanlı Devletlerinde kapıkulu tipi örgütlenmeler siyasal erk içinde Türkmen Aristokrasisinin yerini almaya başlamasıdır.[43] I. Murat'la Yıldırım Beyazıt, oğuz geleneğine bağlı olarak Türkmen beylerinin kararı ile hükümdar olmuşlardı; oysa 1.Murat'dan itibaren başlayan kapıkulu oluşturma girişimi; Fatih Sultan Mehmet döneminde Çandarlı Halil Paşa'nın öldürülmesi ile, Türkmen beylerinin siyasal güç içinden dışlanmasıyla sonuçlanmıştı. Bu gelişme de etkili olan temel faktör olarak Uzunçarşılı; Ankara Savaşı yenilgisinden sonra Türkmen beylerinin kendi efendilerini hükümdar yapmaya çalışarak 11 yıl süren bir dağınıklığa yol açmalarını göstermektedir.[44] Uzunçarşılı kapıkulu oluşturma girişimini, "hükümdara karşı ilişkileri zaten zayıflamış olan Türk devlet ricalini iş başından uzaklaştırmaya doğru atılmış bir adım" olarak değerlendirmekte ve şöyle demektedir:

> İstanbul'un fethinden sonra Bizans'lılardan rüşvet aldığı ileri sürülerek gözden düşürülen Çandarlı-zade İkinci Halil Paşa'nın katlinden sonra pek az istisna ile vezir-i azamlık, vezirlik, Beylerbeyilik vesaire Türklere karşı hemen tamamen kapanmış olup bu hizmetler devşirmeden yetişenlere verilmişti: işte bundan sonra Fatih Sultan Mehmet'in Bizans'lıları takliden bir saltanat usulü kurduğu ve Türk aristokrasinin yerine devşirmelerden müteşekkil bir idare heyetinin kaim olduğu görülür.[45]

Ateş, kapıkulu oluşturma ihtiyacını, "merkezin iç ve dış düşmanlarına karşı koyabilmek için elinin altında kendisine sıkı bir biçimde bağlı, düzenli bir ordu bulundurması" dileğiyle açıklarken; Sevinç kapıkulunu oluşturmak için kullanılan *devşirme* yönteminin, yerleşilen topraklardaki nüfusu İslâmlaştırmak, yine bu amaca yönelik olarak egemenlik alanında yaşayan Hıristiyan toplumlarını "yetişebilir beyinlerden" yoksun bırakmak, "yetiştirilebilir beyinleri Türk Devleti'nin menfaatleri için kullanmak" ve "mümkün olduğu kadar devlet lehine denge kurmak" gibi hedefler

---

[40] Timur, 1989, a.g.e, s.51; İslamoğlu, a.g.e, s.97.

[41] İslamoğlu, a.g.e., s.239.

[42] Uzunçarşılı,1988(Medhal),a.g.e, ss.49,78,100-1001,297.

[43] Uzunçarşılı, 1988 (...Medhal), a.g.e.

[44] Uzunçarşılı,1988 (...Saray Teşkilatı),a.g.e., s 41.

[45] Aynı, ss.43-44.

güttüğünü ileri sürmektedir.[46] Burada ortaya çıkan bir başka olgu da kapıkulunun yönetici kadro içindeki yerini almasının devletin merkezileşmesi ile birlikte gelişen bir süreç olduğudur. Fatih Sultan Mehmet dönemi aynı zamanda kabile geleneklerinin terk edildiği; saltanatın "kardeşlerin nizam-ı alem için katletmek münasiptir" gibi bir yasa ilkesiyle güvence altına alındığı; divanın çalışmalarının "sadr-ı azam reisliğiyle görülür" hale geldiği bir dönemdir.[47] Varoluşunu bütünüyle kendisine borçlu bu kölelerin (kapıkulunun) şahsında sultan, saltanatının sürekliliğini güvence altına alacak çok elverişli bir araca kavuşmuş olmaktadır.

İlmiye Sınıfı ve Klasik Osmanlı Devlet Sistemindeki Rolü

Ulema sözcüğü Osmanlı devlet sisteminde, siyasi kurumlardan hiç birine bağlı bulunmaksızın "İslam cemaatini İslâmi prensipler içinde birlik halinde özel ve uyumlu bir cemiyet olarak muhafaza eden" grubu açıklamaktadır.[48] İslam düşüncesi içinde bilgi; tanrıya ulaşma yolunu gösteren, tanrısal olanın keşfedilmesini sağlayan bir araçtır, o nedenle her şeyden önce mukaddestir. Bu eğitim düşüncesi, ulemanın eğitim alanındaki rolünü, *en iyi bilen* olarak "fetva" verme yetkisini nereden aldığını bize göstermektedir. Diğer yandan İslamiyet koyduğu kesin ve tek tür ilkelerle her türlü etnik kimliğin ötesinde bir İslam ümmeti (milleti) yaratmaya çalışmaktadır[49]. O nedenle böyle bir cemiyeti ortaya çıkaracak insani ilişkiler, İslamiyet'in gösterdiği yola, ilkelere (fıkıh'a) göre düzenlenmek durumundadır. Bu da ulemanın hukuk alanında neden otorite olduğunu açıklamaktadır. Mukaddes bilgilerin başında fıkıh ve kelam gelir. Ulema, her iki alanda da otorite olmasını sağlayan meşruiyeti; tanrıya en iyi hizmet eden, "Kuran'a, hadise, bunların gerektirdiği bilgilere, bu arada şer'i hukuk esaslarına vakıf", tanrıya hizmet etme yollarını en iyi bilen "ehl-i İlim " sahibi grup olmasından almaktadır.[50]

Şeyhülislamlık ve Müftülük.- *Osmanlılarda "Hanefî fıkhı üzerine kendisine sorulan genel ve özel Şer'i ve hukuki sorunlarla ilgili dini hükümlerle ilgili karar veren kişiye müftü verilen karara da fetva adı verilmiştir"[51]. Peygamber döneminde fetva verme ile hukuk işlerinden ayrı ayrı şahıslar sorumluydu; Abbasiler döneminde bu iki görev bir şahısta birleştirildi. Gökbilgin 10. yüzyıldan itibaren bu iki görevin Şeyhülislamın sorumluluğunda yerine getirilmeye başlandığına işaret etmektedir.[52] Uzunçarşılı Osmanlı devletinde bu iki görevin tek bir elde toplanmasının, en büyük müftü olarak Şeyhülislamın ulemanın başı haline gelmesinin Fatih Sultan Mehmet döneminden itibaren geçen süreç içinde gerçekleştiğine dikkat çekmektedir. Kazaskerlik, kadılık, müderrislik, kaza müftülükleri, vaizlik, hocalık ve müezzinlik hatta bir dönemden*

---

[46] Toktamış Ateş, Biz Devrimi Çok Seviyoruz (İstanbul: Der yayınevi, 1993), s.42; Sevinç, a.g.e., ss. 193-194.

[47] Uzunçarşılı, 1988 (...Saray Teşkilatı),a.g.e.,s. 46,51,66.

[48] M.Talip Gökbilgin "Ulema", İslam Ansiklopedisi (1.Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1986), Cilt 13, s.27.

[49] Nafi Atuf, a.g.e., s.12.

[50] Hilmi Ziya Ülken, İslam Düşüncesi (İstanbul: Rıza Coşkun Matbası, 1946), s.73; Gökbilgin, a.g.m., Cilt 13, s.27.

[51] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, İlmiye Sınıfı (Ankara, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988), s.173.

[52] Gökbilgin, a.g.e., Cilt 13, s.27.

itibaren Mevlevî şeyhlerin tayinleri, padişahın iradesine sunmak üzere Şeyhülislama bırakılmıştır.[53]

Şeyhülislamın divanın dışında kalması; dinin siyaset üstü, baskın niteliğiyle açıklanabilir. Ama bu konuyla ilgili bir başka önemli açıklama, bu kurumun sisteme meşruiyet kazandırıcı işleviyle ilgilidir. Sistem hukuksal düzenlemeyi de eline teslim ettiği ilmiye sınıfını, kapıkulundan ya da askeri örgütlenmeden bağımsız biçimde örgütleyerek, Batı'daki gibi yukarıdan aşağıya feodal hiyerarşik bir örgütlenmenin olmadığı Osmanlı merkeziyetçi toplumsal yapılaşma geleneği içinde; *kararlılık* halini korumada sistemin sürekliliğini sağlamada çok önemli iki temel dayanağa kavuşmuştur.

Şeyhülislamlıkla ilgili bir başka dikkat çekici nokta, bu kurumun Osmanlı klasik devlet sisteminde, merkezileşme süreciyle birlikte sistem içindeki ağırlığının giderek artmasıdır. Ebussuud Efendi'ye kadar şeyhülislam büyük müderris ve ya kadıların arasından seçilirdi. Daha sonra bu göreve Kazaskerler (daha çok Rumeli Kazaskeri) getirilmeye başlandı. Vezir-i azamla eşit, hatta manevi açıdan ondan daha üstün bir statüye sahipti. Bir isyan olduğunda aleyhine fetva verebileceği için, padişah kendisini güçlü hissetmediğinde şeyhülislama karşı daha dikkatli bir tutum içine girerdi.[54] Bu sürecin örf'ü temsil eden Türkmen aristokrasisinin egemen güç olarak tasfiyesi, bunun yerine kapıkulunun almasıyla birlikte gelişmesi altı çizilmesi gereken bir özelliktir. Ateş bu olguyu padişahın halka yakınlaşma isteği ile açıklamaktadır.[55] Örfü temsil eden yegane güç olarak kalan Padişahın, halkın üzerindeki etkisini arttırmanın yolunu, şer'i güçlere daha fazla yakınlaşmada bulduğu söylenebilir. Bir başka açıdan bakıldığında bu olgu, dini karakteriyle Osmanlı eğitim düşüncesinin Osmanlı klasik toplum yapısı içindeki etkisini de bize açıklamaktadır. Koçi Bey'in şu sözleri Osmanlı eğitim düşüncesinin taşıyıcısı ulamanın, Osmanlı klasik toplum düzeni içinde nasıl etkili bir rolü olduğunu çarpıcı bir biçimde açıklamaktadır: "İmdi malumu Hümayunda ki şer'i şerifin bekası ilimdir ve ilmin bekası ulema iledir. Ol cihetten ecdadı izamları zamanında ilme ve erbabına olan hörmet ve izzet (hiç) bir devlette olmamıştır".[56]

Kazaskerlik ve Kadılık.- *Osmanlı devletinde hukuk işleri, biri askeri sınıfların diğeri halkın ve köylülerin şer'i ve hukuki işlerine bakmak üzere iki ayrı görev alanında yürütülmektedir. Askeri sınıfların verasetle ilgili davalarına, bu sınıfın örfi ve şer'i hukukla ilgili diğer davalarına Kazasker (kadı asker) bakardı. Maiyetindeki kassam verasetle ilgili davalarla ilgilenirdi. Maiyetinde ayrıca, kalemdeki işlerle ilgilenen (tezkireci), tayin işleriyle ilgili (Ruznameci), kadılıklara tayinlerin defterini tutan (matlabçı), kadılıklardan gelen evrakların o kadılıklara ait olup olmadığını inceleyen (tatbikçi), kazaskere ait muhaberatı düzenleyen (mektupçu), kazaskerin para işleriyle ilgilenen (kethuda) gibi görevliler bulunurdu. Kazaskerlik 1480 yılından sonra Anadolu ve Rumeli Kazaskeri olarak iki adet oldu. Kazaskerliklere mevleviyet denilen büyük kadılıklardan gelinirdi, 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra İstanbul kadısı Anadolu Kazaskeri olmaya başladı, Bir sene görev yaptıktan sonra Rumeli Kazaskeri olurdu. Kazaskerlik görevinde bir yıl kalınır, Daha sonra yine bu göreve aday*

---

[53] Uzunçarşılı, 1988 (... İlmiye Teşkilatı),a.g.e., s. 179-187.

[54] Uzunçarşılı,1988(...İlmiye Teşkilatı), a.g.e.,ss.177-179; Aşıkpaşaoğlu, a.g.e., ss.158-159,218

[55] Ateş, 1982, a.g.e., s. 192.

[56] Ateş, 1982, a.g.e., s.163.

olunabilirdi. 16. yüzyılın ikinci yarısına kadar kazaskerlik Şeyhülislamlığın üzerinde bir mevkiydi ve atanmaları vezir-i azamın arzı ile yapılırdı; daha sonra ise atanmaları şeyhülislama bırakıldı. Kazaskerlerin en önemli görevlerinden biri de kadı ve müderris tayinleri ile ilgiliydi. 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra kaza kadılarının tayinleri ile, kırk akçaya kadar olan müderrislerin tayinleri kazasker tarafından gerçekleştirilirdi. Diğer yandan kazaskerler Padişah divanına da katılırlardı. Kazaskerler Fatihten sonra divanda kapıkulundan gelmeyen tek yönetici haline geldiler.[57]

Kadı Osmanlı devlet yapısı içinde ulemadan gelen, şer'i ve hukuki hükümleri uygulayan görevlidir. Sorumlu oldukları bölge ve kasabalardaki belediye işleriyle; bugünkü noterin sorumluluk alanına giren vekaletname düzenleme, alım-satım işlemlerinin düzenlenmesi gibi işler de kadıların görevleri arasında yer alırdı. İcazet alarak medrese öğrenimini tamamlayan mülazemet olarak Kazasker defterine kaydedilenler, ve medreselerde müderris olarak görev yaparken kadı olmak isteyenler statülerine uygun kaza, sancak ve ya eyalet kadılıklarından birine atanırdı. Kadıların belirli bir maaşları yoktu. Geçimlerini, önlerine gelen davalardan, önemlerine göre farklılaşan miktarlarda aldıkları paralarla karşılarlardı. Kaza kadılıklarında görev süresi 20 aydı; kadılar atandıkları kazada 20 ay görev yaptıktan sonra İstanbul'a gelir, kendi sınıfının en kıdemlisi olarak kazasker dairesine kayıtlı mülazemetler olurlardı; İki yıl mülazemet dönemin geçirdikten sonra tekrar başka bir bölgeye kadı olarak atanırlardı. Kadılar bulundukları bölgede kurulan mahkemenin başıydılar. İzdivaç, miras taksimi, yetimlerin korunması, vasi tayin ve azli vakıfların ilgili hükümlere uyup uymadığının kontrolü, cürüm ve cinayet gibi davalara bakar; Hanefî mezhebine göre hüküm verirlerdi. Hukuk ve ceza davalarında karara itiraz, kazasker ve şeyhülislamlığa yapılırdı. Bu kurumlardaki divanlarda karar tekrar görüşülür ve nihai karar verilirdi. Bu davalarda verilen karar askeri işlerle ilgili, yada ölüm cezası gibi ağır bir hükümse; verilen hüküm vali tarafından incelenip onaylandıktan sonra infaz edilirdi. Vali hükmü onaylamazsa dava yine kazaskere giderdi; kazaskerin verdiği karar valinin kararı doğrultusundaysa kadı güç durumda kalırdı. Kadıların şer'i ve hukuki görevlerinden başka idari görevleri de vardı. Uzunçarşılı o bölgede, "askeri inzibattan başka bütün devlet işlerinin kadılara ait" olduğunu belirtmektedir. Mevali olarak adlandırılan büyük kadılar bulundukları vilayetlere gitmezler, yerlerine vekil olarak *naiplerini* gönderirlerdi.[58]

Hazineden ulufe alır durumunda olan polis örgütünün başı *subaşı,* 15. yüzyılın başlarına gelene kadar kadının yardımcısı durumundadır; bu döneme kadar en vilayet yönetiminde en güçlü kişi kadıdır. 15. yüzyılın sonlarına doğru yaşanan Türkmen aristokrasisinin tasfiyesi kapıkulunun merkezde daha güçlü konuma gelme sürecinde; askeri yöneticiler olarak çoğunlukla bu sınıfın içinden gelen vilayetlerin yönetimine atanan sancak beyleriyle kadı arasında da bir güç çekişmesinin yaşandığına tanık olunmaktadır. Ateş bu çekişmeyi "kapıkulundan gelen ve doğrudan merkeze bağlı *ehli örf* karşısında (çoğunlukla sancak beyi), gücünü halktan alan *ehli şer* (kadı)" arasında yaşanan bir çatışma olarak tanımlamakta, *ehli şer'i* temsil eden kadının Türk olmasının "soruna bambaşka bir anlam kazandırdığını" savunmaktadır.[59] Kadının geçimini dava başına aldığı paradan karşılaması, geldiği

---

[57] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss.152-160.

[58] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), ss.83-110.

[59] Ateş, 1982,a.g.e., s.188,164.

ulema sınıfına girişin Türklere açık olmasına karşın kapıkuluna girişin Türklere kapalı olması; kadının kapıkulunun karşısında halkı temsil eden bir güç olarak görülebilmesi için yeterlimidir? Buna olumlu yanıt verildiğinde, Türkmen aristokrasisi ile kapıkulu arasında yaşanan çatışmanın bir benzerinin; toplumsal zaman zaman da siyasal muhalefeti temsil eden tarikat şeyhleriyle kadı arasında yaşanması nasıl açıklanabilecektir? Sistemin kendine özgü kurumsallaşması içinde kadılar ve kazaskerlerle sancak beyleri biri yargılayan diğeri ise yargılanan olarak karşı karşıya geldiklerinde aralarında bir güç çatışmasının yaşanması anlaşılır bir şeydir. Ancak kapıkulunun daha fazla merkeze bağımlı olmasından yola çıkarak ulemaya halkın temsilcisi olma gibi bir misyon yüklemek mümkün görünmemektedir. Her ne kadar dava başına para alsalar da bu imtiyazlarına, "halkı temsil etmelerinden" aldıkları güç sayesinde sahip olmamışlardır; kadılara tanınan bu hakkın kaynağı, halkın üzerinde kurdukları, padişah karşısında kendilerine özel bir meşruiyet kazandıran otorite değildir; Bu imtiyazın kaynağı tıpkı kapıkulunda olduğu yine padişahtır; bu imtiyaz padişahın iradesine bağlı olarak belirlenmiştir; yine bu iradeye bağlı olarak verildiği gibi geri alınabilir; padişahın bu imtiyazı geri alabilme olasılığı her zaman vardır.

Osmanlı klasik toplum düzeninin hukuki temelini, -İslâm düşüncesinin sosyal yaşamı da düzenleyici özelliğinden dolayı- *şeriat oluşturmaktadır.* Fakat *şeriat,* bütün İslam ülkelerinde olduğu gibi Osmanlılar'da da, toplum düzenini yeniden üreten tek olgu değildir. Bu yine İslam düşüncesinin esas olarak dini ve ahlaki konulara ağırlık veren niteliği ile ilgilidir. Bu nedenle İslâm düşüncesi, -yine İslâm düşüncesine uygun biçimde, fakat- *toplum düzeninin örf (töre) ve adetlere göre düzenlenmesine geçit vermiştir.* Örneğin Memlukluklarda şer'i hükümlerin yanı sıra örfe, gelenek ve göreneklere göre düzenlenmiş "siyasa" adı verilen kanunlar vardı. Osmanlılarda ise bunlar "kanunname" adını almışlardır.[60] Kanunnameler örfi kanunlar olarak padişah fermanı şeklinde çıkartılır. Dolayısıyla sistem içinde şer'i hukuka göre örfi hukukun hakim unsur haline gelmesi; Türkmen aristokrasisinin egemen güç olarak tasfiye edildiği koşullarda, padişah otoritesinin kuvvetlenmesi anlamına gelmektedir. Örfi hukukun Osmanlı Klasik toplum düzeninde hakim unsur durumuna gelmesi Fatih döneminde gerçekleşmiştir. Örf'ün padişah otoritesiyle temsil edilmesi ve padişah otoritesi aracılığıyla toplum düzeninin yeniden üretilmesinde belirleyici rol oynaması "kul sistemi"nin güçlendirilmesi ve ulamanın desteğinin alınmasıyla gerçekleşmiştir. Bu süreci İnalçık şöyle açıklamaktadır:

> Devlet içinde mutlak otoritesini kurmak için Fatih, evvela hakim-i mutlak soylu vezir Çandarlı Halil Paşayı ortadan kaldırdı ve ondan sonra, bir tanesi müstesna, bütün veziriazamlarını kul aslından gelen kimseler arasından seçti. Ulemadan olan Karamanlı veziriazam Mehmet Paşa (1477-1481) ise örfi hukukun, binnetice padişah otoritesinin kuvvetlenmesinde onun en büyük yardımcısı olmuştur. Fatih'in çağdaşı büyük alim Kemal Paşa-zade, merkezi devlet otoritesini tesis için kul sisteminin ehemmiyetini belirtir.[61]

Ateş, İnalçık'ın, *Osmanlı padişahlarının* "İlmiye sınıfını teşkilatlandırmak ve devlet hizmetine sokmak, her türlü vakfı devlet kontrolüne almak suretiyle" *devletin merkeziyetçi niteliğini* "o zamana kadar hiç bir İslâm devletinde görmediğimiz şekilde" *kuvvetlendirdiklerini açıkladığını* yazmaktadır[62]. Tahrir defterleri üzerinde çalışan

---

[60] Timur, 1968, a.g.e., 28-29; Bozkurt Güvenç, Türk Kimliği: "Kültür Tarihinin Kaynakları" (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993), s.147.

[61] Halil İnalçık, Osmanlı İmparatorluğu: "Toplum ve Ekonomi" (İstanbul: Eren Yayıncılık,1993), s.327.

[62] Ateş, 1982, a.g.e, s.164.

İslamoğlu'na göre "Üzerinde, yalnızca devletin yargı gücüne sahip olduğu bir köylülüğün korunması; devletin mutlak siyasal otoritesinin, merkezi siyasal yapının temelini" oluşturmaktadır. Devlet ulemanın bu kesimi sayesinde yalnızca "artığa el konmasını olanaklı kılan baskıcı (yaptırımcı) aygıtı sağlamakla kalmıyor"; aynı zamanda yargısal-ideolojik bu uygulama sayesinde reayanın gözünde meşruiyet kazanıyordu.[63] Buradan *İlmiye sınıfının, sosyal yaşantıyı İslâm düşüncesine göre düzenleme yoluyla sisteme dini açıdan bir haklılık (meşruiyet) kazandıran; bu işleviyle bir yandan devletin teokratik niteliğini belirlerken (yeniden üretirken), diğer yandan sistemin merkezileşmesinde belirleyici bir rol oynayan; sınıfsal ayrışmada "yönetenler" içinde yer alan bir sınıf olduğu sonucunu çıkarmak gerekmektedir.*

Şer'i hükümler ile örfi hükümlerin uygulanması sırasında bir çelişkinin ya da çatışmanın doğmasının, sistem içinde hem düşünsel hem de kurumsal boyutta dayanaklarının olmadığı görülmektedir. Yavuz Sultan Selim'le birlikte padişahın aynı zamanda "halife" kimliğini de üzerinde taşıması, sisteme kendi içinde gelişebilecek böyle bir çatışmayı önlemede eşsiz bir fırsat sunmuştur. İslam düşüncesi örfi düzenlemeye kendi devlet anlayışı içinde yer verdiğinden, bütün iplerin hem *halife* hem de *padişah* kimliğiyle sultanın şahsında toplandığı, kazaskerliğin ve şeyhülislamlığın kapıkulunun dışında bir örgütlenmeye tabi tutulduğu bir yapıda; bir yandan ideolojik üretim mekanizmalarının özerkliği korunmuş olmaktadır, diğer yandan ise ikili yapının sağlayacağı dinamizm sayesinde sistem, varoluşunu sürdürebilmede ihtiyaç duyduğu belirli bir hareket yeteneğine kavuşmaktadır.

Hukuk alanındaki kurumsallaşmanın sistem içindeki özgül işlevini daha iyi kavrayabilmek için, Osmanlı Toplum düzenin Avrupa'daki klasik feodal düzenlere göre farklı sınıfsal özelliğini de hatırlamak gerekmektedir. Mardin'in aşağıdaki açıklaması sistemin kendine özgü siyasal düzenlenişi içinde ilmiye sınıfının hukuksal işlevinin ne olduğuyla ilgili önemli ipuçları vermektedir:

> Osmanlı köylüsü hiç bir zaman, Batı'daki karşılığının malikanenin katı hukuksal çerçevesi ile senyöre karşı kişisel yükümlülükler içine sokulmamıştı. Bu durum, memurlar sınıfının, köylü ile devlet arasında kurumsallaşmış herhangi bir aracı sınıfın olmaması gerektiği yolundaki çok özgül politikasının ürünüydü. Yine bu durum, aynı zamanda, Batı'da olduğu gibi, feodal hakların hiyerarşi içinde üstten asta devredilmesini mümkün kılan hukuk çerçevesinin bütünüyle olmamasından da kaynaklanmaktadır.[64]

Meşrulaştırıcı teokratik yapıyı yeniden üreten temel dayanaklar olarak; Müftülük verdiği fetvalarla, kadılık verdiği hükümlerle, medrese ve müderrislik ise her ikisini de üreten mekanizma olarak sistem içinde özel bir misyon yüklenmektedir. Bir ayağı ulema ile kapıkulunu, diğer ayağı kapıkuluyla ulemayı kontrol altında tutan bu yapıyı; insanın yürürken ayakta durmasını sağlayan mekanizmaya benzetmek mümkündür; böylece sistem, genişlerken kendisini dengede tutacak çok önemli bir mekanizmaya sahip oluyordu. Buradan çıkartılabilecek sonuç, medrese eğitim sisteminin ve adalet mekanizmasının, askeri yöneticilerin denetimi (baskısı) dışında tutulmasının; bazen ileri sürüldüğü gibi ikincilerin "reaya üzerinde baskı kurmalarını" engellemeye dönük[65] olmadığı yolundadır. Devleti yöneten padişah ve divanının (ki divanda kapıkulu ilmiye sınıfına göre çok daha güçlü olduğu bilinmektedir) özellikle

---

[63] İslamoğlu, a.g.e., s.240.

[64] Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi (İstanbul: İletişim Yay.,1992),ss.9-20.; Hilmi Ziya Ülken Millet ve Tarih Şuuru (2. Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları, 1976), s.212

[65] Tekeli ve İlkin, a.g.e, s.5.

kadıların tek tek kişilerin elinde servetin birikmesini önleyici bir rol üstlendikleri görülmektedir. Örneğin, Celali isyanları sırasında tımarlı sipahilerin halkı soymalarını önlemek için kadılara "il erenleri" adı verilen koruma örgütleri kurdurulmuştur.[51] Ama bu bir sonuçtur ve esas amaca hizmet ettiği oranda bir anlam taşımaktadır; burada asıl amaç, reayanın değil, padişahın şahsında simgelenen saltanatın çıkarlarını korumaktır. Sistem içinde askeri yöneticilerden kısmen bağımsız bir biçimde örgütlenen İlmiye sınıfının sistem içindeki rolü; bu kurumsallaşmanın merkeziyetçi yapıda statükoyu korumaya dönük, saltanatı reayanın gözünde meşrulaştırıcı karakterinde aranmalıdır. Aynı zamanda bu, *saray ve medrese etrafında şekillenen eğitim ve öğretimin neden birbirinden bağımsız parçalı bir karakterde yapılandığını da bize açıklamaktadır.*

Osmanlı Devletinin Kuruluşunda Eğitim ve Eğitim Düşüncesinin Rolü

Köprülü, *Osmanlı Devletinin*; "Anadolu Selçuklu devletini, Danişmendleri, Anadolu beyliklerini kuran, Anadolu Türklüğünün 13.,14. asırlardaki siyasi ve sosyal evriminden doğan *yeni bir sentez, yeni bir tarihi terkip*" olarak *tarih sahnesine çıktığını açıklamaktadır.* Köprülü, Aşıkpaşaoğlunun kendi adını verdiği tarihinde isimlerini andığı Alp örgütleri (Gaziyan-ı Rum), Ahi örgütleri (Fütüvvet örgütleri), Bacıyan-ı Rum (kadınlar örgütü), Abdalan-ı Rum (dervişler, Türkmen babaları, tarikatlar) gibi *"askeri, dini ve mesleki (koorperatif)" kuruluşların*; -Anadolu Türklerinin kendilerine yeni bir yurt edinme serüveni içinde- bu "sentez"in ortaya çıkmasında *belirleyici rol oynadıklarını* açıklamaktadır.[52] Wittek'de Ulema ve Ahi teşkilatlarını şehirlerde yerleşmeyi sağlayan unsurlar olarak kaydeder. 13. yüzyılda Moğol istilasından sonra Anadolu'da yaşanan kaotik ortamda bu kurumlar birer sosyal disiplin unsuru oldular; hatta Sivas Ankara gibi şehirlerde Ahi kuruluşlarının bağımsız birer yönetim biçimi kurdukları bilinmektedir.[53] Köprülü Selçuklu İmparatorluğunun dağıldığı, Anadolu'da bir sürü beyliğin ortaya çıktığı karışıklık döneminde, yer yer iç içe geçen, köylere varıncaya kadar yaygınlaşan *bu örgütlerin bu dönemde oynadıkları rolü* ise şöyle açıklar:

> Devlet idaresi inhilal ettiği, anarşi baş gösterdiği zamanlarda, yani intikal devrelerinde, ellerindeki teşkilata istinat eden Ahiler yani fütüvvet reisleri şehirlerin idaresini ellerine alıyorlar ve eski idareden yeni idareye geçişin şehir için büyük bir sarsıntıya meydan vermemesine çalışıyorlardı. Böyle bir teşkilâtın, hele anarşi devrelerinde, nasıl bir kuvvet ve lüzum kazanacağı meydandadır. İdare teşkilatının inkişaf etmemiş olduğu *o devirlerde, küçük kasabalarda devlet kuvvetini değil, fakat en mühim olan halk idaresini temsil edenler onlardı.*[54]

Pederşahi (patriarkal) yöntemlerle yönetilen çoğu kez birbiriyle iç içe geçen bütün bu *Ahi kuruluşları*, diğer koorperatif yapılar, *tekke ve zaviyeler*, vakıflar; aynı zamanda, belirli ahlak prensipleri altında şekillenmiş *birer eğitim kurumuydu.* Osmanlı devletinin kuruluş sürecinde Ahi örgütleri biçiminde ortaya çıktığına tanık

---

[51] Timur, 1989, a.g.e, s.51.

[52] M.Fuat Köprülü, Osmanlı İmparatorluğunun Kuruluşu (İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.,1981), ss.182; Aşıkpaşaoğlu (Ahmet Aşıki), Aşıkpaşaoğlu Tarihi, Derleyen: Atsız (İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1970), s.222.

[53] "P. Wittek, Osmanlı İmparatorluğunun Doğuşu Çev.: Fahriye Arık (İstanbul: y.y., 1947) s.65." Taner Timur, Türk Devrimi -Tarihi Anlamı ve Felsefi Temeli (Ankara, Sevinç Matbaası, 1968), s.21-40'den alıntı.

[54] Köprülü,a.g.e., ss. 155-156.

Osmanlı devletinin kuruluş sürecinde Ahi örgütleri biçiminde ortaya çıktığına tanık olduğumuz *lonca sistemi*; hem iş içinde eğitim vererek, hem de üretimi denetleyici işleviyle esnaf kesiminin toplumun dengesini bozmadan yeniden üretilmesini sağlayıcı bir rol oynuyordu.[70] Nasiri Fütüvvetnamesinde yer verilen şu "edepler", Ahi örgütlerinin eğitime verdiği önemi göstermektedir.

> Terbiye Ahi'nin kapısında kul olmalı ki, onun yetiştirmesiyle dirilsin.
>
> Ahi ya da hünerle kuvvetlenmesi için terbiyeyi yetiştirmek farzdır.
>
> ...Terbiyeyi öğretmek, yetiştirmek, önünde bilgi çırağını yakmak, onu aydınlatmak için gerektir.
>
> ...Terbiyeyle yapraktan atlas yapılır. Adam olmayan Terbiyeyle olur.[71]

İbni Batuda seyahatnamesinden bu örgütlerin yer yer *gençlik örgütleri* biçimini aldığı (Fütüvva, Arapça da "gençlik, ergenlik çağı, delikanlılık, delikanlıca tavır,.. bir delikanlıda bulunması gereken tavırların hepsi"[72]); *aynı zamanda sanatkarları bir araya getiren örgüt* niteliğinde olduğu aralarından seçtikleri önderleri başkanlığında kurdukları tekkelerde bir araya geldikleri anlaşılmaktadır.[73] Bu toplantılarda sofra kurulur, ilahiler okunur, rakslar yapılır, türküler söylenirdi; örgütün *Ahi, pir, muallim* adı verilen eğiticileri, bu topluluğa *dinin esasları, insanlık terbiyesi, örgütün düzeni ve geleneği* hakkında bilgiler verirdi. Bunun dışında örgütün *iş başında eğitim* gibi bir rol de üstlendiği; zamanla *bir disiplin ortamını ifade ettiği*, bu ortamda kurallara uymayanlara çeşitli cezalar verildiği görülmektedir.[74]

Köprülü'nün ve İslamoğlu'nun anlatımlarından klasik Osmanlı devlet sisteminde "*İlmiye" sınıfına atfedilen rolün; Osmanlı Devleti'nin kuruluş aşamasında Ahilik kurumları (loncalar), tarikatlar ve vakıflar tarafından yerine getirildiği* anlaşılmaktadır. Bütün bu kurumlar şeyhler, Ahiler, babaların elinde; Türkmen Aristokrasisi (Türkmen Beyleri),Alpler tüccarlar, zanaatkârlar, köylüler, aşiretler arasındaki ilişkileri düzenleyici bir rol üstlenmekte; bu gruplar arasındaki çıkarları ataerkil dünya görüşü çerçevesinde uzlaştırmaya çalışmaktadırlar. Henüz *örgün eğitimin*, toplumsal ilişkileri yeniden üreten bir mekanizma olarak kurumsallaşan sistemdeki özgün yerini almadığı bir ortamda, bu işlevin aynı zamanda *bir eğitim faaliyeti çerçevesinde* yerine getirildiği görülmektedir.[75]

Bu dönemde tarikatlar, tasavvuf düşüncesi etrafında şekillenen düşünsel, sosyal, eğitsel yaşama anlayışlarıyla; sosyal disiplinleri temsil eden *ideolojik yapılar olarak* karşımıza çıkmaktadır. Bu ideolojik yapıları ayakta tutan da tekke ve zaviyelerdir. Kuruluş aşamasını Selçuklular devrinde yaşayan tarikatlar 13.-15. yüzyıllar arasında Osmanlı İmparatorluğunda yaygınlaşmışlar, altın dönemlerini yaşamışlardır. Bu dönemde, "tasavvuf düşüncesi dini hayat kadar siyasi, askeri

---

[70] İlhan Tekeli-Selim İlkin, Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin oluşumu ve Dönüşümü (Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993), s.7.

[71] Ateş, a.g.e, s.159.

[72] Ateş, a.g.e., s.154.

[73] İbni Batuta,İbni Batuta Seyahatnamesinden Seçmeler, Der.: İsmet Parmaksızoğlu (İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1971), s. 7-9.

[74]Yahya Akyüz,Türk Eğitim Tarihi (Ankara: A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,1982), ss.4142.

[75] Hurcihan İslamoğlu-İnan, Osmanlı İmparatorluğunda Devlet ve Köylü (İstanbul, İletişim Yayınları, 1991), s. 40; Köprülü, a.g.e, ss.161-171.

hayatla da iç içe olmuş, güzel sanatların hemen hepsi tekkeden beslenmiş ve desteklenmiştir". Tarikatlar, aynı zamanda Ahi örgütleri, yeniçeri teşkilatı gibi kurumlar içinde de oldukça etkili olmuşlardır. Bektaşilik tarikatının yeniçeriler arasında etkili olduğu bilinmektedir; Yeniçeri Ocağı kapatılırken aynı zamanda Bektaşiliğinde yasaklanmış olması, bu savı desteklemektedir. Vakıflar da tekkeleri, camileri, onlarla birlikte faaliyette bulunan diğer külliyeleri yaşatmak için kurulan kurumlardır. Bütün bu kurumlar içinde ataerkil (patriarkal) bir ilişkinin egemen olduğu anlaşılmaktadır. Giderek şeyh ölünce yerine oğlunun geçmesi bir gelenek haline gelmiştir. *Bütün kurumlarda* da tanık olacağımız *bir usta-çırak ilişkisi* egemendir. Köprülü, *Osmanlı Devleti'nin kuruluş aşamasında etkili olan tarikat ve kurucularını*; Mevlevî'ye Tarikatı Mevlâ'na Celâdettin Rumi (ölüm,1273), Rifaiye Tarikatı Ahmet Rifai (Ölüm,1183),Halvetî'ye Tarikatı Ömer Halveti (Ölüm,1398; bu tarikat Anadolu'ya 13. yüzyılda Ahi Yusuf halvetiyle girmiştir), Kazanuriye Tarikatı İbrahim Kazanuri(Ölüm,1034; bu tarikat İshâkîye veya Mürşidi'ye adıyla da anılırdı), Yeseviye (Ahmet Yesevi ölüm,1116) ve Kalenderiye Tarikatlarından kaynağını alan Türkmen aşiretleri içinde etkili olan Babailer (Türkmen Babaları,torlaklar,dervişler,abdallar), Bektaşî'ye Tarikatı Hacı Bektaşi Veli (ölüm,1271), olarak sıralamaktadır.[76]

Anadolu Selçuklu Devleti'nin dağılmasıyla ortaya çıkan Beyliklere ait (Uzunçarşılı'nın araştırmaları sırasında açığa çıkardığı) bazı arazi notlarında yer alan bilgiler, Köprülü'nün *Osmanlı Devletinin Anadolu Türk geleneğinin içinden yeni bir sentez olarak ortaya çıktığı tespitini* destekmektedir. Bu bilgilerden beyliklerdeki tımar, mülk arazilerinin, vakıfların tekke ve zaviyelerin statülerinin hak sahiplerinin elinde, olduğu gibi korunduğu; hatta kimi tekke ve zaviyelerin beyliklerde olduğu gibi Osmanlı Devletine'de öşür ve resüm vergisi vermedikleri anlaşılmaktadır.[77] Çıkarları iç içe geçen Ahiler, şeyhler vakıf yöneticileri kuruluş döneminde, aynı zamanda devletin birer yöneticisidirler.[78] Orhan Bey'in savaş arkadaşları arasında Şeyh Mahmut, Ahi Şemsettin-zade, Ahi Hasan gibi isimler yer almaktadır. Osmanlı Devleti'nin İmparatorluğa dönüştüğü (Fatih Dönemi) döneme kadar, sistemdeki egemen güçler; Türkmen Aristokrasisi, Ahiler, Alpler, Türkmen Şeyhleri olarak karşımıza çıkmaktadır.[79]

Birinci Murat'ın ölümünden itibaren Ahilik kuruluşlarının eski biçimleriyle ortadan kalktıkları görülmektedir.[80] Fütüvvet gelenekleri bu kurumların devamı olan loncalarda bir ölçüde yaşatılsa da; bu kurumların, yönetici sınıfla diğer sınıflar arasında Ahiliğin oynadığı rolü bu kurumların oynadığına ilişkin bir bilgi mevcut değildir. *Osmanlı Devletinin İmparatorluğa dönüşme sürecinde*; *İslam İdeolojisinin biçimlenmesinde ağırlık merkezinin* giderek tekke ve zaviyelerden *medreselere*; Ahi ve şeyhlerden *"ulema"ya geçtiği görülmektedir.* Bu süreçte *Türkmen Aristokrasi ile Kapıkulu arasında* yaşanan çelişkinin bir benzeri, *tekke ve zaviyelerle örgün eğitim-öğretim kurumları olarak sistemdeki yerini alan medreseler arasında* yaşanmıştır. Bu

---

[76] Mustafa Kara, Tasavvuf ve tarikatlar (İstanbul: İletişim Yayınları,t.y), ss. 54-64; Köprülü, a.g.e., s. 160-171.

[77] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devlet Teşkilatına Medhal (4. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988), ss. 151-173.

[78] İslamoğlu, a.g.e., s.92.

[79] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988), ss.40-41. Ateş, a.g.e. s.153,180; Köprülü, a.g.e, 145-182.

[80] Ateş, a.g.e., ss.161-162.

daha çok Sünnilik mezhebinin Hanefi kolunun devletin resmi dini haline getirilme süreciyle Şiilik arasındaki çatışma şeklinde yaşanmıştır.[81] Osmanlı Tahrir Defterlerinden (vergi kayıtları) bu sürecin nasıl bir seyir izlediği anlaşılmaktadır. Türk emirlerinin, şeyhlerin mülkiyetindeki Malikane-divani sistemi ile (malikaneler Divanla yönetilirdi) yönetilen topraklar alınıp satılabilir bir karakter taşıyordu. 16. yüzyıla doğru sistemdeki merkezileşme süreci içinde ümeranın Tımarlı Sipahiler durumuna getirildiği; şeyhler ve din adamlarının ise kadılar olarak atandıkları, sistemin içine çekildikleri görülmektedir. Tekke ve zaviyelerin ellerindeki topraklarda vakıf arazileri durumuna gelir; böylece Türkmen beyleri ve şeyhlerin müstakil fırsat alanları ortadan yavaş yavaş kalkar. *İmparatorluğa doğru gelişen süreç içinde*, geçmişte şeyh ve Ahilerin oynadığı *toplumsal işlevi* daha bilinçli, daha profesyonelleşmiş bir biçimde, *gücünü devletin meşruiyetinden alan ilmiye sınıfı* yüklenmeye başlamıştır.[82] Fatih Sultan Mehmet dönemi yalnızca Türkmen aristokrasisinin (Türkmen beylerinin) siyasal egemenlik alanından tasfiye edildiği bir dönem değil (Candarlı Halil Paşa'nın idamıyla -1453- Osmanlı devletinde Osmanoğullarından sonra ikinci büyük aile de tasfiye edilmiş oluyordu)[83]; *aynı zamanda örgün eğitim sistemi olarak medrese sisteminin tam anlamıyla kurumlaştığı, ilmiye sınıfının yönetici sınıf içindeki özgün yerinin pekiştiği bir dönemdir.* Medreselerde okuyanlar daha sonra ilmiye sınıfı içinde çeşitli görevlere atanabildiği halde, tekkelerde yetişenler özellikle devlet görevleri dışında tutulmuşlardır. Tekkelerin varlıklarını daha çok halka dayanarak korumaları, temsil ettikleri İslam düşüncesinin "popüler" bir nitelikte ortaya çıkmasına neden olmuştur. Medrese bu dönemde içinde yer aldığı siyasal sisteme karşı bir karşı çıkışı ifade etmediği sürece tarikatlarla uzlaşmaya çalışmıştır.[84] Tekke ve zaviyeler etrafında tarikatlar biçiminde örgütlenen "popüler İslâm", ulema tarafından temsil edilen resmi din karşısında varlığını, Cumhuriyet dönemine uzanacak şekilde sürdürmesini bilmiştir. Sistemin kurumsallaşmasına bağlı olarak yaşanan bu sürecin (şeyhlerin rolünün ulema tarafından devir alınmasının), yüklenilen misyon çerçevesinde halktan bir uzaklaşmayı ifade ettiği ileri sürülebilir; yine de klasik *Osmanlı geleneği içinde ilmiye sınıfı egemen siyasal güç içinde temsil edilen, Türkmen geleneğinden gelen tek sınıf olarak karşımıza çıkmaktadır.* En önemli işlevinin, yönetenlerle yönetilenler arasında kurulan ilişkilerin hukuk alanında yeniden üretilmesiyle ilgili olması[85], bu sınıfın sosyo-ekonomik yapı içinde çok özel bir yeri olduğunu bize açıklamaktadır. Bu yeri daha kavramak için, klasik Osmanlı devlet yapısının (15-16. yüzyıllar) kurumsal yapısını açıklığa kavuşturmadan önce, bu yapının Avrupa'da ki klasik feodal yapılardan farklı olarak nasıl şekillendiğine bakmak gerekmektedir.

-

---

[81] Timur, 1968, a.g.e., s.122.

[82] İslamoğlu, a.g.e., ss. 91-97.

[83] T.Yımaz Öztuna, Türkiye Tarihi (İstanbul Hayat Yayınları A.Ş, 1966), Cilt 10,s.210

[84] Tekin ve İlkin, a.g.e., s.9,13.

[85] İslamoğlu, a.g.e, s.41.

Klasik Osmanlı Devlet Sisteminde Eğitim

Klasik Osmanlı Devlet sisteminde eğitimin üç boyutta gerçekleştiği görülmektedir: Askeri kişileri ve hizmetlileri (kamu görevlilerini) yetiştiren saray çevresinde -Enderun'da, Acemi Oğlanlar Kışlası ve Acemi Oğlanlar Ocağın'da, Yeniçeri Ocağında-; medreselerde ve sübyan mekteplerinde. Bu konu başlığı altında eğitimin bu üç boyutta da hangi amaçlara ulaşmak üzere işlediği, nasıl bir insan tipi yetişttirmeye yöneldiği açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Acemioğlanlar Ocağı, Acemioğlanlar Kışlası ve Enderun'da Eğitim

Saray okullarının geçmişi, İslam geleneği içinde Emevilere, Fatımîlere kadar uzanmaktadır; bu gelenek Osmanlı toplum düzeni içinde daha sistemli bir hale getirilmiştir.[71] Kapıkulunu oluşturacak adım 1362'de çıkarılan bir yasayla (Pencik Kanunu) atıldı. Bu yasa savaşlarda elde edilen esirlerin beşte birinin hazineye verilmesini öngörüyordu. Bu yasayı hazırlayan Çandarlı-zade Birinci Kara Halil Paşa'ya birisi, çıkardığı yasanın, ileride ailesinin siyasal erk içinden bir daha geri dönmemek üzere dışlanmasına yol açabileceğini o zaman söyleseydi; belki de gülüp geçerdi. Ankara savaşından sonra çıkarılan devşirme yasasından itibaren; 14-20 yaşları arasında, eli yüzü düzgün, yetenekli çocuklar, Müslüman olmayan ailelerden 3-5 yılda bir oluşturulan özel komisyonlar aracılığıyla toplanmaya başlandı. Bu çocuklar önce Türk ailelerin yanına verilir, bu aileler tarafından, Türk gelenek göreneklerine uygun biçimde yetiştirilirlerdi; Türkçe'yi, hizmet etmeyi öğrenirlerdi. Eğitici aileler devlet tarafından maddi olarak da desteklenirdi. Bütün bunlar, klasik Osmanlı devlet yapısı içinde ailenin eğitici rolünden, bilinçli olarak yararlanıldığını göstermektedir.[72]

Türk ailelerin yanında 3-4 yıl eğitildikten sonra bu devşirmeler Yeniçeri Ocağına Yeniçeri yetiştirmek üzere Acemioğlanlar Kışlası'na; Enderun'a içoğlanı yetiştirmek üzere ise Edirne Sarayı, Galata sarayı ve İbrahim Paşa Sarayı'na dağıtılırdı. Edirne Sarayının denetiminde gerçekleştirilen Acemioğlanlar Mektebi'ne gönderilirdi. Buralardaki hazırlık eğitiminden sonra acemilerin bir kısmı yeteneklerine göre; atak ve gürbüz olanlar Yeniçeri Ocağı ya da süvari bölüğüne; akıllı, güzel, yumuşak başlı olanlar "içoğlanı" olarak Enderun'a ayrılırdı. Acemioğlanlar Mektebi'nde eğitim bir odada başarı gösteren bir üst odaya alınmak suretiyle birbiriyle ilişkilendirilmiş bir dizi odada gerçekleştirilirdi. Hazırlık eğitimi sırasında acemilere Türkçe öğretilir; silah kullanma ve binicilik dersleri verilirdi; bunların dışında öğrencilere sarık sarmak, çamaşır yıkamak-katlamak, müzik dinlemek gibi meziyetler kazandırılmaya çalışılırdı.[73] Acemioğlanlar Kışlası'ndan sonra askeri eğitime tabi tutulacak acemiler, Tophane, Humbarahane, Tüfekhane, Kılıçhane, Cambazhane, Mehterhane gibi bölümler altında eğitimlerine devam ederdi. Tophane geleneği, Baron dö Tot'un yaptığı yeniliklerle 1834'de Harbiye okulunun kurulmasından sonra da devam etmiş; nihayet 1839'da feshedilmiş, öğrencileri Maçka'da açılan yeni Harbiye okuluna devredilmiştir. Humbarahane'de Kont de Bonuval'ın (Humbaracı Ahmet Paşa) katkılarıyla yenilenmiş (1733), 1795'de Mühendishane açıldığı zaman

---

[71] Tekin ve İlkin, a.g.e, s.19.

[72] Uzunçarşılı, 1988 (..Saray Teşkilatı),a.g.e, ss.300,302; Ergin, a.g.e., ss. 31-33; Sevinç, a.g.e., 191-192; Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi (Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982), s.63-64.

[73] Uzunçarşılı,1988 (...Saray Teşkilatı),a.g.e, s.302.

feshedilerek öğrencileri bu okula nakledilmiştir.[89] 18.yüzyıl sonlarına kadar varlıklarına devam ettiler.[90] "Ocak" olarak adlandırılan askeri eğitim okulları, okuma yazma öğreten okullar olmaktan çok birer askeri eğitim merkeziydi. Bu ocaklarda devşirilen *acemiye* yepyeni bir kimlik kazandırılırdı. Bu yeni kimlik kazandırma eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini Sakaoğlu şöyle anlatmaktadır:

> Aslen Türk ve Müslüman olmayan gençlere, öncelikle milliyetleri unutturulur, hepsinin dindar birer Müslüman olmaları, Türkçe'yi öğrenmeleri sağlanır, Türk görgü ve kuralları benimsetilirdi. Bunların saraydan başka vatan, padişahtan başka hakim ve baba tanımamaları kuraldı. Tek doğru eylemin de itaat olduğuna inandırılıyorlardı. Padişah uğruna seve seve can vermeyi onur sayarlar; günde beş vakit namaz kılarak, iki vakit Kur'an dinleyerek gün boyu süren askerlik taliminde yetiştirilirlerdi.[91]

Ahmet Rasim, "Osmanlı Tarihinde Enderun'un eskiden harbiye okulu olarak iş gördüğünü anlatmaktadır. Atuf Enderun'un "sarayın gücünü ve nüfusunu ne olursa olsun korumaya memur kapı kulları yetiştiren "kapı kulu" okulu" olduğunu belirtmektedir. "Sarayda yetişeceklerden daha vefakar asker ve hizmetkar bulunamayacağı düşüncesinden hareketle oluşturulan bu okulla saray genel bir okul görünümü kazanmıştır.[92]

2. Murat'dan itibaren oluşmaya başlayan, klasik düzenine ve işleyişine Fatih döneminde kavuşan Enderun'da iç oğlanlarının eğitimi birbirini takip eden altı odada gerçekleştirilirdi. En altta "Büyük ve Küçük Odalar" en üstte ise "Has Oda" bulunmaktadır. İç oğlanlarının aldıkları dereceler, mevkiler ve maaşlar eğitim gördükleri odalara, bu odalarda üstlendikleri görevlere göre farklı farklıdır. Kendi sınıflarına ait yerlerde yatıp kalkarlar, bütün masrafları saray tarafından karşılanır. *Büyük ve Küçük Odalar*'da din dersleri verilir; Türkçe, Arapça, Farsça öğretilirdi; bunların dışında öğrenciler bu odalarda güreş, atlama, ok atma vb. devinişsel beceri eğitimlerine de tabi tutulurlardı. Büyük Oda'da eğitim görenler, kapı ağasının maiyeti altında anahtar, peşkir, şerbet hizmetleri gibi hizmetler de görürlerdi. Bundan sonra, padişahın avda kullandığı doğanları yetiştirme işlevi gören *Doğancı Koğuşu* gelmektedir. Önceleri çamaşır yıkama, giysi düzenleme eğitimi veren kuruluşlar olarak iş gören *Seferli Koğuşu,* giderek sanat ve zanaat eğitimi veren bir oda haline gelmiş; müzikşinaslar, hanendeler, kemankeşler, pehlivanlar, berberler, hamamcılar, soytarılar vb.. yetiştirmeye başlamıştı. Bunun bir derece üstünde yer alan *Kiler Koğuşu'nda* ise iç oğlanları; et, tatlı, şerbet vb.. yiyecek ve içecekler hazırlamayı, padişah sofrasına yemek hazırlamayı, sofra düzenlemeyi öğrenirlerdi. Bunun üstündeki *Hazine Koğuşu* ise iç hazineden (saraya padişaha ait olan hazineden) sorumluydu. Bu oda aynı zamanda saraya iş yapan terzi, kürkçü, kuyumcu gibi iki bin dolayında sanatkarın sarayla olan ekonomik ilişkilerini düzenlerdi. Enderun'da en üst seviyede yer alan *Has Oda* padişahın özel hizmetlilerini yetiştirmekle yükümlüydü. Bu oda da "zülüflü" denen 40 ağa bulunurdu. Hırkai şerif dairesini temiz tutmak, buradaki Mushafların ve diğer kitapların tozlarını almak, belirli kutsal günlerde ödağacı yakmak, padişahın ve padişah ortamının diğer ihtiyaçlarını gidermek bu

---

[89] Ergin, a.g.e., ss.48-62.

[90] Akyüz, a.g.e, s.64,65-66.

[91] Necdet Sakaoğlu, Osmanlı Eğitim Tarihi (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), s.44.

[92] Nafi Attuf, Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme (1.Basım, y.y., Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet matbası, 1930), s.33.

odadaki ağaların göreviydi.[93] Tayyar zade Ahmet Ata Bey, kendi adını taşıyan tarihinde, Enderun'da takip edilen eğitim biçimini şöyle anlatmaktadır:

> Evvela kuran, ilmihal, tecvit, birkui, halebi, kuduri gibi kitaplar okunarak bilinmesi farz olan dini meselelerin öğrenilmesi birinci vazife addolunur, ve sülüs, talik gibi yazı şekilleri öğretilir. Bunları öğrendikten sonra tıneti yüksek olanlar mutlaka Arabî ve edebi ilimlerini tahsile;himmet, ve şecaat ve basaletle maruf olanlar ol vakitler usulünce tir, tüfek, ciritendazlık, kılıç kullanmakta meleke kazanmak, musiki ilminde maharet sahibi olmak... gibi işlerle meşgul olurlardı.[94]

Uzunçarşılı'nın anlatımından 16. yüzyıla kadar sarayda gerçekleşen bütün işlerin, bu arada Enderun faaliyetlerinin kapı ağasının nezareti altında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Kendisi de hadım ak ağası olan kapı ağası bu sorumluluğunu maiyetindeki diğer hadım ak ağalar aracılığıyla yerine getirirdi. Enderun'da bütün bu odalarda yapılan her işin bir sorumlusu, ağası, zabiti vardır; bütün bu sorumlular ait oldukları odanın ağasına, ağalarına bağlıdırlar. Örneğin Has Oda'nın en büyük ağaları silâhtar ağa, çuhadar ağa, rikabdar, tülbent gulamı ve miftah gulamıdır. Bunların altında hünkar müezzini, yazıcı başı, sarıkçı başı, kahveci başı, berber başı vb.. ağalar bulunurdu. Bir odadaki bir görevde başarılı olanın nereye atanacağı, yada bir odadaki bir görev boşluğunun öncelikle hangi odadaki görevli tarafından doldurulacağı önceden bellidir; ve bütün bu atamalar bir düzen bir protokol dahilinde yapılır. Örneğin Has Oda'da bir boşluk olduğunda, bu göreve gelme hakkı öncelikle Hazine Odası'ndan *Güğümcü Başı*'nındı. Enderun'da *çıkmalar* yedi sekiz yılda bir yapılırdı. Büyük ve küçük odalardaki iç oğlanlarından uygun endamlı, güzel ahlaklı olanlar bu meziyetlerine göre has oda, kilerci odası ve seferli odasına dağıtırlardı. Geri kalanlar ise çıktıkları odaya uygun derecelerle sipahi bölüğüne, çaşnigirliklere (kiler ve mutfak işleri), müteferrikalıklara dağıtılırlardı.[95]

Sonuç olarak Acemioğlanlar Ocağı ve kışlalarıyla Enderun'u da içine alacak şekilde bütün bir saray; Yeniçeri Ocağı'na, süvari birliklerine; diğer yandan vezir-i azamlık, vezirlik, ordu ve donanma komutanlığı, eyalet valilikleri, beylerbeyi gibi sarayın iç ve dış ilişkilerini, maliyesini yöneten diğer kurumlara kapıkulu olarak sınıflandırılan yöneticiler yetiştiren eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır. Enderun okulu 1850'lere kadar 79 sadrazam, 3 şeyhülislam, 36 kaptanı derya ve diğer devlet görevlerine de sayısız kadro yetiştirmiştir. Hazırlık döneminin 2-7 yıl arasında olduğu, Enderun'dan çıkmaların da 5-7 yılda bir gerçekleştirildiği düşünülürse bütün bu eğitimin 14 yıl civarında sürdüğü söylenebilir. Atamaların harice değil dahile yapıldığı durumlarda doğal olarak bu süreç daha da uzamaktadır. Diğer yandan Osmanlı hükümeti anlamına gelen Bab-ı Ali'de, aynı zamanda devlet işlerini yönetecek kadrolar yetiştiren bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Kethüda Bey Dairesi, Divan-ı Hümayun Kalemi bu kurum içinde eğitim işlevi gören organlardır.[96] Osmanlı Sarayı'nın aynı zamanda devlet işlerine gönderilecek kadroları yetiştiren bir kurum olduğunun altını çizen Uzunçarşılı bu eğitimin sistem içinde nasıl bir rol üstlendiğini şöyle açıklamaktadır:

> Kısaca söylemek lazım gelirse padişahlar; takriben on beşinci asır ortalarından itibaren on sekizinci asır ortalarına kadar şahıslarına mahsus merkez ordusuyla devlet idaresi için

---

[93] Uzunçarşılı,1988(.Saray Teşkilatı),a.g.e,ss.308-330; Ergin,a.g.e.,s.12-13.; Akyüz,a.g.e, s.63.

[94] Atuf, a.g.e., s.33-34.

[95] Uzunçarşılı,1988 (...Saray Teşkilatı),a.g.e, ss.308-330,336-337.

[96] Ergin, a.g.e., s.17,Sevinç, a.g.e, s.203; Ateş,1982, a.g.e., s.176; Akyüz, a.g.e, s.65,66-67.

zadegan (soylular sınıfı, aristokrasi) yetiştirmekten ziyade Müslüman ve Türk terbiye ve kültürüyle yoğrulmuş kendilerine sadık bir bende (köle) sınıfı yetiştirerek bunların bir kısmını kendi sarayında ve bir kısmını ordusunda terbiye ettirdikten sonra Osmanlı Devleti'nin idare ve inzibatını bunların ellerine vermişlerdir.[97]

Uzunçarşılı, 18. yüzyılın başlarından itibaren devşirme ile saraya içoğlanı alma yönteminin terk edildiğini, 18. yüzyılın başlarından itibaren sarayda hizmetlerin Türk gençleri tarafından görülmeye başlandığını; Enderun'da düşünsel gelişmenin bu dönemde daha çok artığını, değerli şair yazar, hattat ve müzik adamlarının yetiştiğini belirtmektedir.[98]

Enderun'daki eğitimin tamamen bir meslek eğitimi niteliğinde olduğu görülmektedir. Bu eğitim anlayışında, çağdaş eğitimde olduğu gibi ilk okul, orta okul, yüksek okul biçiminde bir örgün eğitim sınıflandırması görülmemektedir. Dikkat çeken bir başka olgu da, usta-çırak ilişkisi içinde gerçekleştirilen bu eğitimin ataerkil niteliğidir. Odalar içinde, ağalar arasındaki ilişkiler de kıdem farklılığıyla belirlenen özel bir karakter kazanmaktadır. Her ilişki, önceden belirlenmiş bir *usule* göre düzenlenmek durumundadır. Osmanlı Devlet sisteminin üzerinde kurulu olduğu sıkı disiplin medrese sisteminde olduğu gibi Enderunda'da tavizsiz bir biçimde uygulanır. Başarının sonucu mükafatlandırma, başarısızlığın sonucu ise ceza ile karşılanır; ceza ve mükafatlandırmanın sınırları açık bir biçimde belirlenmiştir. Mükafatlar bir üst dereceye terfi etme; elbise, at ve parayla ödüllendirme biçiminde olmaktadır[99].

Akkutay, Enderun eğitiminin seçkinler eğitimi ve idareci eğitimi olarak tanımladığı iki işlevine dikkati çekmektedir. Fakat aynı zamanda devşirme eğitimi niteliğiyle Enderun, "genişleyen imparatorluğun fetihte bulunduğu ülkelerin insanlarının merkezi otoriteye karşı direnmelerini önlemek, pasifize etmek ve kendi hizmeti için yetiştirmek" gibi bir görev yüklenmektedir.[100] Enderun'un sistem içinde yüklendiği bütün bu işlevleri, padişaha en iyi hizmeti sunacak kadroları yetiştirmek kapsamında toplamak mümkündür. Padişaha hizmet ile devlete hizmet arasında hizmet edenler açısından bir statü farklılığı yoktur. Örgütleniş, işleyiş biçimine, ders konularına ve nihayet ürünün nasıl değerlendirildiğine bakarak; padişaha en iyi hizmeti sunacak olanın, doğal olarak devlete de en iyi hizmeti sunacağı düşüncesinden hareketle düzenlenmiş özel bir eğitim yaşantısıyla karşı karşıya olunduğu sonucunu çıkarmak mümkündür. Enderun'da en yüksek mevkide yer alan Has Oda'nın en önemli şahsiyetlerinden Silahtar Ağa padişahın silahlarını muhafaza etmekle; ondan sonra gelen Çuhadar Ağa padişahın elbiselerini muhafaza etmekle, giyimine yardım etmekle; daha sonra gelen Rikabdar Ağa padişahın çizmelerini muhafaza etmekle, Tülbent Gulamı padişahın sarıklarını muhafaza etmekle yükümlüdür.[101] Bütün bu iyi yetiştirilmiş hizmetliler, dışarıya atandıklarında ya vezir, ya beylerbeyi, ya da yeniçeri ağası olmaktadırlar. Padişahın çizmesini, elbisesini muhafaza eden, giydiren kölelerin devlet aygıtının en kilit noktalarına atanması; sisteme egemen düşünceyi, yönetim anlayışını yansıtan çarpıcı birer örnektir.

---

[97] Uzunçarşılı, 1988 (...Saray Teşkilatı), a.g.e., s.298.

[98] Uzunçarşılı, 1988 (...Saray Teşkilatı), a.g.g., s.299.

[99] Ülker Akkutay, Enderun Mektebi (Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1984), ss. 151-154.

[100] Aynı, ss, 157-161, 123.

[101] Uzunçarşılı, 1988 (...Saray Teşkilatı), a.g.e, ss. 340-353.

Öte yandan İslâm düşüncesiyle desteklenen ataerkil yaşam biçimi içinde yavaş yavaş şekillenen bu eğitim ve yönetim tarzının; sistemi yeniden üreten mekanizma olarak padişaha, -sürekli genişleyen bir imparatorluğu yönetebilecek düzeyde- oldukça elverişli bir ortam ve insan malzemesi sunduğunu da kabul etmek gerekmektedir. Etrafında her konuda çok iyi yetişmiş özel hizmetli ordusunun varlığı, kendisi de çok iyi yetişmiş bir padişaha, doğru kararlar alabilmesi için uygun bir ortam, yetkin bir karar alma mekanizması sunmuş olmalıdır.

Berkes kapıkulunun sistem içindeki yerini ve kapıkulunu yetiştiren eğitimi şu sözlerle tanımlamaktadır:

> Geleneksel Osmanlı sisteminde din ve devlet nasıl ikiz ise, ordu ile devlet de ikizdi. Bugünkü anlamda asker ve ordu kavramı yoktu. Askerlik ocağı, devletin yönetici tabakasının yetiştirileceği bir folluktur. Bunlar kullardan ya da kölelerden devşirilir; fakat eğitimi sadece profesyonel askerlik eğitimi değil, elit tabaka kadrosu eğitimi olmalıdır. Savaş ve savaş sanayiine ayrılanlar kul; yönetici tabakaya yükselenler padişaha kul, reayaya hakimdir.[102]

Kapıkulunun Osmanlı devletinin kuruluş ve genişleme döneminde çok önemli rol üstlendiği bilinmektedir. Ancak pek çok araştırmacı, sistem içinde kapıkulu oluşturulmasının Osmanlı Devletinin çöküşünü hazırlayan etmenlerden olduğu konusunda ortak görüş belirtmektedirler. Kapıkulu oluşturma girişiminin neden olduğu ileri sürülen olumsuzluklardan birincisi, Türklerin Acemioğlanlar Ocakları'na ve Enderun'a alınmayışı, buralardan çıkanların giderek devletin belli başlı yönetim kadrolarını işgal etmesi, "Türk aristokrasisi"nin ortadan kalkmasına yol açmıştır; bunun bir başka sosyolojik sonucu da Türk halkının siyasal yaşantıdan giderek uzaklaşmasıdır. Diğer yandan, ailesinden, geçmişinden, kültüründen koparılarak yetiştirilen ve devlet yönetiminin kilit noktalarına getirilen bu insanlar; mali ve askeri konular dışında halka, halkın yaşantısına karşı devlet yönetiminde bir ilgisizliğin doğmasına neden oldular. Nihayet her ne kadar Türk ve Müslüman geleneğe uygun biçimde eğitilmiş olsalar da bu kesim, aileden gelen köklü bir geleneğe sahip olamadığı için rüşvet, yolsuzluk, zevk ve sefahat düşkünlüğü gibi ahlaki bir yozlaşma sürecine kolayca girebilmiştir. Çoğu kez ait oldukları etnik ve kültürel kimlikleri tümüyle unutmamışlar, ait oldukları azınlık kesimlerine daha müsamahakar davranmışlar, yakınlarına bir takım imkanlar sağlayarak İmparatorluktaki genel çözülmenin sorumluları durumuna gelmişlerdir.[103] Ergin Cumhuriyet hükümetlerinin Türk olmayanları memur, özellikle de öğretmen yapmamalarını; kapıkulunun Osmanlı Devleti'nin çözülüşünde oynadığı rol karşısında duyduğu tepkiden yola çıkarak alkışlamaktadır.[104]

Medresede Eğitim

Klasik Osmanlı devlet sisteminde ulema sınıfına girmenin kapısı medresedir. Osmanlılarda ilk medrese 1330 yılında Orhan Bey tarafından İznik'de yapıldı. Ancak medreselerin derecelenerek bir sistem haline gelmesi, 2.Murat dönemiyle başladı. 2. Murat Edirne'de Büyük Medrese ve Darü'l- Hadis'i yaptırınca, Bursa'da daha önce kurulan medreseler ikinci sınıf haline geldi. Fatih tarafından Sahn-ı seman medreseleri (sekiz adet) yaptırılınca, bu okullar yüksek okul durumuna geldi. Kanuni Sultan Süleyman tarafından Süleymaniye medreseleri yaptırıldığında ise artık en yüksek okul Süleymaniye medreseleri olmuş, Sahn-ı seman ikinci sınıfa itilmişti. Fatih

---

[102] Niyazi Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma (İstanbul: Doğu-Batı Yayınları, 1979), s.91.

[103] Ateş, 1982,a.g.e.,s.173; Sevinç, a.g.e, ss. 204-222.

[104] Ergin, a.g.e., s.19.

sekiz adet Sahn-ı seman medresesinin yanına, bunların idadisi (orta okulu) durumunda Tetimme ya da Musıla-i sahn olarak adlandırılan sekiz adet de küçük medrese kurdu ve imparatorlukta bulunan diğer medreselere bunlara göre yeni bir düzen verdi. Medreselerin Fatih döneminden itibaren "Hariç" ve "Dahil" olarak iki sınıfa ayrıldıkları görülmektedir. Hariç medreseleri temel hazırlık dersleri vermeyi, Arapça öğretmeyi, Dahil medreseleri ise daha yüksek düzeyde ilim vermeyi amaçlıyorlardı; her biri de kendi içlerinde de ayrıca kademelere ayrılıyordu. Hariç medreseleri Haşiye-i tecrid, Miftah, Kırklı, Hariç olarak kendi arasında kademeleşirken; Dahil medreseleri ise, Dahil, Sahn-ı seman, Altmışlı medreseler olarak kademeleniyordu.[105]

Medreselerin ne zaman kimler tarafından kurulduğuna bağlı olarak da belirli bir sınıf içinde yer alması, dikkati çeken bir başka olgudur. Selçuklular, Anadolu beylikleri zamanında yapılan, vezir ve sancak beyleri tarafından yaptırılan medreseler "Hariç"; Osmanlı padişahlarıyla şehzadeleri tarafından yaptırılan medreseler "Dahil" olarak gruplaşmıştır. En son padişah tarafından yaptırılan medreseye de en yüksek okul statüsü verilmiştir[106]. 1630 yılında, Osmanlı Devletinde 120 medrese, 9.000 öğrenci olduğu saptanmıştır[107]. Okullaşma sürecinde uzmanlaşmaya yönelen ilk adımların Fatih döneminde atılmaya başlandığı anlaşılmaktadır; ilk kez bu dönemde, hukuk eğitimiyle (kadı yetiştiren eğitimle) ilahiyat eğitimi (müderris yetiştiren eğitimin) birbirinden ayrılmıştır. Süleymaniye medreseleri açıldığında uzmanlık eğitimi daha da belirgin hale gelmiştir. Süleymaniye Medreseleri adı altında tıp alanında *Darüşşifa* ve hadis öğretimi alanında *Darü'l-hadis* açıldıktan sonra, isteyen öğrenci, Hariç ya da Dahil medreselerinde öğrenimini tamamladıktan sonra artık bu medreselere gitmeye başlamıştır.[108]

Uzunçarşılı medreselerde öğretimin nasıl bir yol izlediğini şu sözlerle açıklamaktadır:

> Her bir derecedeki müderris kendi ihtisasına göre bir ders okutur ve talebe aynı derece dahilinde diğer bir müderrise daha giderek orada da diğer bir ders okurdu. Bu suretle kanunda gösterildiği üzere birer ay müddetle bir senede Haşiye-i tecrid medresesine ait dersleri tamamlar ve oradan miftah medresesine geçip orada da bir dersi, bahis bahis iki ayda bitirmek suretiyle bir seneyi doldurduktan sonra Kırklı medresesine geçer ve böylece her bir dersi okuduğuna dair müderrisinden vesika (belge) almak suretiyle yüksele yüksele sahn-ı seman medresesine çıkardı.[109]

Bu anlatımdan Osmanlı devletindeki medreselerde bugünkü ders geçme sistemine benzer bir sistemin uygulandığı sonucuna varmak mümkündür; ancak Ergin, medreselerde sınıf ayrımının okunan derslere göre yapıldığını kabul etmekle birlikte, bu ayrımın gerçekte okunan kitaplara göre yapıldığının altını çizmektedir.[110]

Öğrenci sürekli başarılı olmak kaydıyla üç yılda Sahn-ı seman medreselerinde *danışment* olarak öğrenim görmeyi hak edecek duruma gelirdi. Bu medreselerin orta okulu durumundaki medreselerde öğrenim görenlere ise softa denirdi. softalar ve

---

[105] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e, ss. 1-12; Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.15.

[106] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss. 1-12, 16.

[107] A.Adnan Adıvar, Osmanlı Türklerinde İlim (5.Basım, İstanbul: Remzi Kitabeevi 1991),s.119.

[108] Ergin, a.g.e., s.100; Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., s.33.

[109] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., s.14.

[110] Ergin, a.g.e., s.99.

danişmentler okudukları medreselerin *hücre* adı verilen odalarda yatıp kalkarlar, ihtiyaçları medrese vakıfları tarafından karşılanır, her ay da belirli bir miktar para alırlardı; derslerini hocalardan yada hocaların *müid* adı verilen yardımcılarından alırlardı. Müidler danişmentlerin en kıdemlileri arasından seçilirdi. Medreseyi bitiren, müderris ve ya kadı olmak istiyorsa, kazaskerin defterine kaydolur ve sırasını beklerdi. Bu müderris adaylığına mülazemet denirdi. Ataerkil yaşam biçimi içinde Padişah tahta çıktığında, Şeyhülislam, kazasker, vezir-i azam, padişah hocaları göreve atandıklarında önceden belirlenmiş bir sayıda mülazemet verme hakkı kullanırlardı; mülazemet veren ulamadan biri ise önce kendi öğrencilerine bu hakkı kullandırır, yoksa başka tanınmış müderrislerden mülazemet isterdi. Sırası gelen aday en alt sınıftaki Haşiye-i tecrid medreselerinden birine müderris olarak atanırdı. Müderrislerin kurum içinde yükselme biçimi de belirli bir sıra izler; Haşiye-i tecrid müderrisi atandığında Miftah'a, Mihtah'ınki atandığında Hariç'e, Hariç müderrisi atandığında Dahil'e ve giderek sahn-ı seman'a müderris olurdu.[111] Adıvar Fatih'in bir medreseden daha üst medreseye atanmasını isteyen müderrisleri zaman zaman huzurunda sınava tabi tuttuğunu yazmaktadır[112].

Bu medreselerde ne okutulduğuna baktığımızda, ilk basamak olan *Haşiye-i tecrid* medreselerinde ilk bilgiler olarak (muhtasarat) sarf (gramer), nahiv(sentaks), hesap, hendese okutulur, bunlardan sonra mantık, lügat, tarih, coğrafya, belagat, fıkıh dersleri ve kelamdan Mahmud-i Cürcani'nin haşiyei tecrid adlı kitabı okutulurdu. Bütün bunlar bir üst dersler için (ilm-i hadis, ilm-fıkıh, ilm-kuran) hazırlık içeriği taşıyan derslerdi. Miftah medreseleri adını, bu medreselerde okutulan belagatten Sekkaki'nin Miftahü'ül-ulum adlı eserinden almıştır; bu medreselerde bu kitaba şerh olarak yazılan şerh-i miftah, bunun yanı sıra kelamdan yine haşiye-i tecrid ağırlıklı olarak okutulmuştur. Ayrıca bu medreselerde de fıkıh, usul-i fıkıh, belagat, maani, hadis gibi dersler okutulurdu. Kırklı ve Hariç medreselerinde ise ilm-i kelam, fıkıh, mantık, hadis, kelam, belagat dersleri okutulurdu. Dahil medreselerinde usul-i fıkıhtan Sadettin Teftazani'nin "Telvih" adlı şerhi okutulur, ayrıca tefsir dersi verilirdi. Sahn-ı Seman'da keşşaf tefsiri, kelamdan seyyidi şerifin Mevakıf şerhi, usulü fıkıhdan Şirazlı Kadı Aduteyci'nin Muhtasar Münteha adlı şerhi, fıkıhdan Ömer Merginani'nin Hidaye'si ile bunun Bayburt'lu Ekmelüttin tarafından yapılan şerh'i okutulurdu. Süleymaniye medreselerinde ise hadis, usulü hadis, tıp, tabiyyat, riyaziye ve heyet okutulurdu; Kelam (islâmi inançların felsefe ve mantıkla kanıtlanması) dersinde ise hükema denilen filozoflarla kelamcılar arasında, çeşitli sorunlar üzerine yapılan tartışmalara yer verilirdi. En alt sınıfta yer alan medreselerde öğretilen bir ders, bir üst medresede daha kapsamlı başka bir şerhle devam ederdi. Daha üst sınıflara (medreselere) çıkıldığında fıkıh, usul-i fıkıh, hadis, usulü hadis derslerine ağırlık verildiği görülmektedir. Fatih akli ilimlere önem verdiğinden, islâmi hükümlere akli delillerle, yorumlama ile ulaşma bilimi olan "kelam" bilimi bu dönemde önem kazanmıştır. İlm-i kelam fatih medreselerinde okutulan bir ders haline gelmiştir.[113]

Tekeli ve İlkin, 13. yüzyıl başlarından itibaren Avrupa' da tanık olunmaya başlanan *üniversitelerde uygulanan programla medreselerde uygulanan program arasında benzerlik* bulmaktadırlar:

---

[111] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss. 14-20,46-48.

[112] Adıvar, a.g.e., s.46.

[113] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss.19-31,39; Ergin, a.g.e., s.100.

> Avrupa üniversitelerinin ilahiyet dışındaki programını oluşturan Trivium (salus) içinde bulunan gramer, retorik ve mantık-diyalektik ile Quadrivium (Abu) içinde bulunan aritmetik, geometri, astronomi ve musiki gibi yedi dersin medrese programında karşılıkları vardı. Eğitime bina ve maksut yani gramer ile başlanır. Bir müddet sonra mutavvel okunur. Bedii, Beyan Meani'den ders yani retorik görülürdü. Sonra Şemsiye, şerhi Matali ile Mantık öğretilerek Trivium tamamlanmış olurdu. Daha sonra ihmal edilmiş olsa da Quadrivium'un dersleri, hesap, hendese, heyet Fatih'in medrese programı içinde yer alıyordu. Musiki ise hikmet içinde düşünülüyordu.[114]

Medrese eğitiminin belirli bir sisteme kavuştuğunu gördüğümüz Fatih döneminde öğretim ve programlar; vezir Mahmut Paşa, ve eğitimini Semerkent'da tamamlayan, Uluğ Bey'in öğrencisi Ali Kuşçu (Ölm. 1474) tarafından düzenlenmiştir[115]. Bu dönemin ünlü müderrisleri Hoca-zade, Alaaddin Tusi'dir; Molla Hüsrev, Hızır Bey, Sinan Paşa da dönemin diğer ünlü alimleridir. Kanuni Sultan Süleyman döneminin ünlü uleması olarak da Kınalızade Alaaddin Çelebi'nin, Taşkörülü-zade Ahmet İsamüddin Efendi'nin adları geçer.[116]

Medreselerdeki eğitimin bir başka özelliği de hoca-öğrenci arasında gerçekleşen, öğretmen merkezli bir eğitim olmasıydı. Öğrencinin muhatabı, kurum değil hocaydı; başarısının tescili tümüyle hocasının "icazetine" bağlıydı; bu aynı zamanda diploma anlamına gelirdi[117]. Buradan medreselerde *uygulanan programın düzenlenmesinde, belirleyici olanın hoca olduğu* sonucunu çıkarmak mümkündür. Öğretim sürecinden beklenen verimliliği elde edebilmenin temel koşulu, hocaya "biat" etmeye, söylediklerini harfiyen yerine getirmeye bağlıdır. Öte yandan medreseler, kişiler tarafından kurulan vakıflar biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Vakıf senedinde belirtildiği biçimde yönetilmektedirler. bu "vakfiye"lerin yönetiminde "ders vekili" olarak tanımlanan müderrislerden bir kişi de bulunmaktadır; fakat "ders vekili" program ve tedrisat dışında medresenin idari ve mali işlerine karışamaz[118]. İlk bakışta Program düzenlemede, medrese bünyesinde görece bir özerkliğin olduğu izlenimi edinilmektedir. En azından medreselerin kademeli özelliğiyle bir sistem haline geldiği Fatih dönemine kadar bunun böyle olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Ancak *eğitim yaşantılarının İslâm düşüncesi temelinde şekillendiği*, medreselerin aynı zamanda Sünnî Müslümanlık etrafında devletin resmi din anlayışının şekillendiği yapılar olduğu, ulemanın ilmiye sınıfı içinde özel bir örgütlenmeyi ifade ettiği düşünülecek olursa; *bu yapının yönetimsel ve bilimsel alanda müderrislerin özerk davranmasına izin veren bir yapı olmadığı* görülür[119]. Fatih döneminden ardından içine girilen, özellikle Yavuz Sultan Selim'le birlikte belirginlik kazanan, Hanefiliğin devlet dini haline gelmesi, devletin giderek daha fazla şer'ileşmesi sürecinde; akli ilimlerin, akli ilimler ile nakli ilimler arasında bağlantı noktası olan kelamın medreselerde programlardan çıkarılmasını[120]; sosyal-ideolojik değişme ile eğitim düşüncesindeki değişme arasındaki dolaysız ilişkiyi gösteren çarpıcı bir olgu olarak kabul etmek gerekmektedir.

---

[114] Tekeli ve İlkin, a.g.e., ss. 16-17.

[115] Adıvar, a.g.e, s.46; Gökbilgin, a.g.e., s.27

[116] Gökbilgin, a.g.e., s.27

[117] Öymen ve dağ, a.g.e., s.250; Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), s.75.

[118] Ergin, a.g.e., s.306.

[119] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.18.

[120] Timur, 1968, a.g.e., s.119-122.

Osmanlı Toplumsal Sisteminde Reayanın Eğitim İhtiyacını Karşılama Biçimi

Osmanlı Toplum yapısının eğitim ihtiyacını karşılayan yalnızca yukarıda işleyiş biçimleri açıklanmaya çalışılan saray okulları ve medreseler değildir. Tarikatların, loncaların birer eğitim kurumu olarak. Saray eğitiminin ve medreselerin yukarıda anlatılan gelişmiş biçimleriyle henüz kurumsallaşmadığı Osmanlı devletinin kuruluş döneminde; medreselerin ve saray çevresinde şekillenen eğitimin sistem içinde oynadıkları rolü, bir ölçüde benzer bir biçimde şeyhlerin, tarikatlar ve Ahi örgütlerinin yerine getirdiği daha önce açıklanmıştı. Osmanlı Devletinin merkeziyetçi, kalıtsal (patrimonyal) klasik formunu alış sürecinde, tarikatların, tekkelerin zaman zaman toplumsal-siyasal muhalefetin çevresinde geliştiği odaklar haline geldikleri görülmektedir. Bu süreç içinde "siyasal otoritesini dini olarak meşrulaştırdığı için siyasal muhalefetler de dinsel tarikatla formunda" ortaya çıkmıştır.[121] Şeyhülislamlığın 2.Murat döneminde ortaya çıkış biçimini bir yönüyle, tekkeler çevresinde gelişen dinsel yorumun "siyasal talep halinde" ortaya çıkmasının önünü kesmeye yönelik bir girişim olarak değerlendirmek mümkündür. Tekke içinde gelişen şeyhler, yalnızca bu kurumlarda görev yapan, gelirlerini evkaf gelirlerinden karşılayan; varlıklarını temsil ettikleri cemaate dayanarak koruyabilen kişilerdir.[122] Bir başka açıdan bakılacak olursa, tekke ve zaviyelerin yaygın örgütsel faaliyetlerle, verdikleri hayır hizmetleriyle; toplumdaki tansiyonu düşürmek, batini düşüncelerle bireye özel bir "kurtuluş" yolu sunmak yoluyla, İslâm düşüncesine dayanan teokratik yapıya destek olduklarını ileri sürmek mümkündür. Sistemin özellikle Mevlevî tarikatından bu amaçla yararlandığı görülmektedir.

Ergin, *sübyan mekteplerinin* çocuklara kuran okutmak, namaz kılma yöntemlerini, namazda okunacak ayetleri öğretmek birazda yazı yazdırmak gibi üç amaca hizmet ettiğini; Medreselerde olduğu gibi Türkçe'ye yer verilmeyen bu okullarda daha çok "Arapça metinler üzerinde nakkaşlık ve kopyacılık" yaptırıldığını"; pratik yaşamda yararı olacak hesap gibi, coğrafya gibi derslerin bu okullara giremediğini belirtmektedir. Çocuklar beş altı yaşlarında bu okullara alınmakta; öğrencilerden fakir ve kimsesiz olanların yatıp kalkabilecekleri bölümleri olan bu okullar çoğunlukla bir cami ya da mescide bitişik olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler.[123] Bu kurumlar devlet adamları ve varlıklı kişiler tarafından vakfiyeler biçiminde kurulurlardı; giderler, medreselerde olduğu gibi öğretmenlerin maaşları bu vakıflar tarafından karşılanır fakat adamaları merkezi idari yapı içinde gerçekleşir. Fatih döneminde, Eyüp ve Ayasofya medreselerinde öğrenim gören, sübyan mektebinde öğretmelik yapacak kişilerin eğitiminde farklı bir programın uygulanması ön görülmüştür. Akyüz bu programın içinde adaylara Tartışma Adabı (Adab-ı mubahase) ve Öğretim Yöntemi (Usul-i Tedris) gibi meslek derslerinin yer almasına dikkat çekmektedir. Ancak bu programlar daha sonra uygulamadan kaldırılmış; biraz okuma yazma bilen, ağırbaşlı kimseler sübyan mektebi olarak adlandırılan bu *mahalle mekteplerine* hoca olarak atanmaya devam edilmiştir. Bu öğretmenlerin eline "eti senin kemiği benim" mantığıyla teslim edilen öğrenciler sıkı bir disiplin altında eğitilirdi.[124]

---

[121] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.8.

[122] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.9.

[123] Ergin, a.g.e, Cilt 1-2, s.86.

[124] Akyüz, a.g.e., s.57-61.

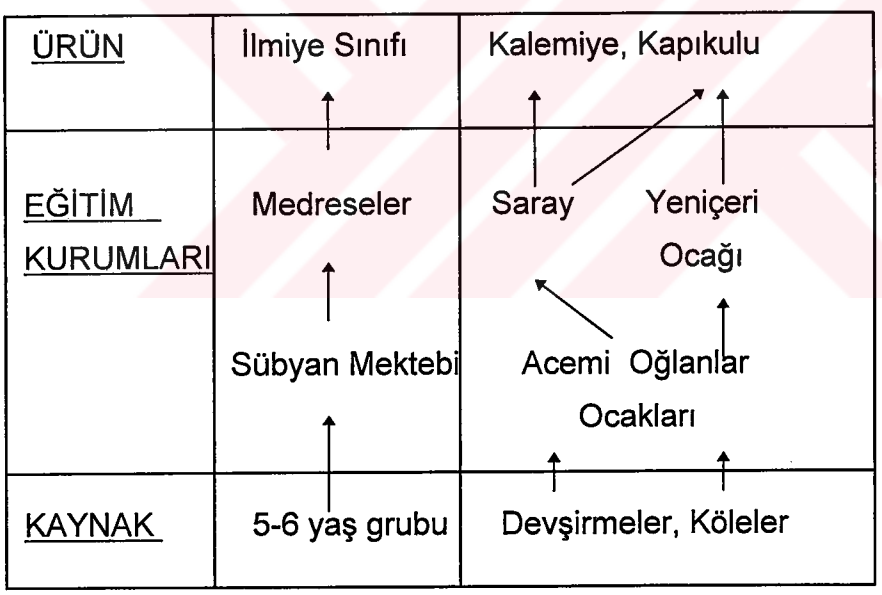
Sakaoğlu, Osmanlı klasik yapısı içinde halkın eğitim ihtiyacını nasıl giderdiğini şu sözlerle açıklamaktadır.

> Fakat asıl halk yığınlarının köylülerin kentlilerin eğitimden nasiplenmeleri, bir önceki bahiste sözü edilen yetersiz mahalle mekteplerinde, tekkelerde, ticaret merkezlerinin *arasta* denilen ve belli iş kollarına ayrılan bölümlerinde, camilerde, kahvehanelerde ders almak, vaaz ve nasihat dinlemek, usta-çırak ilişkisi sırasında öğrenmek biçiminde oluyordu.[125]

Diğer yandan Osmanlı devletinin bir başka özelliği de *çok milletli* oluşuydu. Bu dönemde "millet", "etnik bir ayrımdan çok dini bir ayrımı ifade ediyordu". Osmanlı egemenliği altında dört milletin varlığı kabul edilmişti; bunlar, Müslüman, Rum-Ortadoks, Ermeni ve Yahudi milletleriydi. Osmanlı siyasal sistemi şeriata dayanmış devlet anlayışıyla çok milletliliği uzlaştırmanın yolunu, bütün bu milletleri iç işlerinde serbest bırakmakta bulmuştu; bu milletler dini, kültürel, cemaatsal gereksinimlerini karşılayabilmek için kendi içlerinde serbestçe örgütlenebiliyorlardı. Her millet Osmanlı siyasal sisteminde olduğu gibi yönetenler ve yönetilenler olarak yapılaşıyor; bu yapıyı üreten eğitim sistemini, kendi içlerinde bağımsız olarak örgütleyebiliyorlardı.[126]

15.-16. yüzyıllarda Osmanlı klasik eğitim sisteminde okullaşmanın nasıl şekillendiği ürününün nerede değerlendirildiği *Çizelge1*'de gösterilmiştir.

Çizelge 1:
15.-16. Yüzyıllarda Osmanlı Devlet Sisteminde Okullaşma



Programlarına, yetiştirdiği insan gücünün nerede nasıl değerlendirildiğine bakarak, medreselerde ve saray çevresinde gerçekleştirilen eğitimin daha çok yüksek öğretim niteliği taşıdığı söylenebilir. Sübyan mektepleri halka yönelmiş bir ilk eğitim olarak (yaygın eğitim) olarak düşünülürse; Osmanlı klasik toplum düzeninde örgün eğitimin -ideolojik fonksiyonunun dışında- esas olarak devletin ihtiyaç duyduğu asker-sivil yönetici kadroyu yetiştirme görevi yüklendiği görülmektedir.

---

[125] Sakaoğlu, a.g.e., s.48.

[126] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.4.

16. Yüzyılda Osmanlı Toplum Düzeninde Eğitim Düşüncesi

Buraya kadar Osmanlı Toplumsal düzenini ayakta tutan temel sınıfsal yapıların merkeziyetçi siyasal, kurumsal yapı içinde nasıl yer aldıkları; saray çevresinde ve medreselerde gerçekleşen eğitimin yönetici sınıfların, kurumsal ideolojik yapının üretiminde, sistemin sürekliliğini sağlamada nasıl bir işlev yüklendiği açıklığa kavuşturulmaya çalışıldı. Osmanlı Toplumsal düzeninde eğitim bu işlevini yerine getirirken amaç ve ölçütler bakımından nasıl bir eğitim düşüncesinden beslenmiştir; bu eğitim düşüncesinin ortaya çıkardığı ürünle ilgili olarak neler söylenebilir? Araştırmanın bu bölümünde bu sorulara yanıt aranmıştır.

Önce Osmanlı toplum düzeninin üzerinde yükseldiği ideolojk yapının temel bileşenlerinin ne olduğu sorusuna yanıt bulmak gerekmektedir.

Hezarfen Hüseyin Efendi "Telhisü'l-beyan fi Kavanin-i Al'i Osman" isimli kanunnamesinde yer verdiği şu sözler, Osmanlı devletinin nasıl bir teolojik temel üzerinde kurumsallaştığını açıklamaktadır: "*devlet umur-i din (din işleri) üzerinde bina olunur, din asıl devlet onun fer'i (ışığı) gibi kurulmuştur. Yalnız din reisi şeyhülislam ve devlet reisi vezir-i azam ve her ikisinin reisi Padişah-ı kamkardır*".[112] Mardin'e göre:

> Osmanlılar *din ve devleti "tev'en" (ikiz)* saymışlardır; fakat yapılan araştırmalar *bu ikizlerden "devlet"in Osmanlılar arasında hiç bir İslami devlette kazanmadığı bir önem kazandığını göstermektedir.* Daha çok Arap kültürünün hakim olduğu ülkelerde geçerli olan zaman zaman Osmanlıların "gerçek" İslâm devletini ortadan kaldırdıkları, bir tür "Moğol" idaresi getirdikleri şeklîndeki suçlamalar, Osmanlıların bu siyasal özelliğinden kaynaklanmaktadır.[113]

Mardin Osmanlıların diğer İslâm ülkelerinden bu farklılığını, İslâm medeniyetine getirdikleri "Kur'an'ın tek hukuk kaynağı olduğu" savına ters düşen "yasa" kavramıyla açıklamaktadır.[114] Bu bizi Osmanlı hukuku içinde tanık olduğumuz "örfi hukuk", "Şer'i hukuk" ayrımına götürmektedir. Askeri yöneticiler, askeri işlerle ilgili konularda şer'i hukuka değil örfi hukuka tâbi idiler; bu hukukun dayanakları da padişah fermanlarıydı. Örneğin padişah saltanatın sürekliliğini tehlikede gördüğünde örfi hukuka uygun olarak kardeşini hatta öz oğlunu bile "devletin bekası için" ölüme yollayabilirdi. Oysa şer'i hukuk kapsamına giren bir haksızlık karşısında reaya, hakkını arayabilirdi. Burada kapıkulu ulema ayrımının farklı hukuksal dayanaklarla desteklendiğine de tanık olmaktayız. Örfi hukukun kaynağını padişah iradesinden alması, Mardin'in işaret ettiği ikiz kardeşlerden "devlet çıkarları"ın, dinin gereklerine göre neden sistem içinde daha ön plana çıktığını anlaşılır kılmaktadır. Fakat buradan "din"le, "devlet" arasında bir çatışma olduğu sonucu çıkarılamaz çünkü Hıristiyan'lıkta olduğu gibi din devletten ayrı olarak kurumsallaşmamıştır; tersine devlet İslâmiyet'i yaşam biçimi olarak kabul ettiği,[115] İslam dini de aynı zamanda sosyal yaşamı düzenleyen bir nitelik taşıdığı için din devletle özdeşleşmiştir. Bu açıdan bakıldığında İslâm devleti geleneği içinde örfi hukuk gibi bir geleneğin nasıl oluştuğu anlaşılır hale gelmektedir. Osmanlı devleti, İslâmiyet'i bir yaşam biçimi olarak benimsemiştir; fakat bununla birlikte Osmanlı devleti, islam'ın devlet anlayışının "açık bıraktığı kapıdan" kalıtsal-ataerkil geleneği koruyup geliştirmesini de bilmiştir. Öyleyse *Osmanlı*

---

[112] "Hazerfen Hüseyin Efendi, Telhisü'l-beyan fi Kavanin-i Al'i Osman (Paris Milli Kütüphanesi)" Uzunçarşılı, 1988 (... İlmiye Teşkilatı),a.g.e., s. 178

[113] Mardin, 1992, a.g.e, s.83.

[114] Mardin, 1992, a.g.e, s.83.

[115] Ülken, 1946, s.10.

devletinin üzerinde yükseldiği ideolojik altyapıyı, İslâm düşüncesiyle ataerkil-kalıtsal düşünce biçiminin Osmanlı geleneği içinde ortaya çıkmış özgül bir sentezi olarak kabul etmek gerekir.

İslam Düşüncesi

Bu alt başlık altında yapılan çalışmayla; İslam düşüncesinin temel karakteristik özelliği, eğitim düşüncesi olarak sistem içinde nasıl iş gördüğü açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

"İslam sözcüğü, 'teslim' ve 'teslimiyet'den müminlerin Allah'a itaati anlamına gelmektedir."[131] Ülken Hıristiyanlık ile İslamiyet arasındaki temel farklılıkların bu iki dinin içinde doğduğu sosyal bünyenin gelişme biçiminde aranması gerektiğinin altını çizmektedir. Hıristiyanlık devletten ayrı küçük cemaatler içinde doğmuştur. İnsanlar orada "derebeylerinin hakim kudretinden, kanunlarından önce "sığınabileceği "çobanlar" (Allah'ın çobanları, rahipler) bulabiliyordu. Oysa İslam dünyasında "bütün cemaatler devletin içinde eridiği ve şeriat bizzat devlet olduğu için, alemlerin efendisi olan Tanrı ve onun yeryüzündeki gölgeleri karşısında ferdin sığınacağı hiç bir yer kalmıyordu".[132] Bu açıklama küçük cemaatlerin içinden çıkan Hıristiyanlığın, giderek krallar karşısında nasıl güçlü, hiyerarşik bir kurumsal nitelik kazandığını açıklamakla kalmıyor; aynı zamanda bu dinin, "Allah'ın çobanları"yla bireylerin buluştuğu noktada, her iki taraf için, "itiraf" etrafında nasıl bir çeşit özel "fırsat alanı" oluşturduğuna da ışık tutuyor. Ülken Batı düşüncesinin ayırt edici niteliğini *oluş* (Devenir) ve *evrim* (tekamül) düşüncesiyle açıklıyor. *İslam düşüncesinin* hakim karakteri ise; İslam mutasavvıflarının "Anı daim" dedikleri "varlığı bütün değişmelerin kökü olan *ezeli bir değişmezlik* halinde" gören "şekilsiz, hareketsiz, değişmesiz, mutlak bir sükun içindeki ezeli an (instant)" düşüncesiyle belirlenir.[133]

İslam düşüncesinin bir başka özelliği de *siyasi bir nitelik taşımasıyla* ilgilidir. Dinin başlangıçta *"iman"la "amel"i birleştirmesi* ona tamamıyla siyasi bir nitelik vermiştir. "Bu nedenle İslam dininin hükümleri Hıristiyanlık gibi sırf metafizik ve ahlaki hükümlerden ibaret kalmamış, geniş ölçüde *sosyal hükümler* haline gelmiştir"[134]. Bu bakımdan *İslamiyet*, özü bakımından *teokratik bir dindir.* İslâm'da "dünyevi" olanla "uhrevi" olan birbirlerinden ayrılmaz; bu özelliği dolayısıyla İslamiyet aynı zamanda bir *yaşam biçimidir.* Fakat İslâmiyet'in bununla çelişir gibi görünen bir başka özelliği de; toplum düzeninin düzenlenişinde (devletin örgütlenişinde) *şer'i hukukun* yanı sıra *örfi hukuka* da yer verebilmiş olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında Timur'a göre "*İslâm hukuku* bile menşei bakımından gayri İslâmi bir temele dayanır"; kaynağını 7. yüzyıl Arabistan'ının örf ve adetlerinden alır.[135]

Mardin, İslâm düşüncesinin Osmanlı toplumsal yapısının işleyişine ışık tutacak bir özelliğini de Kaynağını Kur'an'daki bir ayetten alan, *iyiliği emir kötülüğü men' eden* karakterinde buluyor. Burada "kötülük", İslâm'ın koyduğu normlara uymamak olarak tanımlanmaktadır. İslam toplumu yukarıda açıklandığı gibi aynı zamanda siyasi bir

---

[131] Ülken, 1946, a.g.e, s.10.

[132] Ülken, 1946, a.g.e., s.9.

[133] Ülken, 1946, a.g.e, s.7-22

[134] Ülken,1946, a.g.e, s.10.

[135] Timur, 1968, a.g.e., s.23; Güvenç, a.g.e., s.187.

topluluk olduğundan "iyiliği gözetme" ilkesi siyasi alanda da geçerli bir ilke haline gelmektedir.[136]

İslâm düşüncesinin ilim dalları halinde nasıl ortaya çıktığını açıklamaya geçmeden önce, bu düşüncenin bilgi sorununa nasıl yaklaştığı üzerinde durmak gerekmektedir. Açıkgenç İslam düşüncesinin bilgi anlayışını Fazlur Rahman'ın yöntemine sadık kalarak şöyle açıklamaktadır: "Kur'an'ı bir bütün halinde esas alarak, oradan hareketle diğer bilimlerin ışığında bir bilim anlayışı geliştirmek".[137] İslam düşüncesine göre *iki farklı bilgi alanı* vardır: insan aklı ve deneyimiyle, deney ve gözlemle bilgi sahibi olunabilecek "şahadet" alanı, insan aklının keşfetme yeteneğinin dışında kalan "gayb" alanı (aşkın alan). "Şahadet " alanında bilimsel çalışma söz konusu olabilir; ancak "gayb"ı yalnızca Tanrı bilir. Kur'an'da (cin ayeti) "gayb"la ilgili olarak şöyle denmektedir: "Gaybı, O bilir ve kimseye gaybı göstermez. Ancak (bildirmeyi) dilediği peygamber(ler) bunun dışındadır." Demek ki gaybın bilgisine, ancak Tanrı dilediğinde, *vahiy* yoluyla peygamberler sahip olabilmektedir. Sıradan insan ise ancak iman yoluyla peygamberlere iletilen "vahiy" yoluyla gayb alanını anlayabilecektir. Kısaca söylemek gerekirse "şahadet" alanı deney ve gözleme konu olabilecek *bilinebilir bir alan* olduğu halde, "gayb" alanı yalnızca iman yoluyla vahiy aracılığıyla anlaşılabilir, daha doğrusu yalnızca *iman yoluyla bağlanılabilecek* bir alandır.[138] Fakat bu iki alan bir birinden bağımsız bir alan da değildir. Çünkü hayır ve şer her şey Allah tarafından yaratılmıştır; "Kur'an'a göre, okuma ve yazma sanatı dahil her ilim onları bilmeyenlere öğreten Tanrı'nın vergisidir"[139] Buradan, şahadet alanıyla ilgili bilgi sahibi olabilmek için, önce "gayb" alanına iman yoluyla bağlanmış olmak gerektiği sonucuna varılır. Hıristiyan düşüncesinde de benzer bir ayrım söz konusudur; somut olarak bu iki alanı madde ve ruhla ilgili alanlar olarak belirlemek mümkündür. Ancak Hıristiyan düşüncesinde İslam düşüncesinden farklı olarak tanrı bizzat maddi olanda ortaya çıkar. Tasavvuf düşüncesinde *kemale erme* yoluyla Tanrıyla bütünleşme biçiminde bir düşünce ifade edilmişse de bu; Hıristiyan düşüncesinde ifade edilen tanrının bizzat varlığın kendisinde ortaya çıktığı düşüncesinden çok farklıdır.

> Teslis'in üç şahsı, ya Sonsuz Varlığın art arda üç görünüşüne, ya da tanrının insani nosyonunun gelişmesinde üç ayrı dereceye indirgeniyor. Baba Eski Ahd'in Tanrısı, gökte yerleşmiş olan tanrıdır; Oğul, Yeni Ahd'in Tanrısı, gökte yerleşmiş olan tanrıdır; Kutsal Ruh geleceğin Tanrısı, evrensel ve her yerde hazır Varlık olarak düşünülen hakiki tanrıdır. Tanrı her şeydir ve her şeyden her şeyi meydana getirir. O takdis edilmiş ekmekte olduğu kadar, her günkü ekmekte de bulunur. Şu halde Onun ruhu, peygamberin, havarilerin ve Babaların ağzıyla olduğu gibi, Yunanistan'ın büyük adamlarının ağzıyla da konuşur. İyi vicdandan başka gök, vicdan azabından başka cehennem yoktur.[140]

Hıristiyan düşüncesinin İslam düşüncesiyle birleştiği nokta, son tahlilde bilimin Tanrıya ulaşma yolu olmasıdır. Gazali'ye göre, "Bilgilerin en iyi ve yücesi yaratıcı, yapıcı hak olan bir Tanrı'nın varlığıdır. Bu bilginin kazanılması bütün akıl sahibi kişiler için zorunlu ve gereklidir...İlmin fazileti kendisindedir; çünkü Tanrı'nın yetkinliğini

---

[136] Mardin, 1992, a.g.e. s.113.

[137] Alparslan Açıkgenç, Bilgi Felsefesi, (İstanbul: İnsan Yayınları, 1992), s.158.

[138] Aynı, ss. 169-182.

[139] Hıfzırrahman R.Öymen-Mehmet Dağ, İslam Eğitim Tarihi (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1974), s.5.

[140] Alfred Weber, Felsefe tarihi, (4. Baskı,İstanbul: Sosyal yayınlar, 1994), s. 163.

(kemal) ortaya koyan odur. İlmin fazileti meyvasıyla bilinir. Bu da yüce tanrıya yaklaşmaktır". İslam düşüncesine göre, "Bilgiye ulaşmanın yolu cennete giden yoldur, ve melekler bilginin görevini kolaylaştırmak için kanatlarını gererler, beşikten mezara kadar bilgi aranmalı, ilim Çin'de de olsa alınmalıdır."[141] İslam düşüncesinin bilgiden ilahi bilgiyi kastettiği söylenebilir. Kullini tarafından derlenmiş Şia□i hadislerden birinde Hz. Muhammet'in tarih, dilbilim ve şiir ile ilgilenen bir kişiyle ilgili olarak "o öyle bir ilimdir ki, sahip olmayana hiç bir zararı olmaz, sahip olana da hiç bir faydası yoktur" dediği, arkasından da "Kur'an, hadis ve fıkıh dışında ilim fazlalıktır" diye eklediği rivayet olunmaktadır.[142] Fakat öte yandan geniş bir alana yayılan İslam devletini güçlendirmeye yönelmiş *siyasi ihtiyaçların*, o güne kadar birikmiş evrensel düşünsel birikimi (örneğin Eski Yunan felsefesinin) araştırıp incelemeye dönük çabaların yoğunlaşmasına neden olduğuna; bu nedenle bu çabaların bilinçli olarak yönlendirildiğine tanık olunmaktadır. Örneğin daha Peygamber döneminde bizzat Hz. Muhammet, katibi Zeyd'den Yahudi kurnazlığını öğrenmek üzere "Kitab el Yahud"u incelemesini, kendisine bu konuda bir rapor vermesini istediği rivayet olunmaktadır.[143]

hükümler kaynağını iki temel olgudan almaktadır; bunların başında Cebrail aracılığıyla vahiy yoluyla peygambere iletilen tanrı sözlerinden oluşan Kur'an (kitap) gelir; ikincisi de "Hadisi şerif" denilen peygamberin sözleri ve fiilleridir (sünnet). Hadisler tanrı sözlerini (ayetleri) açıklayan tamamlayan sözlerdir; Hz. Muhammet'in yakın çevresi tarafından rivayet yoluyla daha sonraki nesillere aktarılmıştır. Bu iki temel kaynağa dayalı olarak gelişen dallanıp budaklanarak kendine özgü kavramsal bir sistem haline gelen İslam ilimleri iki grupta toplanmaktadır: Akıl'a dayanan hikmet, felsefe ve tabiat ilimleri; Nakil'e yani kitap ve sünnete dayanan tefsir, hadis, fıkıh, gibi şer'i ilimler. Bir de bunları birlikte yorumlayan, hem akla hem de nakle dayanan tasavvuf, kelam (tevhit) gibi ilimlerin de İslam düşüncesi içinde yer aldığına tanık oluyoruz.[144]

Bu ilim dallarının nasıl ortaya çıktığı, neyle ilgili olduğu konusunda *Nakli ilimler*'den başlayarak şunlar söylenebilir: *Tefsir*, giderek zenginleşen sosyal yaşamın gereksinimlerini karşılamak üzere kur'ana yeni anlamlar verme ihtiyacından doğdu. *Hadis İlmi* ise Hz. Muhammet'in sözlerinin toplanması, rivayet edenlerin eleştirisi ve kontrolü, içeriklerine ve konularına göre tasnifi ile ilgili bir çalışma alanı haline geldi. Bu ilme kuramsal bir temel sunma ihtiyacı *Usul-i hadis'i* ortaya çıkardı. Kuran ve Hadis'in sosyal yaşama uygulanmasından *Fıkıh* (İslam Hukuku) doğdu. Dini ilkelerin örf (icmaı ümmet) ve adetlerle (kıyası fukaha) desteklenmesiyle Fıkıh; devlet, mülkiyet, tasarruf, veraset, intikal ve toprak sorunları gibi özel ve sosyal yaşamla ilgili karşı karşıya kalınan hemen her sorun üzerinde çalışan bir bilim dalı haline geldi. İslâmiyet'in çok geniş bir alana yayılması, yine İslam düşüncesi kapsamında kalmakla birlikte, örf adet ve ananelerine göre birbirlerinden ayrıntıda farklılaşan inanç gruplarının ortaya çıkmasına neden oldu. Diğer yandan Yunan ve Hıristiyan felsefelerinin etkisiyle ortaya çıkan düşünce akımları bu inanç grupların grupları arasındaki çelişkilerin daha da derinleşmesine yol açtı. Tanrının zatı (essence), sıfatı

---

[141] Aynı, s.43-44,7.

[142] "A.L. Tibavi, Müslim Education in the Golden Ages of the Celiphate, İslamic Culture, c.18,no. 3, (Temmuz 1954), s.418." Öymen ve Dağ, a.g.e., s.8'deki alıntı.

[143] Aynı, s.8.

[144] Ülken, 1946, ss. 10-14.

(attribut), mebde (Commencement), mead (destruction), kadar (prédestination) ve nübuvvet (prohhétie) gibi metafizik konularda kafa yorma Kelam (Théologie) ilminin ortaya çıkmasına neden oldu. Mezheplere karşı mücadele etmede düşünsel bir alt yapı işlevi gören *Kelam*'a; dinin felsefileşmiş ya da İslâmi inançların felsefe ve mantıkla kanıtlanmış biçimi olarak bakılabilir. *Akli ilimler* alanında ise; Yunan düşüncesinden köklerini alarak gelişen *matematik, kimya, tabiyyat, ahlak, musikinin* yanı sıra; Ülken'in tamamıyla İslam geleneği içinde ortaya çıktığını savunduğu tarih, coğrafya, nahiv (sentaks) , sarf (Arapça grameri) ve cebir gibi bilim dalları gelişti; akli ilimlere İslam geleneği içinde "Ulum-u arabiye" de denmektedir.[145]

Ülken, fıkıh'ın sosyal yaşam içindeki rolünü şöyle açıklıyor.

> Görülüyor ki, İslam ilminin direği Fıkıhtır, Kelam onun prensibidir. Tefsir, Hadis, Usulü hadis onun araçlarıdır. Çünkü islami ilim tamamen sosyal bir ilimdir. Gayesi cemaat nizamını devam ettirmektir: Fıkıh yani hukuk felsefesi bu cemaat nizamının direğidir. Bütün diğerleri ya ona hazırlık teşkil eder, yahut da onun şartlarıdır.[146]

Bu nedenle bütün bu ilim dalları arasında bizi en çok Fıkıh ilgilendirmektedir. Osmanlı toplum düzeninde sosyal ilişkileri düzenleyici rol oynayan fıkıh Arap örf ve adetleri, İran ananesi ve Oğuz töresinin etkisi altında şekillenmiştir. Fıkha göre mutlak *iyilik* ve *kötülük* düzeninin ölçüsü ilahi akıldır. İnsan kendi aklı ve deneyimleri sayesinde somut ürünleri vahiy ve ilham olan "ilahi akıl"dan nasibini alabilir; böylece onun hayır ve şer' ile ilgili hükümleriyle temasa geçebilir. Yani ölçütü Allah tarafından konulan hayır ve şer'e akıl yoluyla ulaşabiliriz. Ancak ilahi olan ile beşeri olan arasındaki bağlantıyı kendi bilgimizle kuramayız. Fıkha göre bu bağlantıyı bazı özel insanların akıl üstü güçleri (mucize ve vahiy) yardımıyla gerçekleştirebiliriz.. Peygamberin rolü de işte burada ortaya çıkmaktadır. Böylece *kitap* ve *sünnet,* fıkhın temel kaynakları olarak ortaya çıkar. Böylece İslâm toplumunda "hukuk sistemi kelâmi sisteme, yani sosyal nizam metafizik nizama bağlanmaktadır".[147]

İslam hukukuna göre halife başlangıçta "icma" (referandum) yoluyla seçildiğinden sosyal iradeyi (şer'in hükümlerini kabul eden heyeti yani cemaati) temsil eden kişi olarak mutlak bir yetkiye sahiptir. Diğer yandan İslam hukukunda her hangi bir sorun karşısında mevcut hukuk sisteminden ayrılmamak koşuluyla yeni hükümler verebilme yeteneğine "içtihat" denir. İslam toplumunda "içtihat" yapma yetkisi özel bir gruba tanınmıştır. Osmanlı Toplumunda bu grubun adı "müftü"dür. Daha önceki İslam devletlerinden farklı olarak Osmanlı toplumunda "içtihat" yapmaya yetki verilenin devlet tarafından atanan bir görevli olması Ehli sünnette "*içtihat kapısının kapandığı*" yorumlarına neden olmuştur. Başlangıçta "içtihat" yapmaya yetkili olanlar kendi işiyle gücüyle (çiftçilikle ya da ticaretle) uğraşan düşünce üretme ve söz söyleme özgürlüğüne sahip insanlardır. Devlet ihtiyaç duyduğunda bunlara başvurur ya da kendileri hukuka aykırı bir uygulama gördüklerinde itiraz ederler. Oysa Osmanlı toplum düzeninde müftü hukuk sistemini devlet adına, devletten aldığı yetkiye dayanarak uygular.[148] Timur *içtihat kapısının kapanmasının*, İslâm düşüncesinin donması sonucunu doğurduğunu, bunun da Müslüman topluluklarını zorunlu olarak *laikleşme yoluna soktuğunu* ileri sürmektedir.[149] *İçtihat* yapmaya yetkili olanların,

---

[145] Ülken, 1946, ss. 16-20.

[146] Ülken 1946, a.g.e, s.74.

[147] Ülken, 1946, ss.68-73.

[148] Ülken, 1946, ss. 74-77.

[149] Timur, 1968, a.g.e., s.23.

Osmanlı toplum düzeninde örgütsel mekanizmanın içine çekilerek memur haline getirilmeleri; Osmanlı devlet sisteminin merkeziyetçi karakterini de açığa çıkarmaktadır. Diğer yandan "içtihat" organının geleneksel işlevi nedeniyle, bu organın başı olan şeyhülislam, padişah-kul ilişkisinin dışında tutulmuş; *ilmiye sınıfının örgütlenmesi, askeri yöneticilerin örgütlenmesinden bağımsız tutulmuştur.* Bu uygulama bir yandan devleti özgün biçimde İslâm devleti geleneğine bağlarken, diğer yandan, İslâm hukuku açısından cemaatin gözünde devlete meşruiyet kazandırmıştır.

İslam hukukunun sosyal yaşam içinde nasıl iş gördüğünü daha iyi kavramak için, fıkhın dayandığı *Hürriyet Kuramı*, *Mülkiyet Kuramı*, *Vilayet Kuramı* üzerinde durmak gerekmektedir.

Hürriyet Kuramı.- İnsanla Allah'ın ilişkisi efendi-köle ilişkisidir. İnsanlar yeryüzündeki mutlak hürriyetin bekçisi ve koruyucusu Allah'a karşı kulluklarını kabul ettiklerinde aynı zamanda bazı sorumluluklar, iman ve ibadet yükümlülüklerini de kabul etmiş olurlar. Bu yükümlülükleri yerine getirmek *mükafatı*, getirmemek ise *cezayı* gerektirir. Mükafat ve ceza ise ancak yükümlülükler özgür bir biçimde kabul ediliyor ve yerine getiriliyorsa söz konusu olabilir. Böylece hürriyet kuramı bize Allah'la kul arasında tek taraflı bir bağımlılığı, sözleşmeyi açıklamaktadır.[150]

Mülkiyet Kuramı.- Allah insan soyuna, dış aleme ait eşyayı serbestçe kullanabilme olanağı tanımıştır. İnsan bu hakka, Allah'a kul olarak bağlanması nedeniyle sahiptir. Bu metafizik sözleşme sonucunda elde ettiği tasarruf olanağı, insanı diğer mahlukların üzerine yükseltir; bu sözleşme, insanın, kendisinden alınamayan bir takım hakların hem nesnesi (konusu) hem de öznesi (nefsi) olmasının nedeni olur. Yani "hak"kın kaynağı da sebebi de Allah'tır; öyleyse insanlar, sosyal yaşamı düzenleyecek hukuku kendi kafalarına göre belirleyemezler; bir kul diğer bir kul için kendi eksik aklıyla hayır ve şer hakkında hüküm veremez. Hıristiyanlık bu hakkı rahiplere vermiştir. Bir rivayete göre bir Hıristiyan Hz. Muhammet'e "biz rahipleri kabul ediyoruz ama onlara ibadet etmiyoruz" der. Hz. Muhammet ise "siz onların emir ve nahy'lerini kabul ediyorsunuz; o halde onlara ibadet ediyorsunuz; Allah'dan başka kimseden emir ve nahy kabul edilemez" diye yanıt verir. İslam hukukuna göre bütün insanlar eşit haklara sahiptir. Kimse "bu benimdir" diyemez. Şayet bir şeyin kullanılması bazı insanlar için "mubah" diğerleri için "haram"sa bu olguya "mülkiyet" denir. Fıkha göre mülkiyetin kaynağı Allah'tır. Eğer bir şey şer'an bir kişinin kullanımına bırakılmış, diğerleri bundan mahrum edilmişse, bu sırf ilahi görev ve hak sisteminin işleyişini kolaylaştırmak içindir; bunun dışında Batı'da anlaşıldığı anlamda bir "mülkiyet" söz konusu değildir.[151] Hıristiyanlık'da ise Tanrının çobanları tarafından talep edene cennetten yer verme gibi bir uygulamanın olduğunu biliyoruz. Batı'da modernleşme'yi hazırlayan özgürlük ve eşitlik taleplerinin, gerçekte, mülkiyetin kutsallığı temelinde gelişecek bireysel-serbest girişim için, işgücünün serbestçe alınıp satılabileceği bir ortam sağlamaya dönük olduğu hatırlanacak olursa; Batı'da modernleşmenin Hıristiyan düşüncesinden aldığı dinsel desteğe, sosyal düzenlerini İslam geleneğine göre düzenleyen toplulukların o ölçüde sahip olmadığı söylenebilir.

---

[150] Ülken, 1946, s.81.

[151] Ülken, 1946, ss.82-84.

Velayet Kuramı.- *Bu ilke iki kişi arasında yapılan bir sözleşmenin üçüncü şahıs üzerinde oluşturduğu otoriteyi açıklar. Asıl velayet kişinin Allah'la kurduğu ilişkiden kaynağını alan kendi üzerinde kurduğu iktidardır. Velayet-i müteadiye olarak tanımlanan velayet ise iki şekilde kendini gösterir. Bir biçimi Allah'ın alem üzerindeki velayetidir ki ondan peygambere ve peygamberleri takiben halifelere geçer (Velayet-i amme). Diğeri ise bir öncekinin özel bir şeklidir; bu velayetten (Velayet-i hassa) vesayete sahip olana vasi denir. Burada konumuzla ilgisi bakımından üzerinde durmamız gereken Vekalet-i amme'dir; hakkın iradesi ile halkın iradesinin karşılaşmasını ifade eder. Bütün bir milleti (cemaati) içine alan bu velayet halifenin üzerindedir. Buradan "hilafet mukavelesi" düşüncesi doğar. "Dini müdafaa ve dünyayı idare vazifeleriyle mükellef ve peygambere halef olan zatın sahip olduğu velayet-i ammeye hilafet denir".*[152] *Klasik hilafet teorisi Abbasiler döneminde ortaya çıkmıştır. Bu teori:*

> Halifenin yürütme ve yargı yetkilerine karşılık, ulemanın, içtihat kapısı kapanana kadar, yasama yetkisinin ayrımına dayanır. Halifenin iktidarı şeriatla sınırlandırılmıştır. Onu değiştiremez, hatta tefsir bile edemez. Ancak, üzerinde fiili bir kontrol yoktur. Sadece şeriata aykırı davranışlarının doğurabileceği bir isyan tehdidi, dolaylı bir kontrol yolu teşkil etmektedir.[153]

İslâmiyet'i kendine temel ideolojik dayanak olarak seçmiş Osmanlı klasik toplum düzeninde; bu kuramın, aynı zamanda, halife olan padişahın uygulamalarına, nasıl bir hukuksal zemin (meşruiyet) oluşturduğu bu açıklamada ortaya çıkmaktadır.

Buraya kadar İslam düşüncesinin sosyal ilişkileri düzenlemeye dönük kuramsal çerçevesi çizilmeye çalışıldı. *Mülkiyet kuramına* göre, padişahın devlet üzerinde sahip olduğu *mülkiyet* hakkının ona, ilahi görev ve hak sistemini kolaylaştırmak üzere tanınmış bir ayrıcalık olduğu görülmektedir. Diğer yandan *velayet kuramına* göre padişah, *hürriyet kuramına* uygun biçimde Allah'a kul olarak bağlanmış bir padişah olarak cemaatin velayetini üstlenmiştir; böylece cemaati koruma gibi, koruyuculuk gibi bir sorumluluk yüklenmiştir. Hükmetme yetkisini de Allah'a karşı yüklendiği bu sorumluluktan almaktadır. Burada "sözleşme" sözcüğü batıdaki iki bağımsız ve özgür kişi arasında oluşmuş bir akit anlamına gelmez. Allah taraflardan biri değildir, O yaradan, her şeyin sebebi olandır. O nedenle burada sözleşme sözcüğü, tek taraflı olarak, İslam hukuku içinde özgürce kabul edilmiş kulluk dan doğan yükümlülükleri ifade etmektedir. Bu sözleşme fikri Osmanlı ataerkil sosyal yaşantısı içine taşındığında karşımıza; padişahla kulları, şeyhlerle müritleri, ustayla çırak, pederle evlat arasındaki ilişkide açığa çıkan zımnî bir sözleşme biçiminde çıkmaktadır. Bu ilişkinin bir tarafından koruyuculuk, adaletle, hakkaniyetle davranma; diğer yanından ise otoriteyi kabullenme, biat etme taraflardan beklenen davranış biçimidir.

Tasavvuf Düşüncesi.- *Bir düşünme ve yaşama biçimi, sosyal yaşantının dini kurallara uygun biçimde şekillenmesi için bir yol arayışı olarak Tasavvuf; İslam dinine dayanmış devletlerin ortaya çıkma sürecinde bir yandan mala ve diğer dünya nimetlerine olan ilginin artmasına, lüksün, sefahat ve israfın yaygınlaşmasına; diğer yandan manevi boyutu göz ardı ederek, dini meseleleri yalnızca akılcılıkla izah etme girişimlerinin ortaya çıkmasına (meşşailik) bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu düşünce aşırı bir dünya bağımlılığına karşı, bu dünyaya bağımlılıktan vazgeçmek*

---

[152] Ülken, 1946, a.g.e., s.87-89.

[153] Timur, 1968, a.g.e., s.26.

biçiminde de özetlenebilir. Fritz Meier Tasavvufu "İslâm cemaati içinde Peygamber döneminin iman tazeliğini yeniden yaşatmak, her yandan gelen şüphe, tereddüt, yalnızlık ve kargaşalıklara karşı dinin asli otoritesine bir dönüş sağlamak gayreti" olarak değerlendirmektedir.[154]

Tevekkül, zahidin yalnız Allah'a güvenerek ve Allah'dan başka hiç bir şeye bağlanmamak biçiminde ortaya çıkan zihinsel durumudur. *Zahit* bunun için geçmiş ve gelecek ile ilgili bütün endişelerinden arınarak yalnızca *anı* yaşayarak Allah'la bütünleşmeyi arar; zahidin bu olgunluk düzeyine "*İbn-ül vakt*" denir. Mevlana bu olgunlaşma sürecini "hamdım, piştim, yandım" diye açıklar. Bu olgunlaşma sürecinde tasavvufi hareket, Allah'ı hatırlatan, O'nu ifade eden sözcüklerin tekrarı demek olan *"zikr"de* ortaya çıkar. Zahit zikirle dünyadan sıyrılır, kendinden geçer (*vecd*), Allah'la bütünleşmeye çalışır. Allah'la bütünleşme (*Vahdet-i vücüt*) çabası kaynağını, her şeyi Tanrı'nın şahsında görme gibi bir düşünceden (*Vahdet-i şuhut*) alır. Zahide göre bu aynı zamanda bir *gönül* eğitiminde, *gönül gözünün* eğitiminde ifadesini bulur. Zahide göre gönül gözü tek bilgi kaynağıdır. Fakat bu bilgi kaynağıyla elde ettiği doğrular yalnızca kendisini bağlar. Zahit *şeriat* yolundan *tarikat* aracılığıyla sevgiliye yani *hakikate* ulaşır.[155]

Tasavvuf düşüncesinin ortaya çıkışına katkıda bulanan başlıca isimler; Hasan Basri, Zunnun, Abdulhamit bin Zeyd, ve Antaki, İbni Kerram, Beyezid Bestami, hakim Tirmizi, Abdullah Tüsteri, Harraz, Cüneyd Bağdadi, Muhiddin Arabi, Sadrettin Konevi, Necbeddini Kübra, Mevlana, Celaleddin Rumi, Bedrettin Simavidir. Gazali'de (1058-1111), İslam İdeolojisinin oluşmasında olduğu kadar, Tasavvufun İslam dünyasında yaygınlaşmasında da etkili olmuş bir düşünürdür.[156]

İslam düşüncesinin sosyal yaşamda ataerkil düşünce biçimiyle nasıl örtüştüğüne geçmeden önce İslam düşüncesinin eğitim düşüncesi halinde nasıl şekillendiğine bakalım.

İslam Eğitim Düşüncesi

İslamiyet'in eğitimle kesiştiği ilk noktada Tanrı'yı buluruz. Allah'ın sıfatlarından biri de; terbiye etmek, büyütmek yetiştirmek anlamına gelen "Rab"dır. Hz. Muhammet Tanrı tarafından Kur'an aracılığıyla eğitilmiş bir örnektir; onun karakterini ise Kur'an biçimlendirmiştir; o da yaratıkları eğitmiştir. Demek ki asıl eğitici, asıl rehber Allah'tır; en temel eğitim aracı yol gösterici (hidayete erdirici) olan Kur'an'dır. İnsan, inançları, davranışları, karakteri gibi kişisel yönleriyle; hem de topluma karşı duyduğu sorumluluğu, toplum yaşamının içinde aldığı yer ile Kur'an'ın konusudur.[157] Fussilet ayetinde şöyle denmektedir:

> Ey Muhammet! De ki: Bu Kur'an iman edenlere bir rehber ve şifadır. İnanmayanların ise, kulaklarında bir ağırlık (kalplerinde inanmayanlara karşı bir ilgisizlik) vardır. Onların gözleri Kur'an'a karşı kördür. Onlar Tıpkı uzak bir yerden çağrılıp da duymayan kimseler gibidir.[158]

İslam eğitim düşüncesi iki temel ilke etrafında şekillenmektedir: *Eğitim ve öğretimde amaç Tanrı'nın rızasını kazanmaktır*; öyleyse *eğitim ve öğretim etkinliği en*

---

[154] Ülken, 1946, a.g.e., s.101; Kara, a.g.e., ss. 8-21.

[155] Ülken, 1946, a.g.e., ss-102-104; Kara, a.g.e. ss.33-44.

[156] Ülken, 1946, a.g.e., ss-110-215; Kara, a.g.e. ss.

[157] Öymen ve Dağ, a.g.e., s.1; Açıkgenç, a.g.e., s.101-102.

[158] "Kur'an" Açıkgenç, a.g.e., s.103'den alıntı.

başta dini bir ödevdir. Bu ilkelerden yola çıkıldığında eğitim ve öğretim bu arada bilgi bütünüyle dini bir karakter kazanmaktadır. ilim adamı (ulu'l-ilim) ise Tanrının varlığına ve tekliğine şahadet eden; Tanrının "insanlar için ortaya koyduğu" şeyleri anlama yeteneğine sahip; cehaleti yok etmek, insanları fazilet ve kişilik sahibi yapmak için sorumluluk yüklenmiş; güncel yaşamda ortaya çıkan sorunların çözüm yollarını göstererek halkı aydınlatan; bu işlevi nedeniyle Tanrı tarafından en makbul mertebe ile ödüllendirilmiş insandır. İslam düşüncesi içinde, öğretmene çok büyük değer verildiği, ancak o oranda da büyük bir sorumluluk yüklendiği görülmektedir. Hz. Muhammet bir hadisinde; "Hüküm Gününde en çok eziyet çekenlerden biri bilgisinden yararlanılmayan bilgin olacaktır" demektedir.[159]

En-Nemeri, İbn el Mukaffa gibi düşünürler, eğitimin dini karakteri dışında *estetik* (duyguları inceltici) ve *meslek edindirici* özelliği üzerinde de durmuşlardır. Diğer yandan İslami eğitim düşüncesinin bir başka özelliği de; eğitimi, zihinsel hazza ulaştırıcı bir araç olarak gören bakış açısıyla ilgilidir. El-Cahiz'e göre "ilim kendi kendisinin ödülüdür". Katip Çelebi'ye göre: "*Eğitimin hedefi* maddi kazanç değil fakat *olayların keşfi ve kişiliğin teşekkülüdür.* Geçim amacıyla bir bilgi dalıyla uğraşan kimse bilgin olamaz; o, ancak yarı bilgin olabilir". Diğer pek çok İslam düşünüründe de görüldüğü gibi, İbn Haldun hedefleri bakımından ilimleri iki sınıfa ayırmaktadır: Amaca (buradaki amaçtan kastedilen kuşkusuz ilahi amaçtır) götürmede araç olan aritmetik, dilbilim, mantık, gibi ilimler ve hedefi kendinde olan Kelam ve cedel gibi ilimler.[160] İslam düşüncesine göre dünya hayatı esas olarak ahret hayatına bir hazırlık olduğundan, eğitim düşüncesinin temelde bu amaca yönelik olarak şekillendiği bu ayrımda da kendisini göstermektedir. Buradan *İslam eğitiminin* esas olarak, insanın *huzur arayışına yanıt veren bir gönül eğitimi* özelliği taşıdığı söylenebilir.

İslam eğitim düşüncesinin toplumsallaşma sürecinde nasıl bir rol oynadığını kavramak için eğitim yaşantılarını belirlediği giderek toplumsal ilişkilerin düzenlenişinde, yeniden üretilişinde belirleyici rol oynadığı altın çağında ne ürün verdiğine bakmak gerekmektedir. *Ahrete hazırlığı* temel alan baskın dini karakterine karşın; Öymen ve Dağ, İslam eğitim düşüncesinin İslam'ın dünyada yaygınlaştığı dönemde "Hellen ve Hint kültürünün İslam dünyasında geniş ölçüde yaygınlaşmasında" çok önemli rol üstlendiğinin altını çizmektedirler. Bu dönemde İslamiyet "her türlü etkiye açık, fakat oldukça temkinli idi. Bunun içindir ki dini olsun dünyevi olsun, her tür bilgi İslam dünyasında kolayca tartışma zemini bulmuş; hemen benimsenmemiş, ancak dine olan yararı tespit edildikten sonra kabul edilmiştir".[161] Bu dönemde Meşşai'ler olarak adlandırılan El Kindi (-872) Farabi (870-950), İbn Sina(930-1037), İbn Rüşt(1126-1198), Aristoteles'in ve Eflatun'un felsefelerini İslam kültürü içinde yeni bir yoruma tabi tutarak; Gazali (1058-1111) İslam düşüncesi içinde günlük yaşamın sorunlarına çözüm aramaya çalışarak; İbn Haldun bir tarih felsefesi ortaya koyarak; İbni Bace (-1138), Şehabettin Sühreverdi (1158-1191), İbn Tufeyl (-1185) orjinal görüşleriyle; Hasab Basri, Zunnun, Abdulhamit bin Zeyd, Antaki, İbni Kerram, Hakim Tirmizi, Abdullah Tüsteri, Cüneyd Bağdadi, Muhiddin Arabi, Sadrettin Konevi, Tasavvuf alanındaki çalışmalarıyla; Habeş-ül Hasib el Mervezi, Sabit-bin-Kure, Ebu-l Vefa- el Buzcani, Ebu Cafer-ül- Ceydi, Ebu Cafer-ül-Hazin, Ebu Reyhan

---

[159] Öymen ve Dağ, a.g.e., 4-8,12.

[160] Öymen ve Dağ, a.g.e., s.11.

[161] Öymen ve Dağ, a.g.e., s.247.

Biruni, Nasreddin Tüsi, Razi, İbn Heysem akli ilimler (matematik, fizik vb.) alanındaki çalışmalarıyla İslam düşüncesine derinlik kazandırmışlardır.[162] Bu İslam düşünürlerinden İbn Suhnun (-854), El Cahiz (-869), Farabi, El Kabisi (935-1014), İbni Miskeveyh (-1030), İbni Sina, Keykavus (1049-1069), En Nemeri (-1070), Gazali, İbn Bace, İbn Tufeyl, Burhan Ed- Din Ez- Zernuci, İbn el- Hacc el-Abderi, İbn Haldun aynı zamanda birer eğitim düşünürü, eğitimci olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemde eğitimle ilgili risaleleriyle dikkati çeken "Ihvan Es Safa" adlı bir gizli örgütün varlığı da dikkat çekmektedir. 9. yüzyılda faaliyetlerine tanık olunan bu gizli örgütün merkezi Basra'dır. Felsefeyle dini uzlaştırmak yoluyla bir insanlık dini kurma amacı güden bu örgütün düşünceleri hakkında şu sözler bize bir fikir verebilir: "Kardeşlerimiz hiç bir ilmin hasmı olmamalı, hiç bir kitabı terk etmemelidirler. Ne de her hangi bir inanca karşı fanatik olmalıdırlar. Çünkü bizim bilgi ve inancımız bütün ilim ve inançları kapsar".[163]

Hıristiyanlığın ise bu dönemde İslâmiyet'in örneğin Hellen kültürüne gösterdiği ilgi ve hoşgörüyü gösteremediği görülmektedir. Çünkü o dönemde Hıristiyan dünyası İlkçağ bilimlerinin Allah'la insanın arasını açabileceği düşünüyordu. "İlim gaye olunca şeytan ilmi olabilirdi", bu nedenle "ilimden uzak olan Allah'a yakın olur"du. Yunan ve Hellen kültürünün meyvalarını toplamak için yoğun bir çaba gösterildiği İslam dünyasında, yoğun bir tercüme faaliyeti yaşandığı, kütüphaneler, camiler ve medreselerde yoğun bir eğitim faaliyetine tanık olunduğu 9.-11. yüzyıllar arasında; Avrupa'da eğitim etkinliği dünyevi olanla tümüyle ilişkisini kesmiş olan kilise çerçevesinde sıkışıp kalmış bir durumdaydı. Rahip Alvaro Hıristiyan gençlerinin dokuzuncu yüzyılda Arap edebiyatının etkisi altında kaldıklarından yakınmaktadır.[164] Lange bu dönemde bilimsel üretimin merkezinin artık İslâm ülkelerine kaydığını; astronomi, matematik, tıp, coğrafya gibi bilim dallarında İslam ülkelerinde olağanüstü gelişmelerin yaşandığını; Batı'nın bu 11.-12. yüzyıllarda Eski Yunan Felsefesini Arapların aracılığıyla yeniden keşfettiğini ileri sürmektedir. Avrupa'da kurulan ilk tıp okullarının İslam dünyası ile ilişki içinde olan Güney İtalya'da kurulmasına dikkat çekmektedir.[165]

Öymen ve Dağ İslam dünyasında 10.yüzyıldan sonra, önceleri cami çevresinde ve bilginlerin evlerinde kendiliğinden ortaya çıkan okulların zamanla devlet desteği kazanarak Nizam el Mülk'le birlikte medrese halini aldığını; bu süreçte medreselerin Şii'liğe karşı bir tepki olarak ortaya çıktığını; medreselerin Sünnî Müslümanlığın savunuculuğunu üstlendiğini belirtmektedirler:

> Medreselerin kuruluşuna kadar devlet denetiminden bağımsız olarak gelişen çeşitli fikri akımlar, belirli bir görüşün savunucusu olan medreselerin kuruluşuyla yavaş yavaş gerileyerek yok olmuşlardır. Eski fikri canlılık, siyasi huzursuzluğun da işe karışmasıyla yok olmuştur. İslam dininin başlangıçtan beri yeni fikirler ve ilimler karşısındaki temkinli davranışı, bunların şeriat karşısındaki durumu hakkındaki tartışmalara yol açmış; Katip Çelebi'nin de dediği gibi, arada bir uzlaşma temin etmek üzere Kelam ihdas edilmiştir. Kelam felsefenin yerine geçmiş; Hıristiyanlık'ta St. Thomas'da olduğu gibi, yeni bir takım

---

[162] Ülken,1946, a.g.e., ss. 110-357;

[163] Öymen ve Dağ, a.g.e., 14,17-60.

[164] Öymen ve Dağ, a.g.e., s.247-249.

[165] Friedrich Albert Lange, Materyalizmin Tarihi ve Günmüzdeki Anlamının eleştirisi, Çev.: Ahmet Arslan (İzmir: Ege Ünüversitesi Edebiyet Fakültesi Yayınları, 1982), ss. 108-112.

çıkış yolları bulacak yerde M. XIII. yüzyıldan sonra işi tekrara ve şerh yazıcılığına bırakmıştır. Diğer ilim dallarında da durum budur.[166]

Öymen ve Dağ bir tür yüksek öğretim etkinliği biçiminde ortaya çıkan medrese eğitiminde de eğitim ve öğretimin merkezinde öğretmenin yer aldığını; bu durumun öğretmenle öğrenci arasında çok yakın bir ilişki kurulmasına neden olduğunu; Temel öğretim yönteminin *tekrar* olması nedeniyle bu öğretimde *hafızanın* büyük önem kazandığını, akıl yürütme ve tartışmaya ise ikinci derecede önem verildiğini; analiz ve senteze önem vermeyen, daha önce ilim adamlarının yazdıklarından elde edilecek bilgilerle yetinen derleyici bir bilim adamlığının hakim olduğunu; eğitim ortamının disiplininde nasihate zaman zaman da dayağa yer verildiğini belirtmektedirler.[167]

Ataerkil-Kalıtsal Düşünce Biçiminin
İslam Düşüncesiyle Kesiştiği Noktada Osmanlı Eğitim Düşüncesi

Mardin, geleneksel Osmanlı kültürünün "peder-evlat, hoca-talebe, pir-mürit, padişah-kul gibi bir kişiye bağlılıkta toplanan ilişkiler üzerine kurulu" olduğunu açıklamaktadır.[168] Pek çok araştırmacı Osmanlı İmparatorluğunun klasik devlet yapısının ataerkil-kalıtsal karakteri üzerinde durmuştur.[169] Araştırmanın bu kısmında, Osmanlı klasik toplum düzeninde, ataerkil düşünceyle ilgili bazı kavramların etrafında nasıl bir sosyal ilişkiler yumağı örüldüğü; ataerkil düşünce biçimiyle İslam düşüncesinin kesişme noktasında padişah-kul, şeyh-mürid, hoca-talebe, usta-çırak, peder-evlat ilişkisi içinde nasıl bir toplumsal örgü ortaya çıktığı sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Ortaya çıkarılacak bulguların incelenen eğitim düşüncesiyle ilgili bir takım ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Eski Türk topluluklarında ortaya çıkan ilk sosyal teşekküller baba riyasetine, akrabalık kan birliğine göre kurulmuş soy-oymak teşkilatlarıdır. Şaman inanç sisteminden kalan yağmur yağdırma törenlerinde, *yağmur taşı* efsaneye göre gens (soy) birliğinin başı kandaş başkanın eline verilmektedir. Burada *kandaş başkan* bir yandan üretim koşullarını hazırlayan *üretici şef* kimliğiyle, diğer yandan ise dini bir yükümlülüğü yerine getiren *lider* kimliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Bu örnekte olduğu gibi Eski Türk topluklarının yaşam biçimleri üzerinde çalışan araştırmacılar, örgüt, inanç ve kandaşlığın adeta üst üste yığılarak birbirine kaynaştığına tanık olmaktadırlar. Bu yığılmanın somutlaştığı sözcüklerden biri "töre"dir. Töre sözcüğünün geldiği "tör" sözcüğü, "töz/tös" sözcüğünün "r" sesiyle söylenmiş biçimidir. Yenisey ve Altay Türkleri "töz"ü yalnızca *öz*, *asıl*, *ilk,* anlamına kullanmazlar; aynı zamanda bu sözcük hem "başlangıç köken" yüklenimi taşıyarak kandaş yaşam biçimi içinde kendine bir yer edinir, hem de kandaş kutsallığının oluşumu açısından bir olay olarak "başlangıç"ta yer alır; diğer yandan bu sözcük hem *can* hem de *ruh* (ölüde olan can) anlamında kullanılır. Altay Türkleri arasında söylenen bir ilahide "Yedi atamız baş vurmuş olan / Arı tözümüz Abakan (dağ) / Yer yaratıldığı zaman yaratılmış tözümüz / Dayı babalarım dayanmış (istinat etmiş)" denmektedir.[170]

---

[166] Öymen Dağ, a.g.e., s.250.

[167] Öymen ve Dağ, a.g.e., ss. 250.

[168] Mardin, 1992, a.g.e., s.85.

[169] Mardin, 1992, a.g.e., s.112;Timur, a.g.e., s. 56.; İslamoğlu, a.g.e., ss.38-48.; Güvenç, a.g.e., ss.188-189.

[170] Ümit Hassan, Eski Türk Toplumu Üzerine İncelemeler (2.Baskı, Ankara: V Yayınları, 1986), s.39,128,142-150.; Abdulkadir İnan, Tarihte ve Bugün Şamanizm (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1972), s.44.

Buradan "töre"nin babadan oğula kan bağıyla devralınan, aile içinde ahlak eğitimi (yol) yoluyla[171] korunan bir miras (gelenek,görenek,kurallar); soyun sürekliliğinin tümüyle ona bağlı olduğu *ilk şey/herşey* (yaşayan öz) anlamında kamusal, aynı zamanda kutsal bir değer taşıdığı sonucunu çıkarmak mümkündür.

Osmanlı-Türk geleneği içinde tarihsel-toplumsal değişim süreci incelendiğinde, siyasal ve ahlaksal bir değer taşıyan ataerkil düşünce biçimini açığa çıkarmada ipucu verebilecek bir başka sözcük de "khan"dır (*kan, kaan, kagan, hkan, hakan, han).* Burada "kökenini kutsal "gens"den alan ve başlangıçta sadece bir arada bulunan insanların örgütlülüğünü ifade ederken, hayat tarzının değişmesiyle birlikte kişileşmiş, yönetimsel olmuş, nihayet siyasallaşmış" bir sözcükle karşı karşıyayız. Aynı zamanda kutsal bir yüklenimi olan bu sözcüğün (kan), kabile-içi örgütlenmede başkanın yönetimsel bir erke kavuşmasıyla *unvan* haline geldiği görülmektedir. Bu sözcüğün kabile topluluklarından *devlete* doğru yönelişte aynı zamanda siyasal birliği temsil eden başkana verilen bir ünvan olarak kağan, hakan, han biçimlerinde kullanıldığına tanık olunmaktadır.[172] Diğer yandan ataerkil yaşam biçimi içinden süzülerek ortaya çıkan bu ünvanın (*hakanın),* aynı zamanda *törenin* kurumsallaştığı (başkanın şahsında temsil edildiği) bir ünvan olarak kaynağından aldığı kutsallık yüklenimini de üzerinde taşıdığı görülmektedir. Türk topluluklarının İslâmiyet'le tanışmasından sonra, toplum düzeninin çok daha geniş bir coğrafyada varlığı sürdürebilmesi için; ünvanın, pek çok etnik kimliği de kapsayacak biçimde yeniden tanımlanması gerekiyordu. Gücünü kamusallıktan ve eski inanç sisteminden alan töre, hanedanın şahsında sembolleşmişti; fakat bunun yanı sıra sistemi yönetecek olan siyasal gücün tek tanrılı dinin sisteme katacağı meşruiyete de ihtiyacı vardı. Bu gereksinim, ilahi güce bağlanarak hakimiyeti altındaki insanların velayetini de (Velayet-i amme) üstlenen, buradan aldığı yetkiyle hükm'ü uygulama yetkisi alan hakanın aynı zamanda "Hükümdar" ünvanını almasıyla karşılandı. Hassan bu süreçte kamunun, kamusallığın ikinci plana itilmesi pahasına kişinin ve kişiselliğin toplum üstü haline geldiğini; "öz" ün tümüyle göz ardı da edilmediğini, değiştirilerek kullanıldığını belirtmektedir.[173] Diğer yandan padişah sahip olduğu mutlak yetkilerini tüm tebâ'sı üzerinde değil, yalnızca *kulları* üzerinde kullanır; bu ataerkil düşüncenin padişah-kul düzleminde ortaya çıkan özgün biçimidir.[174]

Padişahın şahsında töresel olanla şer'i olanın nasıl bütünleştiği, her ikisinin de padişah otoritesinin temel dayanakları haline nasıl iş gördüğü; kadı ve kazaskerlerin sistem içindeki rolünün ne olduğuna yanıt aramaya çalışırken açıklanmıştı. Töre yoluyla, kalıtımsal biçimde taşınanla şer'i hükümlerin merkezi otoriteyi sağlamada egemen ideoloji içinde nasıl iş gördüğünü; Fatih döneminin önemli devlet adamlarından Tursun Beg'in düşüncesinde bunun nasıl dile getirildiğini İnalçık şöyle açıklamaktadır:

> Tedbir, "hikmet esasına göre olursa "siyaset-ilahi" denir, onu peygamber koymuş olup, şer'atten ibarettir. Tedbir, ancak akıl esasına dayanırsa "siyaset-i sultani ve yasag-i padişahi derler ki, "urefamızca ona örf derler"...Her iki nevi de padişahın vücuduna bağlıdır...Tanrı,

---

[171] Necdet Sakaoğlu, "Medeniyet Değişmeleri Çeçevesinde Türklerde Ailede Eğitim", Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi (Ankara: T.C. Başnakanlık Aile Araştırması Kurumu Yayınları, 1992), 354.

[172] Hassan, a.g.e., ss. 209-306.

[173] Aynı, a.g.e., s.321.

[174] Güvenç, a.g.e, s.188.

padişaha büyük küçük iteatı herkese farz kılmıştır. Padişah yüce kimseleri alçaltır, alçaktakileri yükseltir, vacib'ül-vücudun, yani Tanrının zatına mahsus bu gibi sıfatlar onda tezahür eder.[175]

Berkes *dinsel* olanla *töresel* olanın Osmanlı klasik toplum yapısı içinde *nasıl "geleneksel" olan haline geldiğini* şöyle açıklamaktadır:

Osmanlı Rejiminin en önemli yanı, dinsellikten çok gelenekselliktir. Bu daha kapsamlı kavram hem din (yani İslâmlık) hem de Hilafet padişahlığı, Doğu despotizmi açılarını içine alan bir kavramdır. Birinci açıdan geleneksellik şöyle ifade edilebilir: düzen (Osmanlı deyimi ile nizam, alem ya da nizam-ı alem) tanrı tarafından olduğu gibi konmuştur. Değişmez ve değiştirilmemelidir. Olduğu gibi tutulursa sonsuz ömürlüdür (ebed-müddettir). İkinci açıdan bu tür devleti kanun-u kadim teorisi meşrulaştırır, yani onu Tanrı'nın koyduğu düzen yapar. Bu rejimin siyasal ilkesidir ve dinsel ilkesiyle kaynaştırılmıştır... Bu iki ilkenin yol açtığı üçüncü ilke Max Weber'in patrimonializm dediği yanı tamamlar. Yani tanrı alemin düzenini kurmakla kalmamış, o düzeni tutmak ve yürütmek için padişahı seçerek onu yeryüzünde kendinin bir gölgesi, vekili, halifesi yapmıştır. Osmanlı padişahları Peygamberin halifesi değil, Tanrı'nın halifesidirler...Padişahlık makamı bu inanca dayanır.[176]

Köprülü'ün Osmanlı-Türk geleneği içinde kullanılan pek çok ünvan ve ıstıla üzerinde yaptığı çalışmalar; *ata, atabey, atalık, baba* gibi başlangıçta kanbağı ilişkisini açığa vuran pek çok sözcüğün aynı zamanda örgütsel hiyerarşi içinde belirlenmiş pek çok sorumluya; belirli bir kutsiyeti de içeren, saygı talep eden ünvanlar olarak verildiğini göstermektedir.[177] Örneğin Orta Asya Türk toplulukları arasında halk bilginlerine, Şamanlara (kamlara) verilen, "baba" (kang) anlamına gelen "ata" ünvanını; İslâmiyet'in kabulünden sonra tasavvuf şehlerinin kullandıklarını görüyoruz.[178]

Selçuklu sultanları oğullarını eğitme sorumluluğunu verdikleri öğretmenlere de "Atabey" ünvanını vermişlerdir. Fakat Atabey yalnızca kendisine emanet edilen çocuğu eğitmekle yükümlü biri değildir; fakat aynı zamanda gelecekte padişah olacak prensin *vasiliğini* de üstlenmiştir; yani prensin haklarını korumak, bu hakları üçüncü şahıslar nezdinde temsil etmekle de yükümlüdür; bu hakkın nasıl kullanılacağını yalnızca kendisi belirler.[179] Atabey gücünü, hocayla-öğrenci, vasi ile velayeti verilen arasına bir üçüncü mertebe bir üçüncü statüko giremez gibi; ataerkil düşünce ile İslam düşüncesinin buluştuğu bir düşünceden almaktadır. İmparatorluk hanedanın özel mülküdür, ve hükümdar öldüğünde kardeşler arasında *töre* gereği eşit bir biçimde bölüştürülmek durumundadır. Diğer yandan İslam hukukuna göre, velayetin nasıl kullanılacağına ancak vasi karar verebilir. İşte bu düşünce biçimi, Atabey'lerin nasıl dönemlerinde; başında bulundukları geniş coğrafyaya hükmeden yarı bağımsız (yalnızca sultana bağlı) hükümdarlar haline gelebildiklerini açıklamaktadır. Yine sonuçta atanmış bir görevli (memur) olan bu Atabey'lerin, Oğuz soyundan gelme durumunda, Türkmen aristokrasilerine de hükmedebilecek biçimde çok daha güçlü hale gelmeleri, merkezlerinde kendilerine ait temsilci bulundurabilmeleri (kethüda);

---

[175] İnalçıl, 1993, a.g.e., ss. 340-341.

[176] Berkes, a.g.e., ss. 29-30.

[177] Köprülü, 1983, a.g.e., s. 146-164.

[178] Aynı, a.g.e., s.146; Ali Güler, "İlk Yazılı Türkçe Metinlerde Aile ve Unsurları", Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi (Ankara: T.C. Başnakanlık Aile Araştırması Kurumu Yayınları, 1992), ss. 69-70;

[179] Köprülü, 1983, a.g.e, ss. 146-150; Ergin, a.g.e., s.6.

ataerkil düşünce ve yaşam biçimiyle, gelenek ve töreyle açıklanabilecek bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Burada altı çizilmek istenen olgu; padişahla-kul, hocayla-talebe, pir-mürid usta-çırak, peder-oğul arasında bir yandan *töre* diğer yandan *İslam hukuku* tarafından desteklenen Mardin'in "zımmi sözleşme" olarak tanımladığı ilişkinin niteliğidir. Oysa Batı'da hem feodal yaşam biçimi içinde (fief sözleşmesi), hem de Hıristiyan düşüncesinde tanık olduğumuz taraflar arasında kabul edilmiş statükonun kendisi (*sözleşme); uzlaşma* noktası olarak ilişki içinde bağımsız bileşen haline gelmiştir, karşılıklı ilişkininin hukuksal dayanağı konumuna gelmiştir. Burada soyluluk kaynağını, yalnızca kan bağında değil, aynı zamanda "toprağa ve toprakta bulunan kudrete el konulmasında" bulur[180]. Oysa hükümdarla kulun, hocayla talebenin, pir ile müridin ilişki içindeki yerleri yani *statüko* töreyle, İslâm hukukuyla baştan belirlenmiştir. Her ikisinin de asıl görevi bu statükoyu korumaktır. Mardin bu ilişkiyi şöyle anlatmaktadır.

> Sultan devlet mekanizmasının zirvesi idi; memurlarla ilişkisi ataerkil-patrimonyaldi. Sultan için Osmanlı ülkesi, büyük bir oikos, üzerinde yetki ile hüküm sürdüğü bir aile kurumu idi. Oysa bu tablonun sadece bir yüzü idi; çünkü, geçmişe baktığımızda, sultanın meşruiyetinin kendi kişiliğinden değil, aksine hanedanın sembolik gücünden kaynaklandığını görebiliriz. Sultanlar şahıs olarak oldukça savunmasız idiler ve çoğu kez gayri memnun zümreler tarafından tahttan indirilmekteydiler. Bununla birlikte bu topluluklar, hanedanın bizatihi kendisini korumada oldukça titizdiler.[181]

Aynı ilişkiyi bir yabancı gözüyle Grenard şöyle anlatmaktadır:

> Padişah devletin temeliydi: Her şey onun etrafında toplanırdı. İktidarı mutlaktı; hiç bir itiraza imkan olmadan, hayatları dahil her şeylerini ona borçlu olan insanların efendisiydi. Bu otorite anlayışı Avrupa için gariptir. Orada insan, kırala, derebeyine, muayyen hizmetler ve muayyen bir para borçludur; münasebetlerinde, Türkiye'de ve umumiyetle Asya'da mevcut olmayan karşılıklı anlaşma fikri daima hakimdir. Bununla beraber itaat mecburiyetini telkin eden şey, padişahın mutlak haşmeti değil, onun maddi şahsiyetidir. II.Mehmed öldüğü zaman, veliaht henüz gelmediğinden, payitahttaki birlikler ayaklanarak hazineyi yağma ettiler. Halef gelince her şey yoluna girdi.[182]

Kulla, Padişah arasındaki "zımmi sözleşme"nin tümüyle statükoyu korumaya yönelik olduğu görülmektedir. Hükmü uygulayan (hükümdar) ise gücünü; bu ilişki içinde oynadığı rolün, statükoyu temsil eden, statükonun uygulanmasını koruyup gözeten niteliğinden almaktadır. Mardin Osmanlı dönemindeki isyanları incelediği makalesinde isyanların mevcut statükonun bozulmasına bir tepki olarak doğduğuna, bu statükonun yeniden üretimi sonucunda, isyancıların daha ileri gitmeyerek geri çekildiklerine dikkat çekmektedir.[183] Bu statükoyu korumanın ne anlama geldiğine baktığımızda bunun bir yönüyle zenginliğin tek elde toplanmasını engellemeye dönük bir işlev gördüğü görülmektedir.

> Osmanlılarda en eski zamanlardan beri "ülüş" olarak bilinen bir toplumsal değer vardır; bunu kısaca şöyle ifade edebiliriz; toplum içinde beliren zenginlikler bir kişide toplanmamalıdır. Bunların bir dereceye kadar topluma dağıtılması gerekir. Başlangıçta harpte elde edilen ganimetin dağıtılması şeklinde gözüken bu değer, daha sonra başka şekiller altında, fakat temelde aynı görüşü ifade etmek üzere, Osmanlı toplumunda kaldı. Aldığı şekillerden biri

---

[180] Huberman, a.g.e., s.24.

[181] Mardin, 1992, a.g.e., ss.112-113.

[182] Grenard, a.g.e., s.114.

[183] Mardin, a.g.e, ss.112-

"dervişçe" yaşayışın kuramlarıdır. Bu kurama göre "dış kisve"ye önem vermemek gerekir. İnsanı insan yapan servet değil insanlığıdır.[184]

Burada geleneksel-töresel bir değerin; nasıl eğitim düşüncesiyle ilgili bir değer haline geldiğine tanık olunmaktadır. Bu açıklamadan çıkarılabilecek konumuzla ilgili çok önemli bir sonuç, statükoyu korumada eğitim düşüncesinin yüklendiği rol ile ilgilidir. Sistemdeki statükoyu koruma dürtüsü, eğitim düşüncesi içinde; görünüşe önem vermeyen, kendini Allah yoluna adamış *dervişçe* bir yaşam tarzı savunusuyla desteklenmektedir. Bir başka deyişle, eğitim düşüncesinin biçimi önceden belirlenmiş ilişkilerin sistemde yeniden üretilmesine meşruiyet kazandırıcı özelliği, bu özel tavır alışta açığa çıkmaktadır.

Bu ilişki içinde *kul* talep edici değil, "biat" edicidir. Fakat bunun karşısında sultan adaletli, yeri geldiğinde cömert, hak tanır olmak durumundadır. Örneğin padişah bir bahaneyle kulunun boynunu vurdurabilir, fakat onu atarken, mevkiine uygun önceden belirlenmiş görevlerden birine getirmek durumundadır. Kanuni Sultan Süleyman'ın, sırf Rüstem Paşayı yeniden sadrazam yapabilmek için, ileride devlete çok yararlı olabilecek biri olarak değerlendirilen Damat Kara Ahmet Paşayı idama yollaması[185]; sistemdeki "adalet" anlayışı için ipucu olabilecek bir örnektir. Toynbe, "Tarih Hakkında Bir İnceleme" adlı eserinde, padişahın bu adaletli koruyucu davranma özelliğini; eskiden "hayvan çobanlığı" yapan Türklerin sahip olduğu, geniş bir coğrafyayı "insan çobanlığı" yoluyla yönetmek gibi bir -göçebe- gelenekle açıklamaktadır.

Göçebe faydalandığı hayvanları güderken nasıl köpek, at gibi yardımcı hayvanların yardımına ihtiyaç duyarsa, Osmanlı'nın da kurduğu imparatorluğu devam ettirebilmek için köleler kullanmaya ihtiyacı vardı. Göçebe, hayvanlarla ilişkisinde, tam bir istismarcı olmadığı için "tufeyli" değildir. Zira her ne kadar hayvanın etinden sütünden gücünden yararlanıyorsa da, buna mukabil onlara bakmakta ve onları korumaktadır.[186]

12.-16. yüzyıllar arasında Avrupa'da oldukça yoğun bir karmaşa ve şiddet ortamı hakimken, Anadolu'da görece dingin ve hoşgörülü bir ortamın nasıl korunabildiği konusunda da; bütün bu açıklamalar konuyla ilgilenenlere ilginç ipuçları verebilir. Fakat bizim burada asıl ilgilendiğimiz olgu, *töreyle İslam düşüncesinin örtüştüğü noktada, eğitim düşüncesinin statükonun korunmasında nasıl bir işlev yüklendiğidir.* Kafesoğlu, medreselerin rolüyle ilgili olarak şöyle yazmaktadır.

Vaktiyle medrese, kendini cemiyetin hemen her gün başka bir keyfiyet arz eden istek ve ihtiyaçlarını tanzimle değil, fakat yalnız, değişmez nas'lardan kurulu dini icapların öğretimi ile vazifeli bildiğinden, dünya işleriyle, yaşanan hayatla meşgul olmaz ve cemiyetle ancak, şeriat hükümlerini tatbik eden bir kısım devlet dairelerine adam yetiştirmek bakımından ilgilenirdi.[187]

Kafesoğlu'nun anlatımında da açığa çıkan, *eğitim düşüncesinin sistem içinde yüklendiği iki yönlü işlev* şöyle belirlenebilir:

Birincisi, eğitim düşüncesi sistemdeki mevcut statükoya meşruiyet kazandırıcı bir rol yüklenmiştir. Bu işleviyle eğitim düşüncesi, devletin İslâmiyet'i bir yaşam biçimi

---

[184] Şerif mardin, İdeoloji (2.Baskı,İstanbul: İltişim Yay.,1993), s.116.

[185] Öztuna, a.g.e., Cilt 7, s.36.

[186] "Arnold Toynbe, A Study Of History (vol, II,), p.77." Mümtaz Turan, Garplılaşmanın Neresindeyiz? (İstanbul: Yağmur Yayınevi, 1967), ss.35-38'deki alıntı.

[187] İbrahim Kafesoğlu, Türk Milliyetçiliğinin Meseleleri (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), s.209.

olarak almasıyla; Allah yolunda bireysel iç huzura kavuşma amacına dönük bir *gönül eğitimi* niteliği kazanmıştır. Eğitimin Kafesoğlu'nun da belirttiği gibi, Osmanlı klasik toplum düzeninde, eğitimin kalkınmayı hızlandırıcı insan gücü yetiştirme gibi bir çaba içinde olmaması; amaç ve ölçütler bakımından kaynak alınan bu eğitim düşüncesiyle açıklanabilir. Aşıkpaşaoğlu kendi adını taşıyan tarihinde, kaynağını Ataerkil düşünce biçiminden ve İslam düşüncesinden alan eğitim düşüncesinin temel amacını, "memleketi mamur etmek" değil "Ahret imaretini mamur etmek" olarak açıklamaktadır:

> Sual: Ey derviş! Bu Osmanlı Hanedanı büyük medreseler ve imaretler yaptı, dilekleri memleketi mamur etmek midir, yoksa ahreti mamur etmek midir.
>
> Cevap: Ahret imaretini mamur etmektir...Bu imaretlerde niyetlerin eseri, bazen görünür, bazen görünmez. Sebep nedir dersen:..bunun hayrına ve şerrine ülema ve dervişler sebeptir.[188]

Diğer yandan eğitim düşüncesinin bu özelliği; üretim ilişkilerinin sistemdeki, devletin vergi gelirlerini düzenli bir biçimde toplama ve sürekli hazır askeri birlik bulundurmaya yönelik karakteriyle desteklenmektedir. Bu karakter etrafında şekillenen sistemin insan gücü ihtiyacı; eğitimin, padişaha hizmet edecek kapıkulu ve ilişkilerin yeniden üretilmesine nezaret edecek kadrolar yetiştirmeye dönük işleviyle karşılanmıştır. Bu işlevin yerine getirilmesi sırasında açığa çıkan dikkat çekici bir özellik de şudur: Aynı zamanda Türkmen kesim açık bir eğitim kurumu olarak medresede uygulanan programlara bakıldığında, eğitimin bütünüyle İslam düşüncesine dayalı (dini) bir nitelik taşıdığı görülmektedir. Yükseköğretim olarak tanımlanabilecek bu öğretim, medreselerde tamamen İslam düşüncesinden kaynağını alan amaç ve ölçütlerle şekillenirken; öğretimin işleyişine, nasıl yönetildiğine, kurumsallaşmasına bakıldığında; bunu hazırlayan ilişkilerin ataerkil bir içerik taşıdığı görülmektedir. Öymen ve Dağ, İslam eğitim felsefesiyle ilgili araştırmaları sırasında çıkardıkları sonuçlardan birinde; bu eğitim düşüncesine göre eğitim-öğretim sürecinin merkezinde *müderrisin* (hocanın) yer aldığını, bunun hoca ile talebe arasında yakın bir ilişkiye neden olduğunu açıklamaktadırlar. Buradaki ilişki aynı zamanda kalıtsal ve ataerkil bir nitelik taşımaktadır. Selçuklu devlet sisteminde Atebey'liğin nasıl ayrıcalıklı, kurumsal bir nitelik kazandığı daha önce açıklanmıştı. Uzunçarşılı, Osmanlı İmparatorluğunda padişah hocalarının ayrıcalıklı bir yere sahip olduğunu; her zaman Rumeli kazaskerliğinin, zaman zaman da veziriazamlığın ve şeyhülislamlığın üstünde bir mevkiye sahip olduklarını belirtmektedir. Bazı Şeyhülislamlar padişahların üzerindeki etkileri nedeniyle "velinimetlerinin felâketlerine" sebep olabilmişler (Seyid Feyzullah Efendi, 2.Mustafa'nın, Ömer Efendi 2.Osman'ın); bazıları da (Haçova meydan savaşında Sadettin Efendinin olduğu gibi) devletin büyük bir felakete uğramasını önleyici bir rol üstlenebilmişlerdir.[189] Öte yandan medreselerde başarı okul diploması biçiminde değil, Danişmend'in okuduğu dersin müderrisinden aldığı "icazetname" ile tescil edilirdi. Danişmend'in müderris olarak atanabilmesi için hocasının kendisini *mülazım* (öğretmen adayı) olarak göstermesini beklemesi gerekirdi. Uzunçarşılı şeyhülislamın, kazaskerlerin atanmaları sırasında, ve danişmentlere eğitim veren medreselerde müderrislerin bir üst medreseye tayinlerinde; bu şahıslara hiyerarşi içindeki yerlerine uygun sayıda mülazım verme hakkı tanındığını yazmaktadır.

---

[188] Aşıkpaşaoğlu, a.g.e., s.231.

[189] Uzunçarşılı, 1988, (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss. 146-147; Öztuna, a.g.e, Cilt,

> Mülazım verecek talebeleri olanlar onları mezun yaparlardı; talebeleri olmayanlar ise şöhretli alimlerin müsteid danişmendlerini alırlardı; açıkgöz talebelerden bazıları kendilerinin ders okudukları hocalarının müsadesini almadan bilhassa Padişah hocalarının mülazımı olmak üzere o tarafa giderlerdi.[190]

Tanınmış ulemadan Molla Fenari'den (ölm. 1431) itibaren ulema içinde mevki elde etmenin aynı zamanda *kalıtsal* bir nitelik aldığı görülmektedir. "Yüksek dereceli ulemanın oğulları", bu tarihten sonra "babalarının işgal ettikleri mevki itibariyle derecelerine göre def'aten Miftah, Kırklı, Hariç ve Dahil müderrisi" olmaya başlarlar.[191] Akyüz de medrese eğitimin idari örgütlenmesi ile ilgili olarak:

> ...ülkenin her köşesinde dağılmış çeşitli düzey ve yapıdaki medreselerin kendi vakıflarına göre ve çoğunlukla irsi, ailevi, veya mahalli şekilde elden ele geçen tedris kürsülerinde fazla bir idari yetkisi bulunmadığı ve bunların daha çok mahallin ulema başkanı sayılan Müftülerin denetimine tabi olduğu şüphesizdir[192]

değerlendirmedirmesini yapmaktadır.

Burada sultan-kul, usta-çırak, pir-mürid ilişkisinin medrese koşullarına uyarlanmış özgül bir biçimi söz konusudur. Hoca-talebe arasındaki ilşkide, töreyle ve İslam düşüncesiyle şekillenen kendine özgü bir "statüko" açığa çıkmaktadır. Geleneksel, kalıtsal bir içerik taşıdığını gözlemlediğimiz bu ilişkilerin kendine özgü bir biçimde düzenlenişini *hukuk* sözcüğü yerine *statüko* sözcüğüyle açıklamak daha uygun olacaktır. İslamoğlu sistem içinde, ataerkil yapıyı ideolojik boyutta koruma ve yeniden üretme görevinin esas olarak ilmiye sınıfı tarafından yerine getirildiğinin altını çizmektedir.[193]

Sübyan mekteplerinde de aynı tür ilişkiler sözkonusudur. Öğrenci ile hoca arasındaki ilişki dışarıdan müdahaleye kapalı, bütünüyle hocanın insiyatifinde ve öğrencinin tümüyle iteatiyle şekillenen bir nitelik taşımaktadır. Sübyan mektebinde hocasından dayak yiyen talebe, bu dayağı "niye yedin, ne yaramazlik yaptın" diye bir de evde dayak yer; Yıldırım Beyazıt "sen benim oğlumu nasıl falakaya çekersin diye" çıkıştığı hoca tarafından orasına burasına vurulup oğluyla birlikte kapıdışarı edilince; oğluna döner "hocan ne yavuz (sert) kişi imiş, senin için iyi çalışmaktan başka çare yok " der.[194]

Aile içindeki eğitim de benzer bir özellikler taşımaktadır. Sakaoğlu Osmanlı klasik düzeninde *aile içindeki eğitimin*:

> Üç kuşağın bir arada yaşadığı ataerkil aile tipinde, *en büyük erkeğin sözünün geçmesi*, eşe ve çocuklara karşı katı tutum, sevginin belli edilmemesi, *eğitimde ve söz hakkında annenin ikinci sırada kalması*, yeteneklere uygun eğitimin düşünülmemesi, girişkenliklerin, zeka ve yetenek belirtisi çabaların dizginlenmesi, özellikle kızlara karşı aşırı kısıtlamalar, dövmenin bir eğitim vasıtası sayılması[195]

gibi özellilklerini sıralar. Diğer yandan kentlerde, şehirli zümrelerin ortaya çıkmasıyla yeni bir kültür ve yaşama düzeni ortaya çıkmaya başlar. "Her ırktan kadının, eş cariye, dadı olarak; muhtelif milletlerden erkeklerin ve kölelerin de bahçıvan, uşak,

---

[190] Uzunçarşılı, 1988, (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss. 45-49.

[191] Uzunçarşılı, 1988, (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., s.71.

[192] Akyüz, a.g.e., s.69.

[193] İslamoğlu, a.g.e., s.97.

[194] Akyüz, a.g.e, s.60.

[195] Sakaoğlu, 1992,a.g.m.

lala, ahçı sıfatıyla katıldıkları kentli aileler *konak* yaşayışına" geçerler. Bütün bu *konaklar*, aynı zamanda birer "eğitsel çevre" özelliği göstermeye başlarlar. Tıpkı saraylarda olduğu gibi, bu konaklarda da, evin efendisiyle hizmetliler arasında kurulan ilişkiler; gelenek ve göreneklere dayalı kalıtsal, ataerkil bir nitelik taşımaktadır.[196]

15.-16. yüzyıllarda yalnızca köle ve devşirmelerin, gayrı müslim çocukların alındığı Enderun'da; din eğitiminin yanısıra, aynı zamanda "bir töre eğitimi"nin de verildiği görülmektedir. Burada Arapça, Farsçayla birlikte Türkçe'de okutulur; örfü, töreyi temsil eden padişaha nasıl biat edeceği, "adab-ı muhaşeret"e göre nasıl davranacağı, nasıl hizmet edeceği öğretilirdi. Bilindiği gibi sarayda yazı dili olarak kullanılan *Osmanlıca* saray çevresinde gerçekleşen böyle bir eğitimin somut bir ürünüdür. Osmanlı-Türk geleneği içinde saray, aynı zamanda bir eğitim kurumu niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Ülken bu öğretim biçimini de şöyle açıklamaktadır:

> Fakat İslam öğretimi cami ve medrese dışında eskiden Dar-ül-hikme'lerin yetiştirdiği bilgi adamlarını himaye eden saraylarda üçüncü bir gelişme evresi buldu. İslami doktrin temeline dayalı medrese sentezinden uzak kalan bu öğretim şekli öğretmen-öğrenci (üstat-çırak) münasebeti şeklinde ferdi bir öğretim idi.[197]

Buraya kadar yazılanlardan çırarılacak *sonuç* şudur: *Osmanlı klasik eğitim sistemi Ülken'in belirttiği gibi parçalı bir nitelik taşıdığı halde; bütün bu parçalı eğitim yaşantılarının amaç ve ölçütler bakımından, bütünsel ve işevuruk bir eğitim düşüncesinden kaynak aldığına tanık olunmaktadır. Bu eğitim düşüncesi karakteristik özelliği; amacını "ahret imarını mamur etmek" ve padişah-kul, pir-mürid, hoca-talebe, usta-çırak, efendi-hizmetli arasında şekillenen statükoyu (durumu) korumak biçiminde belirlemesinde; ve bu amaca uygun ölçütlerini İslâm düşüncesinden, töreden ve geleneksel yaşam biçiminden almasında ortaya çıkmaktadır.*

Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesinin Ortaya Çıkardığı Ürün Bakımından Değerlendirilmesi

Lütfi Paşa'nın sadrazamlara öğüt vermek için kaleme aldığı Asafname bir tarafa bırakılırsa, 15.-16. yüzyıl Osmanlı klasik eğitim düşüncesiyle ilgili ürünler olarak elde yalnızca; tasavvuf alanında yazılmış kitaplarla (Mevlana'nın mesnevisi, Hacı Bayram Veli'nin şiirleri, Yazıcıoğlu Mehmet'in Muhammediye'si, Yazıcıoğlu Ahmet'in Envar-ül Aşıkin'i vb.), sübyan mektebi öğretmeni Amasya'lı Hüseyin oğlu Ali'nin 29 sayfa tutan 1453'de yayınladığı şiir ve nesir karışımı bir eseri *Tarik-ül Edep*'in, Ulemadan Kınalızade Ali'nin (1510-1572) yine bir siyasetname özelliği taşıyan *Ahlak-ı Alai* adlı ahlak eğitimiyle ilgili kitabının kaldığı görülecektir.[198]

Bilimleri *zahiri* ve *batını* olarak ikiye ayıran Yazıcıoğlu Ahmet, amacını, "*...ilimizin halkı da o ilimlerden faydalanıp, alimlerden ve ariflerden olsunlar; gönüllerine ve itikatlarına şeriat ve hakikat emrini tutmak, Müslümanlık kaydını bilmek, marifet hasıl etmek sevgisi düşsün*" diye açıklıyor; buraya kadar açığa çıkan bulguların ışığında ele aldığımızda bu açıklamayı, aynı zamanda Osmanlı klasik eğitim düşüncesi için *amaç cümlesi* olarak kaydetmek mümkündür. Hüseyin Oğlu Ali ise eğitimi aile ve okulda eğitim diye ikiye ayırmış, Okul eğitimi ile ilgili olarak öğretmen ve öğrenci özellikleri, eğitim öğretim yöntemleri üzerinde durmuştur.

---

[196] Sakaoğlı, 1992, a.g.m.

[197] Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi (İstanbul: Milli Basımevi, 1967), s.216

[198] Akyüz, a.g.e., ss.77-86.

Hüseyinoğlu Ali'ye göre; "Allah'dan korkan, dindar, din hakkında bilgili", dürüst ve çabuk öfkelenmeyen bir öğretmen bulduklarında, aileler tam bir yetkiyle çocuklarını bu öğretmenin eline teslim etmelidirler. Sübyan mektebi hocasına göre en temel öğretme yolu *tekrardır;* çocuğa alışıncaya kadar güler yüz gösterilmeli, giderek dersler aşamalı olarak ağırlaştırılmalıdır. Öğretim ortamında dayağa yer verilebilir; fakat çocuğun yaratılışını, kapasitesini başlangıçta tespit etmek de çok önemlidir. Öğretmen çocukların yaratılışına, kapasitesine göre her birine farklı yaklaşım göstermeli, sabırla amacına ulaşmaya çalışmalıdır. Kınalızade Ali de benzer görüşler dile getirir. Çocuklarda görülen yalancılık, hırsızlık gibi kötü huylar hemen düzeltilmelidir; Çocuklar nazik yetiştirilmemeli fakat cömert ve yardımsever yetiştirilmelidir. Öğretmen akıllı, dindar, iyi, öfkesinde ve yumuşaklığında ılımlı olmalıdır. Erkek çocuklar yetenekleri neyse o alana yönlendirilmelidir. Kızlara ise iffetli olma, erkeklerden sakınma, utanma öğretilmeli; okuma-yazma öğretilmeli ev işlerinde yetişmesi sağlanmalıdır.[199] Açıklanan bu eğitim düşüncelerinde; dayağı bir eğitim aracı olarak kullanmak gibi, döneme özgü özelliklerin yanı sıra, eğitim-öğretim yöntemleri bakımından çağına göre bazı ileri görüşlerin de yer aldığı görülmektedir.

M.Cevdet, Y.Akçaoralı, O.Ergin, N.Atuf, Z..Ülken, gibi pek çok araştırmacı *Osmanlı klasik eğitim düşüncenin skolastik bir nitelik taşıdığının* altını çizmektedirler. Akçaoralı Yusuf skolastik eğitimi "teallüm ve tefekkür, eğitim biçimlerini sürekli kitaplara, dogmalara (sultalara), üstatlara dayamak, onların buldukları gerçekler içine sıkıştırmak ve hapsetmek" olarak tanımlamaktadır.[200] M. Cevdet ise bir eğitim biçiminin ve yönteminin skolastik olarak nitelenebilmesi için şu dört özelliğe bakmak gerektiğini ileri sürmektedir: *Birincisi*: Doğu veya Batı'nın kitaplarından, yazarlarından ya da mezheplerinden birine saplanıp kalmak; *ikincisi:* söylenen, okunan, çevrilen veya nakledilen kitapların, programların, yöntemlerin, önlemlerin ulusal-yerel çevre ile, gereksinimler ile ilgilerinin derecesini izlememek; gereksinmeler ile zorunluluklar değiştikçe onları da değiştirmeye ve düzeltmeye yanaşmamak; *üçüncüsü*: deney ve gözlemden çıkarılması gereken bilgiyi, kitaptan almaya çalışmak; *dördüncüsü*: deney ve gözlemle saptanamayacak gerçeklerle ilgili eserleri bir başka mezhep ve meslekle ilgili öznel ölçütler kullanarak yorumlamaya çalışmak; başka bir deyişle o eserin, o kuramın çürük ve sağlam noktalarını ortaya koyacak eleştirel düşünce biçimini bir kenara bırakarak ve kör bir teslimiyet göstermek.[201] Atuf, bu düşüncenin medresede nasıl uygulama alanı bulduğunu şöyle açıklamaktadır.

> Hayatı müddetince medrese ayetlerden, hadislerden ve bunları Aristo mantığınca izah eden şerhlerden ayrılmamış, ve içtihat kapısının kapalı olmasını fırsat bilerek tefahhus ve tefekkür devrini açmak için hiç bir teşebbüste bulunmamıştır. Aksine olarak, felsefi yol mükezzibin silsilesine, şer'i yol musaddikin silsilesine vasıl olur; çünkü nebilerin menbaı birdir, vahiydir; filozofların menbaı ise muhteliftir; beşerin akıl ve fikirdir, diyerek bu yolu büsbütün kapamak istemiştir.[202]

Ergin skolâstik eğitimle şekillenen "medrese tipi"ni: "Ezbercilik, eski kitaplara, eski müelliflere bağlılık, onların sözünden dışarı çıkmamak, onlarınkine bir şey eklememek ve yalnız Arapça okumak, Arapça'dan Türkçe'ye ağızdan tercüme etmek

---

[199] Akyüz, a.g.e., ss. 77-85.

[200] Atuf, a.g.e., s.10.

[201] Ergin, a.g.e, Cil 1, s.3-4.

[202] Atuf, a.g.e., s.11.

fakat bir satır Türkçe yazı yazmamak". biçiminde tanımlar. Antel, medresede verilen eğitimi şu sözcüklerle açıklamaktadır:

> Ümmet terbiyesinin hakimiyeti - müşahede, tetkik, tecrübe ve tenkide kat'tiyen yer vermiyen, ayetlerin, hadislerin ve diğer metinlerin Aristo mantığına göre şerh ve tefsirine inhisar eden, manadan ziyade lafza kıymet veren, yazıya hiç yer vermeyen skolastik tedris metodu - tedris lisanı olarak anadili yerine Arapça'nın hakimiyeti - tedris için hususi ve müstakil dershanelerin ve tedris vasıtalarının bulunmaması.[203]

Ülken ise medreselerde skolastik eğitimin nasıl şekillendiğini açıklarken, bu düşüncenin bütünüyle olumsuz bir şekilde değerlendirilmesine karşı çıkar:

> Batı ve Doğu'nun öğretim kurumlarına skolastik demek doğru olur. Skolastik Aristo'nun sarsılmaz otoritesine dayanarak mantık üzerine bütün ilimleri kurmadan doğuyordu. Mantık dilin tahlili ile başlıyor. Sonra hükümler ve akıl yürütmelere (istidlal) geçerek en vazıh ispat şekli olmak üzere aldığı tasım (kıyas) üzerine bütün düşünceyi dayandırıyordu. Tasımla ispat edilen hakikatler önce miktarlara ve tabiata ait olan ilimler (riyaziyat ve tabiyat) idi. Ondan sonra insanın ferdi ve içtimai hayatına ait olan ilimler (ahlak ve siyaset), nihayet icada ve yaratmaya ait bilgiler (şiir ve hitabe veya bedii ve beyan) geliyordu. Fakat insan zihni tabiatı kıyasla kurduktan sonra tabiatüstünü yani ilahi alemi de kıyasla ispata devam ediyor, bu suretle mantık kelam halini alıyordu: Tefsir ve hadis bu ispat yolunun malzemesi idi. Kıyasın başarısı nispetinde tutarlı ve sonuçlu olan bu bilgi sistemi aynı zamanda inanç prensiplerini de kıyasın ispat yolunun hem temeli hem neticesi haline getirmek suretiyle bilgi ile inanç arasında tam bir sentez meydana getiriyordu. Medresenin muhakemesi yerinde sistemli kafa yetiştirme gücü buradan geliyor. Bu bakımdan skolâstiği menfi bir şekilde anlamaya imkan yoktur. Oradan yetişen kafaların ne derecede tutarlı ve sağlam olduğunu göstermek için Mecelle'yi kuran Cevdet Paşa'yı misal vermek yeter.[204]

Oysa Sakaoğlu, bu medreselerde yetişen müftü ve kadıların bugünkü düşüncemize göre pek de sağlıklı olmayan muhakeme örnekleri verdiklerini yazmaktadır:

> Yeniliklere karşı ne gibi gerekçelerle karşı çıkıldığına, Osmanlı Tarihinin her sayfası örnekler veriyor. Örneğin, top namlusu fırçasının, domuz kılından yapıldığı için kullanılamayacağına ilişkin fetva yazıldığı gibi, savaşta süngü kullanılması için şeyhülislamdan fetva alınmıştır. Bir kadı, düzenlediği bir hüccette, bir adamın, ömrünün yedi yılını bir başkasına vermesini onaylamış (!) bir başkası, yargı işlerine baktığı kentte cadı çıktığını bir ilam yazarak İstanbul'a bildirmiş. Bir müderris, sinek pisliği bulaşmış bir ip, toprağa dikilirse nane biter demiş. Bir başkası, köyün ya da beldenin etrafına timsah, bulunamazsa maymun derisi serilirse oraya dolu düşmez hükmü vermiş...[205]

Skolastik olarak nitelenen Osmanlı klasik eğitim düşüncesine bu iki farklı yaklaşımı nasıl değerlendirmek gerekmektedir. Dünya'nın ve dünya nimetlerinin geçici ve sahte olduğunu, asıl mutluluğun "ahret imaretini mamur" etmekten geçtiğini düşünen, bunu kendine temel dünya görüşü olarak seçen bir eğitim düşüncesinin sürekli gelişen, değişen ve farklılaşan sosyal yaşama karşı ilgisiz kalması ya da bu yaşama karşı her hangi bir sorumluluk duymaması doğaldır. Dolayısıyla böyle bir düşünceden *bilimsel yöntem-üretim* gibi sosyal yaşamı zenginleştirecek bir araca sahip olmasını beklememek gerekir. Gerçekte bu düşüncenin sistem içinde yüklendiği misyona da ters düşer; ondan beklenen değişimi hazırlamak değil, statükoyu korumaktır; sisteme meşruiyet kazandıracak, sosyal-siyasal yapıyı ayakta tutan ataerkil, kalıtsal, geleneksel -çerçevesi İslâm dini tarafından çizilmiş- ilişkileri

---

[203] Sadrettin Celal Antel, "Tanzimat Maarifi", Tanzimat:"Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle", 1.Cilt, (İstanbul: Maarif Matbaası,1940), s.441.

[204] Ülken,1967, a.g.e, s.218.

[205] Sakaoğlu,1991, a.g.e., s.32-33.

korumak yeniden üretmektir. Berkes medrese geleneği üzerinde şekillenen Ulemanın sistem içindeki *meşrulaştırıcı* rolünü özlü bir anlatımla; "saltanat geleneğini şeriat adına Müslümanlaştırma" olarak tanımlamaktadır[206]. Bu düşüncenin Saray eğitimi-Enderun eğitimi ayağında, nispeten töresel ve iş eğitimi niteliği kazanması da; eğitimin, Osmanlı-Türk geleneğine uygun bir biçimde padişaha *hizmetçi* yetiştirme işleviyle açıklanabilir. Bu açıdan bakıldığında şer'i yaşam biçimi açısından mutlak bir sükun içindeki ezeli anı (instantı), değişmezlik halini, Osmanlı geleneği açısından örfle, töreyle belirlenen üretim ilişkilerini (statükoyu) korumaya, bu korumaya meşruiyet kazandıracak düşünsel malzeme sunmaya yönelin; bu korumayı sağlayıcı kadrolarla, padişahın nezrinde devletin ihtiyaç duyduğu hizmetçileri yetiştirmeye yönelin bir düşüncenin bilimsel yöntem, özgür-nesnel düşünce gibi çağdaş yüklenimlerden uzak olması sistem içindeki rolü gereğidir. Öyleyse bu düşünceyi değerlendirirken göz önünde tutulması gereken temel ölçüt; bu düşüncenin, Osmanlı sosyal düzeni içinde yüklendiği işlevi yerine getirmeye ne ölçüde elverişli olduğu ya da olmadığıyla ilgili olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin, bu düşünceyi yaşama geçiren kurumlaşmanın; İslam ve Osmanlı-Türk geleneğine bağlı biçimde gelişen toplumsallaşmanın (toplumsal değişimin) kendine özgü karakteri içinde ortaya çıkan, oldukça özgün bir sentezin ürünü olduğunu kabul etmek gerekmektedir. *Osmanlı devlet sistemi altı yüz yıl süren varlığını, eğitim düşüncesinde açığa çıkan, sistemin sahip olduğu bu ideolojik altyapıya borçludur.*

Öylen ve Dağ İslam felsefesi üzerinde yaptıkları çalışmada; yüksek öğretimin devlet desteğiyle medreselerde kurumlaşmaya başlamasından itibaren, bu eğitimin ehli-sünnet mezhebinin savunuculuğunu üstlenmesiyle birlikte, araştırma ve görece bağımsız düşüncenin yavaş giderek ortadan kalktığına işaret etmişlerdi. Fakat *İslam aydınlanması* olarak nitelenebilecek bu dönemde İslam düşüncesi içinde bilimsel üretimin nasıl mümkün olabildiği sorusunun yanıtını; -yukarıda yer verilen- peygamberin rivayet edilen bir hadisinde de açığa çıktığı gibi, İslam düşüncesinin ideolojik özelliğinde değil, birdenbire genişleyen ve sağlıklı bir kurumsallaşma arayışı içinde olan İslam devleti geleneğinin bu dönemdeki siyasal ihtiyaçlarında, siyasal arayışlarında aramak gerekmektedir. Bu süreç aynı zamanda, akli bilimler ile nakli bilimlerin çatıştığı noktada "akıl ile mi, yoksa nakil ile mi hareket edilmesi gerektiği" konusunda yoğun tartışmaların yaşandığı bir süreçtir[207]. İslam Dünyasında bilimsel bir canlılığın yaşandığı dönemde İslam düşüncesi içinde ele alınan konulara akıl ile açıklama getirilme çabaları daha yoğunken; bilimsel üretimin giderek zayıfladığı bir süreçte, Gazali'nin akli olanı İslâm düşüncesiyle açıklamaya çalışmasının arkasından, giderek şeriat hükümlerine göre hareket edilmesinin artan ölçüde kabul görmeye başladığı görülmektedir. MI. yüzyıldan itibaren, İslam dünyasının Batı'ya doğru yayılmasını temsil eden Osmanlı-Türk geleneği içinde ilim adamları "Yunan kaynaklarına inmek şöyle dursun, Arapça'daki ilmin esas kitaplarını bile" incelemeye gerek duymamışlardır. Bu yüzyıllarda yaşayan Osmanlı ilim adamları, El Haremi, El Bubini, İni Sine gibi değerli İslam bilginlerinin kitaplarına müracaat edecekleri yerde "büyük eserlerin özetlerine şerh, yeniden şerh, haşiye ve talikat" (bu üç sözcük çeşitli açıklama yollarıyla ilgilidir) yazmakla yetinmişlerdir. Bu dönemde İslam düşüncesi kendi geçmişinden öylesine kopmuştur ki Sabuncuoğlu Şerafettin, Abü'ül-Kasım Zehrevi'nin El-tasrif adlı ünlü cerrahi tıp kitabını, kendi orijinal eseriymiş gibi ortaya sürebilmiştir. *15.-16. yüzyıllara bakıldığında bilimsel gelişme bakımından bu*

---

[206] Berkes, a.g.e., s.169.

[207] Atuf, a.g.e., s.10.

yüzyılların 9.-10. yüzyıllarda yaşanan gelişmenin çok gerisinde kaldığı görülmektedir.[208] Adıvar, Osmanlı devletinde Fatih dönemine kadar geçen sürede bilim adamı olarak astronomi ve matematikte Kadızade-i Rumi ile, Tıpta Hacı Paşa'nın isimlerini vermektedir. Bunlara 15.16. yüzyıl için Ali Kuşçu, Sinan Paşa, Hocazade, Atufi Hayreddin Hızır, Mirim Çelebi, Piri Reis, Seydi Ali Reis gibi isimleri ilave etmek gerekmektedir. Dönemin fıkıh ve kelam dışında gözde bilim dalları tıp astronomi ve coğrafyadır. Uzunçarşılı ise fıkıh, hadis, felsefe ve matematik konularında yazdıklarıyla katkıda bulunan ilim adamları olarak; Seyyid Feyzullah Şerefüddin Davud-i Kayseri, Şeyh Bedrüddin Mahmud, Molla Fenari, İbn Melek İzzüddin Abdüllatif, Hızır Bey, Molla Hüsrev, Molla Lütfi, Müeyyed-zade Abdurrahman, Müftü Ali Cemali, Kınalı-zade Ali, İbni Kemal Şemsettin, Taşköprülü-zade Ahmet İsamüddin, Celal-zade Salih Efendi, Ebbussuut Mehmet Efendi gibi isimleri saymaktadır.[209] Ergin ise Medreselerde somutlanan eğitimle ilgili olarak çok daha olumsuz, sert bir dil kullanmaktadır. Medrreselerin beş asırda yetiştirdiği Molla Hüsrev, İbni Kemal, Ebussuut, Müstakim Zade Cevdet Paşa, Gelenbevi İsmail Efendi gibi bir kaç ismin; Doğu'nun İbni Sina'sıyla, Saddettin ve Seyyidi Şerif'i ile ne de Batı'nın Newton'ıyla, Decart'ıyla bilimsel düzeyde karşılaştırılabilcek isimler olmadığını belirtmekte; Katip Çelebi'nin ise medrese içinde yetişmemiş bir kişi olduğunun altını çizmektedir.[210]

Medrese sisteminin, ulamanın bozulmasıyla ilgili ileri sürülen başlıca nedenleri şöyle sıralamak mümkündür. [211]

- Ulemanın -varsa mülk toprakları nedeniyle verdikleri öşür dışında- her türlü vergiden muaf tutulması, haklarında idam ve hapis cezası uygulanmaması gibi nedenlerle ulema arasına girmenin cazip hale gelmesi;
- Ulema arasına girmenin giderek kalıtsal bir nitelik kazanması, Ulama çocuklarının mevkilerine göre kayırılarak doğru dürüst eğitim görmeden müderris olarak atanmaları;
- İsmi var kendisi yok kimi medreselere müderris atamalarının yapılması, öğrenim görmeyen bazı ulema çocuklarına "ruus maaşı" adı altında maaş bağlanması, rüşvetle müderrislik ve kadılık elde edilmesi; l6.yüzyılın sonlarına doğru müderrislerin çoğu kez derse devam etmedikleri, ya da çok az derse girdikleri halde maaş almaları;
- Yine bu yüzyılın (16. yüzyıl) sonlarına doğru *akli ilimlerin* terk edilmesi, medrese öğretiminin *nakli ilimler* öğretimi halini alması.

Bazı araştırmalar bu nedenlerin arasında medreselerin bir vakfa dayalı olmasını da saymaktadırlar. Bu araştırmacılara göre vakıf koşullarını yerine getirme zorunluluğu, medreselerde değişiklikleri yenilikleri engelleyen bir rol oynamıştır[212].

Medreseler vakıf senedinde belirtildiği biçimde yönetilmekle birlikte; medreselerin yönetimi, diğer vakıf kuruluşlarına göre bile daha bir denetim altındadır.

---

[208] Adnan Adıvar, Osmanlı Türklerinde İlim, (5.Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991), s.57.

[209] Aynı, ss. 47-59; Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss. 227-236.

[210] Ergin, a.g.e., s.108.

[211] Uzunçarşılı, 1988 (...İlmiye Teşkilatı), a.g.e., ss. 67-75.

[212] Sakaoğlu, 1991, a.g.e., s.30.

Medrese sistemi devletin ilmiye teşkilatı içinde yer alır. Ulemanın askeri şahıslara göre bir takım ayrıcalıkları olsa da yönetimsel ve bilimsel özerklikleri sözkonusu değildir.[213] Diğer yandan Fatih dönemine kadar *akli ilimlere* bir ölçüye kadar yer verilmesi daha sonra ise giderek *nakli ilimlerin* egemen olması; yalnızca Fatih'in bilime daha yatkın olan kişiliğiyle açıklanabilecek bir olgu olarak görünmemektedir. Bütünsel olarak bakıldığında bu olgu, İslam devleti geleneği içinde devletin merkezileşme süreciyle birlikte gelişen bir olgudur, ve bütünüyle toplumsal değişim sürecinin özellikleriyle ilgilidir. Sistemin çözülme süreci derinleştikçe eğitim düşüncesi, daha katı, daha münzevi, hoşgörüsüz bir içerik kazanmaktadır. Padişahların da toplumsal meşruiyetini korumak için geçmişe göre daha çok ulamaya (şeyhülislama) dayandıkları görülmektedir. İleride üzerinde durulacak "Kadızadeler" olayıyla da bu olgu açıkça görülecektir. Nihayet Abdülhamit döneminde islam düşüncesinin hem içerde hem dışarda siyasal bir içerikte kullanıldığına tanık olunacaktır. Temel karakteristik biçimiyle medreselerde uygulama alanı bulan eğitim düşüncesinin "ahret imaretini mamur" etmeye dönük yönelimini; eğitimin, günlük yaşamdan kopmasınının başlıca nedeni olarak görmek gerekir. Kaynağını kendisini öteki dünyada kalıcı mutluluğu yakalamaya adayan bir düşünceden alan eğitimin, toplumun giderek farklılaşacak ve çeşitlenecek ihtiyaçları karşısında kendi içine kapalı bir münzevi hayat biçimine dönüşmesi anlaşılabilir bir olgudur. Müderrris, kadılar ve müftülerin sosyal yaşamın yeniden üretilmesi ve düzenlenmesinde fiili bir rol oynamaları, İslam düşüncesinin, ulemanın devletden bağımsız ayrı bir otoritesinin olmasına izin vermemesi gibi nedenlerle Osmanlı devlet sisteminin çözülüşü; aynı zamanda eğitim düşüncesinin çözülüşüyle, başka bir deyişle bu düşüncenin eğitim yaşantılarına kaynaklık etme yeteneğini giderek yitirmesi ile birlikte gelişen bir süreç haline gelmiştir.

Burada bu düşüncenin çok önemli bir başka özelliği daha ortaya çıkmaktadır. Bu özellik bu düşüncenin mevcut statükoyu koruma ve ilahi özellikleri nedeniyle tümüyle kendini yenileme yeteneğinden yoksun olmasıyla ilgilidir. 17. yüzyılda Osmanlı klasik toplum düzenindeki çözülmenin açıkça ortaya çıktığı dönemde bu düşüncenin tutucu bir rol oynadığı görülmektedir. Timur ve İslamoğlu Osmanlı klasik devlet düzeninin çözülmesi sürecinde, devletin yerel güçlerin elinde zenginliğin birikmesini önleme yoluyla, bu çözülmeyi esas olarak ilmiye sınıfı eliyle önlemeye çalıştığını kaydetmektedirler.[214] Çözülme sürecinde ilmiye sınıfının elinde eğitim düşüncesinin oynadığı bu rol; Batıda skolastik felsefeye yönelik ilk ağır eleştirilerin bu eğitimin içinde yetişen Long, Coyer gibi papazlar tarafından yöneltilmesine karşın[215]; neden, medrese sisteminde yetişmiş müderrislerin (Mehmet Birgevi örneğinde olduğu gibi), geçmişe göre bile daha tutucu olarak değerlendirilebilecek düşüncelerle ortaya çıktıklarını[216] yeterince açıklamaktadır. Klasik Osmanlı toplum düzeninde, sistemin ihtiyaç duyduğu yönetici kadroları yetiştirirme rolü üstlenen eğitimin; geleneksel düşünce doğrultusunda sultanın etrafında tartışılmaz, değiştirilemez bir statüko oluşturmaya hizmet etmek üzere medrese ve enderun ayağında nasıl farklılaştığını; fakat aynı zamanda nasıl dengeleyici rol oynadığını Ziya Gökalp'in; "...Bu devirde medrese, içine aldığı Türkleri gayri Türk yaparken; (Enderun) derununa

---

[213] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.18.

[214] Timur,1989, a.g.e., 51; İslamoğlu, a.g.e., s.97.

[215] Adıvar, 1991, s.176-177.

[216] Timur, 1989, s.164.

ortaya çıktıklarını[201] yeterince açıklamaktadır. Klasik Osmanlı toplum düzeninde, sistemin ihtiyaç duyduğu yönetici kadroları yetiştirirme rolü üstlenen eğitimin; geleneksel düşünce doğrultusunda sultanın etrafında tartışılmaz, değiştirilemez bir statüko oluşturmaya hizmet etmek üzere medrese ve enderun ayağında nasıl farklılaştığını; fakat aynı zamanda nasıl dengeleyici rol oynadığını Ziya Gökalp'in; "...Bu devirde medrese, içine aldığı Türkleri gayri Türk yaparken; (Enderun) derununa ithal ettiği gayri Türkleri Türkleştiriyordu" değerlendirmesinden çıkarmak mümkündür.[202]

Buraya kadar yapılan çözümlemelerden çıkarılabilecek *sonuç* şudur. *Osmanlı klasik eğitim sistemi, klasik Osmanlı toplum düzenine ideolojik boyutta meşruiyet kazandırma ve yeniden üretme sorumluluğu yüklenmiş; ve yüklendiği bü rolü 16. yüzyılın ikinci yarısına kadar başarıyla yerine getirmiştir. Fakat koruduğu ve yeniden üretilmesine meşruiyet kazandırdığı siyasal yapının kurumsallaşma biçimine bağlı olarak; klasik Osmanlı toplum düzenin çözülüş sürecinde bu düşünce, toplumsal değişimin içinde gelişeceği bir düşünsel yapı olma niteliğinden yoksundur.*

Özet

Klasik Osmanlı toplum düzeni gaza ilkesine göre örgütlenmiş merkeziyetçi siyasal bir yapıdır. İslamiyeti yaşam biçimi olarak seçmiş; *kaynağını İslam düşüncesinden, Türk geleneğinden ve ilişki içinde olduğu komşu devletlerin yaşam biçiminden alan bir Osmanlı kültürü* çerçevesinde şekillenmiştir.

Avrupa'da klasik feodal yapı, yukarıdan aşağıya karşılıklı yükümlülükler ve belirli hizmetler sistemi biçiminde örgütlenmişti. Serf-senyör, vasal-süzeren, arasındaki ilişkiler, karşılıklı yükümlükleri ve bir takım hizmetleri içeren *feodal sözleşmeyle* düzenlenmekteydi; kilise ise devletten bağımsız bir otoriteyi temsil etmekteydi. Malikane sistemine göre kurumsallaşmış bu feodal yapı içinde soyluların görevi koruma (savaşma), kilisenin görevi manevi yardım (dua etme), korunma karşılığında senyöre bağlanmış serfin ise toprağı ekip biçme, üretmeydi (çalışma).

Oysa Osmanlı toplum düzenini yeniden üreten ilişkiler; padişah-kul, hoca-talebe, pir-mürid, usta-çırak, efendi-hizmetçi arasında İslam düşüncesine, töreye, gelenek göreneklere göre şekillenmiş bir statü çerçevesinde ve ordu-devletin ihtiyaç duyduğu merkeziyetçi bürokratik yapıya uygun biçimde yeniden üretilmiştir. Yeniden düzenlenişi kalıtsal ve geleneksel düzeyde gerçekleşen ilişki içinde islam düşüncesiyle ilahi bir nitelik taşıyan zenginliğin ve gücün (mevkinin) dağılımı; padişahın ne kadar yakınında, giderek padişahın en yakınında olanın ne kadar yakınında olunduğuna bağlı olarak, odağında padişahın olduğu bir daire içinde ve merkezden uzaklaştıkça zayıflayan bir biçimde gerçekleşmektedir. Avrupa klasik feodal yapıları içinde kurulan karşılıklı ilişkilerde harekete geçirici dürtü, feodal sözleşme etrafında şekillenmiş imtiyazları korumak olduğu halde, Osmalı toplumsal düzeninde bu; islam düşüncesiyle, gelenek, görenek ve töreyle önceden belirlenmiş ilişki biçimini (statükoyu) korumak olarak ortaya çıkmaktadır. Zenginlik ve gücün sebebi imtiyazlar, bu statüko içinde kendine özgü bir "hakkaniyet" gözetilerek, sonuçta ya lutufla dağıtılmakta, ya da kalıtımsal bir biçimde devralınmakta, sahip olunmaktadır.

---

[201] Timur, 1989, s.164.

[202] Antel, a.g.m.

yönetsel mekanizması içine alınmakla; bir yandan örfi gelenek ve göreneklerin islami ilkelere uygun biçimde düzenlenmesi kolaylaştırılmış, diğer yandan ise islami ilkelerin devletin çıkarları doğrultusunda yorumlanması için uygun bir zemin oluşturulmuştur. Böylece sistem hem kültür bütünlüğünün korunmasını ve yeniden üretilmesini, hem de sistemin merkezileşmesini hazırlayacak en önemli dayanaklardan birine kavuşmuş olmaktadır. Burada *İslamiyet* ve İslamiyetle bütünleşmiş *Osmanlı kültürü*; hem toplulukları -dini bir ayrımı ifade eder tarzda- "millet" halinde tutan, hemde "millet" oluşun kendi içinde sürekliliğini sağlayan temel faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır. O nedenle "bütünlüğü" bozmaya yönelik bir kültür değişimi, ya da bu kültür değişikliğinin koşullarını hazırlayacak üretim ilişkilerinin yeniden düzenlenişindeki bir değişiklik, doğal olarak sistem tarafından varoluşu tehdit edecek bir değişiklik olarak algılanacaktır. Sistemin merkezileşmesi ve siyasallaşması; bu ilişki biçimini, statükoyla temsil edilen *bütünlüğü*, paylaşım biçimi *değişmez-değiştirilemez pastayı* koruma-güçlendirme sürecinde ortaya çıkmaktadır. İslamiyet bütün değişimleri içinde barındıran değişmez mutlak varlık (anı daim) düşüncesiyle bu ilişki biçimine kutsiyet kazandırmış; bu ilişkiye, "asıl mutluluğa" ulaştıracak ilahi bir yön vermiştir. Burada bizi asıl ilgilendiren konu bu süreçte, devletin örfe, gelenek göreneklere göre işleyişinin islamiyetin ilkelerine uygun biçimde düzenlenebilmesinde; kültür birliğinin sağlanmasında ulemanın dolayısıyla eğitimin ve eğitim düşüncesinin oynadığı belirleyici roldür.

Osmanlı klasik eğitim düşüncesi, bir yandan sistem içindeki sosyal ilişkilerin İslam düşüncesi, töre gelenek ve göreneklere göre düzenlenmesini sağlayan ideolojik yapıyı üreterek; diğer yandan sistemi bu ideolojik yapıya uygun biçimde ayakta tutacak yönetici kadroları yetiştirerek Osmanlı klasik toplum düzenin kurumlaşmasında ve yeniden üretilmesinde başat bir rol oynamıştır. Daha genel bir ifadeyle söylemek gerekirse Osmanlı klasik eğitim düşüncesi, klasik Osmanlı kültürünü oluşturucu temel yapı olarak ortaya çıkmakta, kendisi de Osmanlı klasik kültüründe ifadesini bulmaktadır. Batı'da karakteristik şekillenişine 9.-14. yüzyıllar arasında tanık olduğumuz feodal kültür, 15. yüzyıldan itibaren içine girilecek modernleşme süreci için elverişli bir maddi alt yapı oluşturmuştur. Ancak Osmanlı kültürünün Avrupa'da tanık olunan türden bir modernleşme için aynı ölçüde elverişli bir alt yapı oluşturamadığı görülmektedir. Bu olguyu açıklayacak ipuçlarını -koruduğu ve yeniden üretilmesine meşruiyet kazandırdığı siyasal yapının kurumsallaşma biçimiyle ilişkisini de gözönünde tutmak kaydıyla- Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin kavramsal yapısının, kendi içinde değişime tümüyle kapalı özelliğinde bulmak mümkündür.

Klasik Osmanlı toplum düzenin 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çözülme süreci içine girdiği görülmektedir.

Klasik feodal yapının çözülmesi sürecinde, bireyin hak ve imtiyazlarından yola çıkan, giderek toplumsal değişimin önünde duran temel sorunlara yanıt arayan düşünce; feodal geleneği ayakta tutan iskolastik düşünce içinden bu düşünceyi acımasızca yargılayarak kendine bir çıkış yolu arayabilmiştir. Çok milletli Osmanlı klasik toplum düzenini ayakta tutan egemen ideolojik yapıda ifadesini bulan, islam düşüncesi tarafından da beslenen karakteristik "bütünlük" arayışı; Osmanlı klasik toplum düzeninin çözülmeye başladığı süreç içinde "sorgulayıcı" bir geleneğin gelişmesine izin vermemiştir. Her şeyi öbür dünya için bir hazırlık olarak gören İslam düşüncesinin Osmanlı klasik toplum düzeninde tanık olunan biçimiyle, aynı zamanda sosyal yaşamı da düzenleyici özelliğiyle; toplumsal değişimi ateşleyici, *sorgulayıcı* bir geleneğin ortaya çıkmasına uygun bir düşünce olmadığı görülmektedir.

Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin karakteristik özelliklerini şu şekilde saptamak mümkündür:

- Osmanlı klasik eğitim sistemi *parçalı bir özellik* taşıdığı halde; eğitim ve öğretim yaşantıları *amaç ve ölçütler* bakımından, *bütünsel ve işevuruk bir eğitim düşüncesinden kaynak almıştır.*
- Osmanlı klasik eğitim düşüncesi *amaç ve ölçütlerini*, islam düşüncesinden, töreden ve *geleneksel yaşam biçiminden* almıştır. Eğitim düşüncesi medreselerde ve sübyan mekteplerinde, İslam düşüncesi ekseninde bir algılama ve yaşama biçiminin bir ifadesi olarak; yaşamı öbür dünyaya hazırlık olarak ele almış, insanı en başta "ahret imarını mamur" etmek üzere yetiştirmeyi *amaç* edinmiştir. Bu özelliğiyle aynı zamanda bir *gönül eğitimi* niteliği taşımaktadır. Bu eğitim düşüncesinin, eğitimin daha çok meslek eğitimi niteliği gösterdiği saray çevresinde, gelenek, görenek örf ve iş eğitimini de kapsayacak biçimde işgörebilmesi; İslam düşüncesinin gelenek, görenek töreyi de kapsayacak biçimde kavramlaşabilme özelliğinden kaynaklanmaktadır.
- Eğitim düşüncesi *ideolojik boyutta*; sistem içinde en somut ifadesini padişahla kul arasındaki ilişkide bulan, pir-mürid, hoca-talebe, usta-çırak, efendi-hizmetli arasında şekillenen statükoya (hukuksal duruma) meşruiyet kazandıracak düşünce ve inancın üretimiyle ilgilenmiştir.
- *Maddi üretim boyutunda* ise; esas olarak sistemi ayakta tutacak, sistemdeki ilişkileri belirlenen statükoya uygun biçimde yeniden üretecek asker-sivil bürokratik kadroların yetiştirilmesiyle ilgilenmiştir.
- Eğitim düşüncesinin *sistem içinde oynadığı rol*, eğitim-öğretim etkinliklerinin esas olarak yüksek öğretim biçiminde örgütlenmesi ve sürdürülmesi sonucunu doğurmuştur. Halkın eğitim ihtiyacı ise, yine bu eğitim düşüncesinden kaynak alacak -ilk öğretime karşılık düşecek- şekilde camilerin yanında kurulan sübyan mektetepleriyle karşılanmıştır.
- *Eğitim örgütlenmesi* açısından bakıldığında, saray dışındaki eğitim kurumlarının mali ve idari yönden ihtiyaçlarını vakıflar eliyle vakıf senetlerinde gösterildiği şekliyle karşıladıkları; ancak yönetsel ve örgütsel bakımdan ilmiye teşkilatı içinde yer aldıkları görülmektedir.
- *Program anlayışı* yönüyle bakıldığında medreseler, Enderun ve dış saraylarda gerçekleşen eğitim yaşantıları içinde program düzenlemelerinin, kendi içlerinde bir bütünlük taşıdığı görülmektedir. Medreselerde ve sübyan mekteplerinde hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarının, iskolastik düşünceye uygun biçimde; dogmatik, araştırmaya ve bilimsel yönteme, özgür ve nesnel düşünmeye kapalı; daha önce söylenmiş ya da yazılmış olanları karşılaştırmaya, tekrara ve ezbere dayalı ve eğitim öğretimde öğretmeni merkeze alır bir biçiminde düzenlendiği görülmektedir. Saray çevresinde ise başlangıçta iskolastik anlayışa göre eğitilen öğrenci, giderek meslek eğitiminin öngördüğü şekilde *iş içinde eğitime* tabi tutulmaktadır. Programın eğitim yaşantıları haline dönüşme sürecinde, *uygulamada ve sınama durumlarında öğretmene tam bir insiyatif tanındığı*; bu yönüyle eğitimin *usta-çırak, hoca-talebe* ilişkisi içinde

şekillendiği görülmektedir. Bu sistem içinde, öğrencinin başarısını teyid ve yükselmesine "icazet" tümüyle hocanın takdirine kalmış bir olgudur.

Bölüm III
TOPLUMSAL SİSTEMLERDE YENİDEN YAPILANMA VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

Giriş

Bu bölümde Avrupa'da tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde *ulus, uluslaşma, modernleşme, kültür, kültür değişimi, medeniyet, evrenselleşme* gibi kavramların nasıl bir süreçte ve nasıl bir içerikte ortaya çıktığı; modernleşme sürecinde *eğitim ve eğitim düşüncesinin* nasıl bir rol üstlendiği açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. "Kavramsal çerçeve" başlığı altında yukarıda altı çizilen kavramların araştırma sırasında hangi anlamda kullanılması gerektiği belirlenmeye çalışılırken, bir yandan da gerçekte somut bir dizi olayı ve süreci açıklayan bütün bu kavramların birbirlerinin ortaya çıkışlarını nasıl etkiledikleri de saptanmaya çalışılmıştır. Böylece Osmanlı-Türk modernleşme dönemi eğitim düşüncesi ile ilgili ilerideki bölümlerde elde edilecek bulguların doğru değerlendirilebilmesi için, bu bölümde elde edilecek bulgulardan kavramsal bir çerçeve elde etmek amaçlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Uluslaşma ve Modernleşme

Ulusun neye bağlı olarak ortaya çıktığı, ya da ulusun neyi ifade etmesi gerektiği konusunda; konu üzerinde çalışan bilim adamları ve araştırmacılar arasında; bir düşünce birliğine varılamadığı gözlenmektedir. Kimi, ulusun kesin ve açık bir tanımının hiç bir zaman yapılamayacağını, kimi ulusun neden oluştuğunu hatasız gösterebilecek bir ölçütün bulunamayacağını savunmuş; kimi de ulusu yalnızca, rastlantı ve zorunluluğun kesiştiği noktada yükselen karmakarışık değerlerin ortaya çıkardığı sosyal ve tarihsel bir ürün olarak belirlemekle yetinmiştir.[1]

Kavramsal alanda yaşanan bu karışıklık henüz tam anlamıyla giderilememiş olsa da; *ulus* kavramını, Fransa da 1789 devriminden sonra ortaya çıkmış "nation","nationalite" sözcüklerinin karşılığı olarak kullanma noktasında, araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanmış görünmektedir.[2]

Ancak bu kavramların Fransa'da, Fransız devriminden sonra kullanılış biçimine baktığımızda "nationalite"nin uyrukluk (tabiiyet) anlamında,"nation"un (milliyet) ise siyasal birliği oluşturan *vatandaşlar topluluğu* anlamında, etnik kullanımdan uzak bir kullanımına tanık olunmaktadır. Oysa Alman düşün adamı Otto Braun "nation" sözcüğünü kendi kültürel kimliğine bilincine sahip çıkan, devlet biçiminde örgütlenmiş "volk" (halk) anlamında kullanmaktadır. Böylece "milliyet" sözcüğü, hukuki ve siyasi bir içerikte *uyrukluğun* bir tanımı olmaktan çıkmakta; Johannet'in belirttiği gibi "tohum halinde bir milletin " ifadesi haline gelmektedir. Bu durumda "millet" kavramı ise, tarihsel ve siyasi gelişimini tamamlamış *milliyeti*

---

[1] Mehmet İzzet, Milliyet Nazariyeleri ve Milli Hayat (İstabul: Ötüken Yayınevi, 1969) s.13.

[2] İzzet, a.g.e., s.15; Kemali Saybaşılı, "Ulus, Devlet, Yurttaş Kavramları Üzerine", Sosyal Demokrat Değişim Dergisi, (2, Mayıs-Haziran 1996), s.117; Hilmi Ziya Ülken, Millet ve Tarih Şuuru (İkinci Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları, 1976), s.194.

ifade etmektedir.[3] Bu ikinci kullanımda, birinci kullanımdan farklı olarak; söz konusu kavramlara etnik ya da kültürel temelde toplumsal-tarihsel bir oluşumu yansıtan bir içerik yüklendiği görülmektedir.

Pek çok araştırmacı, kavramın bu ikinci kullanımını benimsedikleri halde, ulusu oluşturan asli unsurun ne olduğu konusunda farklı düşünceler ileri sürmüşlerdir; Kimi ırkı, kavmi ya da etnik orijini, kimi coğrafi koşulları, kimi ekonomik koşulları -pazar birliği-, kimi dili, vatan duygusunu, ya da kültür birliğini, ruhi şekillenişi, kimi de ortak bir tarih şuurunu ulusu hazırlaya temel etken olarak öne sürmektedir; bunlardan yalnızca birini asli unsur olarak öne çıkartanların yanı sıra, millet oluşa etkisi bakımından bazılarına daha fazla bazılarına da daha az önem veren araştırmacılara da tanık olunmaktadır.[4]

Öte yandan *modernleşme* Malinovski'nin anlatımıyla "bir cemiyetin mevcut düzeni, yani sosyal, maddi ve manevi medeniyetini bir tipten başka bir tipe çeviren prosestir".[5] Modernleşme süreci somut anlatımda, toplumların giderek birbirlerinden farklılaştıkları ve merkezileştikleri feodalizmden kapitalizme geçiş sürecini ifade etmektedir. Mardin bu süreci şöyle açıklar:

> Batı Avrupa'da feodalizmin çöküşüyle başlayan bu süreç burjuvazinin gelişmesi, sanayileşme ve siyasi hakların nüfusun daha büyük kesimlerine yayılması gibi unsurları kapsar. Bu gelişmeyle birlikte toplumun bazı fonksiyonları merkezde toplanırken, öte yandan yeni gruplar doğar, toplumun fonksiyonları birbirinden ayrılır. Fakat belki en önemlisi, bu ayrılmanın doğurduğu kopuklukları da dolduracak yeni yapılar gelişir. Vatandaşlık kavramı, milli kültür gibi yapılar merkezin ve yeni ortaya çıkmış olan sosyal ve iktisadi parçaların birbirlerine bağlanmasını sağlar.[6]

İnalçık'a göre *modern toplum* "ilahi, mistik ölçülerle değil, müspet ekonomik ve sosyal ölçülerle" belirlenmektedir. Bu ölçütler; toplumun çeşitlenen gereksinimleri, artan iş bölümü, ve sosyal farklılaşma, gelişmiş iletişim ve ulaşım araçları, teknolojinin bütün üretim alanlarında yaygın kullanımı, yüksek verimlilik, yüksek okuma yazma oranı, sürekli artan yaşam standardı, ve buna bağlı olarak nüfus başına düşen gelir miktarı ile ifade edilmektedir. İnalçık, sosyolojinin modernleşme kavramını, kültür değişimi kavramıyla değerlendirdiğini belirtmektedir[7]. Malinovski'nin, Rostow ve W.Moore'nin açıklamalarına[8] bakarak; uluslaşmanın son tahlilde, bir medeniyetten başka bir medeniyete geçişi hazırlayan, ya da topluluklaşma (cemiyetleşme) süreci içinde bir medeniyetten başka bir medeniyete geçişle birlikte olgunlaşan kültürel şekillenme olarak karşımıza çıktığını söylemek mümkündür.

Pek çok araştırmacının üzerinde birleştikleri bir başka nokta da; *ulusal devletlerin* tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş süreci içinde, modernleşme

---

[3] İzzet., a.g.e., ss.15-17; Saybaşılı, a.g.m; Sadri Maksudi Arsal, Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları (İstanbul: Ötüken Kitabevi, 1975), s.66.

[4] İzzet, a.g.e., ss. 41-168; Ülken, 1976, a.g.e., ss. 200-203.

[5] Halil İnalçık, "Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi" Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi - RCD Semineri Tebliğleri 9-11 Kasım 1967- (Ankara: Türk İnkılap Tarihi Yayınları, 1972).

[6] Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi (İstanbul: İletişim Yayınları,1992), ss. 25-26.

[7] İnalçık, a.g.m.

[8] Mahmut Tezcan, Sosyal ve Kültürel Değişme (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1984), ss.109-112.

süreciyle birlikte ortaya çıktıkları,uluslaşmanın maddi koşullarının bu süreç içinde olgunlaştığı olgusudur.[9] Bazı araştırmacılar *uluslaşma* sürecinde ekonomik yaşantı birliğinin önemine dikkat çekmektedirler. Sarıca, milliyetçiliğin doğuşunun, burjuvazinin öncülüğünde feodal kalıntıların temizlendiği, kapitalizmin egemen üretim biçimi olarak ortaya çıktığı döneme rastlamasının, bu öğenin gücünü gösterdiğini ileri sürmektedir.[10]

Diğer yandan bazı araştırmacılar da, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişte ortaya çıkan modern devletin her zaman ulusal devlet biçiminde ortaya çıkmadığına dikkat çekmektedirler.[11]

Ülken Sâti Bey'in (1884-1968) Balkan savaşı sırasında Darülfünun konferans solonunda "Vatan İçin" başlığı altında yayınlanan verdiği konferanslarda dile getirdiği görüşleri özetlerken; Almanya ve Fransa'da ki uluslaşma süreçleriyle ilgili olarak Sâti Bey'den şu bilgileri aktarmaktadır:

> Avrupa'da bir buçuk asır önceye kadar vatan ve devlet mevfumları bir gibi idi. Devlet hükümdar demekti. Onun için vatanseverlik hükümdarın mülkünü, şan ve şerefini savunmaktan başka bir şey değildi. *Hakimiyetin millette* olduğu kanaati doğunca vatan hakkındaki bu görüş de ortadan kalktı. Almanya'da 19. yüzyılın başında yeni bir görüş doğdu: Vatan, toprak ve ırkın mecmuudur. Irk ise dil demektir. Onun için Almanca konuşan insanların hepsi vatandaştır. Onların oturdukları her yer vatandır... Fransızlara göre ise, vatan tarihin ve iradenin mahsulüdür, birlikte yaşamış bulunmak vatandaşlıkta kandan ve dilden daha önemli etkendir...Alman ve Fransız görüşlerindeki bu fark, hatta açık karşıtlık sebebi düşünülünce anlaşılır: Almanya'da yeni bir vatanseverlik doğduğu zaman bir devlet yoktu. Yüzden fazla küçük devlet vardı. Bunların halkı arasında dilden başka bir bağ yoktu. Almanlar büyük bir devlet kurabilmek için bu bağa dayanacaktı. Fransa'da ise şerefli bir tarih ve büyük bir devlet vardı. Bu devlet bir çok milletleri idaresi altına almış ve onların çoğunu temsil (assimiler) etmişti. Bundan dolayı Fransızların vatan duygu ve fikirleri, bu devleti devam ettirmek için geçmişe yani tarihe dayanacaktı. Almanlar Tarihin koyduğu sınırları kaldırarak yeni bir devlet kurmayı düşünürken, Fransızlar tarihin kaldırdığı sınırların yeniden çıkmasına engel olarak devleti idame ettirecekti.
>
> Kısaca: Fransa'da devlet ve tarih, milleti vücuda getirmiştir. Almanya'da millet, tarihi ve devleti yapmıştır. Onun için vatan fikri Fransa'da tarih ile devlet mefhumuna dayandığı halde, Almaya'da dil ve millet mefhumuna dayanmıştır.[12]

İngiltere'de atomize feodal yapı Magna Carta (1215) ile giderek hukuki ve siyasal boyutta bir merkezileşme sürecine girilmiştir. Bu süreç kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmesiyle birlikte giderek hız kazanmış, sonuçta modern devletin siyasi, hukuksal, idari, alt yapısı yavaş yavaş ortaya çıkmıştır. Merton, Protestanlığın İngiltere'de, toplumsal yapısı belirmeye başlamış olan kapitalizmin gelişmesine elverişli bir ortam hazırladığını savunmaktadır. Ulman ve Bloch'un çalışmaları ise Avrupa'nın modernleşme sürecinde esas rolün, aynı zamanda

---

[9]Ahmet Taner Kışlalı, Siyaset Bilimi (Ankara: İmge Kitabevi, 1994),s. 93; Saybaşılı a.g.m; Uriel Heyd, Türk Ulusçuluğun Temelleri (Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.,1979), s.194; İzzet a.g.e., s.85; Ülken, 1976, a.g.e., s.208,347-348.

[10] Georges Politzer, Felsfenin Temel İlkeleri, Çev.: M.Ardos (Ankara: Sol Yayınları, 1975), s.533; Murat Sarıca, Siyasal Tarih. (İkinci Baskı, İstanbul: Ar Basım ve Dağıtım A..Ş.,1983), s.43.

[11] Saybaşılı, a.g.m.; Sarıca a.g.e., s.43.

[12] "M.Sâti, Vatan İçin: Beş Konferans (İstanbul: Kader Matbaası, 1913), s.128." Hilmi Ziya Ülken, Çağdaş Düşünce Tarihi (İstanbul: Ülken Yayınları, 1979), s.177.

karşılıklı hizmetler ve yükümlülükler sistemi olan *feodalizm* tarafından oynandığını ortaya koymaktadır. Fransa'da feodalizmin İngiltere'ye göre daha merkezi bir özellik taşıması; bu ülkede feodal yapının diğerlerine göre daha geç çözülmesine, nihayet modernleşmeyle devrim yoluyla tanışılmasına neden olmuştur. Bu ülkede devletin teokratik niteline son verme, "toplumsal sözleşme" etrafında bir araya gelen vatandaşlar birliği anlamında ulus ve vatandaşlık kavramları etrafında gerçekleşebilmiştir. Almanya'da, feodal yapının kendine özgü niteliği sonucu merkezileşme sürecine geç girilmesi, onun Fransa İtalya gibi ülkeleri bir buçuk yıl geriden izlemesine neden olmuştur. Öztuna, "Otuz Yıl Savaşları" (1618-1648) sonunda modernleşme sürecine daha önce giren Fransa, İsveç, Hollanda karşı yenilmesi sonucunda Alman İmparatorluğun 400 kadar alman devlet üzerindeki otoritesinin gevşediğini, bu devletlerin müstakil bir devlet kazandığını anlatmaktadır. Kutsal Roma İmparatorluğu geleneğini üzerinde taşıyan 200 dolayındaki prensliğin bir yapı içinde bir araya gelmesi; kapitalist üretim ilişkilerinin itici rolü henüz oynayamadığı Fransız tehdidi koşullarında, etnik temelde yükselen ulusal bağımsızlık özlemiyle mümkün olabilmiştir. Bütün bu koşullar Almanya'da, etnik temelde ulusal devlet haline gelmenin koşullarını hazırlamıştır. Almanya'da modernleşme sürecine geç girilmesi sonucunda feodal üretim ilişkilerinin göstergesi olan serfliğin tümüyle ortadan kalkması ise, ancak 1848 de mümkün olabilmiştir. ABD'de ise modern devlet, İngiltere feodal deneyiminin de etkisiyle, Fransız devrimiyle gelen güçler ayrılığı, halk egemenliği, anayasa, yurttaşlık gibi kavramların etrafında şekillenmiştir.[13]

Konumuz açısından islamiyetin millet kavramına nasıl yaklaştığının açıklığa kavuşturulması da önem kazanmaktadır. Millet kavramının Kur'an'da (15 kez geçmektedir) kullanıldığı her ayette dini bir ayrımı ifade ettiği görülmektedir. İslam Dilbilimcisi Isfahanlı Rağıb, "El Müfredat" isimli eserinde İslamiyetin *millet* kavramına bakışını; "Millet de din gibi, Tanrı'nın kulları için peygamberlerinin dilleriyle, Tanrı'nın güvencesinde olsunlar diye yasalaştırdığı şeyin adıdır" biçiminde açıklamaktadır.[14]

Bu karmaşık tarihsel gelişime bakarak çıkarılabilecek *sonuç* şudur:

Modernleşme sürecinin, İngiltere'de olduğu gibi feodalizmin atomize yapısı içinde ortaya çıkan kapitalist üretim ilişkilerinin de itici etkisiyle, sistemin merkezileşirken bir taraftan da yavaş yavaş nitelik değiştirdiği koşullarda; toplumsal yapılanma etnik temelde ulusal birlik arayışına ihtiyaç duymamaktadır. Çünkü bir sosyo-ekonomik formasyondan başka bir sosyo-ekonomik formasyona geçiş, ortak bir coğrafyada siyasal birliğin varoluşunu sürdürülebildiği koşullarda gerçekleşebilmektedir. Oysa Fransa'da olduğu gibi merkeziyetçi feodal yapının siyasal birlikle özdeşleşebildiği, bünyesinde yeni üretim ilişkilerinin gelişmesine izin vermediği noktada değişimin devrimle ortaya çıkabildiği koşullarda ise; varoluşunu gelenekten kopuşa borçlu siyasal yapı, toplumun fonksiyonlarını bir merkezde toplayabilmek için ihtiyaç duyduğu enerjiyi "toplumsal sözleşme","vatandaşlık"

---

[13] Saybaşılı, a.g.m.; Şerif Mardin, İdeoloji (İkinci Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları,1993), s. 152; Sarıca, a.g.e., s.43; T. Yılmaz Öztuna, Türkiye Tarihi (İstabul: Hayat Yayınları A.Ş.,1966), 10. Cilt, s.7-8,44.251.

[14] Turan Dursun, Tabu Can Çekişiyor: Din Bu (17. Basım, İstanbul: Analiz Basım Yayım Lmt. Şirketi, 1996), s.119.

temelinde uluslaşma da bulabilmektedir. Parçalı feodal yapının merkezileşmeye izin vermediği yerde, modern devlet kendisini ortaya çıkaracak yapıyı; ortak bir tehditle karşı karşıya kalan, ortak bir kültüre-tarihsel geçmişe sahip feodal yapıların, etnik bir temel etrafında bir araya gelme iradelerinde (uluslaşma iradelerinde) bulabilmiştir. Birinci durumda modern devlet, tümüyle kapitalist üretim ilişkilerinin gelişimine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. İkinci ve üçüncü durumlarda ise, yeni ortaya çıkan üretim ilişkilerinin feodal yapıyı çözmeye yetmediği koşullarda uluslaşma bu koşulları hazırlama gibi bir işlevi de yüklenmektedir. Modernleşme sürecini farklı biçimlerde yaşayan çeşitli toplumların kendilerine özgü tarihsel gelişim süreçleri göz önünde tutulduğunda, kavramsal düzeyde tanık olduğumuz karışıklığın giderek anlaşılır bir hale geldiği görülmektedir.

Ulusun kaynakları, amaçları, varoluş özellikleriyle ilgili kavramsal içerik, şöyle belirlenebilir:

Bir topluluğun ortak kültür, ortak tarih bilinci etrafında, varoluşunu sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu ve sahip olduğu; kendisinin şekillenmesine neden olan ve kendisi tarafından şekillendirilen bütün maddi manevi değer yargıları (dil, ortak coğrafyanın getirdikleri, ruhi şekilleniş biçimi, duyuş, algılayış, davranış biçimleri, örgütlenme deneyimi, kurumlaşma biçimi) ulusu hazırlayan temel unsurlardır. Bir topluluğun, ortak bir coğrafyada, özgür ve bağımsız bir biçimde varoluşunu sürdürebilme iradesinin ulus devlet ya da ulusal devlet biçiminde şekillenişiyle; tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişin siyasi, kültürel, kurumsal boyutta bir anlatımı olan modernleşme iç içe geçmiş bütünsel bir süreçtir. Ülken'in ifade ettiği gibi ulusal kültür ve muasır medeniyet; iç içe geçen bu bütünsel süreç içinde "cemiyetin sahip olmak istedikleri idealler" haline gelir[15].

Kültür, Kültür Değişimi, Medeniyet, Evrenselleşme

İlk kez *kültür* kavramına 1793 yılında basılmış bir Alman sözlüğünde yer verilmiştir. Bu kavramın zamana yere ve ele alınan toplum tipine göre değişen içerikte pek çok tanımı yapılmıştır.[16] E.B. Tylor'a göre kültür; ait olduğu toplumun bir parçası olması nedeniyle bireyin kazandığı bütün maharet ve alışkanlıkları, bilgiyi, imanı, sanatı, ahlakı, hukuku, örf ve adetleri içeren oldukça karmaşık bir bütündür.[17] Mardin'e göre "toplumların eğitim, teknoloji, siyaset, hukuk, iktisat, sanat veya dine ilişkin sorunlarını çözdükleri kendilerine özgü yola, o toplumun kültürü denir"[18]

Malinovski'ye göre kültür kaynağını temel gereksinimlere verilen; besin sağlama, akrabalık ilişkileri içinde soyu sürdürme, barınma, korunma, etkinlikte bulunma, gelişmeyi sağlamak üzere yetiştirme ve sağlık kurallarına uygun biçimde

---

[15] Ülken., 1976, a.g.e., ss. 204-209.

[16] Abraham A.Moles, Kültürün Toplumsal Dinamiği, Çev.: Nuri Bilgin (İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat fakültesi Yayınları, 1983), s.1.

[17] İbrahim Kafesoğlu, Türk Milli Kültürü (2. Baskı, İstanbul: y.y., 1983), s.16; "E.B.Tylor, Primitive Culture. vol.1" Mümtaz Turan, Kültür Değişmeleri (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1969), s.39'dan alıntı.

[18] Mardin, 1992, a.g.e., s.21.

yaşama gibi *kültürel yanıtlardan* alır. Bireysel gereksinimlere verilen bu kültürel yanıtların üzerinde toplumsal yaşantının temel gereksinimleri olan; ekonomi, toplumsal denetim (hukuk), eğitim, siyasal örgütlenme kültürel yanıtları yükselir. Böylece bireysel ve toplumsal temel gereksinimler ve onlara verilen kültürel yanıtlar içinde; ortak bir coğrafyada yaşamı sürdürme (toprak ilkesi) temelinde *kültürün maddi ve manevi unsurları* ortaya çıkar. Kültür, "kısmen özerk, kısmen de eş güdümlü kurumların oluşturduğu" bir bütündür; "babalık yoluyla kan bağı topluluğu, işbirliğinde mekansal süreklilik, etkinliklerde uzlaşma ve siyasal örgütlenmede gücün kullanılması gibi" bir dizi ilkeye dayanan bir bütünleşmedir. Bu anlamda her kültür, bütünlüğünü ve kendine yeterliliğini; temel, kurumsal ve bütünsel gereksinimlerini tam olarak karşılayabilmesine borçludur. Böylece kültür adını verdiğimiz araç sayesinde insan, doğaya karşı fakat "kendisi için *yapay* bir çevre" yaratır.[19] Malinowski, kültürel çözümlemenin gerçek öğesinin kurum olduğunun altını çizer:

> Kültüre ait evrimci ve yayılmacı süreçler, her şeyden önce kurumsal değişme biçimde ortaya çıkmaktadır...Öyleyse yeni gereksinimler yaratılmadıkça bir kültürde hiç bir sosyal ya da entelektüel değişiklik yaratılamaz. O nedenle teknikte, bilgide ve inançta ortaya çıkan değişiklikler sonuç olarak kültürel gelişim sürecine uygun düşen değişiklikler olarak kalırlar.[20]

Kültürü insan davranışlarını belirleyen bilişsel (Cognative) ve duygusal *program* olarak ele alan Geertz de, benzer bir yaklaşımla *kültürel sistemi*, toplumsal sistemi temsil eden bir *üst yapı* değil, toplumsal yaşamı biçimlendiren *ideolojik bir alt yapı* olarak ele almaktadır.[21] Mardin'in anlatımıyla ideoloji "var olan yapıyı devam ettirmeye veya yenisini yaratmaya yarayan fikir yapısı"[22] olarak düşünüldüğünde; Geertz'in yukarıdaki açıklaması daha anlaşılır hale gelmektedir.

Durkheim ise kültürü sosyal organizmaya özgü "ortak bilinç" ürünü değerler sistemi olarak ele almaktadır; Durkheim'in düşüncesine göre kültür, bireylerin iradesi dışında doğal ve kendiliğinden bir biçimde ortaya çıkar, dolayısıyla *ulusal* niteliktedir. Oysa medeniyet olayları (phenomes civilisation) belirli bir organizmaya kesin olarak bağlı sosyal olaylar değillerdir; dolayısıyla uluslar üstü (supranational) niteliğe sahiptirler ve teknik alandaki yaratışları kapsarlar. Tunaya'ya göre bu durumda medeniyet, kalkınmanın amacı olan değerler bütünü haline gelir; bu değerler bütünü, belirli bir amaca ulaşmak için kullanılan her türlü maddi araç gereci, tekniği ve kurumlaşmayı kapsayacaktır.[23]

Kavramsal Boyutta tartışmanın yoğunlaştığı bu nokta da, Thurnwald kültür ve medeniyet ilişkisini şöyle kurmaktadır:

> Kültür, tavırlardan, davranış tarzlarından, örf ve adetlerden, düşüncelerden, ifade biçimlerinden değer biçmelerden, kuruluş ve kurumlardan ibaret öyle bir sistemdir ki,

---

[19] Bronislaw Malinowski, İnsan ve Kültür, Çev.: M.Fatih Gümüş (Ankara: Verso Yayınları, 1990), ss. 42-114.

[20] Aynı, s.43.

[21] "Cliford Geertz, The Interpretation of Cultures (Newyork: Basic Books, 1973)" İlkay Sunar, Düşün ve Toplum (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1979), ss. 34-41'den alıntı.

[22] Mardin, 1992, a.g.e.,s.24.

[23] Tarık Zafer Tunaya, "İdeolojik İstiklal", Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi -RCD Semineri Tebliğleri,9-11 Kasım 1967- (Ankara: İnkılap Tarihi Yayınları, 1972).

> tarihsel bir ürün olarak oluşmuş, ananeye bağlı bir toplum içinde onun medeni donanımı ve araçları ile karşılıklı etkileşim sonucunda ortaya çıkmış ve bütün bu unsurların zamanla birbirine kaynaşması sayesinde uyumlu bir bütün haline gelmiştir. Buna karşılık medeniyet birikmiş bir bilgiye ve teknik araçlara sahip olmayı ifade eder. Bir formülle açıklamak gerekirse denebilir ki kültür, takınılmış bir tavırdır; Medeniyet ise bilme ve yapabilmedir.[24]

Murdok'a göre kültür değişimi; yenilik (kültür değişiminin toplumun bir kesiminde ortaya çıkması), seçici ayıklama (kültürel boyutta gerçekleşen doğal ayıklanma), toplumsal kabullenme (yeniliğin toplumsal meşruiyet kazanması), bütünleşme (yeniliğin diğer kültür öğeleriyle bütünleşmesi) aşamalarından geçerek gerçekleşen bir olgudur.[25]

Evrenselleşme kavramı ise Talcot Persons tarafından geliştirilmiştir. Parsons her toplumun kültüründe daha evrensel ya da daha yerel bir yön olduğunun altını çizer. Evrenselleşme modernleşme süreciyle birlikte ortaya çıkan ve gelişen bir süreçtir. Ancak hiç bir kültür değişiminin yönü yalnızca evrensel ya da yalnızca yerel değildir.[26]

Burada çarpıcı bir *sonuç* ortaya çıkmaktadır.

Medeniyet teknik yaratışlarla ilgili uluslar üstü bir kavram olarak kabul edilmektedir. Öyleyse ulusal düzeyde üretilen kültürle medeniyet arasında, Mac Iver ve Page'nin ya da Turan'ın belirttiği gibi[27] karşılıklı tez, anti-tez ilişkisi mi vardır? Bu soruya evrensel düzeyde geçerli bir yanıt bulmak mümkün olmayabilir. Örneğin modernleşme sürecine erken girmiş, "muasır medeniyet" içinde pay sahibi toplumsal süreçler için bu iki kavramsal olgu arasında tez, anti-tez ilişkisinden söz edilemez; çünkü bu süreçler içinden sürdürülecek bir yaklaşım için medeniyet uluslar üstü olmakla birlikte üretimi ulusal düzeyde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla evrenselleşme sürecinde daha çok verici rol üstlenen toplumsal yapılar için medeniyet, esas olarak kültürel değişim süreci içinde ortaya çıkan bir sonuçtur; toplumların sahip olduğu kültürün uluslararası alanda birikmiş özel bir bileşenidir. Oysa modernleşme sürecine geç girmiş toplumsal yapılar için medeniyet, kendi dışında ortaya çıkmış, fakat evrenselleşme yoluyla sahip olunması gereken teknik yaratışları ifade etmektedir. Foster, teknolojik bakımdan görece daha az ilerlemiş ülkelerde geleneğin daha ağır bastığına dikkat çekmektedir. Foster'e göre yeni ve daha iyi şeyler, bu ülkelerin insanlarının geleneğe daha sıkı tutunmalarına yol açabilmektedir[28]. Modernleşme sürecinde görece geç girmiş, sosyal yapısı modern devletin gereksindiği kurumları, teknik yaratışları üretmeye henüz elverişli olmayan ülkelerde medeniyet olaylarını kültürün dışında tutma eğilimini açıklayacak bir ipucu olarak, Foster'in bu saptamasından yararlanılabilir. Gerçekten de teknik yaratışlarını kültürel değişim süreci içinde henüz üretememiş

---

[24] "R. Thurnwald, Werden, Wandel Und Gestaltung von Stat und Kultur, İm Lichte der Volkerforschung" Turan, 1969, a.g.e., ss.39-40.

[25] Tezcan, a.g.e., s.21-23.

[26] Mardin, 1992, a.g.e., s.29-30.

[27] Musatafa Erkal, Sosyal Meselelerimiz ve Sosyal Değişme (Ankara: Mayaş Yayınları, 1984), s.7; Turan, a.g.e., s.41.

[28] Nermin Erdentuğ, Türkiye'de Çağdaş eğitim ve Kültür Münasebetleri (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları), s.25.

sosyo-ekonomik yapılarda; kendi kültürel kimliğini diğer kültürlerle farklılığı oranında koruyabileceği gerçeğinden kaynaklanan ulusal kalma iradesi ile medeniyetin uluslar üstü karakterinden kaynaklanan evrenselleşme ihtiyacı arasında bir çelişkinin ortaya çıkması kaçınılmaz görünmektedir. Burada ihtiyaç duyulan fakat henüz üretilemeyen teknik yaratışların, ulusal kalma-geleneksel olana sahip çıkarak varlığını sürdürebilme- dürtüsüyle kültürel bütünlüğün dışında bırakılması olayı söz konusudur.

Sosyal Sistemlerde Değişim (Toplumsal Değişim)

"Değişme planlı ya da plansız bir biçimde bir sistemin (organizma, kişi ve ya örgüt), bir süreç veya bir ortamın, belli bir durumdan başka bri duruma geçirilmesi olarak tanımlanabilir."[29] Güvenç'e göre değişme olgusu kendi başına kesin bir değer yargısı taşımaz, bir yön belirlemez; bilimsel tartışmalarda değişme kavramına üstünlük tanınmasının nedeni budur.[30] Bazı özelliklerinden yola çıkan bir araştırmacı, bir sistemde bir değişimin gerçekleştiğini ileri sürerken; aynı sistemin başka bazı özelliklerinden hareket eden bir başka araştırmacı, o sistemin değişmediğine karar verebilmektedir. Scotte, bir sosyal sistemin "yeni" olabilmesi için;

- Öğelerden birinde fiziksel bir değişme olması;
- Öğelerinin eylemlerinin değişmesi;
- Öğelerinin amaçlarının değişmesi;
- Sisteme üyeliğin değişmesi;
- Sistemin karar verme yönteminin değişmesi;
- Sistem içi etkileşim süreçlerinin değişmesi

gerektiğini ileri sürmektedir.[31]

Toplumsal değişim, bir toplumda önceki durumdan farklılaşma olarak tanımlanabilir. Toplumsal değişmeyi ateşleyen etmenler nelerdir diye bakıldığında; önce, mevcut ortamda ve varolan olanaklarla karşılanamayacak ihtiyaç ya da ihtiyaçların ortaya ortaya çıkmış olması, arkasından bireylerin bu ihtiyacı karşılamaya dönük güçlü bir istek ve bunun elde edilebileceğiyle ilgili güçlü bir inanç duymaları, nihayet bu ihtiyacın karşılanabilmesi için gerekli bilgi ve tekniğe sahip olunması sayılabilir. Bunları hazırlayıcı etkenler olarak da; coğrafi, demografik, din, ideoloji, siyasi ve askeri önderler, ordu, keşifler, teknoloji, sistem içi ya da sistemler arası çatışmalar olarak gösterilebilir.[32]

Toplum, insanın varoluşunu sürdürme çabası içinde doğaya karşı işbirliği arayışı içinde ortaya çıkan, ortak bir ruh ve amaç etrafında ortak bir yolculuk için bir araya gelmiş insanların oluşturduğu bütünlüktür. Öyleyse karşı karşıya

---

[29] Mehmet Sağlam, Örgütsel Değişme (Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstütüsü Yayınları, 1979), s.9.

[30] Bozkurt Güvenç, Sosyal ve Kültürel Değişme (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1976), s.2.

[31] "Andrew M.Scotte, The Functionnning of the International Political System (New York: 1967), ss. 35-36" Hasan S.Köni, "Genel Sistem Kuramı ve Uluslararası Örgütlerde Karar Verme" (Doçentlik Tezi, Ankara İktisadi İlimler Akademisi, 1982), s. 21'den.

[32] Tezcan, a.g.e., ss. 2-14.

olduğumuz şey olmuş bitmiş değil, sürekli oluşmakta olan dinamik bir oluşumdur. Parsons'a göre sosyal bir sistemin (toplumun) var olmasını sağlayan hareket noktası *eylemdir.* Köni, Parsons'un sosyal sistemin etrafında şekillendiğini düşündüğü, sosyal sistemin var olma nedenini açıklayan "örgütlenmiş eylem" düşüncesini şöyle açıklamaktadır:

> Toplumsal değerler, toplumun öteki üyelerinde paylaşıldığında, ortaya *örgütlenmiş eylem* çıkar. Bu da sosyal sistemin varoluşu demektir. Sistemin temel birimi ise roldür. Sosyal sistem bir roller ağından oluşur. Her sosyal sistemde, sistemin elamanları (roller) arasında etkileşim vardır. Parsons, bu etkileşimi, sosyal sürecin ilk yasası olararak adlandırmaktadır. Bu etkileşimler belli bir süre sonra, sistem içinde dinginliğe yönelir. Parsons'a göre herhangi bir sosyal sistem dinginliğini devam ettirmek için şu kıstaslara uymak zorundadır:
>
> - Sistemin kendi öz karakteri korunmalıdır.
> - Sistemin yaşayabilmesi için çevreye uyması gereklidir.
> - Sistem amaçları yönünde görevini sürdürmelidir.
> - Sistemin öğeleri arasında birleşme ve işlevsel bir uyum olması gereklidir.[33]

Wilson, sosyal-psikolojik sonuçları bakımından kalkınmayı (gelişmeyi), ya da yozlaşmayı (çöküşü), bilimsel adıyla "değişimi", *düzenin ya da dengenin bozulma süreci* olarak algılamaktadır.[34] Öyleyse toplumsal değişimi süreklilik taşıyan kesintisiz bir olgu olarak görmek gerekmektedir. Toplumsal değişimle ortaya çıkan her zaman olumlu olmayabilir. Bir bakış açısı için olumlu olan, başka bir açıdan olumsuz da görünebilir. Diğer yandan toplumsal değişimin yönü gibi hızı da toplumdan topluma farklılık gösterir.[35]

Bir sosyal sistemde "değişim" kaçınılamaz olduğuna göre, bu değişimin temelinde de "eylem" yattığına göre Scotte'nin ileri sürdüğü değişimle ilgili ölçütleri Parsons'un sosyal sistemin varlığını korumaya yönelik "örgütlenmiş eylemiyle" ilgili ölçütleri birlikte değerlendirdiğimizde sosyal sistemlerde değişimin karakteriyle ilgili çarpıcı bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Sosyal sistem kararlılığını (homeostasis) sürdürmeye yönelik olarak kendi öz karakterini korumaya, çevreye uyum sağlamaya, amaçlarını gerçekleştirmeye ve öğeleri arasında işlevsel bir uyum sağlamaya çalışırken; kaçınılamaz biçimde öğelerinden birinde fiziksel bir değişme meydana gelmekte, öğelerin amaçlarında, giderek de eylem biçimlerinde değişmeler olmakta, dolayısıyla sistemde rol değişiklikleri olmakta, öğelerin karar verme biçimleri değişmekte, sistem içi etkileşim süreçlerinde de değişiklikler olmaktadır. Dairesel olarak süre giden, sistemde var olanı korumaya yönelik eylemle, bu eylemin yarattığı ilave karışıklığın neden olduğu değişim arasında oluşan gerilim; sistemin bu gerilim içinde dinamik dinginliğe sahip olmaya yönelik iradesi; sistemde ortaya çıkan yenileşmenin, reformun (ıslahatın) nedeni olmaktadır. Sosyal sistemlerde zamanla biriken karışıklık (entropi) sistemin bu kendini yenileme mekanizması sayesinde; üst düzeyde yeni bir ögütlülük, sistemde yeniden tanımlanmış ögeler ve roller, bu roller arasında yeni ilişki

---

[33] Köni, a.g.e., s.25. Parsons'un sosyal sistemler ile ilgili görüşleri için Bkz.: Talcot Parsons, The Structure of Social Action (New York: 1949); The Social System (New York: 1951); Structure and Process in Modern Societies (New York: 1960); "And outline of the Social System" ed.by Parsons et al., Therories of Society (New York: 1961).

[34] Bozkurt Güvenç, Türk Kimliği -Kültür Tarihinin Kayanakları- (Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993), s.11.

[35] Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1967),s.296.

biçimleri olarak ortaya çıkmaktadır. Modernleşme süreci içinde, feodalizmin içinden yeni modern devletlerin ortaya çıkması; bu sürecin belirli bir tarihsel kesit içindeki görüntüsünden başka bir şey değildir.

Eğitim Sistemi, Eğitim Düşüncesi

Latincede "educare" sözcüğünden türetilmiş eğitim sözcüğü; yetiştirmek, büyütmek, geliştirmek anlamına gelmektedir. Aristotoles eğitimi, "insan aklının disiplinli işlemesi" olarak tanımlamaktadır. Good ise eğitimi "kişinin geliştirdiği yetenekler ve tutumlar ile içinde yaşadığı toplumdaki olumlu değerler ve diğer davranış biçimlerinin etkisi altında kişide oluşan süreçlerin tümü " olarak tanımlamaktadır. Pek çok eğitim tanımına bakıldığında eğitimden beklenileni; bireyin sahip olduğu imkanları, güçleri dengeli bir biçimde geliştirmek, iyi bir yurttaş yetiştirmek, kişiyi yaşama hazırlamak olarak sıralamak mümkündür.[36]

Alkan, süreç olarak eğitimi "bir kimseyi veya bir kimsenin kendisini eğitme etkinliği" olarak, ürün olarak eğitimi ise "öğrenme yoluyla kazanılanlar" olarak tanımlamaktadır. Alkan, geniş anlamda eğitimin "bireyin zihnini,karakterini veya fiziki kabiliyetini biçimlendirici etkisi olan her hangi bir hareket ve tecrübeyi" ifade ettiğini belirtmektedir; teknik anlamda ise eğitim, okullar kolejler, üniversiteler ve diğer kurumlar yoluyla, toplumun kültürel mirasının, toplanmış bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılması sürecidir.[37] Modern anlamda okul sisteminin Rönesans'dan itibaren şekillenmeye başladığı düşünülürse[38], yukarıdaki tanımın modernleşme süreciyle ilgili bir toplumsal değişim aracını konu edindiği kabul edilecektir. Burada, belirli araçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesinin yasa ve ilkelerini bulmaya, bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan çok değişkenli kuramsal ve deneysel bir bilim dalıyla[39]; bu bilim dalına göre kurumsallaşmaya çalışan bir sistem -eğitim sistemi- açıklanmaya çalışılmaktadır. Son tahlilde her toplumsal yapı böyle bir sistemle, toplumun gereksinimine uygun bir biçimde "özel bir çıraklık eğitimi verecek"; topluluğa yeni giren bir üyeye sanatın, toplumsal ödevin ve aktörenin kurallarını öğretebilecek yetkin bir araca kavuşmuş olmaktadır.[40]

Ertürk'e göre farklı felsefi görüşlere sahip eğitimcilerin yaptığı tanımlarda uzak hedefe kenetlenmişliğin dışında süreç yönü, bireyin mevcut haliyle yetersiz olduğu ve bireyin yeterli hale gelmesinin bir değişikliğe bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Buradan hareketle Ertürk, "eğitim bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla istendik değişme meydana getirme sürecidir" tanımını, felsefi etkilerden uzak bir tanım olarak önermektedir.[41] Ancak bu tanım, bireyin davranışlarında neden değişiklik yapmak isteyeceğini, kasıtlı davranış

---

[36] Cavit Binbaşıoğlu, Eğitim Düşüncesi Tarihi, (Ankara: Binbaşıoğlu yayınları, 1982), s.2; Cemal Yıldırım, "Eğitim Felsefesi", Eğitim Ön Lisans Programı (Eskişehir: A.Ün. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1988) s.19.

[37] Cevat Alkan, Eğitim Felsefesi (Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, 1983), ss. 4-5.

[38] Mardin,1993, a.g.e.,s.166.

[39] Nurettin Fidan & Münire Erden, Eğitim Bilimine Giriş (Ankara: Repa Eğitim Yay., t.y.), s.32; Veysel Sönmez, Eğitim Felsefesi (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yay.,1994), s. 32.

[40] Malinovski, a.g.e., s.118.

[41] Selahattin Ertürk, Eğitimde Program Geliştirme (Ankara: METEKSAN A.Ş., 1994), s.12.

değişikliğiyle ne anlatılmak istendiğini, arzulanan değişikliğin yönünü açıklamamaktadır. O nedenle bu tanım da, bu haliyle eğitim düşüncesine davetiye çıkarmaktadır. Öyleyse Durkheim'in, gerçek bir eğitim sisteminin bütün zaman ve mekanlardan sıyrılmış ideal bir eğitim arayışıyla kurulamayacağı savını kabul etmek gerekecektir.[42]

Eğitimin de felsefenin de merkezinde insan yer almaktadır. Sürecin, yaşamın, yaşanan gerçekliğin ne anlama geldiği, insanın bu gerçeklik içindeki yerinin ne olması gerektiği, insanın yaşanan ya da yaşanacak gerçekliğe nasıl bir kendinde değişiklikle uyum sağlayabileceği; bütün bunlar felsefenin çözmeye çalıştığı sorunlardır. Felsefeyle eğitimin kesiştiği bir başka alan da değerler alanıdır. Toplumda kabul gören değerler nelerdir; bu değerler bireyler tarafından ne ölçüde paylaşılmaktadır; okul, değişim gereksinmesi karşısında bu değerlerden hangilerini korumaya, veya geliştirmeye çalışmalıdır; Toplumun gereksinimleriyle bireyin gereksinimleri arasında uyum nasıl, hangi noktada gerçekleştirilebilir; Okulun burada oynaması gereken rol ne olmalıdır;[43]eğitim bütün bu sorulara felsefeden beslenmeden çözüm bulamaz.

Eğitim, çocuğa bir şeyi öğretmenin anlamı nedir, öğrenci zihninin doğası hakkında ne söylenebilir, gibi sorulara yanıt aramaya başladığında *"Ontoloji"*den (varlık bilim); bilgiyi keşfetmenin ve bilgiyi aktarmanın yollarıyla ilgilenmeye başladığı zaman "E*pistemoloji"*den (bilgi felsefesi); öğrencinin sahip olması gereken değerler, karakter eğitimi söz konusu olduğu zaman *"Axiology"*den (değerler felsefesi); öğretim sürecinde etkili olacak strateji, yöntem ve akıl yürütme metotlarını araştırmaya yöneldiğinde *"Mantık"*tan; öğrencinin öğrenme yetisini etkileyen etkenler üzerinde durduğunda *"Psikoloji"* ve *"Metodoloji"*den beslenmek zorundadır.[44]

Sonuç olarak eğitim, etkinliğinin yönünü belirleyecek temel sayıltıları açıklığa kavuşturmak, amaçları, bu amaçlara bağlı hedefleri iç tutarlılık içinde belirleyebilmek için; belirlenen hedefleri ve amaçları bir öncelik sırasına koyabilmek; nihayet bütün bunların zaman içinde dış tutarlılıklarının kontrol edilebilmesinde sağlıklı ölçütlere sahip olabilmek için felsefeden yararlanmak durumundadır.

Tyler öğrenme etkinliklerine karar vermede, izlenecek öğrenme süreçlerinin çeşidine karar vermede ölçüt olarak kullanılabilecek hedeflerin belirlenmesi için; *bireyi* (öğreneni), *toplumu*, *konu alanı uzmanlarını* bilim adamlarını ve öğretmenleri kaynak göstermektedir; felsefe ve psikolojiden ise yalnızca hedeflerin geçerliliği ve tutarlılığını kontrol etmek için yararlanılması gerektiğini ileri sürmektedir.[45]Yıldırım da eğitim felsefesinin görevini, "eğitimin amaç ve araçlarını belirlemek sonuçlandırmaktan çok, bunları eleştirel bir yaklaşımla tartışmak ve aydınlatmak" olarak sınırlamaktadır. Ona göre eğitim felsefesi "eğitim üzerinde tutarlı bir anlayış

---

[42] E.Durkheim ve P.Faucvonnet, Terbiye ve Sosyoloji Çev.: İ.Memduh Seydol (İstanbul: Sinan matbaası, 1950), S.43.

[43] Fidan ve Erden, a.g.e., s.57.

[44] Alkan, a.g.e., s.5-6.

[45] Nevin Saylan, Eğitimde Program Tasarısı (Balıkesir: İnce Ofset, 1995), 57.

oluşturma girişimidir.[46] Ancak bu durumda "tutarlı bir anlayış" içinde eğitimin amaç ve araçlarının neye bağlı olarak ortaya konacağı sorusu yanıtsız kalmaktadır. Tanner ve Tanner ise felsefe olmadan okulun sosyal baskıların hedefi haline geleceğini; program geliştirmenin temelinde felsefenin yer alması gerektiğini; okul ortamının ihtiyacı olan tutarlı karar vericilere ve liderlere ancak bu sayede sahip olabileceğini savunmaktadırlar.[47]

Son yaklaşım veri alınacak olunursa eğitim felsefesi şöyle tanımlanabilir: Eğitim felsefesi, ortaya koyduğu insani, sosyal, ahlaksal değerlerle eğitim sisteminin bütün alt disiplinlerindeki faaliyetler için amaçlar ve ölçütler önermekte; bilgiye ulaşmanın, bilgiyi kullanmanın yollarını göstermektedir. Eğitim sisteminde, iş görenlerin sistem içindeki yerlerini, rollerini bütünsellik içinde görmelerine; moral üstünlüklerini korumalarına yardımcı olmaktadır. Eğitim sisteminde sistem ruhunun (kimliğin) ortaya çıkmasında belirleyici rol oynamaktadır.[48]

Eğitim teorilerinin birer alt disiplini olan öğretim teorisi, rehberlik teorisi, program teorisi, yönetim teorisi, değerlendirme teorisi, uygulamada ortaya çıkan sorunları belirli bir sistematik içinde açıklığa kavuşturmaya çalışırken eğitim felsefesiyle sıkı bir ilişki içine girmektedirler. Brody, eğitim sisteminin yaşayabilmesi için birleştirici eğitim teorisinin "gerekli olan kültürel hedefleri, yaşam sonuçlarını öğretmen ve diğer uzmanların yetiştirilmesini, araç-gereç ve kaynakları" organize etmesi gerektiğini belirtmektedir.[49] Varış'da eğitim sisteminde uygulamanın başarısının, kuram ile uygulamanın bütünleştirilebilmesine bağlı olduğunun altını çizmektedir.[50]

Malinowski eğitimi, toplumsal kuruluşu yaşatacak insan malzemesinin töresel geleneğe bağlı olarak uygulama içinde yeniden üretilmesi, biçimlendirilmesi, yetiştirilmesi ihtiyacına verilen "kültürel bir yanıt" olarak görmektedir[51]. Bu sosyolojik yaklaşım açısından bakıldığında; evrensel düzeyde, sosyal-kültürel bağıntılarından kopuk bir eğitim beklentisi içeriği belirleme girişimi, uygulamaya dönük bir çabayı ifade etmeyecektir. Eğitimle ilgili ortak bir tanıma varmak için yapılan tartışmalara; tarafların, bir toplumsal değişim ya da bir toplumsal şekilleniş içinde eğitimden ne beklendiğiyle ya da bu kavram altında neyin yapılmak istendiğiyle ilgili önsel bir düşünceyle katılmaları, bu değerlendirmeyi desteklemektedir. Buradan ve buraya kadar söylenenlerden yola çıkarak iki gerçekliğin altını çizmek gerekmektedir. Birincisi eğitim düşüncesini açığa vurmak istemeyen bir açıklamanın kaçınılmaz olarak nötr ya da şekilsiz bir içerik taşımak durumunda olduğudur; ya da tersinden söylenmiş bir ifadeyle eğitim ile ilgili işlevsel bir açıklamanın mutlaka bir eğitim düşüncesinden kaynak

---

[46] Yıldırım, a.g.e., s.14.

[47] Daniel Tanner ve Laurel Tanner, Curriulum Development: Therry into Pratice, Çev.: Nevin Saylan (Newyork: Macmillan Publishing Co., İnc., 1975), ss.66-67.

[48] Hüseyin Akyüz, Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerinde Bir Araştırma (İstanbul: M.E.B. Yayınları, 1991), ss. 105-109; Sönmez, a.g.e., s.59; Fidan ve Erden, a.g.e., ss.126-127; Ertürk, a.g.e., ss. 42-43.

[49] Nevin Saylan, Program Teorileri, (Balıkesir: Ders Notları, 1995), s.7.

[50] Fatma Varış, Eğitim Bilimlerine Giriş, (Konya: Atlas Kitabevi, 1994), s.73.

[51] Malinovski, a.g.e., s.114.

almak, beslenmek durumunda olduğudur. İkincisi ise eğitim düşüncesinin son tahlilde mutlaka belirli bir toplumsal değişim (kültürel değişim) süreciyle ilgili olarak ortaya çıkmak durumunda olduğudur.

Fransa, İngiltere, Almanya ve Amerika eğitim sistemlerinin yapılaşmasıyla ilgili bir inceleme; bu eğitim sistemlerinin, o sosyo-ekonomik yapıların ürünü olarak ortaya çıkan eğitim düşüncesiyle sıkı ilişkisini ortaya koyacaktır. Fransız Eğitim Sistemi, esas olarak Descartes'ten (1596-1650) ve Cartéisien düşünceden kaynağını almış, bütün ülkede aynı biçimde olmak üzere merkeziyetçi bir tarzda örgütlenmiştir; akıl sistemine göre rasyonal tarzda düzenlenmiş soyuttan somuta yönelen bir eğitim ve öğretimi kendine ilke edinmiştir. İngiltere Eğitim Sistemi ise en önemli temsilcilerinden biri John Locke (1632-1704) olan emprist (deneyci) eğitim düşüncesinden kaynağını alan merkeziyetsiz bir sistemini; Fransa'nın tersine somuttan soyuta doğru bir öğretim yöntemini benimsemiştir. Bu iki eğitim sisteminden ilkinde Matematik eğitimine, diğerinde ise Hayat Bilgisi eğitimine öncelik verilmiştir. Alman Eğitim Sistemi ise Kant'ın (1724-1804) ve Dilthey'in (1833-1911) felsefelerindeki Doğa Bilimleri ve Manevi Bilimler ayrımından ilham alarak, bu iki bilim grubu arasında kesin bir ayrım öngörmüş; sonuçta gençlerin alacakları formasyonları erkenden ayıran ayrı tipte orta öğretim kurumları (Reel-Schule, Ober Real-Schule ve Gymnasium) ortaya çıkmıştır. Amerika'da ise, sosyal yaşantının bir ürünü olarak kaynaklarını en başta protestan misyoner zihniyetinden ve pragmatizmden alan çok değişkenli, çok renkli, etkilenmeye açık, ancak demokrasi ve özgürlük idealini başa alan merkeziyetsiz bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır.[52] Diğer yandan Deneyciliğin (experimantelism) zor doğa koşullarına çoğu kez tek başına göğüs germek durumunda olan göçmenlerin ülkesi Amerika'nın kendine özgü sosyo-ekonomik koşullarında ortaya çıkan pragmatizme bağlı olarak biçimlenmesi; 1929 yılında yaşanan ekonomik krizden sonra, sosyo-ekonomik sistemin öne çıkan yeniden yapılanma ihtiyacı nedeniyle yerini (yine pragmatik bir arayış içinde) Yenidenkurmacılığa (Reconstructionizm) bırakması; Doğacı Romantizm'in kapitalizmin üzerinde yükseldiği düşünsel alt yapıyı oluşturan Aydınlanma Felsefesi içinde özgürleşme arayışının bir ürünü olarak ortaya çıkması ikinci varsayımı destekleyen olgulardır.(Ek 1)

Bütün bu bulgular, eğitim düşüncesiyle sosyal yaşantı, eğitim sistemlerinin ortaya çıkışıyla -eğitim yaşantılarıyla- her ikisi arasındaki ilişkiyi yeterince açıklamaktadırlar. Buradan çıkarılabilecek bir başka önemli sonuç da; sosyo-ekonomik sistemin kültürel değişim programına bağlı olarak ortaya çıkanın; bir eğitim sistemi için en kullanışlı, en yaşama geçirilebilir eğitim düşüncesi olacağıdır. Öyleyse bir eğitim sistemini amaç ve ölçütler bakımından besleyen değerler hakkında, yalnızca bilinen eğitim felsefelerine bakılarak karar verilemez; kullanılan eğitim düşüncesinde yalnızca bu bakış açısıyla bir değişikliğe gidilemez. Bu yalnızca karşılaştırmacı bir yaklaşımla sorunu çözmeye çalışmak anlamına gelir. Oysa bunun için bu karşılaştırmacı yaklaşımın yanı sıra, o sosyal yaşantının değişim özelliklerinin yönü ve içeriği, bu yöne ve içeriğe biçim veren toplumsal gereksinimler üzerinde süreci takip eden bir araştırma faaliyetine de ihtiyaç vardır.

---

[52] Ülken, 1967, a.g.e., ss. 219-226.

Weber'in tanımı veri alınacak olursa felsefe "doğa hakkında toplu bir görüşün araştırılması, evrensel bir açıklama" denemesidir.[53] Bu araştırma ise esas olarak, belirli bir toplumsal değişim sürecinde etkili olan eğitim düşüncelerini; bu düşüncelerin, ilgilendiği toplumsal değişim sürecinde oynadığı rolü ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada eğitim felsefesi kavramı yerine *eğitim düşüncesi* kavramının kullanılması tercih edilmiştir.

Toplumsal Değişim Sürecinde Eğitim ve Eğitim Düşüncesi

İlkçağda eğitim gelişigüzel, plansız bir süreçtir. Genç ve yetişkin; akrabalar arasındaki zorunluluklar sistemine, ekonomik örgütlenme süreçlerine, töreye uygun biçimde eğitilir. Zaman içinde farklı anlamlar yüklenen *erdemli bireyler yetiştirmek*, bu çağda eğitimin temel amacıdır.[54]

Ortaçağda ise eğitim esas olarak dini karakterdedir. İlkçağdaki dağınıklığın yerini öğretim bütünlüğü almıştır. Kiliselere, manastırlara bağlı yatılı okullarda müzik, aritmetik, geometri, astronomi, gramer, retorik öğretimi yapılırdı. Bu dönem, başta Aristoteles (M.Ö. 384-322) olmak üzere, eski çağ düşünürlerinin başvuru kaynağı olarak kullanıldığı, gözlem ve araştırmaya kapalı, tartışmalarda esas olarak tümdengelim yönteminin kullanıldığı, skolastik düşüncenin egemen olduğu bir dönemdir. Ortaçağın eğitimi, insanı ideal üstün bir dünyaya hazırlayan bir *ruh eğitimiydi.* Skolastik düşünce, Aristoteles'in sarsılmaz düşünsel otoritesine dayalı olarak bütün bilimleri *mantık* üzerine kurmaya çalışır. Mantık, dili çözümlemeyle başlar, sonra *hükümler* ve *akıl yürütmelere* (istidlal) geçilerek sonunda en açık kanıtlama biçimi olarak bütün düşünce *tasıma* (kıyas) dayandırılır. Doğaya ait bilimler (riyazat, tabiat), bireysel ve sosyal yaşantıya ait bilimler (ahlak,siyaset), ve buluşa yaratışa ait bilimler *tasımın* ortaya çıkardığı "gerçeklere" dayalı olarak şekillendirilir. Doğaüstü ilahi alemde tasımla ispatlanmaya çalışılır. İslam dünyasında tefsir ve hadis bu ispatlamaya malzeme sunar. Durkheim, ortaçağdaki Hıristiyan toplumlar, serbest eleştiriye günümüzde verilen değeri vermiş olsalardı varlıklarını sürdüremezlerdi, görüşündedir.[55]

12. yüzyıldan itibaren kentlerde yaşayanlar (tüccar ve küçük esnaf) asillere verdikleri hizmetin karşılığında şehirlerde, mahkemesi, milis gücüyle kurallarını kendileri koyacakları *yaşama alanları* istediler. Kentlerde yavaş yavaş şekillenen, gelişen yaşam biçimi, eğitimin kiliseden dolayısıyla feodal yapıdan giderek bağımsızlaşmasının koşullarını hazırladı. 13. yüzyılın başında Fransa'da, bir piskoposun yönetiminde "üniversitas" (genel birlik) adı altında hem öğretmenleri hem de öğrencileri içine alan bir örgüt ortaya çıktı. Bazı hayır sahipleri, burada okuyan öğrencilerin barınacakları "kolej" adı altında misafirhaneler açtılar. Böylece üniversitenin bağrında, yavaş yavaş *gece okulu* biçiminde bir *ortaokul* şekillenmeye başladı.15.-16. yüzyıllar *hümanizm* ve *yeniden uyanış* (Rönesans) dönemidir. Artık ortaçağa özgü öğretim bütünlüğü iyice bozulmuştur. Bir yanda kilise okullarında ezberci eğitim devam ederken öte yanda; kentlerde manastırların verdikleri eğitimden farklı, gelişen sosyal yaşamın ticaret, muhasebe, hesap

---

[53] Alfred Weber, Felsefe Tarihi, Çev.: H.Vehbi Eralp (İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1991), s.1.

[54] Erdentuğ, a.g.e., s. 6; Binbaşıoğlu, a.g.e., s.15.

[55] Binbaşıoğlu a.g.e., s.15-64; Durkheim ve Faucvonnet, a.g.e., s.43; Ülken,1967, a.g.e., s. 218-228.

erbabı gibi ihtiyaçlarını karşılayan, gözlem ve deneye kapılarını açan laik özel okullar ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylece çağdaş özel eğitimin okullaşmanın temelleri atılmaya başlanmıştır. *Belediye okullarında* katı disiplinden uzak daha hoşgörülü bir eğitim verilmeye başlanır. Modern devletin kurumsal altyapısı yavaş yavaş ortaya çıkmaktadır. Gelişen üretim ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkan yeni sosyal güçler kendi çıkarlarını gerçekleştirecek bu okulları desteklerler. Böylece kilise ve manastırdan giderek bağımsılaşan, yeni kimliğini modernleşme sürecine borçlu bir eğitim sistemi yavaş yavaş şekillenmeye başlar.[56]

Bu süreç içinde ortaya çıkan yeni eğitim düşünceleri yalnızca sosyal değişimin birer ürünü değil; fakat aynı zamanda sosyal değişimin yönünü ve hızını da etkileyen olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin *hümanist eğitim* düşüncesinin (Erasmus, Rabelais) özgür eğitimi, bilgiyi doğrudan doğruya nesnenin kendisinden öğrenmeyi, çocukları özgür düşünmeye alıştırmayı, savunurken; aynı zamanda, bilimsel yöntemi kullanacak insanı yetiştirmek isteyen 17. yüzyıl eğitimi (Descartes, Bacon) için koşulları hazırladığı ileri sürülebilir. 17. yüzyılın gözlem ve deneyi öne çıkaran eğitimi de, Aydınlanma döneminin (18. yüzyıl) aklın egemenliğini, doğa ve insan sevgisini, yaparak yaşayarak öğrenmeyi (Kant, J.J. Rousseau, Pestolazzi) başa alan eğitimi için bir hazırlık görülebilir. Bütün bu eğitim düşüncelerinin Rönesans'dan buyana neye katkıda bulunduklarını görmek için, 19. yüz yıla bakmak yeter: Avrupa'da, gücünü soydan ve topraktan alan aristokrasinin belirleyici gücü oluşturduğu feodal yapıların arka arkaya çözülüşleri; sanayi devrimleriyle teknoloji de, ulaşım bankacılık, iletişim alanlarında ortaya çıkan olağanüstü gelişme, bu gelişmeyle ortaya çıkan yeni yeni kurumlar; nihayet bütün bu gelişmelerle ekonomik,siyasal sosyal yapısı yavaş yavaş şekillenen modern devletler. 19. yüzyıla gelindiğinde, okulların giderek birer devlet okulu haline geldiği; modern siyasal sistemler içinde birer alt sistem olarak, eğitim sistemlerinin toplumsal örgütlenmedeki özgün yerlerini aldıkları görülmektedir.[57]

Son yüzyılda eğitim alanında tanık olduğumuz -psikoloji sosyoloji gibi bilim dallarındaki gelişmelerle de desteklenen- yeni yaklaşımlara karşın; toplumsal değişim içinde eğitimin üstlenmesi gereken işlevin ne olması gerektiği konusunda, henüz ortak bir karara varılamamıştır. Hala yanıtı aranmaya devam edilen başlıca soru şudur: Eğitim düşüncesi, mevcut durumu (yaşanılanı) biricik değer ve ideal olarak verecek tarzda mı oluşmalıdır; ideal bir toplum için yeni değerler mi önermelidir; yoksa her toplumsal değişime uyum sağlayacak karakterde mi olmalıdır? Bu sorulara verilen yanıtlara göre birbirlerinden farklı eğitim felsefelerinin ortaya çıktıklarına tanık olunmaktadır.[58]

Russel eğitimin iyi bireyler mi yoksa iyi yurttaşlar mı yetiştirmesi gerektiği sorusuna verdikleri yanıta göre üç farklı eğitim düşüncesinin şekillendiğinin altını çizer:

---

[56] Mardin,1993, a.g.e., ss. 166-167; Şerif Mardin "Sivil Toplum", Türkiye'de toplum ve siyaset -Makaleler 1- (İstanbul: İletişim Yayınları, 1990), ss. 10-11; Server Tanilli, Uygarlık Tarihi (5. Basım, İstanbul: Say Kitap ve Pazarlama, 1981), s.45; Ülken,1967, a.g.e., ss.214; Durkheim ve P.Faucvonnet, a.g.e., s.35.

[57] Binbaşıoğlu, a.g.e., ss. 67-108,110.

[58] Ülken, 1967, a.g.e., ss. 296-297.

> Bunların ilkine göre, eğitimin tek amacı yetişme olanaklarını sağlamak ve engelleyici etkileri ortadan kaldırmaktır. İkinci kurama göre eğitimin amacı, bireye kültür vermek ve yeteneklerini mümkün olan en geniş ölçüde geliştirmektir. Üçüncüsü eğitimin birey yönünden değil toplum yönünden ele alınması gerektiğini görevinin yararlı yurttaşlar yetiştirmek olduğunu ileri sürer.[59]

Bütün bu eğitim düşüncelerinin, son çözümlemede sosyal değişimle ortaya çıkan, farklılaşan toplumsal gereksinimlere bağlı olarak şekillendikleri görülmektedir. Örneğin J.J. Rousseau tarafından kuramsal temeli atılan merkeze bireyi alan birinci (Romantik Doğacı) yaklaşımı; kapitalizmin düşünsel alt yapısını hazırlayan *liberalizmden* bağımsız olarak ele almak mümkün değildir. Bu akım feodalizmin yerini alan yeni sosyo-ekonomik yapının ihtiyacı olan yeni üst yapı, siyasal sistem arayışları içinde ortaya çıkmıştır. Bu düşünce içinde dile getirilen *özgürleşme*, toplumsal değişim süreci içinde ortaya çıkan, iş gücünün topraktan bağımsızlaşması gereksinimine verilen bir yanıttır. Bu düşünceye göre İnsanın arzu ettiği mutluluğa ve bilgeliğe ulaşması, doğadan gelen içgüdülerine uygun bir yaşantı sürdürebilmesine bağlıdır. İnsan ancak içinde yaşadığı fiziksel ve biyolojik çevre ile birlikte değerlendirildiğinde anlamlı bir hale gelebilir. O nedenle okul, çocuğun kendiliğinden davranabileceği, gerçek ihtiyaçlarını hissedebileceği bir çevre olmalıdır. Pestalozzi, tarafından Yverdon-les bains'de kurulan ilk Romantik Doğacı okulda, özerkliğin bireyin kendi bilgisinden sorumlu hale getirilmesiyle sağlanabileceği kanıtlanmaya çalışılır. *Varoluşçuluk* ise; bireye özgürlük vaadederek gelen yeni sosyo-ekonomik sistemle temsil edilen toplumsallaşma ve kolektifleşmenin ortaya çıkardığı *yabancılaşmaya*, bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüş nesnel düşünmeye karşı çıkmakta, *varoluşun anlamını iç gözlemde bulmayı* önermektedir. Her iki düşüncede de eğitime karşı olumsuz bir tavır alma söz konusudur. Toplumsal değişim açısından bakıldığında; birinci düşüncenin, çocuğu kendi haline bırakılmasını savunmakla, bireyin toplumsal değişime (fiziksel, biyolojik ve sosyal çevreye) kendiliğinden (doğal) uyum sağlamasını savunduğu görülmektedir. İkinci düşünce de, bireyin kendi iç dünyasına yönelmesini savunmakla, toplumsal değişime karşı eylemli bir tavır almış olmamaktadır; sonuçta birey ister istemez toplumsal değişim tarafından gelişi güzel bir belirlenmeye terk edilmiş olmaktadır.[60]

Russel'in ikinci gruplaması içinde değerlendirilebilecek bir başka eğitim düşüncesi de, eğitime "kültür aşılama" rolü yükleyen yaklaşımdır. Esasici eğitim felsefesi, kaynağını Klasik Realizm ve İdealizmden alan eğitim anlayışını; insanlığın mirası olan kültürel kalıta, organize edilmiş bilgi, beceri ve bulgulara sahip çıkma üzerine kurmaktadır.[61]

1937 yılında Oxford yayınları arasında yayınlanmış "kiliseler ve görevleri" adlı makalede; eğitimin toplumun kültürünü ve yaşama standartlarını iletmekle görevli olduğu, kültürün "mutlak bir değer olduğu ülkelerde" genç dimağlara empoze edildiği; kültürün "gelişmede bir aşama olarak değerlendirildiği ülkelerde"

---

[59] Bertrant Russel, Eğitim ve Toplum Düzeni. Çev: Nail Bezel (İstanbul: Varlık Yayınları, 1969), s.20.

[60] Tanner ve Tanner, a.g.e., ss. 66-94; Russel, 1969, a.g.e., s.21; Théma Larousse (İstanbul: Milliyet Yayınları, 1994), 1. Cilt, ss.414-417; Hamit A.Sunel, "Naturalizm", Türk Dili Aylık Yayın ve Yazın Dergisi, 349 (2.Baskı, Ocak 1981), s.139.

[61] Romantik Doğacı, Varoluşçu, Esasici Eğitim Düşünceleri için bakınız Ek 1.

ise, gençlerin "onu hem öğrenmek ve eleştirmek, hem de geliştirmek üzere" eğitildiği belirtilmiştir. Bu tanıma göre eğitim, özel bir toplumsal varoluşla ilgili olarak, toplumun kendi kültürünü yaşama standartlarıyla birlikte bütün üyelerine ilettiği bir süreç haline gelmektedir.[62]

Durkheim'e göre:

> Eğitim, Olgun nesiller tarafından henüz yetişmemiş nesillere yapılan bir etkidir. Eğitimin Konusu, çocukta genel olarak siyasi toplumun, özel olarak gireceği özel çevrenin, kendisinden istediği, beklediği düşünsel ahlaki, bedensel durumları aşılamak, geliştirmektir.[63]

Durkheim bu düşüncenin "*sosyal olmayan bir varlığa, yeni bir varlık aşılamak*" anlamına geldiğini belirtir. Ona göre *ahlak*; disiplin, fedakarlık ve özgürlük ilkeleri üzerinde inşa edilir ve toplum tarafından bireye dışarıdan verilir. Toplum, *disiplini*; bireyin içgüdülerini frenleyen, bireye çalışma, yasaya saygı duymayı telkin eden bir otorite haline getirir. *Özgür olmak*, "kendinin sahibi olmak, akıl ile hareket etmek, ödevini yapmak"tır. Öğretmen *otoriteyi*, çocuğa "kendi kendisine sahip olmayı öğretmekte" kullanmalıdır. Durkheim, toplumsal değişimi kabul eder görünmektedir. Ona göre sosyal kuruluş zaten sürekli daha mükemmele doğru yol alır. Ancak sosyal kurum "kendisinde, aranmakta olan bir çok arzuları da gizlemektedir"."En yararlı buluşlar, yaratılar, yenilikler bile çoğu kez gün görmüş dünyamızın eski fikirleridir"; Öyleyse o fikirleri onarmak, yeni içerik ve anlamları geçerli kılmak yeterlidir.[64]

Bu yaklaşım da *yenilik*, toplumsal kültür içinde zaten var olan özellikleri yeni bireylerde kişilik özellikleri haline getirme yolu ile toplumsal yapıyı güçlendirmek, olarak ortaya çıkmaktadır. Eliot bu yaklaşımı iki yönden eleştirmektedir. Eliot'a göre, eğitim, kültürü iletmek olunca, "kültür muhtemelen iletilebilen şeyle sınırlanmış olmaktadır". Bu ise "çok daha geniş kültür görüşüyle" ters düşer. Öte yandan eğitimle "ailenin ve çevrenin etkilerini de içine alan bir süreçten" söz ediliyorsa; o zaman da "profesyonel eğitimcilerin denetleyemeyecekleri bir süreçten söz ediyoruz demektir. Eğitimle, yalnızca örgütlenmiş eğitim yaşantılarından söz ediyorsak; o zaman da "bir organı bütün bir organizmanın yerine koymuş oluruz". Çünkü okullar kültürün sadece bir bölümünü, o da, "aile ve çevrenin dışında kalan iş, oyun, basın, sinema, eğlence ve spor gibi dış etkinliklerle" de uyum içinde oldukları takdirde genç nesillere geçirebilirler.[65] bu eleştiri, eğitimin kültürü aktarmada ancak sınırlı bir rol oynayabileceğini yeterince açıklamaktadır.

19. yüzyıl Avrupa'da, özgürlük eşitlik vaatleriyle gelen siyasal iktidarların diktatörlüklere dönüştüğü, baskı ve şiddete başvurarak gelenlerin de zamanla yumuşamaya başladıkları, sosyal hareketliliğin yoğun biçimde yaşandığı karışıklık dönemidir. Bu karışıklık ortamında liberalizmle gelen özgürlükçü, bireyci düşüncelerin yanı sıra; istikrar arayışıyla açıklanabilecek, görev, disiplin, fedakarlık

---

[62] T.S.Eliot, Kültür Üzerine Düşünceler, Çev.: Sevim Kantarcıoğlu (Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1987), s. 103.

[63] Durkheim ve Faucvonnet, a.g.e.,s.49.

[64] Durkheim ve Faucvonnet, a.g.e., ss. 25-29,64-67,114-116.

[65] Eliot, a.g.e., ss. 103-116.

duyguları etrafında *topluluk ruhu* oluşturmayı amaçlayan düşüncelerin de ortaya çıktığına tanık olunmaktadır. Fransa'da Le Play (1806-1822), ve ardından gelenler (E.Demolin, Tourville) her toplumsal olayı ait olduğu toplumsal kuruluşla ilgili bütünün parçaları olarak ele alacak ve inceleyecek bir yöntem önerir; özel yaşamda bireysel girişimciliği genel yaşamda ademi merkeziyetçiliği savunan düşünceler ileri sürerlerken; Durkheim (1858-1917) ikinci tür düşüncenin savunuculuğunu üstlenmektedir. İngiltere'de ise Spencer ise, toplumsal olayları doğa olaylarıyla açıklamaya çalışır. Ona göre toplum, bireyin özgürlüğünün dışında ve üstünde şekillenebilecek bir olgu değildir. Toplumun bir uzvu olarak birey; bedence, zihince ve töreye göre iyi yetiştiği oranda toplum daha sağlıklı gelişecektir.[66]

Ülken, Bergson'un zihinci, metafizik düşüncesinin de, 2. Meşrutiyet sonrası eğitim düşüncesi içinde etkili olduğunu açıklamaktadır.[67] Bergson'a göre hayat, "ne bir çok, ne de bir tek zihin katagorisine tamamıyla" giremez; hayat hakkındaki esas bilgiyi zekada bulamayız. Ancak bilinç (şuur) haline dönüşmüş bir içgüdü olarak sezgi; toplumsal değişimin, yaratıcı "hayat hamlesi"nin gerçek ateşleyicisi olabilir. Sezgi ortaya çıkarken ilk hamlesini zekadan alır; içgüdü giderek canlılar arasında kurulacak sempati ilişkileriyle genişler; şuur sayesinde yaşamın konusu olan sonsuz yaratmaya dönüşür. Bergson'a göre bilgi, zeka ile sezginin birbirleriyle yardımlaşması sayesinde, deneyimin ürünü olarak ortaya çıkar; bu nedenle bu sorun, bütünüyle metafiziğin alanına girer; aynı şekilde metafizik de varlığını bilgi teorisine borçlu hale gelir. Yaşamı en ilkel bir organizmadan en mükemmel insana doğru sürekli bir akış, bir tekamül olarak gören Bergson'un; metafizik kavramların tahlilinden yola çıkarak oluşturduğu felsefesi; insanın ancak kendi beni üzerinde çalışarak özgürleşebileceğini öne sürmektedir. Bir başka açıdan bu, şuurun kölelikten kurtulma sürecinden başka, "yaratma isteği olan" şuurun "yaratmanın mümkün olduğu yerde", sonsuz bir yaratılış süreci içinde yeniden ve yeniden ortaya çıkmasından başka bir şey değildir.[68] Durkheim'in sosyalleşmenin ruhi gelişmeyi ortaya çıkardığı savına karşılık, Bergson'da ruhi gelişme sosyalleşmeyi sağlayan temel etki olarak ortaya çıkmaktadır.[69]

Burada -toplumsal değişim içindeki işlevi- ele alınabilecek eğitim düşüncelerinden biri de, Pragmatizme bağlı olarak ortaya çıkan John Dewey'in eğitim düşüncesi ve onun devamı sayılan "Yenidenkurmacılık" eğitim felsefesidir. Pragmatizm teoriye değil, pratiğe öncelik veren bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu düşünceye göre teoriyi yaratan aslında iştir. Gerçeğin değeri, deneyimlerimizin bizi tatmin edip etmemesine bağlıdır. Eylemimiz sırasında tekniği meydana getirirken, aynı zamanda bilgimizin kurallarını da yaratırız. Doğa

---

[66] Akyüz, a.g.e., s.273; Ülken,1967, a.g.e, s. 80; Hikmet Celkan, Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi, (Milli Eğitim Basımevi, 1990), s. 44-45.

[67] Ülken, 1967, a.g.e., s.87.

[68] H.Bergson, Yaratıcı Tekamül, Çev.: M.Şekip Tunç (İstanbul: Milli eğitim Basımevi, 1947), ss. 231-234, 337- 341.

[69] Ülken, 1967, a.g.e., s.85.

kanunları, mantığımızın ilkeleri, aslında pratiğimiz içinde ortaya çıkmış birer sonuçtur.[70]

John Dewey'e göre, toplumun "kendisi için meydana getirdiği bütün şeyler", en güzel düşünceler, onun üyesine okul aracılığıyla iletilir; "toplum kendisini oluşturan bütün bireylerin tam ve doğru bir biçimde olgunlaşması emeline bağlı kalmakla; herhangi bir olasılıktan çok, kendisine bağlı kalır". Bu sosyal faktöre yeterince önem verilmezse, okulun geleneğindeki algılamalar, "tek tek öğretmenlerin bireysel buluşları gibi görülür; en kötüsü, gelip geçici bir heves, en iyisi de bazı ayrıntıda iyileştirmelerden ibaret sayılır".[71] Dewey'e göre kültür, "hayal gücünün genişliği, hareketliliği ve etki(si) gücünde; bireyin yaşantısının, şeklini doğanın ve toplumun yaşamından alıncaya kadar gelişmesi ve olgunlaşmasında" ortaya çıkar.[72] Bu da ancak, doğa ve toplum yaşamı sınıfa getirildiğinde gerçekleşebilir. Üretimin aile çevresinde gerçekleştirildiği sanayi birliği içinde gerçekleştirildiği sanayi devriminden sonra durum köklü bir biçimde değişti; eğitim özel bir faaliyet alanı haline geldi; ailenin eğitim içindeki rolü azaldı. Bir sürü kazanımın yanı sıra çok önemli bir zaaf ortaya çıktı; bu zaaf, "sosyal bir düzen için müstakbel üye hazırlamaya çalışırken" bu müstakbel üyenin "son derece mahrum (doğal olmayan) bir çevre" içinde yetiştirilmesidir. "Okul, temel aracın dinleme olduğu, artarda sıralarda mümkün olduğu kadar (çok) çocuğa bilgi aktarıldığı, önceden belirlenmiş derslerin öğretildiği, bunu sağlayacak bir disipline gereksinim duyulduğu" (yapay) bir çevre olup çıkmıştır. Oysa okul, doğa ve toplum yaşamının taşındığı, öğrencinin iş içinde yaparak yaşayarak yetiştiği, doğal bir disiplinin egemen olduğu bir çevre olmalıdır. Bu gerçekleştirilebilse "yaşam ile eğitim arasında ilişki ve ayniyet için elverişli bir ortam hazırlanmış, kültür de demokrasi yaşamı için bir parola içeriğini almış" olacaktır.[73] Dewey her çeşit sabit ve değişmez amaca karşı çıkar. Dewey'e göre davranış kurallarının emprik (deneysel) temelini, amaçlarla araçlar arsındaki ilişki açıklar. Terimler gerçek bir ayrımı değil, düşüncede gerçekleşen bir ayrımı ifade etmektedirler. Bu açıdan bakıldığında amaçlar ve araçlar aynı gerçeğe verilen farklı iki addır. Amaç gerçekleştirilmesi düşünülen en son eylemdir; araçlar ise daha önce gerçekleştirilmesi gereken eylemlerdir. Buradan yola çıkarak Dewey, bir eylem akışı kafamızda tasarlanıncaya kadar neyin peşinde olduğumuzu bilemeyeceğimizi ileri sürer.[74]

Toplumsal değişim açısından bakıldığına bu eğitim düşüncesinin kendine temel çıkış noktası olarak öğrencinin ilgisini almakla, değişimin kendisini amaç haline getirdiği söylenebilir. John Dewey'in bilinçli bir müdahalede bulunmaktan çok, değişimin içinde gerçekleşeceği uygun ortamı hazırlamakla ilgilendiği söylenebilir. Birey toplumsal ve doğal yaşamın yasalarına uygun bir biçimde

---

[70] Ülken, 1967, a.g.e., s.15; İlerlemecilik ve Yenidenkurmacılık eğitim fesefeleri ve Pragmatizm için bakınız Ek 1.

[71] John Dewey, Mektep ve Cemiyet, Çev.; B.Avni (İstanbul: Devlet Matbaası, 1930), ss. 3-4.

[72] Aynı, s.60.

[73] Dewey, a.g.e., ss. 12-16, 60.

[74] "John Dewey, Theory of Vaulation, International Encyclopedia of Unified Science. (Chicago: The Üniversity of Chicago Press, 1969), 11, No. 4, s.34" Erich Fromm, Erdem ve Mutluluk Çev.: Ayda Yörükan (Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1993) ss. 41-42'deki alıntı.

yaparak yaşayarak öğrenirken, aynı zamanda toplumsal değişimde kendiliğinden şekillenecek, yönünü tayin edecektir. Böyle bir süreç, genci dışarıdan şekillendirmeye çalışan müdahaleci yaklaşımlarla yaşanacak olandan çok daha sağlıklı ve sancısız olabilecektir. Bu yaklaşımla ekonomik liberalizmin temsilcilerinden Adam Simith'in (1723-1790) ileri sürdüğü, bireyin kendi çıkarları doğrultusunda hareket ederken aynı zamanda toplumun çıkarına da hizmet etmiş olacağı[75] görüşü arasında benzerlik ilişkisi kurmak mümkündür.

Oysa aynı felsefeden (Pragmatizm'den) kaynağını alan daha yeni bir eğitim görüşü Yenidenkurmacılık (Reconstructionism); bu düşünceyi (İlerlemeciliği) eğitimin önüne hedef değil yalnızca araç koyduğu için eleştirmekte; tarihsel gelişmenin ortaya çıkardığı savaş, yoksulluk, suç, ırk kavgası, işsizlik, politik baskı, çevre kirliliği, hastalık gibi çağın güncel problemlerine karşı eğitimin kayıtsız kalamayacağını savunmaktadır. Bu düşünceye göre genç, kendisinin ve toplumun sosyal yönden tanımlanmasını sağlayacak sosyal bir etkinliğin içinde eğitilmelidir.[76] Böylece eğitim, toplumda yeni bir kültür oluşturma görevini; bireye ortak yaşantı ile ilgili yeni bir görüş kazandırarak yerine getirmiş olacaktır. Yenidenkurmacıların kurmak istedikleri ideal toplumsal kültür modeli demokrasidir. Bremed dünyada demokrasinin yerleşebilmesini, temel kurumlar ve kaynakların çalışanlar tarafından kontrol edilmesine bağlamaktadır.[77] Yenidenkurmacı eğitim düşüncesinin, eğitime verdiği rolle, toplumsal değişimi bilinçli bir biçimde yönlendirmeye çalıştığı görülmektedir.

Eski Sovyetler Birliği'nde uygulama alanı bulan Politeknik Eğitim de eğitime, bir parti tarafından önsel olarak belirlenmiş olan ideolojiyi yaşama geçirmede araç olma rolü yüklemiştir.[78] Yaklaşımlarına bakarak Politeknik Eğitim'le Yenidenkurmacı eğitim düşüncesini, toplumsal değişime karşı takındıkları tavır nedeniyle aynı kulvarda ele almak mümkündür.

Buraya kadar ele alınan eğitim düşüncelerini iki eksen etrafında toplamak mümkündür:

1. Bireyin İlgisine, özgürlüğüne, inisiyatifine verdikleri öncelik nedeniyle, son çözümlemede toplumsal değişimle ilgili yönlendirici (müdahaleci) bir tavır almayan; değişimi, bireyin toplum ve doğa yasalarına uygun hareket ettiği ya da kendi varoluşunu gerçekleştirmeye çalıştığı bir süreçte kendiliğinden iyiye ve güzele doğru yönelecek bir süreç olarak gören birey merkezli düşünceler.

2. Önceden belirlenmiş değerleri çocukta ruhsal yetiler haline getirmeyi, ya da çocuğu, önceden tanımlanmış bir ideolojiyi yaşama geçirmek üzere eğitmeyi temel eğitim anlayışı olarak alan; toplumun önsel biçimde kendileri tarafından saptanmış gereksinimlerini hareket noktası seçen müdaheleci, toplum merkezli düşünceler.

Bu noktada, özellikle Sebahattin'i derinden etkileyen Demolins'in, "*A Quoi Tient La Supériorité des Anglo-Saxons*" isimli eserindeki saptamalara dikkat

---

[75] Théma Larousse, (İstanbul, Milliyet Yayınları, 1994),1.Cilt, s.414.

[76] Tanner ve Tanner, a.g.e., s.66-94.

[77] Alkan, a.g.e., s.40.

[78] Politeknik Eğitim Felsefesi için bakınız Ek 1.

çekmek gerekmektedir. Demolins, eserinde eğitimin Anglosakson ülkelerinde her şeyden önce bireysel yetenekleri geliştirmeye yöneldiğini; bu nedenle Amarika ve İngiltere'nin gelişmiş ülkelerin başında yer aldığını; bunun devlet yönetiminde adem-i merkeziyetçi bir tutumla birlikte geliştiğini; temel karakteristiği "amme iktidarının genişliği ve merkezi bir idare" olan, bireye önem vermeyen toplumların ise -Fransa ve Almanya'da olduğu gibi- merkeziyetçi nitelikleri koruyan bir eğitim sistemine dayandıklarını; bu tip toplumlarda bireyin kişisel gelişim eğilimine set çekildiği için, her şeyi toplumdan (devletten) bekleme alışkanlığıyla belirlenen bir ruh halinin egemen olduğunu; Fransa ve Prusya'da devlet memuriyetine duyulan ilginin de kaynağında bunun yattığını açıklamaktadır.[79]

Ülken eğitim ve öğretim kavramları üzerinde yaptığı kavramsal analizden yola çıkarak ikinci grubu, "objektif bilgi, eleştirel zihniyet ve görelilik fikri veren" öğretimi, "gençliğe değer şuuru veren" eğitime tabi kılmakla "kafa teşekkülünü inancın hükmü altına " soktukları için eleştirmektedir. [80] Bu bakış açısından yola çıkınca, birincileri de öğretimi eğitime tabi kıldıkları, dolayısıyla eğitime karşı olumsuz tavır takındıkları için eleştirmek gerekmektedir. Fakat burada yanıtlamakta oldukça zorlandığımız güç bir soruyla karşıkarşıyayız; eğer bu iki eksen de (birey merkezli ve toplum merkezli) bize ideal olanı veremiyorsa, o zaman tutarlı bir eğitim düşüncesinin etrafında şekilleneceği ideal eksen bunların dışında ne olmalıdır. Bu soruya kabul edilebilir bir yanıt veremedikleri için, bu ikisi dışında başka bir kaynağa dayanmayan evrensel sentez arayışları; henüz bize, bütün bu eğitim düşüncelerine daha az önem vermemizi sağlayacak, daha inandırıcı bir çekim merkezi sunamıyorlar. Oysa soruna karşılaştırmacı bir bakış açısıyla değil de, farklı kültürlerin farklı toplumsal değişim perspektiflerine sahip oldukları gerçeğini göz önünde tutan, süreci içerden izleyen başka bir bakış açısıyla bakılabilir, evrensel bir eğitim anlayışı arayışı bir kenara bırakılabilirse; o zaman bu güne kadar ortaya çıkan eğitim düşüncelerinin de bundan sonra tanık olacaklarımızın da neden başka türlü değil de o biçimde ortaya çıktıkları anlaşılabilir. Bir önceki yaklaşım soruna toplumsal illiyet (nedensellik) ilişkileri içinde değil de, düşünsel etkinlik içinde yanıt vermeye çalıştığından varılan nokta bir çözüm değil insana bunaltı veren bir karışıklık oluyor; oysa her eğitim düşüncesine toplumsal nedensellik ilişkileri kurularak bakıldığında, her eğitim düşüncesinin nedensellik ilişkileri içinde olduğu toplumsal değişime bir tür ayna tuttuğu görülüyor. Buradan yukarıda sorulan sorunun ikinci yaklaşımın üzerinde çalışabileceği -doğru- bir soru olmadığı sonucunu çıkarmak gerekiyor. Soru, verili bir toplumsal değişim için misyon yüklenebilecek eğitim düşüncesi ne olmalıdır, diye sorulduğunda çözülebilir hale gelmektedir.

Eğitimin Toplumsal İşlevini Gerçekleştirmesiyle İlgili Bazı Sorunlar

Russel, siyasetin ve ekonominin eğitim üzerine etkilerinin günümüzde çoğu kez olumsuz olduğuna dikkat çekmektedir. Russel'e göre,siyasetin bu olumsuz etkisi yan tutan bir topluluğun çıkarlarını insanlığın çıkarlarından üstün tutmasından ve birliğe karşı, aynılığa karşı uyandırmaya çalıştığı aşırı sevgiden kaynaklanmaktadır. Devlet de çoğu kez çocuğu "kaydedilmiş yandaş" olarak

---

[79] Şerif Mardin, Jön Türklerin Siyasi Fikirleri: 1895-1908. (İstanbul: İletişim Yayınları, 1994), s..291.

[80] Ülken, 1967,a.g.e., s.295.

düşünmekte, gencin gönencinden çok alt siyasal amaçlarını gerçekleştirmekle ilgilenmektedir[81]

From kapitalist üretim ilişkilerinin beslediği olumsuz kişilik yönelimini *pazarlamacı kişilik* olarak tanımlamaktadır. Bu yönelişte insan kendini hem bir satıcı,hem de satılacak mal olarak görür. Kendi yaşamı ve mutluluğuyla değil,ortaya koyduklarının pazardaki değişim değeri ile ilgilenir. Böyle bir yönelişte eğitim kendini gerçekleştirmeyi değil,güçlerini satabilmede başarılı olmayı sağlayacak bir araç haline gelir. Pazara yönelik, *kar daha fazla kara* endeksleşmiş üretim ilişkileri bu eğitim düşüncesini destekler. From'a göre böyle bir eğitimin amacı "genellikle pazar amaçları için yararlı olacak bilgileri toplamak ve mümkün olduğu kadar çok toplamaktır"; öğrencilerden o kadar çok şey istenir ki "düşünmeye hemen hiç zamanları ve enerjileri" kalmaz. İnsanları bilgi edinmeye yönelten itki "öğretilen konulara, bilgiye, olayların özünü kavramaya duyulan ilgi değil;bilginin alım satım değerinde sağlamış olduğu artıştır". Sonuçta, çalışkan, akıllı; ama fırsat düşkünü, ilkesiz, değer tanımaz, geçmiş ve gelecek anlayışından yoksun son derece bencil ve çevresine kayıtsız bireyler ortaya çıkmaktadır.[82]

Russel devletin ve siyasetin eğitim üzerindeki olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılabilmesinin önündeki engeller olarak; savaşları, savaş tehdidini, boş inançları, adeletsiz ekonomik yapıyı, *aynılığa* karşı özel ilgiyi görmektedir. Öte yandan Russel eğitim örgütlenmesinin büyümesinin de yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu düşüncesindedir. Bu, örgütlenmenin başına gelen yöneticilerin, giderek, bütün sorunları sınıflayarak ve sayılara dökerek çözmeye çalışırlarken; ister istemez amaçlardan uzaklaşmaya başlamalarından ileri gelmektedir. Bu olgu sistemde bir örneklik (aynılık) arayışını hızlandırmaktadır. Oysa üzerinde çalışılan genç nesil, ilgileri, hazır bulunuşluk düzeyleri,yetişme özellikleri birbirinden farklı bireylerden meydana gelmektedir. Sorun bir ölçüde ademi merkeziyetçi yeniden yapılaşmayla çözülebilir; fakat bu sefer de "bölgesel yurtseverlikten" kaynaklanan başka yeni sorunların ortaya çıkma tehlikesi vardır.[83]

Russel ve Fromm'un sözünü ettikleri toplumsal değişimin ortaya çıkardığı bütün bu olguların eğitim üzerindeki olumsuz etkileri, günümüzde de artarak devam etmektedir. Soğuk savaş yılları Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla ortadan kalkmıştır; fakat henüz bütün ulusal, siyasal birlikleri kucaklayacak ortak bir güvenlik sistemi dünyada kurulamamıştır. Bölgesel anlaşmazlıklar her geçen gün yeni çatışmalara neden olmaktadır. Silâhlanma dünya ölçüsünde eskiye oranla hız kesmiş olsa da, hala eğitime ayrılacak kaynağın büyümesini engelleyen önemli bir faktör olmaya devam etmektedir. *Boş İnançlar,* pek çok ülkede bilimsel düşünmeyi, dayanışmayı, yaratıcı işbirliğini, olaylara objektif bakabilmeyi engelleyen başlıca faktörlerden biri olmaya devam etmektedir. Zengin ve yoksul ülkeler arasındaki zenginlik farkı giderek daha da derinleşmektedir. Tek tek ülkelerde bölgeler arası dengesizlik, eğitimde fırsat eşitliğinin gerçekleşmesinin önünde önemli bir engel olmayı sürdürmektedir. Mevcut ekonomik sistemin zaaflarından beslenen yaratıcı olmayan kişilik yönelimleri; eğitimin özlenen işlevinde sapmalara yol açmaya devam etmektedir. Diğer yandan sanayileşmenin,

---

[81] Russel,1969, a.g.e., s.197.

[82] Erich Fromm.a.g.e., ss. 97-98

[83] Russel.,1969, a.g.e., ss.197-207.

bilimsel-teknolojik gelişmenin yol açtığı *çevre sorunları*, yeryüzündeki yaşamı her geçen gün biraz daha fazla tehdit etmektedir. İnsanlığın varlığını sürdürebilmesi, yeni bir *çevre bilincine* sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Genç nesilde böyle bir çevre bilincinin gelişebilmesi için, eğitimin evrensel düzeyde yeni görevler yüklenmesi gerekmektedir.

Günümüzde toplumsal değişimin yönü, *küreselleşme* ve *yerelleşme* olarak tanımlanmaktadır. Bir yandan teknoloji, iletişim, ulaşım ve sermaye hareketlerinde artan bir küreselleşme yaşanırken;öte yandan bölgesel *yurtseverlik*,etnik -yerel kimliğe sahip çıkma biçiminde küreselleşmeye bir tepki olarak *yerelleşme süreci* yaşanmaktadır. Bazen de *yerelleşme,* örgütlenmenin büyümesiyle verimsizleşen yapıyı daha verimli hale getirmenin bir yolu haline gelmektedir. Örneğin 1982'den itibaren Fransa 'da valinin yürütme gücü, yerel birimlerin seçilen üye ve başkanlarına devredilmeye başlanmıştır. Bu süreç içinde 1987'den itibaren merkeziyetçi yapısıyla tanınan[84] Fransız eğitim sisteminde inisiyatiflerin bir bölümü (lise, kollej, çıraklık ve mesleki eğitim kurumlarının açılması, yönetilmesi vb..) bölgelerin sorumluluğuna bırakılmıştır.[72]

Eğitim yalnızca okullarla verilenden daha geniş olarak düşünüldüğünde, *sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş* biçiminde karakterize edilen toplumsal değişimin ortaya çıkardığı pek çok yeni sorun günümüzde gündeme gelmektedir. Moles, iletişim alanında meydana gelen gelişmelerle, *sosyal çevrenin* kültürleşme faaliyeti içindeki rolünün giderek artığına dikkat çekmektedir. Moles'e göre, "hayat okulu, dar anlamdaki okulu sürklase etmektedir. Yararlı bilgilerimizin çoğunu ondan bekliyoruz. ve bu olgu, teknolojik çağın insanı için eğitimin yetersizliğini göstermektedir. Yaşam ile eğitim arasında bir ayrışma ortaya çıkmaktadır."[86] Diğer yandan annenin de babanın da çalıştığı aile tiplerinin, parçalanan ailelerin toplumda hızla çoğalması nedeniyle ailenin eğitici rolü giderek gerilemektedir. Ortaya çıkan bir başka sorun ise, emeğin verimliliğinin giderek artması nedeniyle ortaya çıkan *boş zamanları değerlendirme* sorunudur. Emeğin verimliliğinin yükselmesi, haftalık çalışma saatlerinin kısalması, boş zamanları değerlendirme alanında giderek genişleyen bir sektörün (medya, eğlence aktörü, spor, sinema, tiyatro v.b.) ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu alanda artan tekelleşme ve eğlence sunuşunun giderek ağırlık kazanması, devletin eğitim politikasıyla bu sektörün amaçları arasındaki uyumsuzlukları; başka yeni sorunları da beraberinde getirmektedir. Willy Brandt, "boş zaman teşebbüsleri tarafından pasif bir tüketici davranışına sürüklenmeleri sonucu", günümüz insanında "kişisel deneyimin, yaratıcılığın ve bireysel bilinçlilik konusunun köreltilmesi" tehlikesine dikkat çekmiştir[87]. Genişleyen hizmetler sektörüne bağlı olarak *beyaz yakalılar* olarak tanımlanan *ara insan gücü* ortaya çıkmaktadır. Bu kesimile birlikte eğitime olan talep de toplumda giderek artmaktadır. Toplumsal hareketlilik içinde eğitimin rolü giderek artmakta; daha üst katmanlara yükselme, daha çok eğitimle olanaklı hale

---

[84] Ülken, 1967, a.g.e., s.221.

[85] Théma Larousse Cilt:1 (İstanbul : Milliyet Yayınları,1994),s.345.

[86] Moles, a.g.e., s.17.

[87] Willy Brandt,"Demokratik Sosyalizmin Geleceği".Geleceğin Sosyalizmi Çeviren : Gönül Sezer. (İstanbul : Sosyal Demokrat yayınları,1991),s.25.

gelmektedir.[88] İletişim, enformasyon alanlarında yaşanan küreselleşme ile de desteklenen bu süreçte, devletin ya da siyasetin tek yönlü, kendi çıkarlarını başa alan,aynılığı dayatan eğitim çabaları eski etkinliğini yitirmektedir.

Bütün bu gelişmeler, eğitim sistemlerinde hem örgütlenme hem de program düzeyinde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır. Örgütlenme alanında Fransa da olduğu gibi, yerelleşme, yerel inisiyatif kullandırma gündeme gelmektedir. Program tasarısı alanında da Bruner, Shawab gibi *disiplin alanı* yaklaşımını savunan pek çok uzman görüşlerini değiştirmek durumunda kalmışlar; program tasarısının toplumun karşı karşıya kaldığı problemlerin, sosyal problemlerin çözümüyle daha fazla ilgilenmesi gerektiğini savunmaya başlamışlardır[89]

20. yüzyıl bilgi felsefesindeki gelişmelerle, bilgi edinme anlayışlarımızda; da farklılaşmalar olmuştur. 19. yüzyıl Aristocu bilgi edinme anlayışına göre zihnimiz "eğitim boyunca edindiğimiz temel kavramlardan hareket ederek , yeni karşılanılan kavramları , mantıksal bir bağ içinde ve genellik düzeylerine göre birbiriyle bütünleştirmekteydi". Böylece zihnimizde dünyayı "aralarında mertebelendirilmiş belirli kategorilere göre" düzenlenebilir bir şekilde algılıyorduk. Oysa bugün dünyayı *sınama-yanılma* süreci içinde *rastlantısal* bir biçimde keşfettiğimizin artık farkındayız. "Özgeçmişimizin rastlantılarına göre, temeli ve sonuçları aynı zamanda öğrenmekteyiz. Bilgiler bütünümüz istatiksel niteliktedir; bu bilgiler ihtiyaçlarımıza uygun olarak seçilmiş verilerden, yaşamdan ve basından gelmektedir."[90] Thomas Kuhn'un kavramsal sistemlerin nasıl değiştiğiyle, "bilimsel devrimlerin" nasıl ortaya çıktığıyla ilgili bulguları[91]; *Kuantum Teorisi* çerçevesinde ortaya çıkartılan, yaşanacak gerçekliğin tam bir kesinlikle önceden belirlenemeyeceğiyle (Heisenberg'in Belirsizlik Yasası) ilgili, programın yaşama geçme şansının seçeceği istatiksel sistemin rastlantısal karakterine, yaşama geçme yeteneğine bağlı olduğuyla ilgili bulgular[92]; Feyerebent'in her zaman her yerde geçerli evrensel bilimsel bir yöntemin olamayacağı, bilimsel yöntemin ilgili olduğu toplumsal değişim sürecinin özel gereksinimlerini karşılayacak biçimde oluşması gerektiğiyle ilgili önermeleri[93]; Poper'in ilerlemenin, varsayımlarımızı sistematik olarak yanlışlayabilmemize bağlı olduğuyla ilgili uyarıları[94]; bütün bunlar. Moles'in bilgi edinme biçimimizle ilgili yukarıdaki açıklamalarını desteklemektedirler.

---

[88] Mardin,1993,a.g.e.,ss.177-178.

[89] Nevin Saylan, Program Tasarısının Tarihsel Gelişimi (Balıkesir: Ders notları,1996),s.6.

[90] Moles, a.ge.,ss. 14-15.

[91] Thomas S. Khun, Bilimsel Devrimlerin Yapısı, Çev.: Nilifer Kuyaş (İstanbul: Alan yayıncılık, 1991), ss. 94-104, 174-182.

[92] Heınz R. Pagels, Kozmik Kod: Doğanın dili/ Kuantum Fiziği Çeviren Nezihe Bahar (İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1993), s. 87; H.Eyvin Wichmann ve Diğerleri, Kuantum Fiziği -Berkeley Fizik Programı- Ed.: Rauf Nasuhoğlu, Burhan C.Ünal (Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, t.y.,), ss.224-255.

[93] Paul K. Feyerabent, Yönteme Hayır: Bir Anarşist Bilgi Kuramının Ana Hatları, Çev.: Ahmet İnam (İstanbul: Ara Yayıncılık, 1989), ss. 12-14.

[94] Karl Poper, Açık Toplum ve Düşmanları, Çev.: Harun Rızatepe (İstanbul: Remzi Kitapevi, 1994), ss 351-352.

Bilgi edinme anlayışımızdaki bu farklılaşma, bizi eğitim düşüncemizi program anlayışlarımızı gözden geçirmeye zorlamaktadır. Eski determinist (gerekirci) anlayışımız bize her olayın bir *nedeni* olduğunu; bir neden ortaya çıkmışsa onun *sonucunun* da ortaya çıkmasının zorunlu olduğunu söylemekteydi. Böylece *Gerekircilik* öğretisine dayanılarak geleceğin, geçmişin yardımıyla, kuramsal bir yoldan tümüyle belirlenebileceği, nedensel yasalar aracılığıyla geçmiş hakkında yeterince bilgili olunduğunda bu belirlemenin her zaman doğru bir biçimde yapılabileceği ileri sürülürdü. Bu özelliğiyle *Gerekircilik* genel bir öğreti olduğu kadar aynı zamanda bilimsel araştırmalara kılavuzluk eden işlevsel bir ilke olarak karşımıza çıkmaktaydı. *Nedensellik ilkesi* ise; bir olayın neden o biçimde gerçekleştiğini; bu olayın elde bulunan bir takım yasalara uygunluğunu göstererek bize açıklamaya çalışırdı. Böylece bilimsel araştırma, iki olay arasındaki nedensellik ilişkilerini ortaya çıkarmaya çalışmak anlamına gelmekteydi. Oysa 20. yüz yıl bilgi felsefesi içinde, Einstein'in Görelilik Kuramı, Kuantum Fiziği ve diğer bilimsel araştırmalarda ortaya çıkan bulgular; yaşanacak olanın neden-sonuç ilişkisi içinde önceden belirlenebilecek *determinist* (gerekirci) bir yapısı olmadığını, geleceğin, nedensel yasalarla, geçmişin yardımıyla bütünüyle belirlenemeyeceğini bize göstermektedirler.[95] Yani, yaşam tarafından henüz doğrulanmadığı bir noktada; ortaya konulan bir kavramsal sistemin ya da programın, yaşanacak olanı ne ölçüde belirleyebileceğiyle -*doğruluğuyla*- ilgili bir karar, önsel olarak verilemez. Fakat bu gerçeklik; yaşanacağı önsel olarak belirlemeye yönelen düşünsel programatik çalışmanın önemini azaltmamaktadır; tam tersine, eğer yaşam, bizim rastlantısal olarak elde edebildiklerimizin içinden yapacağımız istatiksel seçmenin yaşama geçme yeteneğine bağlı olarak zenginleşiyor, genişliyorsa[96]; o zaman bu çaba, her zamankinden daha önemli bir hale gelecektir. Nedensel yasaların araştırılması dün olduğu gibi bugün de bilimin temelidir; ancak neopozitivist yaklaşımdan farklı olarak, bilim adamı, yalnızca deney ve gözlem sonuçlarını düzenleyen bir *düzenleyici* değil; ortaya çıkarmak istediği işlevsel program için, giderek olağanüstü zenginleşen bilgi dağarı içinden en uygun istatiksel seçmeyi yapabilen bir *yaratıcı* durumuna gelmektedir. .Bir düşünce ya da programın yaşama geçme gücü hakkında, önsel olarak ortaya koyduğu iddiaya (bu iddia ne kadar haklı, vazgeçilemez görünürse görünsün) bakarak değil, yaşama geçmek üzere oluştuğu yaşantı içinde ne ölçüde karışıklığa yol açtığına bakarak; yani dönütüne, ne ölçüde yanlışlandığına bakarak bir karara varılabilecektir. Bütün bunlar göz önünde tutulduğunda, bilim adamının yaşamın zenginleşmesiyle ilgili duyumsayacağı sorumluluğun, yeni anlayış içinde çok daha önemli hale geldiğini; bu sorumluluğun eskiye göre bilim adamınca çok daha fazla duyumsayacağını söylemek mümkündür.

Bütün bu bulgulara bakarak günümüzde ekonomik-siyasal gelişmeyle eğitim alanındaki sorunların giderek daha da arttığını, karmaşıklaştığını; ancak diğer yandan iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmelerle, bilgi edinme anlayışındaki farklılaşmayla da eğitim alanında geçmişe göre çok daha zengin olanaklara, fırsatlara sahip olunduğunu söylemek mümkündür.

---

[95] A.Adnan Adıvar,Tarih Boyunca ilim ve Din (2.Baskı, İstanbul : Remzi Kitabevi,1944),Cilt 2, ss. 197-201,222-245; Bertrand Russel, Din ve Bilim,Çev.:Akşit Göktürk (İstanbul: Elif yayınları, 1963), ss.37-38.

[96] Wichmann ve Diğerleri, a.g.e., ss.224-255.

Özet ve Yargı

Uluslaşma ve modernleşme, feodalizmden kapitalizme geçiş süreci içinde ortaya çıkmış iç içe geçen, birbirlerini destekleyen iki süreçdir. Maddi koşulların oluşmadığı, uluslaşmanın modernleşmenin hazırlayıcısı olarak ortaya çıktığı ülkelerde, *etnik kültür temelinde ulusal birliği koruma ve sürdürme dürtüsü* daha güçlüdür. Ortak pazara sahip olma dürtüsünün (pazar birliğinin) birleştirici, ateşleyici bir rol oynadığı modernleşmenin aynı zamanda uluslaşmanın maddi koşullarını da hazırladığı ülkelerde ise birlik; ortak pazara sahip olma, ortak vatana sahip olma ve (aynı zamanda bu ortak pazara sahip çıkma dürtüsünü de içermektedir) vatandaşlık duygusu, bilinci etrafında örülmektedir. Öte yandan etnik kültür temelinde istikrar arayan toplumlar, modernleşmeyi görece geç yaşayan toplumsal yapılara göre daha merkezi bir karakterde örgütlenmektedirler.

Modernleşmenin, ülkeden ülkeye farklı gerçekleşme biçimleri, bu toplumlarda egemen olan ideolojik çerçeveyi de belirlemektedir. Ekonomik bakımdan henüz yeterince gelişme sağlanamadığı koşullarda *uluslaşma*, siyasal birliği örücü temel bir işlev yüklenebilmektedir. Bu durumda *kültür* ve *medeniyet* gibi kavramlar da, o toplumsal değişimin özelliklerine uygun işlevsel biçimler almaktadırlar.

Öte yandan bu farklı modernleşme biçimleri, modernleşme dönemi eğitim düşüncelerinin toplumsal yapıların özelliklerine göre farklı kavramsal içerikler, biçimler almalarına neden olmaktadır. Eğitim yaşantılarına kaynaklık eden eğitim düşünceleri; bağlandıkları toplumsal değişim sürecinin özelliklerine uygun biçimde, değiştirmek istediği sosyo-ekonomik, tarihsel, kültürel yapıya bağlı olarak ortaya çıkmakta; böylece, bağlandıkları toplumsal değişim sürecinin yönünü açıklayan belli başlı olgulardan biri haline gelmektedirler.

Buraya kadar elde edilen bulgulardan yola çıkarak *bireyin inisiyatifine önem veren eğitim düşüncelerinin* bireysel teşebbüse önem veren, adem-i merkeziyetçi, çok kültürlü, yurtdaşlık bilinci etrafında siyasal birliği arayan toplumsal yapılarda eğitim yaşantılarına kaynaklık ettiği; *toplum merkezli eğitim düşüncelerinin* ise daha çok, merkeziyetçi yapıların birer ürünü olduğu sonucuna varılabilir. Modernleşmenin maddi (ekonomik) öncüllerinin görece geç geliştiği ülkelerde ise, *toplum merkezli eğitim düşüncelerinin* yer yer, giderek etnik bir kültür temelinde uluslaşma ve siyasal birlik arayışının birer aracı haline gelebildiği görülmektedir.

Sistem yaklaşımı açısından bakıldığında her eğitim sisteminin gelişmişlik merdivenindeki yeri, kaçınılmaz biçimde bağlı olduğu toplumsal yapının kültürel gelişmişlik düzeyiyle belirlenmektedir. Hiç bir toplumsal atılım ya da değişim gelenekten bağımsız bir biçimde, geleneği yadsıyarak ortaya çıkmamaktadır. O nedenle belirli bir toplumsal değişime program olmaya soyunacak kavramsal sistem (istatiksel bir seçme) geleneğin içinden, geleneğe uygun bir biçimde ortaya çıkmak durumundadır.

Sosyal sistemlerde, kaynağını yaşanan beklenmedik gelişmelerden alan bunalım; sistemdeki egemen eğitim düşüncesinde de giderek derinleşen bir bunalımın nedeni olmaktadır. Sosyal sistemin eskisi gibi olamadığı bir noktada, varoluşunu sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu değişime kavramsal argüman hazırlama arzusu; eski kararlılığı (homeostes) bozulmuş kavramsal sistemin içinde yeni bir düşüncenin doğmasına neden olmaktadır. Yeni düşünce geliştikçe,

geleneksel düşünce içindeki ayrılık derinleşmekte; yeni düşünce, içinden çıktığı eski düşünceye giderek daha fazla yabancılaşmaktadır.

21. yüzyıla doğru giderken karmaşıklaşan ekonomik siyasal sosyal sorunlara bağlı olarak eğitimin önünde çözülmeyi bekleyen sorunlar da giderek artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Ancak diğer yandan bilgi edinme yollarındaki zenginleşme, artan deneyim, daha demokratik toplumsal yapılara duyulan özlem eğitimin önünde biriken karmaşıklaşan sorunların çözülebilmesi için önümüze önemli fırsatlar çıkarmaktadır.

Bütün bu bulguların ışığında bundan sonraki bölümlerde ele alınacak eğitim düşüncelerini değerlendirirken göz önünde tutulacak kuramsal çerçeve şöyle belirlenmiştir:

- Sosyal sistemlerde derinleşen bunalım dönemleri, bunların pratik yaşam içinde ortaya çıkardığı sorunlar; toplumun ve insanın bu sorunlarla nasıl kendinde bir yetiyle, nasıl bir hazırbulunuşluk düzeyiyle başa çıkabileceği sorunu; yeni eğitim düşüncelerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.
- Eğitim düşüncesinin kavramsal yapısı, içinden çıktığı toplumsal yapının karmaşıklaşan sorunlarına çare ararken oluşmaktadır.
- Eğitim düşüncesinin evrensel çağdaş değerlere ulaşabilme yeteneği; son tahlilde değiştirmek istediği insanın bağlı olduğu geleneğe, bu insanın gelişim özelliklerine uygun biçimde belirlenmekte; başka bir söylemle müdahele etmek istediği kültürel yapının renklerini dolaysız bir biçimde yansıtmaktadır.
- Eğitim düşüncesi, bağlı olduğu sürecin eğitim ile ilgili problemlerini çözmek için çıktığı yolculukta; eğitilmiş insandan neyi beklediğini ya da eğitilmiş insanla neyi anlatmak istediğini, bunun için eğitimden neyin beklenmesi gerektiğini, eğitimden beklenenin nasıl, ne yolla gerçekleştirilebileceğini, bu yolda ideal eğitim örgütlenmesinin, ideal programın, ideal öğretmen-öğrenci ilişkilerinin ne olması gerektiğini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bölüm IV
MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN SOSYAL VE KURUMSAL DAYANAKLARI

Giriş

Bu Bölümde Osmanlı klasik toplum düzeninin hangi etmenlere bağlı olarak nasıl bir çözülme süreci içine girdiği, bu çözülme sırasında klasik eğitim düşüncesinin nasıl bir tutum sergilediği, Osmanlı klasik devlet sisteminin çözülme sürecine girmesiyle birlikte, modern eğitime dönük adımların hangi sosyal, kültürel ve kurumsal gereksinimlere yanıt verecek biçimde atıldığı açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Osmanlı Klasik Toplum Düzeninde Çözülme Bu Çözülme Sürecinde Ulema ve Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesinin Rolü

Osmanlı klasik toplum düzeninde çözülme, 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tımar sisteminde yaşanan çözülmeyle birlikte başlamıştır.[1] 16. yüzyılın sonundan itibaren savaş teknolojisindeki gelişmeler ve ateşli silahların kullanılmaya başlanması ile Tımarlı sipahilerin besledikleri atlı askerler önemlerini giderek yitirmeye başladılar. Buna savaşların eskisi kadar verimli olmadığı koşullarda giderek artan nakit ihtiyacı, bozulan mali durum da eklenince; devlet toprağın üzerindeki vergi toplama hakkını tımarlı sipahinin elinden alıp, peşin ya da taksitle aldığı para karşılığında "mukata" adı verilen sözleşmelerle *mültezimlere* devretmeyi tercih etmeye başladı. Böylece Tımar sistemi yerini yavaş yavaş "İltizam" sistemine bırakmaya başladı. Mültezimin devlete taahhüt ettiği parayı ödemesi, bunun üzerinde mümkün olduğu kadar fazla gelir elde edebilmesi; reaya üzerinde daha fazla baskı anlamına geliyordu. Tımarlı sipahiler gibi mültezimler de topraktaki üretimin arttırılmasıyla, üretimin örgütlenmesiyle, teknolojik ihtiyaçlarla ilgilenmediler; artan ölçüde mümkün olduğu kadar fazla vergi toplamakla, devlete ise bu gelirden mümkün olduğu kadar daha az bir pay vermekle ilgilenmeye başladılar. Tımarlı sipahi üzerindeki "tahrir memuru" baskısı artmaya başladı. Kanuni Sultan Süleyman döneminde tımarları denetlemeye yollanan tahrir memurlarından, defterde yazılandan daha fazla gelir çıkarmaları istendiği yolunda, arşivlerde bilgiler mevcuttur. Öte yandan Avrupa'ya doğru yayılmanın durması, uç teşkilatlarının çökmesi, nüfusun giderek artmasıyla birleşince bu, Anadolu'da nüfus hareketleri baskısının yoğunlaşmasına neden olmuştu. Naima kendi adını verdiği tarihinde Haçova savaşından kaçtıkları gerekçesiyle 30 bin tımarlı sipahinin dirliklerinin kesildiğini, topraklarının ellerinden alındığını açıklamaktadır. Bu rakam, söz konusu olayın Anadolu'da yol açacağı alt-üst oluşun, yoksullaşmanın boyutlarının büyüklüğü hakkında bize bir fikir vermektedir. Oysa Osmanlı toplum düzeni gücünü; korunması gereken "değişmez pasta"dan, mevcut statükodan almaktaydı. Statükonun bozulması, mağdur olan tarafa isyana kalkışma yolu açıyordu. Anadolu'da 16. yüzyılın sonlarına doğru başlayan, zaman zaman azalıp zaman zaman şiddetlenerek yüz yıl gibi uzun bir süre devam eden "Celali İsyanları"; büyük ölçüde, İşsiz güçsüz kalmış pek çok insanın içine düştüğü umutsuzluk ve huzursuzluk ortamında,

---

[1] Halil İnalçık, Osmanlı İmparatorluğu: Toplum ve Ekonomi (İstanbul: Eren Yayıncılık, 1993), s.114; Hurcihan İslamoğlu-İnan, Osmanlı İmparatorluğunda Devlet ve Köylü (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), ss.140; Taner Timur, Osmanlı Çalışmaları (Ankara Hikmet Yıldırım: V Yayınları, 1989), s.51.

köylünün ürün fazlasına tımar sistemi çerçevesinde yasal olarak el koyan görevlilerin, bu hakkı kaybetmelerine gösterdikleri tepkiden kaynağını alan ayaklanma hareketleridir.[2]

Akdağ, sistemin çözülmesinin; üretimin daha çok hayvancılığa doğru kayması nedeniyle hububat üretiminin azalması ve kıtlığın baş göstermesi, para sıkıntısının tefeciliği körüklemesi, göçebelerin hayvanlarıyla birlikte sürekli yer değiştirmesinin çiftçi kesimde yarattığı hoşnutsuzluk, savaşlardan eskisi gibi yağma ve ganimet elde edilememesi nedeniyle gerek kapıkulu gerekse tımar askerinde artan hoşnutsuzluk, artan vergiler, artan nüfus ve bu nüfusun geçimini sağlayabileceği iş olanaklarından gün geçtikçe daha fazla yoksun olması; bütün bu ve diğer nedenler yüzünden imparatorluk topraklarında artan işsiz güçsüz, başıboş nüfusun neden olduğu eşkıyalık, soygun, hırsızlık vb.. sosyal nedenleri olduğunu açıklamaktadır. Bütün bu ve aşağıda ana çizgileriyle açıklanmaya çalışılacak ekonomik, sosyal, zaafların sistemde neden olduğu çözülmenin somut bir görüntüsü; bütün bir 16. yüzyıl boyunca süre giden, 17 yüz yıl başlarına kadar devam eden isyanlardır (Köylü isyanları, Celali ayaklanmaları)[3]

Mültezimlerin çoğu, vezirlerin paşaların, ordu komutanlarının, beylerbeyi ve sancak beylerinin yakın akraba ve adamlarıydı; ticaret sınıfından ve nüfuslu ailelerden gelmektedirler. Ancak *tımar sisteminin* giderek yerini almaya başlayan *iltizam sistemi*, Avrupa'da yaşanan türden bir sanayi devrimi için gerekli sermaye birikimini, zenginliğin tek tek kişilerin elinde birikmesi yolu ile ortaya çıkartabilecek düzeyde elverişli bir yapı değildir. Merkeziyetçi, statükoyu koruma üzerine kurulu gelenek bunu önlemektedir. Padişahlar, sistem çözülme sürecine girdiğinde; yayınladıkları kanunnamelerle, ulema aracılığı ile yerel güçlerin elinde servet birikimini önlemek için askeri, ekonomik ve yasal önlemler almaya çalışmışlardır. Saltanat bu çabasıyla bir yandan derebeyliğin oluşumunu önlemeye, ataerkil-kalıtsal özelliğini sürdürmeye çalışırken; diğer yandan statükonun bekçisi ve koruyucusu olarak köylünün gözünde meşruluk kazanmaktadır. Sistem böylece, koşullara uygun biçimde kendini yeniden üretecek mekanizmalar ortaya çıkararak toplumsal değişime tepki vermektedir. Bunu sağlamada anahtar rolü ise ulema oynamaktadır. İslamoğlu, *bu süreçte sistem içinde ataerkil yapıyı ideolojik boyutta koruma ve yeniden üretme görevinin esas olarak ilmiye sınıfının yerine getirdiğini belirtmektedir.* Tanzimat döneminin sonuna kadar devlet tarafından desteklenmiş mal üretimiyle ilgilenen, lonca sistemi de, kapitalist gelişim için elverişli koşulların ortaya çıkmasını engelleyici bir rol oynamıştır.[4]

Diğer yandan Batı, kapitalistleşme süreci içinde -16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren- dış siyasi ve ticari ilişkilerinde *Merkantilist* bir politika izlemeye başlamıştır. Bu, ulusal zenginliği devlet kasasında altın ve gümüş stokuyla çoğaltmak için içeriye giriş kolaylıkları, dışarıya ise çıkış zorlukları koyan bir politikadır. Batı'nın dışarıda sömürgeci-yayılmacı içeride ise ulusal ticareti ve endüstriyi korumaya yönelik Merkantilist politikası karşısında Osmanlı Devleti'nin kapitülasyonlarla yanıt vermesi;

---

[2] Necdet Sevinç, Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Düzeni. (İstanbul: Üçdal Neşriyat,1985), ss.252-257; Mustafa Akdağ, Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası: Celali İsyanları (İstanbul: Cem yayınevi,1995), ss. 10-75; İslamoğlu, a.g.e., s.241.

[3] Akdağ, a.g.e., ss. 13-32,63,75,95,113.

[4] Murat Sarıca, Siyasal Tarih (İstanbul, Ar Basım Yayım ve Dağıtım A.Ş., 1983), s.62; Timur, a.g.e., s.51, İslamoğlu, a.g.e., 97.

batı ülkeleri için, amaçlarına ulaşma yolunda oldukça elverişli bir ortam hazırlamıştır. *Gaza ilkesi* üzerine kurulu bir devletin, savaşların karlı olmaktan çıktığı koşullarda yeni gelir kaynaklarıyla beslenmeye ihtiyacı vardı. Paranın değerinin düşmesi (dolaşımdaki para miktarının artması), topraktan doğan vergilerin İltizam yöntemiyle toplanmaya başlanması; batı ülkelerine, bunların devlet içindeki uyruklarına verilen ayrıcalıklar bu amaçla alınan tedbirlerin belli başlılarıdır.[5]

Çözülmenin bir diğer ayağını ise *kapıkulu sistemi* oluşturmuştur. Sevinç'e göre devlet yönetiminde çok önemli görevlere getirilen bu devşirmeler, Türk-İslam geleneğiyle tam olarak bütünleşememişler; Osmanlı Devleti'nin çözülme sürecinde, giderek rüşvetin, yolsuzluğun, istismarın ve komploculuğun sitemdeki baş aktörleri durumuna gelmişlerdir. Süreç içinde kapıkulundan gelen paşaların, sadrazamların rüşvet yoluyla büyük servet sahibi oldukları görülmektedir. Tarihçi Peçevi sistemde rüşvet alışkanlığının yerleşmesinde Rüstem Paşa'nın önemli bir rol oynadığını açıklamaktadır. Gerlach, 16. yüzyılın sonlarında, Osmanlı Devleti'nde az rüşvet verenin sadrazam tarafından azledildiğini, daha sonra bu görevlilerden daha fazla rüşvet verenlerin eski görevine dönebildiklerini açıklamaktadır.[6]

Tımarlı sipahilerin sistemde önemlerini yitirmelerinin bir başka önemli sonucu da, yeniçerilerin sayılarının ve nüfuslarının giderek artmasıdır. Yeniçeriler için evlenme yasağının kaldırılması, bu kesimin mal mülk edinmesini kolaylaştırmıştır. Yeniçeri ocağı yalnızca bir ordu kurumu olma niteliğini yavaş yavaş yitirmeye başlar; yeniçeriler evlenmeye mal mülk edinmeye, çiftlik sahibi olmaya, ticaretle el sanatlarıyla uğraşmaya, para spekülasyonuyla ilgilenmeye başlarlar. Diğer yandan ocaklardaki bozulma, bu kesim için idari görevlere giden hiyerarşik yolun kapanmasına yol açmaktadır. Yeniçerilerin ekonomik, sosyal başka etkinlikler içine girmeleri, asıl görevlerinden uzaklaşmaları; bu kurumun sistem içindeki klasik rolünü kaybetmesine, dolayısıyla siyasal egemenlik alanından giderek dışlanmalarına yol açmaktadır. Ocaklardaki bu bozulma, bu ocağa hakim olan disiplinli ruh halinin giderek ortadan kalkmasıyla; yeniçerilerin sistem içinde giderek ne zaman ne yapacağı bilinmez, zaman zaman İstanbul sokaklarında terör estiren kör bir siyasi güç, bir istikrarsızlık unsuru haline gelmeleriyle sonuçlanmıştır. 2. Mahmut tarafından ortadarı kaldırılıncaya kadar, yeniçeri ocağı sistem içinde bir istikrarsızlık unsuru olarak varlığını sürdürmeye devam etmiştir.[7]

Sistemde yaşanan giderek derinleşen ekonomik, sosyal, yapısal bozulmadan ulema da üzerine düşen payı almıştır. Müderrisliğe gelme kalıtsal bir hale gelmiştir. Yüksek ulemanın oğullarına daha beşikteyken babasının mevkiine uygun bir unvan verilmektedir. Müderris sayısı giderek artarken; pek çok müderris derslere girmeden maaş almaya başlamış, dereceleri yükseltilmiştir. İltimas ve rüşvet mekanizması kadı ve kazaskerlerin atanmasında da işlemektedir. Selanik kadısı, Rüstem Paşaya verdiği rüşvetler sayesinde iki kadılık bölgesine birden nezaret edebilmektedir. Naima Tarihi'nde Sultan İbrahim'i etkisi altında tutan Cinci Hoca'nın tüm kadılıkları önce belirli bir paraya sattığı, daha sonra aynı makamları yeniden satabilmek için kadıları

---

[5] Sarıca, a.g.e., ss.49-63.

[6] Sevinç, a.g.e., ss. 216-222.

[7] Timur,1989, a.g.e., s.118,171,172; Taner Timur, Türk Devrimi: Tarihi Anlamı ve Felsefi Temeli. (Ankara: Sevinç Matbaası, 1968), s.49; Sevinç, a.g.e., ss. 199-201; Ender Kamil Boyacı, "Kapıkulu ve Kapıkulluğu", Sosyalist Kültür Ansiklopedisi (İstanbul: May Yayınları, t.y.), 7. cilt, ss. 546-647.

vaktinden önce azlettirdiği açıklanmaktadır. Vakıfların elinde zenginliğin birikmesi, ulemanın yavaş yavaş ekonomik bir güç olarak ortaya çıkmasını hazırlayan bir başka etmendir Medreselerden mezun olup müderrisliğe atanmanın rüşvet ve iltimas yoluyla gerçekleşir hale gelmesi, öğrencilere görev verilmemesi; korunmasız medrese öğrencisinin öğrenimi bırakıp isyancılar arasına karışmasına yol açmıştır. Medrese öğrencilerinin isyanlara katılmalarının, ahlak dışı bir takım etkinliklerin içine girmelerinin bir başka nedeni de; delikanlı çağlarında, duvarları kalın doğru dürüst ışık görmeyen "hücre"lerde yaşamak durumunda kalmalarıyla; öğrencileri barındıran bu medreselerin dışarıya, sosyal ilişkilere tümüyle kapalı niteliğiyle ilgilidir.[8]

17. yüzyılda Osmanlı ulemasının ikiye bölündüğü ve tarafların şiddetli bir çatışma halinde olduğu görülmektedir. Çatışmanın bir ucunda şeriatın katı bir biçimde uygulanmasını isteyen "Kadızadeler", diğer ucunda da, sufiliği savunan ve daha çok Mevlevî ve Halveti tarikatlarına mensup din adamları yer almaktadır. Özellikle IV. Murat döneminde büyük bir güç haline gelen, medrese geleneğine dayanan *Kadızadelerin* savundukları düşünceler; çözülüş sürecinde ulemanın kendisine uygun gördüğü rol ile, eğitim düşüncesinin yüklendiği işlev ile ilgili açıklayıcı bilgiler sunmaktadır. Kadızadelerin düşüncelerini aldıkları *Mehmet Birgevi* Efendi şeriattan en küçük sapmayı bile şiddetle eleştiren bir müderristir. Birgevi Efendi insan organlarının günahlarını sıralayacak kadar katı bir tutum takınmıştır; müzik dinlemekle kulak, insanın namahrem yerlerine bakmakla göz, yalan söylemekle dil günah işler. Popüler İslâm içinde yer yer bugünde tanık olduğumuz bu düşünceler, Birgevi'den sonra *Kadızadeler* tarafından savunulmuştur. En güçlü oldukları VI. Murat döneminde tütün yasağı adı altında terör estiren, rüşvet yoluyla tayin ve azillerde önemli rol oynayan Kadızadeler; 1649 yılında şeyhülislamlığa getirilen, tütün yasağına karşı fetva veren, tarikatlara karşı hoşgörülü yaklaşan *Bahai Efendi*'yi veziriazam ve yeniçeri ağalarının da desteğini alarak bir komplo sonucu azlettirebilmişlerdir.[9]

Bir yandan entrika lüks, sefahat ve rüşvetin alabildiğine yaygınlaştığı, diğer yandan çözülmenin somut görüntülerinin sergilendiği, klasik kurumsal kültürel yapı taşların yerinden oynadığı bu dönemde (Kösem Sultan dönemi); klasik Osmanlı devlet yapısını ayakta tutan temel yapıların birbirlerinin görev alanlarına müdahale ettikleri, varolma nedenleri olan klasik işlevlerini yerine getirmekten hızla uzaklaştıkları görülmektedir. Siyasal yapı bir yandan örfi hükümlere (kanunnamelere) diğer yandan şer'i hükümlere dayanan klasik dengesini, kararlılığını; İslam düşüncesine, töreye, gelenek ve göreneklere dayalı ataerkil-kalıtımsal özelliğini yitirmeye başlamıştır. Bu dönemde ulemanın aynı zamanda ekonomik bir faktör olarak ortaya çıkmaya başladığı, rüşvet, iltimas ve komploculuk yoluyla sistemin çözülmesinde belirleyici etmenlerden biri haline geldiği görülmektedir. Öte yandan taşıyıcılarının yozlaşma sürecine girişiyle doğru orantılı olarak İslâm düşüncesinin *"siyasallaştığına"*, başka bir deyişle sistem içinde *güç elde etme* aracı olarak artan ölçüde kullanıldığına tanık olunmaktadır. Burada çarpıcı bir biçimde ortaya çıkan bir başka olgu; 16. yüzyılın ikinci yarısında yaşamış *Mehmet Birgevi Efendi*'nin düşüncesinde açığa çıkan katılığın, İslâm düşüncesinin siyasal amaçla kullanılmaya

---

[8] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı (Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988), ss. 242-266; Akdağ, a.g.e, ss. 154-157,269; Timur, 1989,a.g.e., s.165; Sevinç, a.g.e.,ss.216-222.

[9] Naima Mustafa Efendi, Naima Tarihi, Hazırlayan: Zuhuri Danışman (İstanbul: Danışman Yayınevi, 1968), 3.Cilt, 1321-1322; Timur, 1989, a.g.e., ss. 164-169.

başlandığı çözülme sürecinde eğitim düşüncesi içinde en güçlü biçimde temsil edilmiş olmasıdır; başka bir deyişle, İslam düşüncesinde *katılaşmanın (dogmalaşmanın)*; *siyasallaşmaya* ve taşıyıcıların klasik işlevlerinden uzaklaşmalarına bağlı olarak artması ve bu *katılaşmanın* sistem içinde karışıklığı arttıran bir rol oynamasıdır.

Burada altı çizilmesi gereken asıl olgu şudur: *Taşıyıcı kadroların giderek yozlaşmasına da bağlı olarak katılaşan, siyasallaşan klasik eğitim düşüncesi; çözülme sürecinde kaçınılamaz bir biçimde, sistemi yenileyecek, modernleştirecek yapıların üretilmesini engelleyici bir rol oynamaktadır.*

Ancak bu olgunun sosyal yapıyla, sosyal yapıyı ayakta tutan mevcut statükoyu korumaya yönelik ideolojik alt yapıyla nedensellik ilişkisi içinde ortaya çıktığını da göz önünde tutmak gerekmektedir. Avrupa'da skolastik eğitime en ciddi ve güçlü eleştiri papazların yönetimindeki üniversitelerden gelmiştir.[10] Ancak bu yeni öğretim kurumları, yine kiliseyle bağlarını korumakla birlikte; eşraf, tüccar, burjuvazi gibi yeni dinamik güçlerce şekillenen "kent yaşamı" içinde kısmen özerk kurumlar olarak ortaya çıkmışlardır. Oysa Osmanlı devlet sisteminde kentlerin dinamik güçleri kalıtsal-ataerkil yaşam biçimini konaklarda, yeniçeri ocaklarında yaşatan askeri ve bürokratik kişilerdir. Bunlara giderek tefeci-tüccar ve bankerler eklense de Osmanlı devletinin farklılıkları dini bir ayrıma dayalı olarak kendi içindeki hiyerarşik yapılarla bir arada tutan "*çok milletli*" özelliği, daha çok azınlıklardan oluşan bu kesimlerin kendi içlerinde kapalı eğitim kurumları (yeniden üretim mekanizmaları) geliştirmelerine neden olmuştur. Azınlık unsurlarının kendi içinde geliştirdikleri bu okullaşmalar ileride imparatorluğu dağılmaya götürecek uluslaşma hareketleri için aynı zamanda ideolojik bir hazırlık görevi yüklenmişlerdir.[11]

17. yüzyılda Avrupa'da eşi görülmedik bir düşünce devrimi yaşanmıştır. Matematik pek çok bilim alanında bir araç olarak kullanılmaya başlanmış; bilimlerin birbirleriyle ilişkileri, birbirlerine uygulanmaları içinden *teknoloji* dediğimiz olgu ortaya çıkmaya başlamıştır. Bilimsel gelişme, uygulama alanında bilim ve teknolojinin birlikte kullanılmasıyla, giderek yaşamı olağanüstü zenginleştiren bilimsel bir devrime dönüşmüştür.[12] Batı bütün bunları geleneksel düşüncesiyle hesaplaşabildiği, bu hesaplaşma içinden modernleşme için gerekli olanı arayıp bulduğu, geliştirebildiği ölçüde gerçekleştirme yoluna gidebilmiştir. Oysa Osmanlı-Türk geleneği kendi geleneksel değer yargılarıyla hesaplaşamamış, kurumsallaşmasını bu hesaplaşmadan çıkartacağı sonuçlarla gözden geçirememiş, yenileyememiştir. Esas işi müderris, kadı, kazasker yetiştirmek, devletin İslâm düşüncesi temelinde varoluşunu sürdürebilmesi için gerekli ideolojik örgütsel altyapıyı hazırlamak olan medreselerde; çözülme süreci içinde geleneksel eğitim anlayışına daha sıkı sarılmak suretiyle bunalımdan çıkış yolu aramasını, sosyal-ideolojik yapıyla nedensellik ilişkisi içinde değerlendirmek gerekmektedir.

---

[10] A. Adnan. Adıvar, Osmanlı Türklerinde İlim. (Beşinci Basım, İstanbul: Remzi, Kitabeevi, 1991), s.177.

[11] İlhan Tekeli-Selim İlkin, Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü (Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1993), ss.12, 32-34.; Şerif Mardin, İdeoloji (2.Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 1993), ss. 166-167.

[12] Adıvar, a.g.e. s.178.

Eğitim sisteminde bozulma yalnızca medreselerle sınırlı da değildir. Daha önce sadrazamların büyük çoğunluğu Enderun'dan yetişmekte iken 18. yüzyıl içinde değişen 10 dolayında sadrazamdan yalnızca biri Enderun kökenlidir.[13]

18. yüzyılın başlarında gerçekleşen şu olay, dönemin bilim anlayışı hakkında bir fikir verebilir. Sadrazam Damat Ali Paşa Petervaradin'de şehit düştüğünde yalnız katoloğu 4 cilt tutan kütüphanesinin müsaderesi söz konusu olmuş; Şeyhülislam Ebu İshak Efendi verdiği fetva ile kütüphanedeki felsefe,tarih ve astronomi kitaplarının "kütüphaneye vakfının caiz olamayacağına" dair fetva vermiştir. Osmanlı devletinin çözülüş sürecinde bilim anlayışı hakkında fikir verebilecek bir başka olgu da matbaanın gelişiyle ilgilidir. Gütenberg'in 1450 yılında icat ettiği matbaa Musevî asıllı bir şahıs tarafından ilk kez 1493 yılında getirilmiş, daha sonra bu konuda bir ermeni bir de Rum papaz tarafından iki girişim gerçekleşmiştir. İlk Türk matbaası ise, İbrahim Müteferrika tarafından ancak 1726 yılında İstanbul'da kurulabilmiştir. Bu matbaada pozitif bilimler alanında basılan 6 kitabın dışında basılan kitaplar ya sözlüktür, ya da tarihle ilgilidir. Dönemin hatırı sayılır ulamasından olan belli başlı şahısların pozitif bilimler alanında ne kadar yetersiz olduğunu gösteren bir başka olayda 1773 yılında yaşanır. III.Mustafa Macar soylularından Baron de Tott'dan bir matematik okulu açmasını ve yönetmesini ister. Dönemin ünlü geometricileri buna itiraz ederler. Padişah da böyle bir okula karşı çıkanların bir hakem heyeti önünde sınanmalarını ister. Bu sınamada Baron de Tott ünlü geometricilere bir üçgenin iç açılarının toplamını sorar; içlerinden en cesuru "üçgenine göre değişir" yanıtını verir.[14]

Medreselerde öğretim dilinin Arapça olması; skolastik düşüncenin dogmalara, ezbere dayalı, araştırma geliştirmeye, özgür düşünceye izin vermez niteliği bilimsel düşünmeyi engelleyen bir başka faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faktörlere geleneksel okulda öğretimin bireysel bir özellik taşımasını da eklemek gerekmektedir. Osmanlı klasik eğitim sisteminde öğretmenle öğrenci arasında baş başa, usta-çırak ilişkisi içinde bir eğitim sürdürülmektedir. Soran, düşünen karar veren yol gösteren öğretmen, ona bütünüyle biat eden, önüne konmuş hazır bilgileri ezberlemekle mükellef olansa öğrencidir. Öğrencinin başarısı tümüyle öğretmenin çizdiği yolda yürümeye bağlıdır; bunun kanıtı da öğretmenden alacağı "olur"dur, icazettir. Oysa eğitimde grup çalışmalarıyla, "sosyal metotlar ile bütün bireylerden ortaklaşa ve sonuç alıcı yardımlar" elde edilebilmektedir; öğrenci etkileşimi içinde öğrenme daha doğal bir biçimde gerçekleşebilmekte, öğrencinin bireysel yeteneklerinin, sorumluluk anlayışlarının gelişebilmesi, üzerinde çalıştığı konuda daha yoğun daha aktif bir çaba içine girebilmesi için daha uygun bir ortam elde edilebilmektedir[15]. Yalnızca öğretim yöntemi bakımından değil, öğrenciyi tümüyle hocasının insafına bırakması yönüyle de, hoca-öğrenci ilişkisi içinde gerçekleşen klasik Osmanlı eğitimi çağdaş eğitim sürecinin içinde gelişebileceği bir ortam olmaktan tümüyle uzaktır.

Bütün bu olgular, Osmanlı klasik toplum yapısının çözülüş sürecinde, Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin tutucu bir rol oynadığını göstermektedir. Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin klasik toplum yapısının çözülmesi sürecinde üstlendiği bu tutucu rol; bir yandan İslâm düşüncesi alanında takındığı katı tutumla akli ilimlerin (pozitif

---

[13] Hafız Hızır İlyas Ağa, Tarih-i Enderun, Çeviren:Cahit Kayra (İstanbul: Güneş Yayınları,1987), s.44-47.

[14] Adıvar, a.g.e., ss. 159-202.

[15] Beryl Parker, Türkiye'de İlk Tahsil Hakkında Rapor (Maarif Vekilliği Yayını, Balıkesir İl Halk Kütüphanesindeki Nüsha, 1939), ss. 9-10.

bilimlerin) gelişmesine fırsat vermezken, diğer yandan sorunların çözümün yalnızca geçmişte aranmasına yol açmaktadır. Çünkü mevcut düzen (nizam-ı alem), Tanrı'nın takdir ettiği yaşam biçimidir, ideal olandır, dolayısıyla değişmemesi gerekir; o nedenle dönemin anlayışına göre değişme, bozulma, anarşi anlamına gelmektedir; İstenmeyen bir şeydir[16]. Örneğin Koçi Bey IV.Murat'a verdiği layihada, medreselerde eğitimin, ilmiye sınıfında yer alma biçiminin bozulduğundan uzun uzun yakınmakta; ilmiye sınıfında yükselmenin iltimas ve rüşvet yoluyla değil, uzun yıllar hizmet vermiş, yetenek ve bağlılığını kanıtlamış kişilerin, eskiden olduğu gibi hocalarından her kademede "olur" alması yoluyla gerçekleşmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Yalnızca "yeri göğü bilmez" cahillerin âlim geçindiğinden yakınan Kâtip Çelebi (1608-1656), akli ilimlerdeki geriliğe dikkat çekmiş; pozitif ilimler ve felsefe öğretimini ısrarla savunmuştur.[17]

Klasik Osmanlı toplum düzeninin çözülme sürecinde ortaya çıkan görüntüye bakıldığında; toplumsal değişimin, mevcut kurumsallaşmanın tutucu işlevini kıracak, burjuvazi gibi, işçi sınıfı gibi dinamik sosyal güçleri ortaya çıkaracak potansiyelleri taşımadığı görülmektedir. Bunun nedenleri konusunda pek çok görüş ileri sürülmüştür. Öne sürülen önemli bir görüş, Batı uygarlığının Hıristiyan uygarlığı olmasıyla, Hıristiyanlığın bireysel sorumluluk fikrini aşılamaya uygun bir din olmasıyla ilgilidir. Bu görüşe göre İslamiyet rasyonel hareketi önlemiş, dolayısıyla kapitalizmin gelişmesini, ekonomik kalkınmayı imkansız kılmıştır.[18] Ancak bu sav, Osmanlı klasik toplum yapısının İslam düşüncesinin yanı sıra töreye, gelenek ve göreneklere göre şekillenen ataerkil, kalıtsal niteliğini yeterince göz önünde tutmamaktadır. Diğer yandan bu savla yola çıkıldığında, laiklik ilkesi uyarınca, hukuksal düzenlemenin şer'i hükümlere düzenlenmesinin bir kenara bırakıldığı Cumhuriyet sonrası toplum düzeninin yeniden yapılaşması sürecinde, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmada karşılanılan zorlukları açıklamakta da güçlük çekilecektir. *Ülgener* ise bir bildirisinde Osmanlı klasik toplum düzeniyle ilgili olarak "form ve zihniyet" çelişkisine dikkat çekmektedir. Ülgener'e göre Osmanlı klasik "formu" o dönem için modern sayılmaya değer merkezi bir idari yapıdır. "Zihniyet" ise gelişmeyi engelleyen "ortaçağ zihniyeti"dir.[19] Bu düşünceyle yaklaşıldığında ise, Osmanlı klasik toplum yapısı form bakımından Batı'dan daha ileri bir düzeydeyken, Batı'nın ortaçağ zihniyeti içinden, nasıl olup ta modern bir devleti ortaya çıkaracak bir zihniyeti Osmanlı'dan önce geliştirebildiğini açıklayabilme güçlüğü vardır. Turan ise çözülmeye yol açan bir neden olarak, Osmanlı toplum yapısının merkezileşmesi süreci içinde, Osmanlı yöneticilerinin kültürüyle Türk halk kültürü arasında giderek derinleşen uçurumu göstermektedir[20]. Fakat, bu uçurum iddia edildiği gibi sistemdeki çözülmenin bir nedeni midir; yoksa sistemin varoluşunu sürdürme çabasının bir ürünü, merkezileşme sürecinde geleneksel düşünce biçimine bağlı olarak ortaya çıkan doğal bir sonuç mudur? Öte yandan Whitead, Avrupa'da bilim ve teknolojinin gelişmesinin temelinde düşünce biçiminin değişmesinin yattığını belirtmekte;

---

[16] Niyazi Berkes, Türk Düşününde Batı Sorunu (Ankara: Bilgi Yayınevi, 1975), s.18.

[17] Adıvar, a.g.e., 126-127,141.

[18] Mümtaz Turan, Garplılaşmanın Neresindeyiz (İstanbul: Yağmur Yayınevi, 1967), s.21; Timur, 1968, a.g.e., s.54.

[19] "Sabri Ülgener, İktisadi İnhitat Tarihimizin Ahlak ve Zihniyet Meseleleri (İstanbul: y.y,1951), s.194" Timur, a.g.e., s.54'eden alıntı.

[20] Turan, 1967, a.g.e., s.40.

Mumford ise "Teknik Medeniyet"i bu düşünce biçimindeki değişimin, "bilimsel düşünme" alışkanlığı kazanmanın bir sonucu olarak açıklamaktadır.[21] Yeni bir kültür öğesinin toplum tarafından kabul edilmesinin, "fayda temini, itibar kazanma, yenilik arzusu, yeni unsurun mevcut kültür şekillerine uyması" gibi bir takım koşullara bağlı olduğu bilinmektedir[22]. Osmanlı toplum yapısı göz önünde tutulduğunda, bu yapıda kültür değişiminin kolay gerçekleşebilir bir olgu olamayacağı; Turan'ın şu açıklamalarıyla daha anlaşılabilir bir hale gelmektedir:

> Cemiyet medeniyet değiştirirken karada kendisini koruyan, fakat denize düştüğü zaman başına bela kesilen muharibin zırhı gibi, ağır bir yük altındadır: Mevcut düzeni, sosyal normları, kıymet sistemleri, ananesi, örf ve adetleri, itiyat ve temayülleri, hele bilhassa teessüs etmiş çıkarlarla bunların temsilcileri, medeni teçhizat ve seviyesi, kendisine rehberlik eden aydınların dirayeti, samimiyeti vesaire gibi kah birbirine zıt, kah birbirini tamamlayan bir çok tesirlere maruzdur.[23]

Bu tartışmadan çıkarılabilecek *sonuç*; *İslam düşüncesiyle töreyle gelenek ve görenekle belirlenen sistem içindeki ataerkil-kalıtsal ilişkilerin, bu ilişkiler üzerinde şekillenen merkeziyetçi kurumsal yapının, çözülme sürecinde; Batı'lı anlamda çağdaş modern devleti hazırlayacak kurumsal-ideolojik öğelerin ortaya çıkmasına elverişli koşullar sunmadığıdır.* Mevcut durumu ayakta tutmak üzere oluşmuş klasik eğitim düşüncesi, karakteristik özellikleri nedeniyle, kendi kavramsal yapısı içinde modern bir eğitim düşüncesinin doğmasına izin verebilecek elverişli bir yapı olamamıştır.

Modernleşme Yolunda İlk Adımlar ve Bu Adımlar içinde Eğitimin Rolü

Batıyla Kurulan Ekonomik İlişkiler

Osmanlı İmparatorluğu, Viyana bozgunundan sonra (1683) hızlı bir çöküş sürecine girmiştir. 18. yüzyılın başlarına kadar süren kısa bir sürede; yalnızca, 200 yılda elde ettiği toprakları hızla yitirmekle kalmamış, geriye kalan kısmını da koruyamayacak hale gelmiştir. Diğer yandan ticari ilişkilerde Osmanlı imparatorluğu aleyhine yaşanan gelişmeler çözülme sürecini daha da hızlandırmaktadır. Osmanlı İmparatorluğunu Batı'nın ekonomik etki alanı içine girmesini başlatan adım 1833 yılında Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa tehdidine karşı Ruslarla yapılan "Hünkar İskelesi Anlaşması" ile atılmıştır. Bu anlaşma İngiltere'yi uyarmıştır; İngiltere'nin Ortadoğu'daki çıkarları, hızla çözülme sürecine giren Osmanlı İmparatorlu'ğunun toprak bütünlüğünü korumasını gerektirmektedir. İngiltere bu amaçla Osmanlı İmparatorluğu ile yakın ticari ilişki içine girme arayışı içine girmiş; aradığı fırsatı da, 1838 yılında Osmanlı devletiyle yaptığı ticaret anlaşmasında bulmuştur. Mehmet Ali'nin ordu ve donanmaca zayıflaması umuduyla yapılan bu anlaşmayla, İngiltere'den avans alınmış; buharlı makine, barut, mermi, top ihtiyacının İngiltere tarafından karşılanması kararlaştırılmıştır. Anlaşma İngiltere'ye boğazları serbestçe kullanma hakkı vermektedir. Anlaşmadan sonra İngiltere ile ticaret hızlı bir biçimde gelişmeye başlamıştır. Benzer anlaşmalar başta Fransa, Almanya olmak üzere diğer bazı Avrupa ülkeleriyle de imzalanır. !860'lı yıllara gelindiğinde Osmanlı İmparatorluğu Avrupa ülkeleri için tam bir serbest pazar haline gelir. Böylece Osmanlı Devleti'nin zaten rekabet edecek düzeyde olmayan sanayisinin gelişmesine fırsat vermeyen bir ortam oluşmuştur. Demiryollarının gelişmesine bağlı olarak,

---

[21] Aynı, ss. 47-49.

[22] Mümtaz Turan, Kültür Değişmeleri (İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1969), s.72.

[23] Turan,1968, s.29.

ülkede yabancı sermaye nüfus alanını tümüyle genişletmiş; demiryolları civarındaki tarımsal bölgeler, Batı'ya ekonomik açıdan bağımlı yerler haline gelmişlerdir.[24] 1875 yılına gelindiğinde, Osmanlı Devletinin çeşitli Avrupa ülkelerine, 200 milyon altın sterlin tutarında borcu birikmiştir. Nihayet 1882 yılına gelindiğinde, Osmanlı Devleti'nin borçlarını tasfiye etmek amacıyla İngiltere, Fransa, Almanya, Avusturya, İtalya gibi yabancı ülkelerin temsilcilerinden oluşan "Düyun-i Umumiye İdaresi" kurulur. Kurulan Düyun-i Umumiye meclisinde Osmanlı bankasının ve Osmanlı devletinden de temsilciler yer alır. Osmanlı hükümetleri, bu kurumun çalışmasına hangi personeli nasıl istihdam edeceğine karışamazdı. Bu konsorsiyumun görevi, devletin borçlarına karşılık gösterilen vergi gelirlerini toplamak, alacaklılara dağıtmaktır. Tuz, tütün tekelleri, pul, müsrikat, balık resimleri, bazı illerin ipek öşürleri ve daha başka vergiler bu kuruma verilir; pratikte bu, devletin belli başlı gelir kaynaklarını işletme tekelinin, yabancı bir konsorsiyuma devredilmesi anlamına gelmektedir. O zaman kadar, Osmanlı Devleti'ndeki ıslahat taleplerinin aktif bir takipçisi ve destekçisi olan Batı'nın; bu kurum oluştuktan sonra, Abdülhamit istibdadı boyunca bütün bu ıslahat taleplerini unuttuğu görülmüştür.[25] Düyun-i Umumiye'den itibaren, yabancı sermayenin ülkeye girişi daha da hızlanacaktır.

> Meşrutiyet devrine gelindiği zaman bütün endüstri, nafia (demiryolları, limanlar, sulama işleri), amme menfaati işletmelerinin çoğu, bankacılığın tümü, sigortacılık, deniz, göl, nehir nakliyat işletmeleri, bir kısım tarım yatırımları yabancı sermayenin elinde bulunuyordu (hicaz demiryolu hariç).[26]

Burada vurgulanması gereken nokta, Osmanlı devleti'nin kendi dışındaki güçlerin denetim alanına girmesi sürecinin, Avrupa'da kapitalizmin hızla gelişmesi süreciyle birlikte gelişen bir olgu olmasıdır. Gelişen manifaktür üretim, Sanayi devrimleriyle birlikte, yerini fabrika üretimine bırakmış. kapitalizm Batı Avrupa'da hızla egemen üretim biçimi haline gelmiştir. Osmanlı Devleti de, Batı ile gelişen ekonomik-ticari ilişkiler çerçevesinde, yavaş yavaş kapitalizmle belirlenen uluslararası iş bölümünün içinde yer almaya başlayan periferik (çevrel) bir devlet haline gelmiştir.[27] Bütün bu gelişmeler, Batı ile ekonomik ilişkiler içinde Osmanlı maliyesinin "ulusal" nitelikten hızla uzaklaştığını, Osmanlı Devleti'nin giderek bir yarı sömürge görüntüsü almaya başladığını ortaya koymaktadır[28].

Kurumsal Yapıda Değişme

Osmanlı ekonomisinin kapitalizmin etki alanına girmesi, kurumsal yapının yeni ekonomik ilişkilerini kapsayacak biçimde yeniden şekillenmesine neden olmuştur. Fakat Toplumsal değişimin üzerinde biçimlendiği sosyal ve ideolojik alt yapı, kendi iç dinamiği içinde, kendine özgü kurumsal bir yapıyı ortaya çıkaracak yetenekte değildir. Avrupa yeni sosyal güçlerin toplumsal hareketliği üzerinde kaynaşma ve oluşum devrini yaşarken "Osmanlı imparatorluğu sarayı, uleması, ricali ile büsbütün gaflet ve cehalet içinde bulunuyordu". III. Mustafa İmparatorlukta biriken, başa çıkılamaz hale gelen sorunları çözmek için Prusya kralından üç müneccim istedi.

---

[24] Timur, 1968, a.g.e., ss. 55-58; Yusuf Kemal Tengirşenk, "Tanzimat Devrinde Osmanlı Devletinin Harici Ticaret Siyaseti", Tanzimat:Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle, (İstanbul: Maarif Matbaası,1940).

[25] Sarıca, a.g.e., s.158; Berkes, a.g.e., ss. 54-55.

[26] Aynı, s.55.

[27] Sarıca, a.g.e., s.61.

[28] Timur,1989, a.g.e., ss. 65-66.

Prusya kralı ise III. Mustafa'ya üç müneccim yerine üç öğüt yolladı. "İşte benim müneccimlerim" dediği üç öğüt şunlardı: 1) Tarihi yorumlamasını ve eski deneyimlerden yararlanmasını bil. 2) İyi bir orduya sahip ol, orduyu savaş zamanında imiş gibi eğitimli tut. 3) hazineyi dolu tut.[29]

Batılılaşma sürecinde alınan önlemlere, ortaya çıkan yeni kurumlaşmalara bakıldığında; atılan adımların bu üç öğüt doğrultusunda atıldığı gibi bir izlenim edinilmektedir.

Giderek orijinal işlevlerini yitirmekte olsalar da İslâmi karakter taşıyan geleneksel kurumların varlıklarını sürdürmeye devam ettikleri; fakat bunların yanı sıra siyasi örgütlenme, eğitim ve hukuk alanlarında devlet eliyle Batı kaynaklı yeni laik kurumların oluşturulmaya başlandığı görülmektedir. Ortaya çıkan yeni kurumlar; "*bir sınıfın ya da bir elitin, toplum yapısıyla ilgili ve sistemli bir dünya görüşünden hareketle ulaşılan tahlillerin eylemle gerçekleştirilmesi*" sonucu ortaya çıkmadığı için; "*bütünü modernleşmemiş bir toplum yapısı içinde birer yabancı unsur olarak kalmışlar ve çeşitli nedenlerle tutucu kalan toplumsal tabakalara hiç bir zaman sempatik görünmemişlerdir*".[30] Mevcut statükoyu korumaya yönelik ataerkil, kalıtçı düşünce ve algılama biçiminin, ortaya çıkan karmaşanın sorumlusu olarak yeni kurumları görmesi anlaşılabilir bir olgudur.

Osmanlı İmparatorluğunun yükselme döneminde, geleneksel klasik yapının temsil ettiği *uygarlık*, Batı'nın sahip olduğu uygarlıktan daha üstün tutulduğu için Batı'nın izlenmesi sorun oluşturmuyordu. Ancak Batı ortaçağın karanlığından sıyrılıp kurumsal ve ideolojik düzeyde bir yenilenme sürecine girer, bilimsel ve teknolojik bir devrim yaşarken, modern devletler biçiminde yeniden örgütlenirken; Osmanlı klasik toplum düzeninin giderek çözülen hantal bir yapı olarak su yüzüne çıkması; devlet adamları ve ulama düzeyinde "neden" sorusunun sorulmaya başlamasına yol açtı. Ulemanın önemli bir kısmı sorunun *din bütünlüğünün* yitirilmesinden kaynaklandığı görüşünde birleşiyorlardı. Yönetici sınıfta ise savaşlardaki yenilgiyi önlemenin, sonucu Tanrı'nın inayetine bırakmaktan çok askeri teknolojinin geliştirilmesiyle mümkün olabileceği şeklindeki görüş ağırlık kazanmaya başladı. Sorunun askeri ve bürokratik kurumlaşmanın yetersizliğinden, askeri teknolojideki zaaflardan kaynaklandığı düşüncesi kurumsal mekanizmada bir takım değişikliklere gidilmesini gerektiriyordu.[31]

İlk tepkiler, sarayın dışarıyla olan ilişkilerini düzenleyecek yeni bir yapılaşmaya gidilmesi şeklinde gelişti. Sarayın dış ilişkilerini düzenleyen "birun" tümüyle saray dışına çıktı. 1654 yılında Babıali veziriazamlık konağı haline geldi. Sadrazam'ın divanı, sistem içinde saray divanından çok daha önemli bir işlev yüklenmeye başladı; sadrazamlık adalet mekanizmasıyla da ilgili bir yapı haline geldi. Babıali'de "kalemiye" diye tanımlanan, dış ilişkilerle de ilgilenen bürokratik bir yapı şekillenmeye başladı. Bu kurumun başı *Reis-ül Küttab* bugünkü dışişleri bakanının rolünü üstlenmeye başladı. Nevşehirli İbrahim Paşa dönemiyle (1718-1730) birlikte Avrupa ülkelerinde temsilciler bulundurulmaya başlandı. Enderun'un en son kademesi Has Oda, sarayın dış ilişkilerini kuran bir "mabeyn" işlevi kazandı.[32]

---

[29] Atuf, a.g.e., s.38.

[30] Timur, 1968, a.g.e., s.58.

[31] Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi (İstanbul: İletişim Yayınları, 1992), s.10.

[32] Tekeli ve İlhan, a.g.e., s.25.

Bir başka önemli değişme de askeri kurumlaşma alanında gerçekleşir. Orduda modernleşme yolunda ilk ciddi adım, 1716 yılında Fransız subayı Rocheford'a bir rapor hazırlatılarak atılır. Bu raporda, yabancı uzmanlardan bir danışmanlar kurulu kurulması ve istihkam subayı yetiştirmek üzere yeni bir okul açılması önerilir. Bu raporda ve İbrahim Müteferrika'nın yayınladığı "Fenn-i Muharebe ve Talim-i asker" e ilişkin önerilerin hayata geçmesi, Patrona Halil isyanı nedeniyle (Lale Devrinde) kesintiye uğrar. I. Mahmut ordunun teknik gücünü artıracak önlemler almak için Avusturya'dan kaçarak Osmanlı Devleti'ne sığınan ve İslâmiyet'i seçen Comte de Bonneval'den (Humbaracı Ahmet Paşa) yardım ister. Üsküdar'da bir Humbarahane ve arkasından topçuluğun gerektirdiği matematik öğrenimini vermesi için Hendesehane açılır (1734). Böylece geleneksel eğitim sisteminin dışında ilk kez yeni bir okul açılmış olur. Ancak bu kurum, bu oluşumu kendi varlıkları için tehlikeli gören yeniçerilerin baskısı sonucu bir süre sonra dağıtılır. Hem askeri hem de eğitim alanında ortaya çıkan bu engel II. Mahmut'un (1808-1839) yeniçeri ocağını tümüyle kaldırmasıyla aşılacaktır.[33]

Batılı anlamda ilk yüksek okul, Rus donanmasının Çeşme'de Osmanlı donanmasını yakmasının ardından; çağdaş teknolojiye vakıf, coğrafya ve hendese bilir subaylar yetiştirmek amacıyla 1773 yılında Haliç tersanesinin yanında açılan Hendesehanedir. Bu okul Baron de Tott yardımıyla 1784'de yeniden düzenlenerek *"Mühendis-i Bahri-i Hümayun"* adını alacaktır. Tekeli ve İlkin ilk Batı'lı tipte okulun "yüksek eğitimin örgütlenmemiş olduğu bir alanda" açılmasının, "bu alanda direncin daha az olmasıyla" yakından ilişkili olması gerektiği düşüncesindedirler.[34] Fakat burada, henüz 18. yüzyıl Avrupa'sında tanık olduğumuz, mülkiyet hakkını güvence altına alınması, orta sınıfların güçlendirilmesi temelinde ulusal bir devlet halinde yeniden örgütlenmeye dönük bir çabayla birlikte gelişen eğitimi halka yaygınlaştırma gibi bir arayış söz konusu değildir. Hatta İmparotorluk sınırları içinde yer alan Sırbistan'da, Rum ve Yunan cemaatleri içinde tanık olunan ulusal bir eğitim sistemi ile ilgili bilinçli arayışlarla, Mehmet Ali Paşa'nın Mısır'da uygulamaya çalıştığı eğitimle Osmanlı devlet adamlarının ciddi olarak ilgilenmedikleri görülmektedir. Bu dönemde hakim olan eğitim anlayışı esas olarak; sistemi bu çözülme sürecinde ayakta tutacak askeri-teknik kadroların yetiştirilmesiyle, ve bir zamanlar devlete yönetici yetiştirmiş güçlü bir kaynak olan medresenin ıslahı ile ilgilenmektedir.[35] Bu arayışın Batı'lı anlamda bir yüksek okul biçiminde ürün vermesinde, geleneksel okullaşmanın bu alanda örgütlenmemiş olmasının payı olduğu kadar, Çeşme'de yaşanan bozgunun da payı olmalıdır. Yaşanan bu bozgun ve arkasından açılan yeni okul; aynı zamanda klasik Osmanlı eğitim düşüncesinden kaynaklarını alan geleneksel eğitim biçiminin, bilimsel ve teknolojik üretim alanındaki iflasının tescili anlamına da gelmektedir.

Sistem kavramından yoksun, parçalı, paragmatik eğitim yaklaşımını, *kalemiye*nin şekillenmesini sağlayan eğitim sürecine bakarak daha iyi kavramak mümkündür.

> Kalemiyenin çırak statüsündeki mensupları, medreselerdeki derslere devam ederek, tekkelerde Farsçalarını geliştirerek, konaklarda özel derslere katılarak kendilerini yetiştiriyorlardı. Ustası bir çırağın yetiştiğine karar verirse ona bir "mahlas" veriyor, "mindere"

---

[33] Nafi Attuf, Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme. (Birinci Kitap, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet matbası, 1930), 43-44; Tekeli ve İlkin, a.g.e., ss 28-29; Mardin, 1992, a.g.e., ss.11-12.

[34] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.29.

[35] Mardin, 1992, a.g.e., s.12; Atuf, a.g.e., s.48.

> çıkarıyordu. Böylece katip olan bu kişiler meslek içinde yükselerek "hace" yani "hoca" oluyordu. Gerek eğitim biçimi, gerek kullanılan sözcükler bize bu yetiştirmenin lonca tipi bir model içinde olduğunu göstermektedir.[36]

Burada, sistemin ihtiyaç duyduğu yeni yönetici kadroların geleneksel eğitim anlayışıyla ve geleneksel bir biçimde yetiştirilmesi söz konusudur. Henüz, toplumsal değişimin sağlıklı bir biçimde üzerinde gerçekleşebileceği geleceğin ekonomik, kurumsal siyasi, hukuksal alt yapısını ortaya çıkartmaya yönelik bir projeksiyon, yeni bir sistem arayışı söz konusu değildir. Sistemin, dağılmaya yüz tutan sosyo-ekonomik yapıyı bir arada tutmayı sağlayacak araçlara (bağlayıcı kayışlara) ihtiyacı vardır. Bu açıdan bakıldığında *kalemiye* içinde lonca tipi eğitimin örgütlenmesinin de, Hendesehane biçiminde yeni bir eğitim örgütlenmesi girişimin de, kaynağını aynı anlayıştan aldığını söylemek mümkündür.

Sosyal Yapıda ve Rollerde Değişme

Osmanlı klasik sisteminin çözülmesi, ve bu süreçte Batı'yla kurulan ekonomik, siyasi ilişkiler çerçevesinde sistemde ortaya çıkan kurumsal yeniden düzenlenme ihtiyacı; klasik toplum yapısında farklılaşmalara yol açmıştır. Tımarlı sipahiler giderek ortadan kalkmış, yeniçeriler sistemin kurtulmak istediği bir yük, bir istikrarsızlık unsuru haline gelmiştir. Merkeziyetçi-geleneksel yapıyı ayakta tutmak için alınan önlemler, batıyla kurulan siyasi ekonomik ilişkiler, sistemdeki çözülmenin önünü kesmeye yetmemektedir. Yönetici kadroların "sınıfsal" (henüz batılı ölçüsünde sınıf olamamış anlamında) konumları; bu kesimlerin Avrupa'da yaşanan düşünsel-bilimsel-teknolojik devrimle değil, Batı uygarlığının kişinin refahına yönelik değerleri ile ilgilenmelerine neden olmaktadır. Ortaya çıkan yaşam tarzı (Lale Devri), toplumun geleneksel değerlerle yüklü alt ve orta kesimleri tarafından, imtiyaz sahibi yönetici sınıfın "mahalli kültürü kösteklemesi" olarak algılanır; bu koşullarda sistemde artan karışıklığın faturası, yenileşme çabalarına çıkar; sistem içinde kendilerine rol bulamayan yeniçerilerin de kışkırtmalarıyla hoşnutsuzluk ayaklanmaya dönüşür.

> Batı'yla kurulan ilişkileri halkın yararlarının unutulması olarak değerlendiren, Osmanlı toplumunun içinden kaynaklanan bu itiş cumhuriyet dönemine kadar sürecek olan Batılılaşma ile birlikte gelen bir etki-tepki mekanizmasının ilk örneğini teşkil eder. (Diğer örnekleri: Kabakçı isyanı (1807), kısmen bir Nakşibendî şeyhinin teşvikiyle şekillenen Kuleli Vak'ası (1859), ve 31 Mart (13 Nisan) 1909 Hareketi)[37]

Osmanlı klasik toplum düzeninin çözülmesi sürecinde, medreselerin geleneksel işlevleriyle toplumsal değişimin önünde birer engel haline dönüşmesi; ulemanın Osmanlı klasik toplum yapısı içinde sahip olduğu geleneksel rolü yitirmesi sürecini hızlandırmıştır. III. Selim döneminde (1788-1807), bir yandan yeni gereksinmeler doğrultusunda, yeni bir eğitim arayışı gündeme gelirken; bir yandan da İlmiye sınıfına çekidüzen verme girişimleri sürdürülmüştür. Bu çaba daha çok sınavsız, rica ve şefaat ile "riüs", "mülazemet" verilmemesi, kadı tayin olunmaması; kadıların zulüm ve usulsüzlüklerinin, yolsuzluklarının önüne geçilmesi, vilayetlerden gelen "hüccet ve ilamlar"dan şer'i kanunlara uygun olmayanlarının uygulamaya konulmaması, kadılıklara naip tayinlerinde bizzat şeyhülislamın atanacak olanı tanıyarak karar vermesi vb.. önlemler etrafında sürdürülmektedir. Daha çok da bu önlemler şeyhülislamlığa güçlü bir şahıs getirme yoluyla uygulamaya konmaya çalışılmıştır. Fakat bu alanda atılan her kararlı adım, giderek daha fazla yozlaşan

---

[36] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.28.

[37] Mardin, a.g.e., s.11.

(klasik işlevlerinden uzaklaşan) ulemanın ağırlıklı bir bölümü tarafından artan bir dirençle karşılaşmıştır. III. Selim'in ilmiye sınıfına çeki düzen verecek güçlü bir kişi olarak gördüğü ve şeyhülislamlığa atadığı Hamidizade Mustafa Efendi; sert, dürüst ve kararlı tutumu yüzünden hemen ulemanın şimşeklerini üzerine çekmiş; ve ulemanın sadrazam üzerinde kurduğu baskı sonucu, bir buçuk yıl sonra görevinden alınmıştır.[38]

1792'de ağır bir yenilgiyle sonuçlanan Avusturya-Rus savaşının ardından III. Selim, devletin uçurumun eşiğine geldiğini anlamıştır. Tımar sistemi çökmüş, tımarlardan doğru dürüst asker gelmez olmuştur. Yeniçeriler de artık eski yeniçeri değildir. Bu savaşta 8.000. Rus askeri, 120.000 Osmanlı askerini önüne katıp Tuna'yı geçebilmiştir. Bu durumun daha fazla devam edemeyeceğini anlayan III. Selim iki yüze yakın ileri gelen devlet adamını reform projelerini hazırlamak için görevlendirir. Rapor hazırlamakla görevlendirilen kişilerden, görüşlerini özgürce dile getirmeleri istenir; dile getirdikleri görüşlerinden dolayı kimse cezalandırılmayacaktır. Görevlendirilenlerden yalnızca onda birinin rapor vermesi, gelen raporların sadece beşinin ulemadan gelmesi dikkati çekmektedir. Sunulan raporlarda tartışmaların odak noktasını; yeni bir düzenli ordunun kurulması (Nizam-ı Cedit), kapıkulu ve tımarlı askerin ıslahı, yeni ordu için gerekli maddi kaynakların bulunması, eğitim ile ve askerlik tekniği ile ilgili yeni kitaplar hazırlanması ya da bu kitapların yabancı dillerden çevrilmesi gibi konular oluşturmaktadır. III.Selim döneminde devleti çözülmekten kurtarmak üzere düşünülen yöntemlerin askerlik alanıyla sınırlı kaldığı görülmektedir; ordu-devlet geleneği, ortaya çıkan sorunların, başarısızlıkların nedeninin, henüz yalnızca askeri alanda, Batı'dan geride kalışta aranmasına elvermektedir. Nizam-ı Cedit Reformları şöyle özetlenebilir: *Nizam-ı Cedit* adında yeni bir ordu kurulur (1796), bu orduyu finanse etmek için *İrad-ı Cedit* adında bir de hazine kurulur, yeni askerlik yöntemlerine sahip bir ordu için gerekli askeri-teknik kadroları yetiştirmek üzere İngiltere ve İsveç'ten yabancı subaylar getirtilir. Orduyu yeni silah ve mühimmatla donatmak için işyerleri açmak, bunun için gerekli ham ve işlenmiş maddeleri sağlamak, içerde yapılamayacak silah ve mühimmatı dışarıdan getirmek, yeni kışlalar yaptırmak, teknik subay yetiştirecek okullar açmak, varolanlarını bu amaç doğrultusunda yenilemek ya da genişletmek, subayları yetiştirmek üzere gerekli kitapları Fransızca'dan çevirtmek, ya da yazdırtmak kararlaştırılan diğer girişimlerdir.[39]

Ulemayı asıl tehdit eden, kaygılandıran yeni okullaşma girişimleridir. Orduda ıslahat yapmak isteyen III. Selime ulema tepkisini; "askere setre pantolon giydirip imanına halel getiren, önlerine muallim diye Frenkleri düşüren Padişaha Allah tevfikini görür" diyerek dile getirmektedir. 1826 yılında Yeniçeri Ocağının dağıtılması sırasında ulemanın direnci; kimi parayla susturulmak, kimi de korku ve baskı ile yola getirilmek suretiyle kırılabilmiştir.[40] Avrupa'dan bilim ve tekniğin ülkeye girmesini ulema sistemli bir biçimde engellemeye çalışmaktadır; ulemanın halk üzerindeki etkisi, yenilik girişimlerine karşı muhalefetin, hoşnutsuzluğun yaygınlaşmasına neden olmaktadır. 1832 yılında Enderun'dan seçilen 150 öğrenci Avrupa'ya eğitim ve öğretim yapmaya yollanmak istenir; ancak ulemanın başını çektiği yaygın muhalefet

---

[38] Uzunçarşılı, 1988, a.g.e. (...İlmiye Teşkilatı), ss. 255-260.

[39] Niyazi Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma (İstanbul: Doğu Batı Yayınları, 1979), ss. 85-93.

[40] Atuf, a.g.e., s.48.

nedeniyle bu karar uygulamaya konamaz.[41] Bu öğrencilerin Enderun'dan seçilmiş olması bile; medreseye, medreseliye olan güvensizliğin somut bir göstergesidir.

Ulemanın muhalefetine rağmen III. Selim döneminde iki yeni okul daha açılır. Bunlar 1792'de Hasköy'de kurulan Humbarahane ve 1795 yılında kurulan "*Mühendishane-i Berri-i Humayun*" dur. Bu son okul ders araçlarıyla ve zengin bir kütüphane ve bir matbaa ile donatılır. "Mühendishane-i Bahri-i Hümayunla birlikte bu okullar tek bir yönetim altında toplanırlar. Bu okullarda uygulanan programlarda; Fransızca, Coğrafya, matematik, resim, İmla gibi derslere yer verildiği görülmektedir. Bu okullarda öğretim verecek öğretmenlerin çoğu Avrupa'dan getirilir. Ders kitabı ihtiyacını karşılamak üzere Avrupa dillerinden eserler tercüme edilir ve basılır.[42] Bütün bu gelişmelerin ulemaya rağmen ve ulemanın dışında gerçekleştirilmesi; eski eğitim düşüncesinin ve onun taşıyıcılarının toplumsal değişimle aşılmakta olduğunun; dolayısıyla yeni bir eğitim düşüncesinin filizlenmekte oluşunun somut göstergeleridir.

Batı'lı tarzda örgütlenen, eğitim yapan ve giyinen *Nizam-ı Cedit* ordusu, yeniçerilerin varlığını giderek daha fazla tehdit etmektedir. Şeyhülislam Topal Ataullah Efendi ve Şehzade Mustafa'nın (IV.Mustafa) kışkırtmasıyla ayaklanan yeniçeriler Kaymakam Köse Musa Paşa'nın himayesindeki Kabakçı Mustafa'nın liderliğinde "şeriatı kurtarmak için" ayaklanırlar. Şeyhülislamdan da fetva alınarak III. Selim "hal'edilir". *Nizam-ı Cedit* Ordusu dağıtılır (28 Mayıs 1907). Fakat IV. Mustafa'nın saltanatı da çok sürmez; Rusçuk ayanı Alemdar Mustafa Paşa'nın müdahalesiyle, III. Selim'in yetişmesinde önemli payı olan II. Mahmut (1785-1839) padişah olur(1808). II. Mahmut'un ilk işi, dağıtılan *Nizam-ı Cedit'i* "Sekban-ı Cedit" adıyla yeniden kurmak olur. Bu ordu da yeniçeri baskısıyla bir müddet sonra dağıtılır. Ancak artık geriye dönüş mümkün değildir; halkın, ulemadan ve yeniçeri ağalarından belli başlı şahsiyetlerin desteğini alan II. Mahmut, yine bir ayaklanma sırasında yeniçeri ocağını topa tutup dağıttıktan sonra (Vak'a-i Hayriye 15 Haziran 1826), "Asker-i Mensure-i Muhammedî'ye" adıyla, yeni bir ordunun oluşturulması sürecine devam eder.[43]

Tımar sisteminin yıkılması yerini iltizam sistemine bırakması, "ayan" olarak tanımlanan ekonomik-siyasi, yerel bir gücün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ayanlar güçlerini; Avrupa senyörlerinde olduğu gibi soyluluktan değil, iltizam tekelini elinde bulundurmaktan doğan ayrıcalık ve servetten almaktadırlar. Fakat toplumsal değişim süreci içinde ilk kez, devletle halk arasında bağlantıyı kuran; devlete karşı halkı, halka karşı devleti temsil etme durumunda olan yerel bir güç ortaya çıkmıştır. Bu yerel güç, güçlendiği oranda geleneksel merkeziyetçi yapıyı tehdit etmeye başlayacaktır. Bazıları hükümete zaman zaman baş kaldıran birer derebeyi haline gelir; Rumeli'de Tepedelenli Ali Paşa, Mısır'da Kavalalı Mehmet Ali Paşa en tanınmış olanlarıdır.[44] Klasik toplum yapısının çözülmesi sürecinde merkezi otoritenin giderek sarsılması ayanları da endişelendirmektedir. Rusçuk ayanı Alemdar Mustafa Paşanın girişimleriyle dönemin valileri ve ayanları İstanbul'da toplanır. Ayanın çoğunun

---

[41] Sadrettin Celal Antel, "Tanzimat Maarifi", Tanzimat: Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle 1.Cilt, (İstanbul: Maarif Matbaası,1940).

[42] Osman Ergin, Türk Maarif Tarihi (İstanbul: Eser Matbaası, 1977), Cilt: 1-2 ss. 315-328; Tekeli ve İlkin, a.g.e., ss. 30-31; Atuf, a.g.e., ss.50-52.

[43] T.Yılmaz Öztuna, Türkiye Tarihi (İstanbul: Hayat Yayınları, 1967),11. Cilt.ss.128-162.

[44] Sarıca, a.g.e., ss. 63-64; Berkes, a.g.e., s.31.

İstanbul'a askeri güçleriyle birlikte gelmeleri dikkat çekicidir. Yapılan toplantı sonucu tarihe "*Senet-i İttifak* " olarak geçen belge imzalanır (1808).

> Senedi ittifak Osmanlı sultanının iktidarını sınırlayan ilk belgedir. Bu yüzden hukukçularımız tarafından "ilk amme hukuku kaidesi sayılmıştır. İttifaka göre, ayan padişahın otoritesini tanıyor buna karşı unsurları bertaraf etmede ortak hareket vaat ediyor; buna karşılık kendi hakları da garanti altına alınıyordu.[45]

Bu belgenin özellikle "vergilerin, padişahın vükelâ sile hanedanlar arasında müzakere yoluyla kararlaştırılacağı" maddesi padişah otoritesini sınırlayıcı özelliktedir. Senet-i İttifak ilk bakışta sultanın otoritesini sınırlayıcı bir nitelik taşımasına karşın; bu belge gerçekte, yeniçerileri ortadan kaldırıp güçlü bir merkezi yapı oluşturuncaya kadar, II. Mahmut'a, zaman kazandıracak bir işlevi yerine getirmiştir. Ayanın belgeyi yaşama geçirebilecek bir ittifakı aralarında oluşturamaması, ve ileri gelenlerin merkezi hükümet tarafından zamanla ortadan kaldırılması, yine merkeziyetçi gelenekle açıklanabilecek bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.[46]

Ulemanın sistem içindeki klasik işlevini tümüyle yitirmesiyle sonuçlanacak temel adımlar II. Mahmut döneminde atılmaya başlanır. II. Mahmut önce 31 Mart 1834'de, Meclisi Valayı Ahkam-ı Adliye ve Dar'ı Şura-yı Bab-ı Ali adında yenileştirme hareketlerinin ihtiyaç duyduğu kanunları hazırlayacak iki kurul oluşturdu. Daha sonra 7 temmuz 1838'de devletin iç, dış (bunlar dahiliye ve hariciye nezareti adı altında kurumsallaşacaktır) ve maliye işleriyle birlikte maarif işlerini *Meclis-i Umur-ı Nafia* (Yararlı İşler Meclisi) adını alan bir planlama (istişare) kurulunun yönetimi ve denetimi altında topladı. II. Mahmut böylece bir yandan sadrazamı "hükümdarın mutlak vekili" olmaktan çıkarıp "başvekil" haline getirirken, diğer yandan da şeyhülislamı hükümet yönetimi ve planlama kurullarının dışında bırakmaktadır. Bu ilkel de olsa, "kabine" sistemine doğru bir yönelişe işaret etmektedir. Eğitimle ilgili yönlendirme ve denetleme çalışmalarının şeyhülislamlıktan alınarak Meclis-i Umur-ı Nafiaya verilmesi; şeyhülislamlığı "İslâm milletinin din görevlisi" haline getirme, ulemanın klasik yapı içinde yüklendiği "saltanat geleneğini şeriat adına meşrulaştırma" işlevini sona erdirme yolunda atılmış çok önemli adımdır. Henüz şeyhülislamlık, "fetva" makamı olarak sosyal yaşamı şer'i hükümlere göre düzenlemede üstlendiği klasik rolü sürdürmeye devam etmektedir. [47] Fakat içine girilen yeni sürece bakarak bu adımı, adalet ve şeriatın birbirinden ayrılmasına, diğer bir deyişle şeriat hukukunun dünya işleri üzerindeki belirleyici gücünün ortadan kalkmasına giderek yol açabilecek ilk adımlardan biri olarak değerlendirmek mümkündür.

II. Mahmut dönemi, başvekile bağlı vekaletler, bu vekaletlere bağlı daireler, genel müdürlükler oluşturulması gibi çağdaş yönetim sistemine doğru atılmış adımların yanı sıra; ilk kıyafet kanunun çıkarıldığı (3 Mart 1829), İlk genel nüfus sayımının yapıldığı, ordu ve halk için dokuma fabrikalarının kurulduğu, yetişmiş uzman ihtiyacını karşılamak üzere Batı ülkelerine öğrenci yollandığı, Fransızca'dan Türkçe'ye çevirilerin yapıldığı, Takvim-i Vekayi (1 Kasım 1831) adında İlk resmi gazetenin çıkarıldığı, İlk öğretimin zorunlu olması gerektiğinin ilk kez kabul edildiği bir

---

[45] Timur, 1968, a.g.e., s.60.

[46] İnalçık, a.g.e., ss. 346-348; Timur, a.g.e., s.60.

[47] Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923 (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991), s.40; Berkes,1979, a.g.e., ss.168-169;

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ

dönemdir. Bu dönemde eğitim yönetimi bakımından atılan bir başka önemli adım da sübyan mektepleriyle ve diğer okullarla ilgili vakıfları yönetmek üzere Evkaf-ı Humayun Nezareti'nin kurulmasıdır(1826).[48]

II. Mahmut döneminde atılan adımlarla:

a) Hükümdarın mutlak yetkisi devam etmiştir;

b) Yönetilenler reaya olmaktan çıkmakta, tebaa (halk) haline gelmektedir;

c) Kapıkulu kalkmakta, yerini oluşumunda sınıf, ırk, din farkı gözetilmeyen yeni bir sivil bürokrasi almaktadır;

d) Kapıkulu ordusunun yerine, farklı şekillerde devşirtilerek oluşturulan yeni bir militer örgüt kurulmaktadır;

e) Sivil bürokrasiden, ordunun başında bulunanlarla ulemadan seçilen kişilerden, kanun yapmakla görevlendirilen sürekli meclisler oluşturulmaktadır.

Bütün bu özelliklere bakarak, 1830'larda başlayan değişimin, geleneğe uyan mutlakıyetçi bir monarşiye doğru bir yönelişi ifade ettiği görülmektedir.[49]

Tanzimat Dönemine Kadar Geçen Süreçte Tanık Olunan Modernleşme Çabalarının ve Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi

Klasik toplum yapısı içinde belirginleşen farklılaşma, daha gelişken, daha "çağdaş" bir toplum düzenine doğru bir yönelişi ifade ettiği ölçüde; bu süreci "modernleşme" olarak değerlendirmek gerekmektedir. Batı'da modernleşme; feodalizmin bağrında doğan kapitalist üretim ilişkilerinin, feodal üretim ilişkilerini çözerek egemen üretim ilişkileri haline gelmesinde; bireyin topraktan, düşüncenin inançtan özgürleşmesinde; ve nihayet modern devletlerin ortaya çıkmasında ifadesini bulmaktadır. Osmanlı klasik toplum düzeninin çözülmesi ise; arka planında, mevcut üretim ilişkilerinin yerini, giderek kapitalist üretim ilişkiler inin alması biçiminde ortaya çıkan bir toplumsal değişim değildir. Osmanlı klasik toplum düzeninde farklılaşmanın koşullarını hazırlayan sosyal-psikolojik olgu, kaynağını; değişmez ve değiştirilemez olarak algılanan, Batı'ya karşı üstünlüğü tartışılamaz, gaza ilkesine göre örgütlenmiş hiyerarşik, merkeziyetçi, pederşahi toplum düzeninin, Batı'da yaşanan büyük değişme karşısında her geçen gün biraz daha geri kalmakta olduğunu görmekten doğan çaresizlik, şaşkınlık ve telâş da bulmuştur. Bu telaşı, Kaptan-ı Derya Halil Rıfat Paşa'nın, kayınpederi II. Mahmut'a söylediği "Avrupa'ya benzemezsek Asya'ya çekilmeye mecburuz" sözleri[50] açığa vurmaktadır.

Toplumsal değişimi ateşleyen dürtü, klasik toplum düzenini korumanın tek yolunun, Avrupa'ya benzemekten geçtiği gibi bir düşünceden kaynağını almaktadır. Osmanlı klasik toplum yapısındaki *farklılaşma, karakteristik özelliğini; toplumsal değişimi besleyen olgunun, yüzü Batı'ya dönük bir ilgi olmasında* bulmaktadır. *modernleşme* olarak kavramlaştırılabilecek bu süreç, bu özelliği nedeniyle yaygın bir biçimde, "Batılılaşma" olarak değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu özellik; Osmanlı devletinin, ilginin yöneldiği ülkelerin "fırsat alanı" haline gelmesinin de temel nedenidir. Timur bu gerçeklikten hareketle, bir devleti yarı-sömürge haline getirecek

---

[48] Öztuna, a.g.e., Cilt 11, ss.168-170; Koçer, a.g.e.,ss.34,40.

[49] Berkes, 1979, a.g.e., s.165.

[50] Öztuna, a.g.e, Cilt 11, s.169.

bir sürecin "modernleşme" olarak tanımlanamayacağını ileri sürmüş; süreci "kültür ikileşmesi" olarak tanımlamayı tercih etmiştir.[51] Oysa *yarı-sömürgeleşme*, *kültür ikileşmesi*, *modernleşme* kavramları tek tek ele alındığında, kavramsal içeriklerine bakıldığında; bu kavramların belirli bir toplumsal değişimi tanımlamaya yardımcı olmak üzere bir arada kullanılabilecek kavramlar oldukları görülmektedir. *Kültür ikileşmesini* ortaya çıkaran olgu, toplumsal değişimi *şeriat düzeni* çerçevesinde gerçekleştirme arayışlarıyla, toplumsal değişimin *Batı'ya olan ilgi* tarafından ateşlenmesi; ve her ikisiyle Batı'da tanık olduğumuz modernleşmenin üretim ilişkilerindeki farklılaşma temelinde yükselmesi arasındaki çelişkiden kaynaklanmaktadır. Sürecin kendine özgü doğası, Batı'da olduğu gibi toplumsal değişimi sürükleyecek dinamik sosyal (sınıfsal) güçlerin ortaya çıktığı, ekonomik koşullarda yeterince olgunlaşma yaşandığı bir ortamda toplumsal değişimin gerçekleşmesine izin vermemiştir. Sonuçta bu koşullarda Osmanlı devleti; sosyal, siyasal, kurumsal, ekonomik devrimini hızla tamamlamaya çalışan Avrupa devletleri için eşsiz bir "fırsat alanı" haline gelmiş; yarı-sömürgeleşme de bu fırsat alanı haline gelişin somut bir ürünü olmuştur.

Sonuçta Osmanlı-Türk toplumsallaşma geleneğinde Lale Devri'nden (1718-1730) itibaren tanık olduğumuz olgu; *modernleşmenin sosyal, psikolojik, kurumsal alt yapısının hazırlandığı toplumsal bir değişimdir.* Yeni ortaya çıkan *kalemiye* içinden giderek güçlenen bir bürokrasi ortaya çıkmaya başlamış; sadrazamı hükümdarın "mutlak vekili" olmaktan çıkaracak, *baş vekil* haline dönüşmesine yol açacak adımlar atılmaya başlanmış; sadrazamın yönetiminde *vekaletler*, *müdürlükler,* kanunları hazırlayacak yeni kurullar oluşturulmaya başlanmıştır. Ulema eski işlevini yitirmekte, şeyhülislamın yavaş yavaş din işlerinden sorumlu makam haline dönüşmesine yol açacak adımlar atılmaktadır. Evkaf Nezareti'nin kurulması, ulemanın eğitim üzerindeki belirleyici rolünü giderek tümüyle yitirmesine yol açacak bir başka önemli ilk adımdır.

Lale Devri'nde tanık olunan zevk ve sefahat içinde zevkli bir yaşam sürdürme eğilimini; çözülme işaretleri oldukça açık bir biçimde ortaya çıkmaya başlayan sistemde; bunun klasik yapı içinde de mümkün olabilirliğini gösterme arzusundan kaynağını alan, Batı'da ortaya çıkan yaşamın zenginleşmesine karşı bir çeşit tepki olarak değerlendirmek mümkündür. Eğitimde modernleşmenin koşullarını hazırlayacak ilk adımlara Lale Devri'nde tanık olunmaktadır. Sadrazam Damat İbrahim Paşa tarafından Fransa'ya yollanan Yirmisekiz Mehmet Çelebi ve onun oğlu Sait Efendiden; Fransa'daki eğitim sistemini incelemeleri, bu sistemde Osmanlı İmparatorluğunda uygulanabilecek bir şeyler varsa bunu tespit etmeleri istenmişti. Tefsir, Fıkıh, Hadis, Kelam dışında kitaplar basmak üzere İbrahim Müteferrika'nın bir matbaa kurmasına izin verilmesini de (1726) yine bu adımlardan biri olarak görmek gerekir. Bu dönemde yabancı uzmanlardan da, olabildiğince yararlanılmaya çalışılmıştır. Rochefot adında bir subay, 1716'da III. Ahmet'e Batı tarzında "askeri mühendisler kıtası" ile ilgili bir rapor verir. I. Mahmut (1730-1754) zamanında 1734'de Üsküdar'da açılan Humbarahane-i Mühendishane (hendesehane) sonradan Humbaracı Ahmet Paşa adını alan Comte de Bonneval'in teşvikiyle açılmıştır. Mühendishane-i Bahrii Hümayun 1773'de Baron de Tott tarafından kurulur ve öğretime açılır.[52]

---

[51] Timur, 1989, a.g.e., s.198.

[52] Turan, 1969, a.g.e., ss. 200-203.

Geleneksel düşünce, ordu-devlet geleneği henüz sistemin çözülme nedeninin askeri alan dışında bir yerde aranmasına izin vermemektedir. Amaç, klasik toplum yapısında aksayan yanları ortaya çıkarmak, merkeziyetçi yapıyı güçlendirecek önlemleri almaktır. Fakat sistemi güçlendirmek üzere atılan her adım, ister istemez, giderek, klasik toplum yapısının çözülmesini hızlandıracak unsurlardan biri haline gelmektedir. Yeni teknik kapasitesi güçlü bir orduya sahip olma ihtiyacı, geleneksel düşünceden farklı bir düşünceyle yeni eğitim kurumlarının oluşturulmasına yol açmaktadır. Kurulan yeni ordu, açılan yeni okullar, geleneksel yapıyı temsil eden *ulema* ve *yeniçeri* ile sistem içinde giderek güçlenen *kalemiye* ve *ayanlar* arasında çatışmanın daha yoğunlaşmasına neden olmakta; sonuçta bu çatışmadan kazançlı çıkan yeni sosyal güçler olmaktadır; Böylece toplumsal değişim, sistemin kendi içinden çıkardığı, sisteme özgü yeni sosyal güçlerle daha da hızlanarak yoluna devam etmektedir.

Klasik toplumsal yapıyı güçlendirme amacıyla atılan, ancak giderek toplumsal değişimin itici güçleri haline gelen ilk adımların eğitim alanıyla ilgili olması sürecin dikkat çekici bir özelliğidir. Timur "Osmanlılar'da felsefe, bilim ve eğitim konularının hepsini kapsayan bir zihniyet ve uygarlık sorunu halinde ortaya çıkıyordu" derken çok önemli bir tespit yapmaktadır. Sistemi ayakta tutmaya (ya da dönüştürmeye) çalışan egemen ideolojinin aynı zamanda "bilim ve eğitim konularının hepsini kapsayan bir uygarlık sorunu" halinde ortaya çıkmasını; toplumsal değişime yön veren bir *sağduyu* olarak görmek gerekmektedir. Modernleşmenin Batı'da olduğu gibi dinamik sosyal güçlerin (sınıfların), ve giderek genişleyen bir ekonomik yaşamın itici rolünden yoksun olması; eğitime bu dönüşümde belli başlı araç rolü verilmesini anlaşılır kılmaktadır.

Tanzimat'a kadar atılan, modernleşmenin alt yapısını hazırlayan belli başlı adımlara kronolojik sırasıyla göz atıldığında; eğitimin, yeni eğitim yaklaşımlarının bu süreç içinde nasıl önemli bir yere sahip oldukları daha iyi anlaşılacaktır:

- 1726: İlk Türk matbaası kuruldu.
- 1734: Üsküdar'da Humbaracı kışlası kuruldu,
  Humbarahane-i Mühendishane adlı bir dershane açılmasına karar verildi.
- 1760: Kâğıthane'de hendese ve matematik öğretimi yapacak bir dershane açıldı. Bu dershanede bahriye ve topçuluk eğitimi verildi.
- 1773: Deniz subayı ve mühendis yetiştirmek üzere Mühendishane-i Bahri-i Hümayun adında yeni bir okul kuruldu.
- 1796: 1) Topçu ve istihkam subayı yetiştirmek için Mühendishane-i Berri-i Humayun kuruldu.
  2) Nizamı-Cedit adında yeni bir ordu kuruldu.
- 1824: II. Mahmut İlk Öğretimin zorunlu olması gerektiğini açıklayan fermanını ilan etti.
- 1826: 1) Yeniçeri Ocağı dağıtıldı.
  2) Asker-i Mensure-i Muhammedî'ye adlı yeni bir ordu kuruldu.
  3) Evkaf-ı Humayun Nezareti Kuruldu.
- 1827: Tıp fakültesinin ilk çekirdeği olan Tıphane-i Amire-i ve operatör yetiştirmek amacıyla Cerrahhane-i Ma'mure açıldı.

- 1834: 1) Mektep-i Ulum-u Harbiye ve Mızıka-ı Humayun kuruldu.
  2) Meclisi Valayı Ahkam-ı Adliye ve Dar'ı Şura-yı Bab-ı Ali kuruldu.
- 1831: İlk resmi gazete Takvim-i Vakayı adında kuruldu.
- 1838: 1) Tıbbiye ve Cerrahhanenin birleştirilmesiyle Dar-ül Ulum-u Hekimiye-i Osmaniye ve Mektep-i Adliye-i Şahane kuruldu.
  2) Meclis-i Umur-u Nafıa, Evkaf-ı Hümayun Nezareti ve Mektep-i Rüştiye Nezareti kuruldu.
  3) İlk rüştiye olan Mektep-i Maarif-i Adliye açıldı.
- 1839: Mektep-i Ulum-u Edebiye kuruldu.[53]

İdari ve kurumsal yapıda atılan adımlara, yeni eğitim yaklaşımları doğrultusundaki girişimlere bakıldığında; temel sorunun askeri alandaki zaafları ortadan kaldırmak olarak belirlendiği görülmektedir. *Yeni eğitim yaklaşımı, geleneksel düşüncede köklü bir kopuşa bağlı olarak ortaya çıkmış değildir. Fakat aynı zamanda geleneksel okullaşmaların kendi içlerinde yaşadığı bir reform sonucu ortaya çıkmış da değildir.* Askeri alanda yaşanan zafiyetin geleneksel eğitim yaklaşımıyla giderilemeyeceğinin, Avrupai tarzda bir ordu için Avrupai tarzda bir eğitimin gerektiğinin anlaşılmış olmasından kaynaklanan bir eğitim yönelimi söz konusudur. Atılan adımlar henüz çekingen, ürkek ve dağınıktır; geleneksel toplumsal güçler (ulema ve kapıkulu) tarafından engellenmektedir. Okullaşmada, çağdaş bir sınıflandırma yoktur; *yüksek okul* statüsü, o günün koşullarında en fazla önem verilen, ihtiyaç duyulan kadroları yetiştirecek okul türüne verilmektedir ve bu askeri alanla sınırlıdır. Açılan iki mühendishane ile Tıbbiye ve Cerrahhanenin ya tersane ya da kışlalar bünyesinde kurulması, bir başka dikkat çekici noktadır. Diğer yandan yeni açılan okullarda da öğretim, dini bir çerçeve içinde sürdürülmeye devam edilmiştir.

Yeni okulları besleyecek orta okul ve lise düzeyinde okullar henüz olmadığı için yeni açılan "mühendishane"lere; tercihen okuma yazma bilen 13-16 yaşlarında küçük çocuklar, denizci ve karacı subayların çocukları ya da Enderun'dan en genç ve elverişli *ağalar* alınır; ilk, orta ve meslek eğitimi bir arada ve bir binada verilirdi. Küçük çocuklara önce ilk sınıflarda Kur'anı Kerim öğretilir, sülüs yazdırılır; ikinci sınıflarda okulun niteliğine göre makine ya da inşaat gibi bölümlere ayrılır, Arapça, hesap hendese, cebir, coğrafya, resim okutulur; giderek ihtisas sınıflarında ait oldukları mesleklere ait dersler verilirdi. Yabancı dil olarak da Fransızca öğretilirdi. Bu okullarda öğrenciler bulundukları kışla ya da tersanelerde haftanın iki günü pratik yaparlardı.[54] Bir başka yenilik de kullanılan araç gereç ve öğretim yöntemlerindedir; öğrenciler sınıflarda sıralarda ya da sandalyelerde otururlar, kara tahta ve taş tahta kullanırlardı. Takvim-i Vakai'de Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un baş hocası Hoca İshak Efendinin öğretim biçimi şu sözlerle anlatılır:

> Baş Hoca İshak Efendi'nin zikri taliminde bulunan 36 nefer müstait mühendisler beher gün alessabah mektep kütüphanesinde toplanarak beher üç neferi bir takım olmak üzere her bir erleri kendi sandalyelerinde otururlar. İş bu takımlardan biri meydandaki siyah tahtanın yanına gelerek kütübi efrenciyeden ulûmi riyaziyeye dair Pezo nam müellifin franseviyyülibare mecmuasının üçüncü cildinden o gün okunacak dersin bir miktar ibaresini tahtaya yazarlar. Sonra lisanı Franseviyi, lisanı Arabî'nin sarf ve nahiv kavaidine tatbik ve ibaresinin mana cihetinden raptına dikkat olunduktan sonra beher takım ibarei mezküreyi Türkçe'ye bittercüme kendi taş tahtalarına yazarlar. Hoca tarafından taş tahtadaki

[53] Koçer, a.g.e., ss. 22-48.

[54] Ergin, a.g.e., 2.Cilt, ss.315-331.

> tercümeler imla ve mana cihetiyle tashih olunur. Sonra yine üçüncü ciltten hidrolik tabir olunan Hendesei Menyah bahsi talim ve anın eşkalini mezkur tahtaya tersim ile dersi takrir ve nöbetçiler ol dersin hesap ve amellerini bilfiil tahtaya tahrir ederler ve Hoca tarafından dersin maddesi üzerinde sual ve cevap olunarak ders bittikten sonra şakirdan odalarına giderler.[55]

Yeni ders araç ve gereçlerinin dışında burada *ilk göze çarpan olgu*, medrese eğitiminde tanık olduğumuz *hoca ve öğrenci arasındaki bire bir öğretimin yerini*, öğrenciler ve öğretmen arasındaki *grup eğitimine* bırakmış olmasıdır. Ergin, alıntıda yer verilen, Fransız dilinin Arapça gramerine uygulanmasının anlam bakımından belirlenmeye çalışılmasına bakarak, o dönemde Türkçe'nin de bir gramerinin olabileceğinin düşünülmemiş olmasına dikkat çekmektedir. Bu okullarda her ne kadar ilk bakışta, pratik yaşantı içinde öğretme gibi, çağdaş eğitim düşüncesi içinde savunulan bir eğitim ve öğretimin uygulanıyor izlenimi edinilse de; bu eğitimin henüz ezberci yaklaşımı tümüyle aşamadığını, eğitim ve öğretimin henüz geleneksel eğitim düşüncesi doğrultusunda (dini bir çerçevede) sürdürüldüğünü göz önünde tutmak gerekmektedir. Ayrıca buralarda eğitim "kara tahta üzerine ak yazı" yazmayı küfür sayan geleneksel düşüncenin baskısı altındadır. Tıphane ve Cerrahhane'de verilen anatomi dersleri, geleneksel eğitim düşüncesinin baskısından çekinildiği için kadavra üzerinde yapılmaya cesaret edilememiş, resim üzerinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.[56]

İlk öğretimle ilgili bu dönemde atılan en önemli adım, II.Mahmut'un 1824'de yayınladığı fermanla İlk öğretimin zorunlu olmasını istemesidir. Fakat II. Mahmut'u böyle bir adım atmaya iten, Müslümanım diyen herkesin "evvela İslâm'ın şartlarını ve akidelerini" bilmesi gibi geleneksel bir düşüncedir. Oysa çocuk 5-6 yaşına bastığında anne-babalar çocuğu çoğu kez mahalle mektebinden almakta mesleğe yöneltmektedirler. Bundan böyle kadının ve esnaf kethüdasının izni olmadan hiç bir çocuk esnaf yanına verilmeyecektir. Mektep hocaları ise, "çocukları hakkiyle ve güzelce okutup onlara Kur'anı etraflıca ve hakkiyle" belleteceklerdir. "Öğretme, sonunda her bir çocuğun haysiyet ve istidadına göre tecvit ve ilm-i hal gibi risaleler de okutarak çocuğa İslâm'ın şartlarını ve dini akideleri öğretmek lazımdır"[57] Burada II.Mahmut'un geleneksel eğitim düşüncesi içinde, modernleşme dönemi eğitim düşüncesi yolunda bir önemli adımın nasıl atılabildiğine tanık olunmaktadır. Bu yaklaşımda yeni olan, ilk öğretimin bütün bir halka yaygınlaştırılmak istenmesidir. Fakat bu girişim düşünsel dayanağını; insanın kendini geliştirmek için eğitim alma gibi doğal bir hakkı olduğuyla ilgili modern bir düşüncede değil; *ilmi* olanın aynı zamanda *dini* olduğu gibi, devletin dirliği ve birliği için herkesin İslâm'ın akidelerini öğrenmesi gerektiği gibi geleneksel bir düşüncede bulmaktadır.

Dönemin eğitim düşüncesinin, 18. yüzyılın başlarından itibaren *geleneksel* olanın içinden *modern* olana doğru nasıl yol aldığını, 1838 yılına gelindiğinde eğitim anlayışının geçmişten farklı olarak nasıl şekillendiğini; *Meclis-i Umuru Nafia*'ca hazırlanan mazbatada açık bir biçimde görmek mümkündür. İlk kez bu layihada, ilk öğretim ve yeni açılan okullarla yüksek öğretim biçiminde ortaya çıkan okullaşmanın rüştiyelerde eklenerek; sübyan mektepleri, rüştiyeler ve yüksek öğretim biçiminde kurumlaşması önerilmiştir. Bu layihada öne konulan hedef:

---

[55] Aynı, ss. 130-131.

[56] Antel, a.g.m.; Koçer, a.g.e., s.37.

[57] "Mahmut Cevat, Maarif-i Umumiye Nezareti Tariçe-i Teşkilatı (İstanbul: y.y, 1338), Cilt 1" Koçer, a.g.e., ss. 35-37'den alıntı.

- *İlk öğrenim* alanında, bütün çocuklara en azından okuma yazma öğretmek, hece ve Kur'an öğrenimi vermek,
- *Yüksek öğrenim* alanında, ise askeri alanda ihtiyaç duyulan *uzman* kadroları yetiştirmek,

olarak belirlenmiştir. Açılması önerilen *rüştiyelerin* ise bu hedeflere ulaşma yolundaki yeri, *yüksek öğretim için* öğrenci hazırlamaktır.[58]

Mazbatanın başında "ahretimizi kurtaran bir hacet yolu" olarak *dini ilimler*; "insan neslinin cemiyet içinde yaşayıp ilerlemesine" yol açacak *fenni ilimler* , biçiminde *bilim sınıflamasına* gidildiği görülmektedir. Fakat bu iki ilim dalının aslında, dini bir karaktere sahip olan ilim içinde bir bütünlüğe sahip olduğu daha sonra yapılan açıklamalardan anlaşılmaktadır. Layihaya göre geçmişte medreselerin sayesinde "Devleti Aliye-i Osmaniye ilim ve hünerin madeni" haline gelmişti; oysa son zamanlarda savaşlarda alınan yenilgiler ve ulema yüzünden "ilme ve hünere itibar edilmez" olmuştur; "ilme ve hüner"e geçmişte olduğu gibi üstün bir değer verebilmek için, önerilen yeni okullaşma biçiminin hayata geçirilmesi gerekmektedir; böylece "az zamanda bir hayli adam" yetiştirilerek, "her şeyin esası, temeli olan ilim" sayesinde Osmanlı devletinin tarım, ticaret ve sanayinde gelişmesinin önü açılacaktır. Açıklanan bütün bu görüşler, eski eğitim düşüncesi çerçevesinde koşulların zorlamasıyla (ya da başka bir deyişle olgunlaşmasıyla) modern eğitim düşüncesi doğrultusunda nasıl adımlar atılmak durumunda kalındığını bize göstermektedir. Bu adımların atılmasına neden olan düşünce; gücünü herhangi bir değişiklik arzusundan değil, tam tersi sistemi güçlendirme, eski günlerin o ihtişamına geri dönme ihtiyacından almaktadır. Amaç sistemdeki istikrarsızlığa son vermek; değişmez ve değiştirilemez olana, ilelebet devam edecek bir güç ve kararlılık kazandırmaktır.

Mazbatada *önerilerin yenilikler*; sübyan mekteplerindeki eğitim ve öğretimin daha sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için *teftiş sistemi getirmek*, zamandan tasarruf sağlamak amacıyla aynı düzeydeki öğrencilerin gruplara (sınıflara) ayırarak eğitimi *grup eğitimi biçiminde sürdürmek*, çocukları yetenek ve eğilimlerine göre "o meslek için açılmış bulunan *yüksek mekteplere" yöneltmek* (bu okulların yalnızca askeri alanla sınırlı oldukları daha önce belirtilmişti), sübyan mektepleri üzerinde bir öğretim kademesi açmak, ders programlarını yeniden düzenlemek, fakir çocuklara devlet yardımı yapmak olarak sıralanabilir. *Getirdiklerine bakarak bu layihanın eğitimde modernleşmenin önünü açan çok önemli bir belge olduğunu söylemek mümkündür*; böylece devlet bu belgeyle modern eğitim alanındaki kararlılığını, ve bu yolda alınması gereken ilk önlemleri ortaya koymuştur.[59]

İlk açılan rüştiye mektepleri Mektep-i Maarif-i Adliye (1838) ve Mektep-i Ulumu Edebiyye'dir (1839). "Adliye" sözcüğü bu okulun hukukla ilgili olmasından değil, bu okulu açan padişah II.Mahmut'un mahlasının "Adli" olmasından kaynaklanmaktadır. Aynı şekilde "Edebiyye" sözcüğü de edebiyat alanında uzmanlaşacak bir okulu değil, okur yazar yetiştiren bir okulu tanımlamaktadır. Bu okullarda 18 yaşına kadar; çocuklara, sübyan mekteplerinden sonra 3 yıl sürecek bir öğretim verildiği görülmektedir. Bu okullarda *en önemli yenilik "Türkçe" öğretiminin programlara alınmış olmasıdır*; fakat henüz Türkçe'nin bir grameri olabileceği, Türkçe'nin kendi

---

[58] Ergin, a.g.e., ss. 383.

[59] Bu Belgenin bütünü için Bkz. Ek: 2; Koçer, a.g.e., ss.41- 42.

başına bir dil olduğu algılanamadığından, burada gramer olarak asıl öğretilen, Arapça ve Farsça'dır. sübyan mekteplerinde Arapça ve Farsça gramer öğretilemediği, için kalemiyenin ve diğer askeri yüksek okulların ihtiyaç duyduğu kadroların yetiştirilebilmesi için "orta okul" düzeyinde kabul edilebilecek bu iki okulun açılması kararlaştırılmıştır. Bu okullara daha çok kitabete ve sivil memuriyete ilgi duyan "paşazade ve beyzade"lerin çocuklarının alındığı görülmektedir.[60] Bu okullarda "kulak dolgunluğu olmak üzere Türkçe yazı Tuhfe, Nuhbe ve Sübha-i sübyan gibi lügat ve Birgevi risalesi ve diğer ahlak kitapları ve güzel yazı ile kompozisyon" öğretilecektir.[61] Şeriattan en küçük sapmayı bile reddeden Mehmet Birgevi'nin risalelerine, ahlak eğitimine programlarda ağırlıklı olarak yer verilmesi, bu okullardaki eğitimin de esas olarak dini bir çerçeve içinde sürdürülmek istendiğini göstermektedir. Bunun dışında bu okulda sürdürülen eğitim ve öğretim medreselerde hakim olan düşünce doğrultusunda sürdürülmüştür.

Eğitim alanında bütün bu yenileşme adımları atılırken, Batı'da 17.-18. yüzyıllarda tanık olduğumuz bilimsel gelişmelerin yeni açılan "yüksek okullara" taşınamadığını Adıvar'ın şu açıklamalarından çıkarmak mümkündür:

> İşte bu devirde başlayıp yeni tarakkilerle devam edip giden bu yeni ilimlerden, yukarıda görüldüğü üzere, Türkiye pek haberdar olmamıştı. Yalnız İbrahim Müteferrika, Copernic, Galillée ve Descartes'in isimlerini Cihannüma'ya ilave ettiği tezyillerde bir satırla zikretmiş ve fakat memleketimizde yetişen Alexander Mavrocordato, Harvey'in kan devranı gibi mühim keşfine dair Lâtince tezinden Türkiye'de bahsetmeye bile lüzum görmemiştir. Hele yeni fizik ve riyaziyatın adı bile dillerde dolaşmıyor, bilakis riyaziyat namına hala hendese mukaddemeleri, hesap namına da risalei bahaiye şerhleri ellerde dolaşıyordu.[62]

Geleneksel düşünce içinde modern düşünce doğrultusunda yönelimi Katip Çelebi (1608-1656) ile başlatmak mümkündür. Katip Çelebi eserlerinde, 17. yüzyıla kadar olan gelişmeleri değerlendirirmiş, döneminde Osmanlı devletinde felsefe biliminin kötü olarak değerlendirilmesinden, nakli ve akli ilimlerdeki gerilikten yakınmış; "taassup ehlinin takılıp kaldığı sorunları, serbest bir düşünceyle, rasyonel bir biçimde" çözmeye çalışmış; doğu kaynakları ile Batı kaynaklarını karşılaştırarak birincilerin yanlışlarını düzeltmeye çalışmıştır.[63] Cihanüma, ve Keşfizunun önemli yapıtlarındandır. Katip Çelebi aynı zamanda Batı'dan ilk çeviri yapanlardan da biridir. Matbaanın kurulmasıyla Tercüme hareketi de hız kazanmıştır. Tanzimat'a kadar Batı'dan yapılan çevirilere bakıldığında bunların daha çok Coğrafya, tıp, eczacılık alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. 18. yüzyıl çeviri hareketinde tanık olduğumuz başlıca isimler Ömer Şifai Efendi, Hekimbaşı Abdülaziz Efendi, Antepli Asım Efendi, Eyüplü Abdullah Efendidir.[64]

1795'den itibaren Berr-i Hümayun, Batı ile ilişkilerin, bilimsel çalışmaların etrafında geliştiği bir merkez haline gelmiştir. Mühendishanenin kurulmasından itibaren 20 yıl süreyle baş hoca olarak görev yapan Tamanlı Hüseyin Rıfkı Efendi, İngiliz eserlerden yararlanarak Hendese, Müsellesat, Mecmuatül Mühendisin, Telhisi Eşkal gibi eserler oluşturmuştur; öğrenimini İngiltere'de yapan oğlu Emin Paşa,

---

[60] Ergin, a.g.e.,1-2. Cilt, ss. 386-404;

[61] Bkz, Ek: 2.

[62] Adıvar, a.g.e., s.159.

[63] Adıvar, a.g.e, ss 127-145.

[64] Hilmi Ziya Ülken, "Tanzimattan Sonra Fikir Hareketleri", Tanzimat: Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940), ss. 762-763.

1816-1836 yıllarında bu okulda öğretmenlik yapmış, babası gibi matematik alanında eserler vermiştir. Paris'te Ateşemiliterlik yaptığı sırada matematik eğitimi görmüş Vidinli Tevfik Paşa'da "cebriala, mihanik ve cebri hatti" gibi alanlarda tercüme ve telif yoluyla eserler meydana getirmiştir. Osmanlı-Rus savaşından sonra Mühendishane-i Berri-i Hümayun'a baş hoca olarak atanan Hoca İshak Efendi de matematik alanında Mecmua-i Ulumu Riyaziye, Usul-ü İstihkamat, Usul-ü İsa'iye, Kür're Risalesi gibi eserler vermiştir. Döneminde Fransız Askeri okullarındaki programı uygulayan Mühendishane matematik alanında önemli bir eğitim merkezi haline gelmiştir. Mühendishanenin ilk matematik hocalarından biri de İsmail Gelenbevi'dir. Çeşitli alanlarda 35 eser vermiştir. Gelenbevi yaptığı hesaplarla, ve bulduğu yöntemle top talimlerinde yapılan atışların isabetli olmasını sağlamıştır.[65]

Tanzimat Hareketiyle Birlikte Modern Eğitim Düşüncesinin Üzerinde Şekillendiği İdeolojik Yapı: "Osmanlıcılık"

Tanzimat dönemi tarihimizde en fazla tartışılan dönemlerden biri olmuştur. Osmanlı İmparatorluğunun çözülmesi sürecinde, ileride daha da belirgin hale gelecek yeni toplumsal yapı için hazırlık teşkil edecek her türlü adım bu dönemde atılmıştır. Bu dönem aynı zamanda, modernleşme sürecinde örgün eğitimin yavaş yavaş bir sistem özelliği kazanmaya başladığı, bu yolda gerekli idari kurumsal alt yapının oluşturulmaya çalışıldığı bir dönemdir. Araştırmanın bu kısmında modernleşme sürecinde tanık olunmaya başlanan yeni eğitim etkinliklerinin, sistemde nasıl bir sosyal yapı, ideolojik yapı değişikliğine bağlı olarak ortaya çıktığı açıklığa kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Tanzimat Hareketinin Sosyal Yapıda Neden Olduğu Değişiklikler

Reşit Paşanın yeni padişah Abdülmecit'i ikna ederek hazırladığı "Tanzimat Fermanı" olarak da tanımlanan "Gülhane Hatt-ı Hümayunu" II.Mahmut'un ölümünden beş ay sonra, 3 Kasım 1939'da ilan edilmiştir. Gülhane Hattı, bir anayasa bir kanun değildir; Avrupa'da hükümdarların kendi iradeleriyle, bir takım yetkilerinden vazgeçeceklerini vaat ettikleri Charte türünden bir belgedir. Bu nedenle Gülhane'de yabancı temsilciler önünde açıklanan bu tebliğle padişah, devletler arası hukuka göre içeride ve dışarıda herhangi bir sorumluluk yüklenmiş değildir.[66]

Gülhane Hatt-ı Humayunu'nun getirdiği yenilikler şöyle özetlenebilir:[67]

- Bu belgeyle Padişah, kendi iradesi ile kendi yetkilerinin sınırlandırılmasını kabul etmiştir. Can mal ve namusun korunmasını iradesinin dışına çıkarmış, yasalara bırakmıştır. Hükümet yönetiminin kendi iradesine göre değil, "Mevadd-ı Esasiye" (Temel İlkeler) olarak tanımlanan ölçülerle yapılacak kanunlara göre gerçekleşmesini kabul etmiştir.
- Devlet yönetimi yeni kanunlara göre düzenlenecektir.
- Bu belgeyle *kanunların* din farkı gözetilmeksizin *herkese eşit bir biçimde* uygulanması kabul edilmiştir.

---

[65] Ülken, a.g.m., Koçer, ag.e., ss. 31-32,23-25.

[66] Yavuz Abadan, "Tanzimat Fermanının Tahlili", Tanzimat: "Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle" (İstanbul: Maarif Matbaası,1. Cilt, 1940), ss.31-58.

[67] Berkes, 1979, a.g.e, ss. 208-209; İnalçık, a.g.e., ss. 350-352.

- Kimseye angarya yüklenmeyecek, herkese eşit oranda ve ödeyebileceği ölçüde vergi alınacaktır. Toprağın İltizam usulüyle vergilendirilmesine son verilecektir.
- Bu belgeyle suçların kişiselliği ilkesi getirilmektedir, bundan böyle babanın işlediği suç yüzünden oğlu cezalandırılmayacak, mağdur duruma düşürülmeyecektir. Suçsuz ceza, yargısız ceza olmayacaktır.
- Ömür boyu askerlik görevi kaldırılmaktadır, bunun yerine belirli bir yaşa gelmiş gençler 4-5 yıl askerlik yapmak üzere orduya alınacaklardır.
- Rüşvet mutlaka önlenecektir.

Gülhane Hattı içerdiği tüm bu yeniliklere karşın, tümüyle geleneksel düşünceye göre, geleneksel yapıyı ayakta tutmak üzere hazırlanmış bir belgedir. Belgenin giriş bölümünde, devletin içine düştüğü durumun nedeni olarak, "150 yıldan beri birbiri ardından gelen gaileler ve çeşitli sebepler yüzünden Şer'iata ve kanunlara" uyulmaması gösterilmiştir. 2. ve 5. maddelerde yeni getirilecek kanunların Şer'iata uygun olacağı belirtilmektedir. Öte yandan 3. maddede padişahın yasaların uygulanmasının güvencesi olduğu belirtilmektedir. Padişah Meclis-i Vala'da okuttuğu nutukta, bu belgeden "ihsan-i hümayunumuz olan hukuk ve imtiyazat" olarak söz etmektedir. Kanunların şeriata uygun olarak belirlenmek durumunda olması, bu kanunlara siyasal meşruluk ve bağlayıcılık sağlamada hükümdarın yetkisinin korunması; Gülhane Hattı'nın ve Tanzimat hareketinin geleneksel değerler doğrultusunda, hem Şer'i hukuk, hem de Örfi hukuka göre atılmış bir adım olduğunun açık belirtileridir. [68]

Diğer yandan yasama ile yürütme arasında ilk kez, bir ayrıma gitme gibi bir eğilim ortaya konmuştur. Meclis-i Ahkam-i Adliye gibi, Bab-i Seraskeri Dar-i Şura gibi yasama görevi yapacak sürekli meclisler öngörülmektedir. Fakat bu meclisler bir seçimle göreve gelmeyecek; ulema, bürokrasi ve ordudan seçilecek seçkinlerden oluşacaktır. Bütün bunların nasıl belirleneceğini düzenleyecek bir anayasa arayışı yoktur. Seçilecek uzmanlardan oluşan meclislerin hazırlayacağı "kanunların sınırlarını, hatta belki de kaynaklarını" Şer'iat belirleyecektir. Buradan Şer'iata, kişilik haklarını düzenleme gibi bir misyonun da yüklendiği görülmektedir.[69]

Tanzimat fermanında bir çelişki açıkça kendini belli etmektedir. Avrupa modernleşmesi içinde tanık olunan *özgürlük* ve *eşitlik*, vatandaş olmaktan kaynaklanan pozitif hukuki teminatlara sahiptir. Oysa Gülhane hattı'nda yer alan kişisel özgürlükler "tabii haklar olarak değil, fakat birer ihsanı şahane olarak ilan edilmiştir". *Eşitlik* ise "tabii hukuk doktrini açısından değil de, Osmanlılık açısından" ifade edilmiştir[70]. Bütün bunlar şeriata uygun bir yorumla dile getirilmektedir. İşte çelişki de, bu kavramların geleneksel ideoloji doğrultusunda ifade ediliş biçimiyle; gerçekte Avrupa modernleşmesi içinde yüklendikleri içerik arasındaki farklılıktan doğmaktadır. Bu farklılık Tanzimat'ın ideolojik yapısı içinde bir araya getirdiği İslamcılıkla, Osmanlıcılığın uygulamada bir ikilik biçiminde ortaya çıkmasına yol açacaktır.

---

[68] İnalçık, ss. 352-353; Berkes,1979, a.g.e., s.209.

[69] Berkes, 1979, a.g.e.,s.209

[70] Tarık Zafer Tunaya, Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri (İstanbul: Yedigün Matbaası, 1960), s.34.

Gülhane Hattı ile ne yenilikler getirildiğini gördükten sonra, bu belgenin ilanıyla başlatılan *Tanzimat Hareketi'nin sosyal yaşamda ne gibi değişikliklere neden olduğuna* bakmak gerekmektedir. Bunları şöyle özetlemek mümkündür.[71]

- Meclis-i Vala sürekli padişahın gözetiminde sürekli bir yasama organı haline gelmiştir. İdari yapıya yeniden çeki düzen verilmiş; eyaletler, sancaklar ve kazalar yeniden belirlenmiştir. İdari birimlerde, *yeni bir içerikte ve işleyişte meclisler* oluşturulmuştur.
- İdari birimde yeni oluşturulan meclislerde, *gayrimüslim tebaanın temsilcilerine* de yer verilmiştir.
- İltizam usulüyle vergilendirme kaldırılmış, taşradaki mültezim ve voyvodaların görevlerine son verilmiştir. Vergi alanında bir süregelen bir takım imtiyazlar, muafiyetler kaldırılmış; herkesten serveti oranında ve eşit biçimde vergi toplanması prensibi kabul edilmiştir. *vergi adaletinin sağlanması için emlak ve nüfus sayımı yapılması* kararlaştırılmıştır.
- Valilerin yetkileri azaltılmış, valilere yalnız asayiş işleri bırakılmış, mali sorumluluk, merkezden atanan "muhassıl-i emval" adını alan geniş yetkili memurlara verilmiştir. Böylece maliye yönetiminde *merkezi kontrol prensibi* gibi o dönemin modern bir ilkesi uygulama alanına sokulmuş; her türlü geliri merkezde toplayacak, her türlü gideri merkezden karşılayacak şekilde *maliye yönetimi* yeniden düzenlenmiştir.
- *Angarya ve servaj* kesin olarak kaldırılmıştır. *Rüşvetin önlenmesi için* ciddi tedbirler alınmıştır.
- *Kadıların yetkileri azaltılmış ve sınırlanmıştır.* Kadıların yerel meclislerin başkanı olması geleneğine son verilmiş; yeni oluşturulan meclislerde başkanlık, vali, muhassıl ya da kaza müdürü gibi idari yöneticilere verilmiştir. Kadılar eskisi gibi yine şeyhülislama bağlı kalmakla birlikte merkeze daha sıkı bağlanmıştır. Kadıların görevleriyle ilgili olarak kendilerine ait gelir toplamaları yasaklanmış; aylığa bağlanmaları kararlaştırılmıştır.

Bütünsel olarak bakıldığında geleneksel dünya görüşü doğrultusunda atılan bütün bu adımlarla; gerçekte, geleneksel olanın içinden merkeziyetçi geleneğe uygun yeni bir yapı ortaya çıkartılmaya çalışıldığı görülmektedir. *Alınan tedbirler esas olarak mali ve idari yapının yeniden düzenlenmesine yönelmiştir.*

Sancaklarda oluşturulacak meclisler "muhassıl, ve iki katibi ile o yerin kadısı, müftüsü, umur-i zaptiye amiri, Müslüman vücuh-i memleketten dirayeti tecrübe edilmiş dört aza ve gayrimüslim ahali varsa, bunların metropoliti ve iki kocabaşı olarak on üç kişiden" oluşacaktır. Muhassıl olmayan kazalarda ise jandarma amiri, kadı, muhassıl vekili ve bölgenin ileri gelenlerinden iki kişi (varsa bir gayrimüslim olacaktır) olarak beş kişiden oluşacaktır.[72]

Fermanın hemen arkasından mali ve idari yeni bir yapılaşmaya gidilmesi, ulemanın yerel güçlerin bir takım imtiyazlarına son verilmesi, angarya ve servajın kaldırılması, gayrimüslim tabaya meclislerde söz hakkı tanınması sosyal yapıda

---

[71] İnalçık, a.g.e., ss. 365-371.

[72] Aynı, s.364.

karışıklığın daha da artmasına neden olmuştur. Çünkü geleneksel yapıyı ayakta tutan sosyal güçlerin bir takım yetkileri ellerinden alınmış, fakat bunun yerine, ortaya çıkan boşluğu dolduracak yeni bir kurumsallaşma ortaya konamamıştır. Fransız seyyah Perrot meclislerin çalışmasıyla ilgili şu gözlemlerini dile getirmektedir:

> Türk olsun Hıristiyan olsun kaç meclis üyesine sormuş isem, bu meclislerin aldıkları kararların hangi hallerde kanun kuvvetine haiz olduğunu, hangi hallerde sadece mahkeme otoritesine sahip olduğunu ve ne zaman danışma heyeti durumunda bulunduğunu asla anlayamadım. Gerçekten şuna inanıyorum ki, kendileri ile konuştuğum üyeler kendileri de bu hususta daha fazla bilgiye sahip değildiler... Ne milletin mecliste temsili, ne de içişlerini kendi kendine idaresi diye bir şey vardır. Bir kelime ile hiç bir şeyin kesin bir düzeni, bir nizamnamesi yoktur. Bunun yerine sağduyu ve örf ve adet hakimdir. Otorite kendiliğinden tabii olarak en zengin ve en kabiliyetliye ait olur.[73]

Sonuçta başta verginin toplanmasında olmak üzere, imtiyazlarından olan mültezim ve ayanların da baltalamalarıyla, mali durumun iyice kötüleşmesine yol açacak -Reşit Paşa'nın görevden azledilmesine neden olacak- sistemde olağanüstü bir karışıklık ortaya çıkmıştır. Eski mültezim ve ayanların bölgelerindeki nüfuzlu devam etmektedir. Bir takım imtiyazları elinden alınan ulemada durumdan hiç hoşnut değildir; meclislerde muhafazakar ağaların yerinde yer almakta, Şer'atın çiğnendiğini Müslümanlarla "gavurların aynı seviyeye indirildiğini" iddia etmekte, yer yer halkı açıkça isyana teşvik etmektedir. Diğer yandan Gülhane Hattı getirdiği *"insanların eşit olduğu"* düşüncesiyle, özellikle Balkanlarda, toprak sahipleri arasında tepkiyle karşılanırken, Müslüman olmayan tebaa arasında heyecanla, memnuniyetle karşılanmış; *ulusal bilincin uyanmasına* neden olmuştur. Bu da sosyal yapıda karışıklığın daha da artmasının bir başka nedeni olmuştur. Kurumsal yapıda ve sosyal kesimlerin rollerinde ciddi farklılaşmaya neden olan bu gelişmelere, sosyal yapıda meydana gelen derin sarsıntılara bakarak, Gülhane Hattı'nın kağıt üstünde kalan bir belge olmadığı söylenebilir.[74]

Tanzimat hareketinin neden olduğu ilave bütün bu karışıkların faturası Reşit Paşa'ya çıkmış, Paşa, 1841 yılında görevinden alınmış; yerine muhafazakar bir tutum takınan Rıza Paşa göreve getirilmiştir. Yeni yönetim Şer'iatın kurallarını sosyal yaşamda geçerli hale getirerek, muhasıllallıkları kaldırıp, valileri yeniden mali işlerde yetkili kılarak, eyaletlere muhassılların yerine geniş yetkili defterdarlar atanarak, kadıların gelirlerini eskisi gibi gördükleri işler dolayısıyla doğrudan doğruya halktan almalarına izin verilerek, daha çok askeri ıslahata ağırlık vererek karışıklığı önlemeye çalışmıştır. Fakat bütün bu muhafazakar adımlar, toplumsal değişimin Tanzimat Fermanı'yla yeni bir ivme kazanmasını engelleyememiştir.[75]

Süreç bütün olarak değerlendirildiğinde, Tanzimat fermanıyla ilk kez, geleneksel siyasi yapının sorunlarının askeri önlemler, askeri alanda yürütülecek yeni düzenlemelerle önlenemeyeceği; idari, siyasi, hukuki alanda, vergi toplama biçiminde ciddi değişikliklerin bir sistem dahilinde gerçekleştirilmek durumunda olunduğu kabul edilmiştir. Bu sürecin konumuzla ilgili en önemli sonucu, ulamanın sivil yaşamdaki otoritesinin ciddi bir biçimde sarsılmış olmasıdır.

---

[73] "G.Perrot, Souvenirs d'un Voyage en Asie Mineure (2.Baskı,Paris: 1867), ss. 343-346" İnalçık, a.g.e., ss. 370-371'den alıntı.

[74] Aynı, ss. 362, 372-373.

[75] Aynı, ss. 373-375.

Avrupa'nın genç devletleri, Tanzimat fermanıyla gayrimüslim halka tanınan yeni haklar sayesinde; Osmanlı Devleti üzerindeki yayılmacı amaçlarını gerçekleştirme yolunda elverişli bir ortamın oluştuğunu görmekte gecikmediler. Fransa ve İngiltere, Osmanlı-Rus savaşında Osmanlı Devleti'nin yanında yer alma karşılığında, gayrimüslimlerin durumunu yeniden düzenleyen yeni bir fermanın yürürlüğe konmasını sağladılar. Yalnızca Müslüman olmayan halkın durumuyla ilgili olarak ilan edilen Islahat Fermanı ile; gayrimüslim halkın can güvenliği güvence altına alınıyor, bu kesime yönelmiş onur kırıcı, ayrımcı davranışlar yasaklanıyor, Müslümanlarla Müslüman olmayanlar arasındaki davalara karma mahkemeler tarafından bakılması, vergi eşitliği, Müslüman olmayanların da yerel meclislerde temsil edilmeleri ve askere alınmaları kabul ediliyordu.

Gülhane Hattı'nda eğitimle ilgili herhangi bir düzenlemeye yer verilmemiştir; fakat bu belgeyi tamamlayıcı nitelikte bir belge olan *Islahat Fermanı'yla, ilk kez eğitimde modernleşme çabalarına yasal bir metinde yer* verildiğine tanık olunmaktadır. Fermanda modern eğitime yönelmiş şöyle bir düzenleme ön görülmektedir.

> Osmanlı tebaasına dahil olan herkes mekteplerin yönetmenliği dışına çıkmamak suretiyle gerek yaşça ve gerek yapılan kabul imtihanı sonucunda gereken şartları haiz oldukları takdirde cümlesi birbirinden ayrılmaksızın Osmanlı devletinde açık bulunan ve tedrisat yapan askeri ve sivil bütün mekteplere alınmaları irade-i Padişahi iktizasıdır. Bundan başka her bir cemaat, maarif ve harf ve sanayie dair milletçe mektepler yapmaya izinlidir. Fakat bu çeşit mekatip-i umumiyye'nin ders verme şeklini ve muallimlerini seçme işi, üyeleri padişah tarafından, üyeleri padişah tarafından seçilmiş Türk ve ekalliyet bilginlerinden karma bir Meclis'i Maarifin nezaret ve teftişi altında olacaktır.[76]

Islahat Fermanının getirdiği en önemli yenilikleri şöyle özetlemek mümkündür:

1. hangi dine mensup olursa olsun, herkese askeri ve sivil mekteplere girme hakkı tanınmaktadır;
2. örgün eğitimi ülke ve bir sistem dahilinde örgütleyecek merkezi bir yapının, Meclis-i Maarifin oluşturulması kararlaştırılmıştır;
3. Müslim ve gayrimüslimlerden karışık bir biçimde oluşturulacak bu kurumun (Meclis-i Maarif'in) gözetiminde ve denetiminde olmak; öğretmenlerini bu meclisin denetimiyle atamak, programlarını bu meclisin denetiminde belirlemek koşuluyla azınlık okullarının açılmasına izin verilmiştir.

Bu metinde geleneksel ideolojik yapıda, bu adımların atılmasına neden olan çok önemli bir farklılaşmaya tanık olunmaktadır. *Tanzimat Fermanıyla hukuki temelleri atılan bu farklılaşma, Islahat Fermanı'yla iyice belirginlik kazanmıştır*; o da şudur: Bu belgelerle, "millet"i, dini ayrımı ifade eden bir kavram olmaktan çıkaracak adımlar atılmaktadır. Aslında bu fermanlarla Osmanlı geleneksel toplum düzeninde farklılıkları bir arada tutmanın aracı olan din ayrımı (millet oluşu) ortadan kaldırılmış olmuyor, tam tersine bu ayrıma dayanılarak, bütün *milletleri* (cemaatleri) Osmanlılık temelinde bir arada tutacak bir siyasi birlik arayışına yöneliniyordu. Böylece sistem, birliğini tehdit eden uluslaşma akımları karşısında, geleneksel ideolojik yapı doğrultusunda belki de alabileceği biricik önlemi alıyordu. Fakat özellikle Islahat Fermanı ile birlikte bütün dinlere yasalar karşısında eşit bir statü tanınmaya yönelinmesi, Müslüman kesimin hakim millet olmaktan çıkması; ister istemez dinin vicdani, bireyi ilgilendiren bir olgu haline dönüşmesi sürecini başlatmıştır. Böylece

---

[76] "Salname-i Nezareti Maarif-i umumiye, 1898" Koçer, a.g.e., s.62'deki alıntı.

sistem, İslam devleti özelliğinden sıyrılarak bütün dini farklılıkları kucaklamaya, "Osmanlılık" temelinde laik bir siyasal karakter almaya doğru yeni bir sürecin içine girmektedir.

2. Mahmut ulemanın sadece mezhep işlerine karışmaları gerektiğini söylemiştir; fakat, o dönemde henüz hükümdarı, "Allah'ın yeryüzündeki gölgesi ve vekili sayan bir egemenlik anlayışı" temelinden sarsılmamıştır. Oysa Tanzimat hareketiyle durum farklılaşmıştır:

> Tanzimat fermanında ilkesel bir değer alması muhtemel olan yerlerde de şer'i şerif, siyasi aktivitesiyle ideolojik dinamizminden sıyrılmış pasifist, hümanist bir Müslümanlık telakkisinin, dünyevi ve üniversel bir yaşayış nizam ve sistemi çehresini taşıyor. Bu vaziyette ahkamı şer'iye, dini ve siyasi bir münaferet sebebi değil, bilakis her insanoğlunun hayat, şeref ve mülkiyetini koruyan sosyal bir istikrar ve nizam unsurudur.[77]

Görüldüğü gibi, yeni ideolojik yapıda din eski "siyasi aktivitesinden ideolojik dinamizminden" sıyrılmakta, sistem için "sosyal bir istikrar ve nizam unsuru" haline gelmektedir. Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla içine girilen sürecin en önemli özelliği, geleneksel ideolojik yapıdaki bu farklılaşmadır. Sistem, bünyesinde giderek yaygınlaşan, siyasi birliği tehdit eden uluslaşma akımları karşısında, varlığını sürdürebilmenin yolunu; geleneksel ideolojik yapıyı, "Osmanlılık" düşüncesi etrafında yeni bir içerikte düzenlemede bulmuştur. Fakat "Osmanlılık" düşüncesi etrafında şekillenen ideolojik yapı son tahlilde yine de "islâmi"dir. Yani Osmanlılık *isâmiliği* de içermektedir. Tunaya Tanzimat ideolojisi içindeki bu ikiliği şu sözlerle açıklamaktadır.

> Herkes "bir pederin evlâdı" idi, bu peder de Padişahtı. Böylece İslamcı bir İmparatorluk formülü yanında Osmanlıcılık yer almıştır. Tanzimat'ın en önemli özelliği Devletin gayesini de, müesseseleri gibi, açıkça *ikileştirmiş* olmasıdır. Bundan böyle Osmanlı etik'i (devletin dayandığı temeller) bu çifte gayeye dayanacaktır. Sosyal ve siyasi değer hükümleri bu iki gayeye kıyasen verilecektir: Her ne ki iyidir, o *İslâmidir* ve *Osmanlıdır*. İki gaye arasında tezatlar bulunabilir, hatta bunların birbirlerini inkar ettikleri sonucuna dahi varılabilir, fakat bunun fazla bir zararı yoktur. Zira Tanzimat, bizatihi birbirini inkar eden fikirler ve müesseseler arasındaki bocalama devri olmuştur.[78]

Tanzimat düşüncesinde ve uygulamada ortaya çıkan bu ikiliği, tümüyle Tanzimat Hareketini hazırlayan ve uygulayan devlet adamlarının, düşünsel kısırlıklarında ya da kişisel yetersizliklerinde aramak sorunu basite indirgemek olur. *Çünkü modernleşme sürecinde rol oynayan devlet adamlarının düşünme biçimleri de, son tahlilde; sistemin sosyal yapıya, geleneğe bağlı olarak varoluş güvencesini bulduğu bu ideolojik-kavramsal yapı (sentez) tarafından belirlenmektedir.* O nedenle bu ikiliği Osmanlı-Türk modernleşmesinin kendine özgü doğası olarak kabul etmek daha gerçekçi bir yaklaşım olacaktır.

Buraya kadar ortaya çıkan bulgulardan Tanzimat döneminde öngörülen reformların etrafında şekillendiği temel düşünceyi şöyle tanımlamak mümkündür: *Geleneksel merkeziyetçi yapıyı -geleneği-, "Osmanlılık" düşüncesi etrafında şekillenecek merkeziyetçi bürokratik yeni bir yapıyla ayakta tutmak.*

Tanzimat Dönemine Kadar Modernleşme Yolunda Atılan Adımların Toplumsal Değişim İçindeki Yeri ve Önemi

Lale Devri'nden itibaren Tanzimat'a kadar yenileşme yolunda atılan adımlara baktığımızda; bütün bu adımlara, devletin geleceğinin Avrupa'nın yaşayış tarzı ile

---

[77] Abadan, a.g.m.

[78] Tunaya, a.g.e., ss. 34-35.

sosyal kurumlarının ülkeye taşınabilmesine bağlı olduğu, düşüncesinin yön verdiği görülmektedir. Atılan adımlar sistem bütünlüğünden yoksundur, dağınıktır ve çoğu kez sosyal bünyede bir dirençle karşılaşmaktadır. Baron van Stürmer, II. Mahmut'u "icraat ve girişimlerinin esaslarına ve gerçek içeriklerine vermesi gereken önem ve değeri onların şekline vermiş" olmakla eleştirmiştir. A.Slade ise II.Mahmut'un "medeniyetin hikmetlerini öğretecek yerde, sarayında üniformalı uşaklar kullanmak gibi ayrıntılarla" ilgilendiğini belirtmekte, dolayısıyla II.Mahmut'u "bırakması lazım geldiği yerde" işe başlamakla eleştirmektedir.[79]

Burada sorulması gereken soru şudur; Strümer'in ileri sürdüğü gibi, yalnızca bu adımları atan padişahların cehaleti, ya da modernleşme doğrultusunda daha sağlıklı adımlar atabilecek yetenekte devlet adamının olmayışı[80] toplumsal değişimlerin nedeni olarak gösterilebilir mi? Eğer Avrupa'da tanık olduğumuz modernleşme yalnızca kralların, devlet adamlarının hatta bunları düşünsel olarak besleyen felsefe ve bilim adamlarının eseri değilse; fakat bu aktörlerin yeteneklerini de belirleyecek düzeyde; sosyal, kültürel ve ekonomik alt yapıda bir dönüşümün, sistemin kendi içinden çıkan bir toplumsal değişimin (yenilenmenin) ürünüyse; o zaman sistemin kendini dönüştürecek sağlıklı mekanizmaları üretmekte zorluk çekmesinin, tek tek kişilere ihale edilemeyeceğini de kabul etmek gerekmektedir.

Belirli bir zaman dilimi içinde yaşanan toplumsal değişimin içeriği ve niteliğinin, son tahlilde içinden çıktığı toplumsal yapının kendini yeniden üretme yeteneğine bağlı olarak belirlendiği bir gerçeklikse; Lale Devri'nden itibaren tanık olduğumuz toplumsal değişimi değerlendirmede kullanılacak ölçütün, yalnızca o toplumsal yapıdan oldukça farklı toplumsal yapıların ulaştıkları aşamalara göre belirlenmesi; sağlıklı bir değerlendirme arayışı için yanıltıcı olabilir. Benzer kültürel gelişim özelliklerine sahip toplumsal yapılar arasında, -yine de farklılıkları göz önünde tutmak koşuluyla- doğrudan bir korolasyon belki kurulabilir; ya da başka bir deyişle bu tür sosyal yapılar arasında yapılacak karşılaştırmacı bir yaklaşımla ortaya çıkarılacak sonuçlar; o toplumsal yapılarla ilgili süreci takip eden değerlendirmeler için veri olarak kullanıldığında çok fazla yanıltıcı olmayabilir. Ancak, örneğin Osmanlı-Türk geleneksel toplum yapısının, çözülme sürecindeki değişim yeteneğini saptamak için planlanan süreci takip eden bir çalışmada; Avrupa toplumlarının modernleşme sürecinde ulaştıkları aşamalar, elde edilen bulguların değerlendirilmesinde ölçüt olarak kullanılırsa, çıkacak sonuçların güvenilir yüksek olmaz. Hele böyle bir değerlendirmeden elde edilen çıkarımlara göre, toplum düzeninde sistem içi dinamik dinginliği sağlayıcı adımlar atılmaya çalışılırsa; o zaman ister istemez Slade ve Stürmer'in eleştirdiği II. Mahmut döneminde tanık olduğumuz sonuçlar karşımıza çıkacaktır.

Fakat burada, değişim ihtiyacını ortaya çıkaran temel sorunların sistemin içinde şekillenmesine, sosyal yapıyla ilgili olmasına karşın; sistemde yönetici çevreleri değişime yönelten asıl itkinin, baskın bir biçimde sistemin dışından geldiği bir durum söz konusudur. Çünkü geleneksel yapı, sistemde karışıklığa yol açan temel neden olmasına karşın; dini argümanlarla da beslenen değişmez, değiştirilemez özelliği nedeniyle, bu yapıyı üreten ve ayakta tutan ideolojik kültürel yapı, kendi içinde sistemi dönüştürecek yeni yapılar üretememekte; sonuçta sistemi

---

[79] "Hıfzı Timur, Mettenich'den İstanbul'da Baron von Stürmer Viyana, 3-XII-1839,*Tanzimat*, s.704; A.Slade, Records of Travels in Türkey. ss.21-73" Turan, 1969, a.g.e., ss.234-236.

[80] Aynı, s.235.

yeniden düzenleyecek adımlar, içeriden gelen dürtülere göre değil, dışarıdan gelen etkilere göre düzenlenmektedir. Burada söylenmek istenen; süreci takip eden bir analiz sonucunda, sürecin doğal yönü doğrultusunda değişimi destekleyici bilinçli adımlar atmak varken; karşılaştırmalı bir yaklaşım sonucu yukarıdan bir takım düzenlemeler yapmanın da, ortaya çıkanı değerlendirmede de aynı yöntemi kullanmanın da, sosyal yapıyla ilgili nedenleri olduğudur. Belki de asıl vahim olan da budur, *kendine özgü değişimin* giderek kendi kültürünü oluşturmasıdır; daha somut söylemek gerekirse her adımın sosyal yapıyla illiyet ilişkisini göz ardı eden, "Batı'ya göre" değerlendirme alışkanlığının bir "yöntem" haline gelmesidir.

Örneğin Timur, Tanzimat'ta "merkezi bir devletin kuruluşu" yönünde atılan adımların başarılı olamadığı[81] yargısında bulunurken; Antel Tanzimat'ın devlet yönetiminde "radikal bir değişiklik" yapamadığını ileri sürmektedir[82]. Literatürde karşılanılan bu tür yargılar, Tanzimat döneminde yaşanan toplumsal değişimler, bu toplumsal değişimlerde eğitim ve eğitim düşüncesinin rolünü değerlendirmeye geçmeden önce, kullanılacak yöntemle ilgili kavramsal çerçeveyi netleştirme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

Burada, bu değerli araştırmacıların karşılaştırmacı bir değerlendirmede ulaştıkları sonuçları, sürece dönük değerlendirmede ölçüt olarak kullandıklarına tanık olunmaktadır. Timur'da Antel'de, Avrupa'da modernleşme sürecinde, feodalizmin içinden merkezi bir devleti ortaya çıkaran dönüşümün, Tanzimat döneminde yaşanmadığını ileri sürmektedirler. Karşılaştırmacı bir yaklaşım içinde ulaşılan bu yargı, Tanzimat'ın başarılı olup olmadığı, "radikal bir değişik" anlamına gelip gelmediği yargısına ulaşmada ölçüt olarak kullanılabilir mi; kullanılırsa ulaşılan bu yargı, gerçeği yansıtmada güvenirliliği yüksek bir yargı olarak kabul edilebilir mi? Bu soruya olumsuz yanıt vermek gerekecektir. Çünkü bir toplumsal değişim açısından "başarı" olarak görülemeyecek eşik, bir başka toplumsal değişim için "başarı" olarak değerlendirilebilir; bir toplumsal değişim için "radikal" olan ise, bir başka toplumsal değişim için "radikal" olmayabilir. Yargıda bulunulan sosyal yapının kendini yeniden üretme yeteneği doğru bir biçimde ölçülmeden onun için neyin "başarı" neyin "radikal" olduğuna karar verilemez; verilirse bu, övgü-yergi ikilemi arasında yararsız bir gezintinin, sosyal yapıyla ortaya çıkan arasında nedensellik ilişkisi kurma gibi zor ama daha anlamlı bir çabaya, tercih edilmesi anlamına gelir. Oysa süreci takip eden çalışma ve sonucunda yapılacak bir değerlendirmeden sonra -*yani o sosyal yapının kendi içinde hangi dinamiklere bağlı olarak çözüldüğünü; çözülme süreci içinde sistemin değişime karşı ve değişime ayak uydurmak için kendi içinde ne gibi önlemler aldığını, ne gibi yeni kurumsal yapılar ürettiğini; bu yeni önlemler ve kurumların toplumsal değişimde nasıl bir rol oynadığını ortaya koyduktan sonra*-; karşılaştırmalı bir değerlendirmeye gidilirse bu anlamlı olur. Böylece, benzer süreçlerde diğer toplumsal yapıların ürettiği, ulaşılmak istenen aşama için; nasıl bir insan malzemesine, bunun için nasıl bir kültürel değişime gereksinim olduğu daha sağlıklı bir biçimde saptanabilecektir.

Bir sosyal sistemde, kurumsal (örgütsel) yapının, çevreden ya da sistemin içinden gelen etkiler nedeniyle yaşama koşullarında meydana gelen değişikliklerin (Bkz.3. Bölüm, Sosyal Sistemlerde Değişme) uygun biçimde henüz yenilenememiş olması; karışıklığın sistemde artmasına, merkezi yapının daha da gevşemesine yol

---

[81] Timur, 1968, a.g.e., s.63.

[82] Antel, a.g.m.

açmaktadır. Sosyal sistemdeki bu çözülme, sistemdeki *ıslahat* (reform) ya da *devrim* girişimlerinin nedeni haline gelmektedir.[83]

17. yüzyıldan itibaren içine girilen Osmanlı klasik toplum sürecinin çözülme sürecine bakıldığında, sistemde *ıslahatı* gerektirecek koşulların 19. yüzyılın başlarına gelindiğinde yavaş yavaş olgunlaşmaya başladığı görülmektedir. *Tanzimat hareketini ortaya çıkaran koşulları şöyle saptamak mümkündür*: Devletin dayandığı teokratik temel sarsılmıştır. Ulema, Berkes'in "saltanat geleneğini şeriat adına Müslümanlaştırma" olarak tanımladığı[84], geleneksel işlevini yitirmiştir. Yeniçeri Ocağı dağıtılmış, fakat sistemin güvenliğini sağlayacak güçlü bir ordu henüz oluşturulamamıştır. Avrupa'da devam eden devrim ve uluslaşma akımlarının elde ettikleri başarılar; Osmanlı Devleti'nin sistemdeki farklılıkları dini ve hiyerarşik bir temelde "millet" oluşla bir arada tutmasını giderek olanaksız kılmakta, etnik bir temelde bir araya gelen unsurlar arasında ulusal bilincin her geçen gün biraz daha artmasına neden olmaktadır. Avrupa'da Merkantilist politikalar doğrultusunda ekonomik, siyasal gücünü arttırmaya çalışan genç ulusal devletler, böylece azınlık unsurlar nezdinde kendilerine bir müttefik bulmuşlardır. Bu devletlere tanınan ayrıcalıklarla (kapitülasyonlar), Merkantilist politikaların yaşama geçebilmesi için çok uygun bir ortam oluşturulmuştur. Diğer yandan tımar sisteminin yerini alan iltizam sistemi, geleneksel merkezi yapıyı tehdit eden bir takım yerel güçlerin (ayanların) ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu güçlerden Mısır Valisi Mehmet Ali Paşa, Avrupa'daki gelişmelerden yararlanarak güçlü bir ordu yeni bir eğitim sistemine sahip olmuş; Osmanlı Devleti'nin varlığı için ciddi bir tehlike haline gelebilmiştir. Geleneksel kurumsal yapı; yaşam koşullarında, rollerde, öğeler arası ilişkilerde, öğelerin amaçlarda meydana gelen bütün bu değişmeler karşısında aciz kalmakta; değişimin siyasal birliği her geçen gün biraz daha fazla tehdit etmesine engel olamamaktadır. Bütün bu olumsuz koşulları ortadan kaldıracak güçlü bir siyasi yapıya, yönetim mekanizmasına ihtiyaç vardır.[85] Abadan'a göre *Tanzimat'ın en önemli amacı* da burada ortaya çıkmaktadır:

> İmparatorluğun dayandığı, dağılma tehlikesine maruz kütleleri, yeni prensipler altında toplamak ve devlet faaliyetlerini bu prensiplere istinat ettirerek muhtelif unsurlar arasında -birlik ve emniyetin esas şartı olan- zapt ve raptı, nizam ve intizamı tesis etmek, müşterek maksatların istihsali için disiplinli bir çalışmanın temellerini kurmak. Şunu da ilave edelim ki memleket içerisinde bu işlerin yapılmasını zorunlu kılan anarşik atmosfer, -ekseriyetle mutat olduğu üzere- ferdi hürriyetin ifratından değil, bilakis tamamen istisnai bir vaziyetten, imparatorluğun siyasi bünyesindeki özelliklerden, mürekkebatındaki tecanüssüzlükten, merkezi kudretin zaafından doğmuş bulunmaktadır."[86]

Bu açıdan bakıldığında Tanzimat hareketini; yalnızca Batı'nın etkisinde kalmış bir kaç devlet adamının, yine Batı'nın isteğiyle aldığı, sosyal bünyeyle illiyet ilişkisi olmayan bir takım düzenlemeler olarak açıklamak mümkün görünmemektedir. Bu hareketi ortaya çıkaran etki yalnızca dışarıdan değil, sistemin kendi iç yapısındaki değişikliklerden de kaynaklanmaktadır. Mehmet Ali Paşa ve Azınlıklar arasındaki ulusal bilincin gelişmesi olgularında görüldüğü gibi çevreden gelen etkiler, giderek birer *iç sorun* halinde ortaya çıkmaktadırlar. Abadan yukarıda sistem içindeki kargaşaya bireysel özgülük talebinin değil; siyasi yapıdaki dengesizliğin, merkezi

---

[83] Abadan, a.g.m.

[84] Berkes, a.g.e., s.169.

[85] Abadan, a.g.m.; Sarıca, a.g.e., s.63; Turan, 1969, a.g.e., ss.240-241.

[86] Abadan, a.g.m..

yapının zaafa uğramasının neden olduğunun altını çizmektedir. Halbuki birinci bölümdeki çalışmamız sırasında, Avrupa'da modernleşmenin, atomize olmuş feodal yapı içinde ortaya çıkan burjuva sınıfının, merkezileşme süreciyle birlikte güçlenerek ekonomik ve siyasi belirleyici bir güç haline gelmesiyle birlikte geliştiğini; *özgürlük, eşitlik, mülkiyetin kutsallığı (can ve mal güvenliği)* gibi liberal taleplerin, iş gücünün topraktan, aklın inançtan bağımsızlaşması gibi nesnel siyasi dayanaklar üzerinde yükseldiğini görmüştük. Halbuki burada modernleşmeye neden olan arayışın tamamen farklı bir nedenden, değişmez değiştirilemez olan merkezi yapıdaki zafiyeti ortadan kaldırma dürtüsünden, yani sistemin kararlılığını sürdürmeye yönelik direncinden kaynaklanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Tanzimat hareketini hazırlayan düşüncenin geleneksel düşünce kapsamında kaldığını, asıl amacının geleneksel siyasi yapıyı ayakta tutmak olduğunu söylemek mümkündür.

Tanzimat hareketinin "bireyin benliğini baskı altında tutan kuralları azaltmak", biçiminde ikinci bir amaca yönelen iradesi ise, tümüyle; zaten ortada olan "fiili bir duruma hukuki yaptırım bağışlayarak, garantiye sahip bir bireysel *özgürlük alanı* oluşturmak" ile ilgilidir[87]. Yani bu ikincil amaç, asıl amaca hizmet ettiği için anlamlıdır. Tanzimat'ın II.Mahmut'un sağlığında ilan edilememesinin nedeni de, bu ikincil amacı içermeyen bir "ıslahat"ın yapılamaması gerçeğinde yatmaktadır. II.Mahmut, Paris'de görevlendirdiği Reşit Paşayı huzuruna çağırıp, devletin selameti için alınması gereken tedbiri sorar. Paşa düşüncelerini anlatıp, "Tanzimat-ı Hayriye"nin ilanından başka çare olmadığını söyleyince; II.Mahmut: "Üç yüz bin asker cem eder, Avrupa'nın hakkından gelirim" der. Reşit Paşa ise, üç milyon asker yollasa bile "Avrupa'nın hakkından" gelemeyeceğini, genel durumu lehe çevirmek için "can, mal ve ırz güvenliğini" sağlamadan bunun mümkün olamayacağını açıklar.[88] Buradan da asıl sorun, sosyal ve siyasal yapıdan kaynaklandığı halde; yönetici kadroları ıslahat yapmaya yönelten düşünce, Avrupa karşısında kendini aciz hissetmekten kaynaklanmaktadır, sonucunu çıkarmak mümkündür.

Osmanlı-Türk modernleşmesinin kendine özgü bir nitelikte gelişmesinde ilk "planlı" adımı atan Tanzimat hareketine özelliğini veren -başarı ya da başarısızlıklarının nedeni olan- temel çelişki, bu hareketin ayakta tutmaya çalıştığı geleneksel olan ile, bu yapının; sorunlarını çözmede örnek aldığı Avrupa'nın yeni bir sentezde merkezileşmeye çalışan, modernleşmeyle birlikte yavaş yavaş ortaya çıkan siyasal yapılarına göre, "modern olanı" ortaya çıkartma özürlü olması arasındadır. Yani geleneksel olanı ayakta tutmak için alınması düşünülen önlemler, geleneksel olanı ayakta tutmaya elverişli olmadığı gibi, geleneksel olanın niteliği dolayısıyla orta vadede ona, örnek alınan Avrupa'daki siyasal yapılar haline dönüştürecek bir itme kazandırmaya da elverişli değildir. Bunun nedenini Abadan'ın şu açıklamasında bulmak mümkündür:

> Eğer geniş halk kütlesinde uyanık kuvvetler, yani donmuş ve haksız bir şekle girmiş bir duruma karşı yaşamın canlı reaksiyonunu ortaya koyacak yeterince güçlü düşünsel kaynak bulunsaydı, "ben" merkezini çevreleyen kuralların zorla kaldırılması mümkün olurdu. O zaman Tanzimat hareketinin yerine, düşünsel, sosyal, siyasi bünyede esaslı değişiklikler yaratmak üzere yeni yaşam prensipleriyle ortaya çıkan gerçek bir inkılap geçmiş bulunuyordu. Halbuki muhtelif sebeplerle geniş kütle bizzat hareket imkanından mahrum

---

[87] Abadan, a.g.m.

[88] Ergin, a.g.e., s.412.

olunca içtimai zaruretlerin telkin ettiği ıslahatı icra, nihayet bir kaç müdebbir veya basiretli devlet adamının takdir ve kiyasetine bağlı kalıyor. [89]

Tanzimat hareketinin toplumsal değişim içindeki yerini kavrayabilmek için bir başka soruya daha yanıt bulmak gerekmektedir. Bu soru şudur: Tanzimat hareketi kendine yön veren dinamizmi, geleneksel sosyal yapı içinde ortaya çıkan ve yeni roller üstlenen hangi sosyal grupta bulmuştur? Bu soruya aradığımız yanıtı, İnalçık'ın şu açıklamasında bulmak mümkündür.

Bir bakıma Gülhane hat'tı Padişah adına yazan ve ilan eden Reşit Paşa, Osmanlı Devletinde (kalemiye) bürokrasinin görüşlerine ve dileklerine tercüman olmakta idi Reşit, kendisi Babıali katip sınıfından, kalemiyeden gelmekte idi. Küttab sınıfından yetişen büyük selefleri Sadrazam Rami, Ragıp ve Halil Paşalar gibi, Islahatta siyasi ve idari tedbirlere öncelik vermekte, devletin kurtuluşunu bilhassa kuvvetli merkezi bir idarede görmekte, onlar gibi devletin menfaatini ve "hikmet-i hükümeti" her şeyin başına almakta idi. Ancak onun düşündüğü pratik tedbirler farklı idi. O, Avrupa'da uzun elçilik yılları esnasında Batı devlet anlayışını ve idaresini tanımış ve imparatorluğun milletler arası durumunu yakından öğrenmiş garpçı bir bürokrat grubunu temsil etmekte idi. Reşit otoriteyi tam bir emniyet içinde ıslahatçı bürokratlar elinde tutmak amacında idi. Hattı- Hümayun'da müsadereye karşı, muhakemesiz idam ve zehirleme hükümlerine karşı garantiler koyarken, her şeyden evvel idare başındaki sorumluları düşünmekte idi. [90]

Çözülmeye başlayan geleneksel yapı içinde Avrupa ile giderek artan ilişkiler nedeniyle sarayın dış ilişkilerini düzenleyecek yeni bir yapıya ihtiyaç duyulduğunu, bu yapının (kalemiyenin) usta-çırak ilişkisi içinde gerçekleşen geleneksel bir eğitimle nasıl yavaş yavaş şekillenmeye başladığını yukarıda görmüştük. 19. yüzyılın başına gelindiğinde, sistem içinde yüklendiği misyon gereği giderek güçlenen bu sınıfın; Tanzimat'la birlikte, yeniden şekillenecek merkezi yapı içinde "Padişahın otoritesini ve karar verme yetkisini fiilen" eline alma noktasına geldiği görülmektedir. Burada dikkat çekiçi olan nokta, geleneksel yapı içinde ortaya çıkan, sistemi dönüştürme yeteneğini kendinde gören belli başlı sosyal öğenin; "sınıfsal" çıkarlarının, varlığını borçlu olduğu devleti *kurtarmakla* özdeşlemiş olmasıdır.

Reşit Paşa, Babıali'nin idarede tam hakimiyetini sağlamak için, ayanın ve ulemanın nüfuz ve tahakkümünden kurtulmuş, merkezin emirlerine bağlı, emniyetli bir memur kadrosu meydana getirmek için büyük gayret sarf edecektir. Zira Tanzimat'ın uygulanmasına karşı en büyük engeli, bu yeni siyaset karşısında nüfuz ve menfaatleri tehlikeye düşen başlıca iki sınıf, ulema ve ayan çıkaracaklardı. Ulema, Tanzimat'ı Şer'at'a ve İslam devleti esaslarına aykırı göstermeye çalışacak; Taşradaki ayana gelince, eyaletlerde idare hala fiilen onların elinde olduğu için, halkı Tanzimat'a karşı türlü yollarla tahrik edecek; alınan tedbirleri köstekleyecek; iyi niyet sahibi olanlarda ıslahatın asıl manasını anlayıp uygulamaktan aciz bulunacaklardır. [91]

Diğer yandan ulamanın yanı sıra gücünü, iltizam siteminin de katkısıyla zenginliğin yerel ölçekte birikmesinden yerel bir otorite haline gelebilmeden alan *ayanın*; modernleşmenin geleneksel merkeziyetçi yapıyı yeni bir sentezde ayakta tutma biçiminde ortaya çıkan özelliği nedeniyle, toplumsal değişimde tutucu bir rol oynamaya başladığını görüyoruz. Toplumsal değişimin bu yeni evresinde tutucu bir rol üstlenen, geleneksel eğitim içinde yetişen bir başka kesimde; otoritenin bürokrasinin elinde toplanması nedeniyle, sarayın sadece tasdik makamı haline geleceğini, dolayısıyla da siyasi yapı içindeki geleneksel rollerini yitireceklerini

---

[89] Abadan, a.g.m.

[90] İnalçık, a.g.e, s.353.

[91] Aynı, ss.353-254.

düşünen Enderun içinden yetişen (Ali Rıza ve Sait Paşa) paşalardır. Fakat sosyal sistemde değişime karşı ortaya çıkan bütün bu direnç, geleneksel yapının toplumsal değişim içinde yeni bir sentezde yeniden belirlenmek üzere geçmişten farklılaşmasının önüne geçemeyecektir. "Tanzimat devri, bürokrasinin devri olacaktır" [92].

Tanzimat'ın Açtığı Yolda Modern Eğitim Alanında Atılan Adımlar, Bu Adımların Toplumsal Değişim İçindeki Rolü

Modern eğitim yolunda Tanzimat'la birlikte atılmaya başlanan adımlar tarih sırasına göre aşağıda Çizelge 2'de gösterilmiştir.

Çizelge 2
Eğitim Alanında Tanzimat'dan 1. Meşrutiyet'e kadar atılan adımlar

1840 yılında:
- Tıp alanındaki çalışmaları düzenlemek amacıyla *Meclis-i Umur-u Tıbbiye* kuruldu; bu kurul diploması olmayan doktor operatör ve dişçilerin tasfiye edilmesi ile ilgili bir kararla görevine başladı. İlk mezunlarını 1843 yılında veren Tıbbiye'de öğrenim süresi dokuz yıla çıkarıldı; bunun ilk dört yılını hazırlık eğitimi oluşturuyordu; bu süre içinde öğrencilere matematik ve fen dersleri, Fransız edebiyatı Farsızca olarak okutuluyordu. 1841 yılında ilk kez anatomi öğreniminde insan kadavralarının kullanılmasına izin verildi. Tıbbiye Hayrullah Efendi (Ölm. 1866), Hekim İsmail paşa (1812-1871), Fuat Paşa (1815-1868) gibi değerli eğitimciler ve devlet adamları yetiştirmiştir.

1845 yılında:
- *Geçici Eğitim Meclisi* kuruldu. Bu meclis okullaşmanın ilk, orta ve yüksek okul biçiminde kurumlaşmasına, sübyan okullarının ıslah edilmesine, yeni rüştiyeler açılmasına, ve yüksek öğrenim kurumu olarak bir Darülfünun açılmasına; açılacak yeni kitapların hazırlanması için bir kurul oluşturulmasına karar verdi.

1846 yılında:
- *Meclis-i Maarifi Umumiye* (Sürekli Eğitim Kurulu) kuruldu.
- Darülfününun yapımına başlandı

1847 yılında:
- Mekatip-i Rüştiye Nezareti, *Mekatibi Umumiye Nezareti'ne* (Okullar Bakanlığı) dönüştürüldü. *Askeri Maarif Meclisi* Kuruldu.
- Ordu merkezi olan yerlerde askeri meslek ve teknik okullarına öğrenci yetiştirmek amacıyla *Fen İdadisi* kuruldu. İstanbul Pangaltı'da büyük bir harbiye binası yapıldı.
- Maarif meclisi ilk kez bir ilk okul program ve yönetmenliği *Sübyan Mektebi Hocaları Talimatnamesi* olarak yayınlandı. Sübyan mekteplerinde eğitimin merkezi bir biçimde yeniden düzenlenmeye çalışıldığı bu yönetmenlikle; sübyan mekteplerinde öğretim 4 yılla sınırlanmış, öğretim süresi sonunda mezun olma yapılacak sınavı kazanma koşuluna bağlanmış, 7 yaşına gelen her çocuk için *orta öğretim zorunluluğu* getirilmiştir. Bu program ve yönetmenlikle orta öğretim de *sistemli öğretime doğru ilk adım* atılmıştır.
- İlk meslek okullarından biri olan *Ziraat Mektebi* açıldı.

---

[92] Aynı, ss.253,254.

Çizelge 2'ye devam

1948 yılında
- Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla, Fatih Sultan Mehmet'den bu yana açılan ilk öğretmen okulu olan üç yıl öğretim süreli *Darülmuallimin-i Rüşti* açıldı. Bu okulun programında Arapça, Farsça, Matematik, Coğrafya ve Usul-ü Heyet dersleri yer almıştır.
- Fabrikalara teknik eleman yetiştirmek amacıyla Zeytinburnun'da ilk *Mekteb-i Sanayi* okulu açıldı.

1949 yılında:
- Darülfünun'a öğrenci, Babıali'ye memur yetiştirmek üzere sonradan *Darülmarif* adını alacak olan *Valide Mektebi* açıldı. Öğrenim süresi üç yıl olan bu okulu aynı zamanda *ilk açılan idadi* olarak değerlendirilmek mümkündür.

1951 yılında:
- Bilimsel araştırmaları teşvik etmek, cahilliğin kalkması için önlemler almak, yeni açılmış ve açılacak okullarda okutulacak kitap ihtiyacını karşılamak amacıyla Reşit Paşa, Ali Paşa ve Ahmet Vefik Paşa gibi yerli; Joseph Von Hammer (tarihçi), James Redhouse (İngilizce-Türkçe sözlük yazarı) gibi ünlü yabancı isimlerin üye olarak görev aldıkları *Encümen-i Daniş* (Osmanlı Bilimler Akademisi) kuruldu. Bu kurul toplumsal değişim süreci içinde kurulan *ilk bilim kuruludur*. Bu kurulun en önemli ürünü *Cevdet Paşa'nın* yazdığı tarih kitabıdır.

1853 yılında:
- İstanbul dışında 25 büyük kent ve kasabada rüştiye açılmasına karar verilmiştir.

1854 Yılında:
- Şer'iye mahkemelerine Kadı yetiştirmek için modern anlamda ilk okul -Meşihat'a bağlı- *Muallimhane-i Nüvvap* adıyla kuruldu.

1857 Yılında:
- Daha sonra Darülfününu kurmak üzere görevlendirilecek olan Hoca Tahsin Efendi ve Selim Sabit Efendi bu amaçla eğitilmek üzere Paris'e yollandı. Bu hocalar Paris'de *Mektep-i Osmani* adında bir okul açtılar. Bir yandan bu okulda öğretmenlik yaparken bir yandan da özelikle matematik ve doğa bilimleri alanında kendilerini yetiştirecekler; her yıl aldıkları eğitim programı ve Mektep-i Osmani'de uyguladıkları program ile ilgili olarak Meclis-i Maarifi Umumiye'ye rapor vereceklerdi.

1859 yılında:
- Mekatip-i Umumiye nezaretinin adı değiştirilerek, *Maarifi Umumiye Nezareti* haline getirilmiştir.
- Kaymakam ve müdür gibi devlet görevlilerini yetiştirmek amacıyla, 1856'da kurulma nizamnamesi hazırlanan *Mektebi Mülkiye* kurulur.

1860 yılında:
- Kız rüştiyelerinin açılmasına karar verilir.
- Kimsesiz ve öksüz çocukları, hayır sahiplerinin katkılarıyla eğitmek ve sanat öğretmek amacıyla *Islahhaneler* (sanayi mektepleri) Niş'te, Sofya'da açıldı. 1864'de Rusçuk'ta, 1868'de İstanbul'da benzeri okullar kuruldu. 1860'da benzer bir girişim de İstanbul'da Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi adı altında kız öğrencilere el işi dersleri veren kurslardır.
- İki yıl öğretim süreli *Telgraf Mektebi* açıldı.

1861 yılında:
- Fuat Paşa'nın himayesi altında Tahir Münif (1830-1910) Efendi liderliğinde fen bilimlerine önem veren *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye* (bilim derneği) kuruldu. Bu dernek ilk bilim dergisi olan *Mecmua-yı Fünunu* (bilim dergisi) çıkardı. Darülfünun kurma düşüncesi bu derneğin ve bu derginin versinde gerçekleşen tartışmalar içinde doğmuştur.

Çizelge 2 'ye Devam

1862 yılında:
- Rüştiye üzerinde bir yıl eğitim yapmak üzere, sübyan mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla *Darülmuallimin-i sübyan* kuruldu.
- Mektep-i Maarif-i Adliye kamu dairelerine memur yetiştirecek bir okul olarak *Mektep-i Aklam* olarak tekrar düzenlendi. Daha sonra adı *Mahrec-i Aklam* olarak değişen üç sınıflı bu okul *Mektep-i Funun-u Mülkiye* açılınca kapatıldı.
- "Mektep-i Hiref ve Sanayi'nin" kurulması için ilk kez yabancı uzmanlardan bir özel komisyon kurulmuştur.

1864 yılında:
- *Meclis-i Kebir'i Maarif* adı altında, Rum Ermeni, Katolik, Protestan, Musevi cemaatlerinden seçilmiş eğitim adamlarının da katıldığı bir yüksek öğretim kurumu kuruldu. Bu kurulun bünyesinde Münif Efendinin başkanlığında "Tercüme Odası" kurulur. Fransızca, Bulgarca, Rumca öğretmek amacıyla bir de Lisan Mektebi açılır.
- Askeri liselerin başlangıcı olan *Mahrec-i Mekatip-i Askeriye* açıldı. Tophanede oluşturulan idadi bölüklerinde gençlere askeri teknik ve genel bilgiler öğretiliyordu.

1866 yılında:
- Türk sanayiini koruyup güçlendirmek için Mithat Paşa'nın girişimiyle *Islah-ı Sanayi Komisyonu* adı altında bir komisyon kuruldu.

1867 yılında:
- Fransız Eğitim Bakanı Viktor Duruy'a Osmanlı eğitim Kurumlarının sistemleştirilmesi aracılığıla bir rapor hazırlattırıldı. Dury raporunda bir üniversitenin, bir de Fransız, Müslüman, Rum, Ermeni Musevi, Musevi öğrencileri "Osmanlılık" düşüncesi etrafında birbirlerine yakınlaştıracak batılı anlamda lisenin açılmasını öneriyordu.
- Askeri Tıbbiyenin içinde oluşturulan özel bir sınıfla sivil tıbbiyenin çekirdeği oluşturuldu.

1868 yılında:
- İlk kez Batı'da örneği görülen, lise düzeyinde eğitim verecek bir okul olan *Galatasaray Sultanisi* (Mektep-i Sultani) açıldı.
- Sübyan mekteplerine öğrenci yetiştirmek amacıyla Darülmuallimin-i sübyan açıldı.
- Maarif Nazırı Saffet Paşa tarafından İlk okulun zorunlu hale getirilmesi için beyanname yayınlandı; taşrada bulunan sübyan mektebi öğretmenlerine öğretim yöntemleri öğretmek amacıyla gezici ve geçici öğretmenler görevlendirildi.
- Islah-ı Sanayi Komisyonu tarafından Mektep-i Sanayi Nizamnamesi çıkarıldı. Bu nizamnameye uyarınca 1868'de İzmir, Bursa, Kastamonu, Trabzon, İskodra'da 1869'da Erzurum'da, 1870'de Diyarbakır' da Mektep-i Sanayi adı altında okullar açılmaya başlandı.

1869 yılında:
- İlk kez eğitim genel (bütün) bir hizmet olarak düşünülmüş eğitim reformları Saffet paşa tarafından *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* adı altında bir bütün olarak örgütlenmiştir.
- Rüştiyelere sübyan mekteplerinden alınacak öğrencilerin sınava tabi tutulması kararlaştırıldı.
- Çeşitli illerde *31 rüştiye mektebi* açıldı, İstanbul'un uygun yerlerinde *yedi tane kız rüştiyesi* açılmasına karar verildi.
- *Kız Sanayi Mektebi* açıldı.
- Kaymakam ve Müdür yetiştiren *Mektep-i Mülkiye Mektebi'ne* illerdeki memur kadrolarına görevli yetiştirmek üzere *Sabah mektebi* eklendi.

Çizelge 2'ye Devam

Haydarpaşa Askeri Hastahanesi içinde Amaliyat ve tatbikat mektebi faaliyete geçti.

1870 yılında:
- "İdari" ve "ilmi" olmak üzere iki bölümde (Fakültede) faaliyet göstermek üzere *Darülfünun* (fenler evi) adı altında ilk üniversite açıldı.
- Batılı anlamda kurulan bir yüksek okul olan Darülfünun da sabahları konan *serbest saatler* (Dersiam) sırasında verilen konferanslar, dersler Takvim-i Vakayi'e yayınlandı; böylece ilk kez zorunlu olmayan serbest ders kavramı getirildiği gibi, yine ilk kez bir eğitim kurumunda verilen dersler, konferanslar yayın yolu ile halka mal edilmeye çalışıldı.
- İki yıl öğretim süreli *Darülmuallimat* (kız öğretmen okulu) açıldı.
- İllerde Maarifi Umumiye Nizamnamesinin uygulanabilmesi için 9 maddelik bir talimatname yayındı.
- Gemi subayları yetiştirmek üzere İstanbul Azapkapısı'nda Bahriye Mektebi'ne bağlı olarak *Kaptan ve Çarkçı Mektebi* açıldı.

1872 yılında:
- *Ahkam-ı Adliye'de* memurlar için bir hukuk dersanesi açıldı.
- Müslüman ve yetim çocuklarını okutmak amacıyla Yapımına 1867 yılında başlanan ilk özel yatılı lise *Darüşşafaka* adıyla açıldı. Bu okulu1865 yılında kurulan *Cemiyet-i Tedrisiye-i İslami* adındaki dernek kurmuştur.
- *Orman Mektebi* açıldı

1873 yılında:
- Selim Sabit Efendi "*Usul-i Cedide*" adını verdiği eğitim öğretim yöntemini ilk kez Süleymaniye'de bir taş mektepte denedi.
- *Usul-i Cedide* adı verilen yeni öğretim metodunu ve yeni araç ve gereçleri denemek amacıyla, Nurosmaniye civarında ilk deneme okulu açıldı. Bu deneminin başarılı olduğuna karar verilerek bu yöntemle eğitim verecek ilk okullar "iptidai" adı altında 1976 yılından itibaren açılmaya başlanacaktır.

1874 yılında:
- İlk kez *Galatasaray Lisesi* bünyesinde hukuk eğitimine başlandı.

1875 yılında:
- *Maadin Mektebi* (madenler okulu) açıldı, ve *Orman Mektebiyle* birleştirilerek iki şubeli 4 yıl eğitim süreli bir okul haline geldi.
- İstanbul'da dokuz adet *Askeri Rüştiye Mektebi*, bir de Menşe-i Muallim adında askeri öğretmen okulu açıldı. Açılan rüştiyelerin iptidai bölümlerinde bulunuyordu; böylece askeri eğitim rüştiyeler onların üzerinde idadiler, lise düzeyinde *Harbiye* ve yüksek okul düzeyinde *Erkan-ı Harbiye* olarak düzene girdi.

Sadrettin Celal Antel, "Tanzimat Maarifi", Tanzimat (İstanbul: Maarif Matbası, 1940); Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923 (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları), ss. 48-124; Nafi Atuf, Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme. Birinci Kitap, (Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet Matbaası, 1930); Niyazi Berkes, Türkiye'de Çağdaşlaşma (İstanbul: Doğu-Batı Yayınları, 1979), ss.255-241; Necdet Sakaoğlu, Osmanlı Eğitim Tarihi (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), ss.71-87; Aziz Berker, Türkiyede İlköğretim (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945), ss.92-99.

1840-1875 yılları arasında modern eğitim alanında atılan bütün bu adımlara bakarak, Tanzimat döneminde değişim ve yenilenmenin en yoğun yaşandığı alanın *eğitim* olduğu söylenebilir. Açılan okulların ortaya çıkarılan kurumların niteliğine bakıldığında, eğitim alanında gözlenen bütün bu hareketliliğin -modernleşmenin-; geleneksel merkeziyetçi geleneği, "Osmanlılık" düşüncesi etrafında şekillenecek

merkeziyetçi bürokratik yeni bir yapıyla ayakta tutma, amacına yönelmiş olduğu görülmektedir.[93] Buradan, *Tanzimat döneminde toplumsal değişim yolunda, eğitime başat bir rol yüklenmiştir*, sonucunu çıkarmak mümkündür.

Eğitimin bir devlet görevi olarak planlı ve bütünsel bir biçimde düzenlenmesine yönelik ilk adımların Tanzimat döneminde atılmış olması da, ortaya çıkan, altı çizilmesi gereken bir başka olgudur. Bunun ilk adımları *Geçici Eğitim Meclisi* arkasından *Maarif Meclisi'nin* kurulmasıyla atılmış, daha sonra Mekatip-i Umumiye nezaretinin Maarifi Umumiye Nezaretine dönüştürülmesi, Meclis-i Kebir'i Maarif'in (yüksek öğretim kurulunun) oluşturulmasıyla merkez teşkilatı şekillenmiştir. Fakat eğitim örgütü biri meşihata diğeri Babıali'ye bağlı iki merkezden; *Mekatip-i Umumiye Nezaretiyle Meclis-i Umur-i Nafia* tarafından yönlendirilmektedir. İhtiyaç duyulan bütün alanlarda birbiri arkasına okullar açılmakta, fakat bunların bütünsel olarak nasıl yönlendirilmesi, nereye bağlanması gerektiği üzerinde pek durulmamaktadır. Bu alandaki karışıklığı aşmaya yönelmiş ilk ciddi adım; *Saffet Paşa'*nın(1814-1883) sadrazamlığı sırasında *Şuray-ı Devlet'in Maarif Dairesi'*nce hazırlanan *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'*yle atılmıştır. Bu nizamnameyi hazırlayan *Maarif Dairesi*, Kemal Paşa'nın başkanlığında, Sadullah Paşa, Datyan Artin Efendi, Recaizade Ekrem, Ebuzziya Tevfik Bey, Mehmet Mansur ve Dragan Tzankof efendilerden oluşmuştur. *Bu nizamnameyle ilk kez eğitim reformu bütünsel bir program etrafında düşünülmüş; eğitim alanında günün gereksinimine uygun kurumsallaşma ve okullaşma, Fransız Eğitim Sistemi örnek alınarak hazırlanan bu tüzükle bir takım kurallara bağlanmıştır.*[94]

Tanzimat döneminde modern eğitim yaşantılarının kaynak aldığı eğitim düşüncesini belirlemek amacıyla çok önemli bir belge niteliğindeki nizamnamenin gerekçesini açıklayan Sadullah Paşa tarafından kaleme alınan metin, Ek:3'de verilmiştir. Bu metnin ve nizamnamenin getirdiği yenilikleri eğitim düşüncesi açısından şöyle değerlendirmek mümkündür:[95]

- Bu nizamname ile ilk kez eğitim bir devlet görevi olarak ortaya konmuş, modern eğitim alanında atılacak adımlar, klasik eğitim düşüncesi terk edilerek yeni bir anlayışla yeniden düzenlenmiştir. Çağdaş bir toplum düzeninin oluşmasının teknolojinin ve sanayinin gelişmesine bağlı olduğu, bunun ise geleneksel eğitim düşüncesi ile yaratılamayacağı düşüncesi benimsenmiştir.

- Bu nizamnamenin ortaya koyduğu yeni eğitim düşüncesiyle, bir yandan yüksek öğretim yolu ile yeni toplum düzeninin ihtiyaç duyduğu teknik ve idari (bürokratik) kadroların yetiştirilmesini amaçlanmakta; diğer yandan ise yeni oluşturulacak idadiler, sultaniler ve üniversiteyle imparatorlukta var olan çeşitli cemaatleri "Osmanlılık" ideolojisi etrafında bir araya getirecek, sistemin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü ortaya çıkaracak bir çevre oluşturulmak istenmektedir. Sistemdeki çözülmenin yalnızca askeri alandaki yetersizliklerden kaynaklandığı düşüncesi bu düşünceyle aşılmış görünmektedir.

- Nizamname teknik ve idari kadroların yetiştirilmesinin, ancak bilimsel bir yüksek öğretim ile, güçlü ve düzenli öğretim kurumlarıyla mümkün olabileceğini

---

[93] Berkes, 1979, a.g.e., s.233,241; Necdet Sakaoğlu, Osmanlı Eğitim Tarihi (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), s.75.

[94] Koçer; a.g.e., s.83-86; Sakaoğlu, a.g.e., s. 82,93.

[95] Antel, a.g.m; Koçer, a.g.e., ss.88-97; Ek: 3.

saptamıştır. Burada idari ve teknik kadrolar yetiştirilmesinin ilk ve orta öğretim kurumlarından başlatılması gerektiği düşüncesine varılmıştır.

- Nizamnamede okullaşma *iki grupta* düşünülmüştür: Birinci grupta denetimi ve yönetimi devlete ait okullar; ikinci grupta ise denetimi devlete, oluşturulması ve yönetimi cemaatlara ayrılmış okullar yer almaktadır. Nizamname ilk öğretim zorunluluğu getirmiş, ancak sübyan mekteplerini cemaatlerin ve vakıfların ellerine bırakmıştır. Bu okulların mali ve idari denetimlerini ise en az 40 evi içine alacak mahallelerde imam, muhtar ve ileri gelen kişilerden oluşturulacak *öğretim meclisleri* ve bunların bağlı olduğu, illerdeki *öğretim şubeleri* aracılığıyla gerçekleştirilmek istenmiştir.

- Sübyan mekteplerinin idare ve masraflarının mahalli cemaatlere ve evkafa bırakılmasına karşılık; tümüyle yeni bir okul olan *rüştiyelerin, idadilerin ve sultanilerin* masraflarının vilayet maarif idareleri tarafından karşılanması; bu okulların modern anlamda yeni birer okul olarak faaliyet sürdürebilmesine merkeziyetçi gelenek içinde verilen önemi göstermektedir. Modern eğitim düşüncesi içinde düşünülen bir başka önemli yenilik ise ilk kez (sultanilerde) okumak isteyen öğrencilerden yönetim masraflarını karşılamak üzere belirli bir miktar para alınmak istenmesidir. Oysa geleneksel eğitim içinde okuyan öğrencilerin bütün giderleri karşılandığı gibi, üstüne bir miktar da harçlık verilirdi.

- Nizamname Osmanlı devletinin egemenlik alanı içine giren bütün dinsel farklılıkların üzerinde şekillenecek bir siyasal birlik oluşturabilmek amacıyla, *eğitime siyasal bir işlev* yüklemektedir. Bu amacı gerçekleştirme yolunda hazırlayıcı eğitim kurumları olarak *İdadiler* düşünülmüştür. *Rüştiyeler*, her cemaat için ayrı ayrı kurumlaşacak eğitim kurumları olarak düşünülürken; *idadiler* imparatorluktaki çeşitli cemaatlerin çocukları arasındaki "itilaf ve muhadenet"in güçlendirilmesi amacıyla; çocukların birlikte öğrenim göreceği, dolayısıyla *Osmanlılaştırma* amacına hizmet edecek öğretim kurumları olarak düşünülmüştür. Bu okulları bitiren çocuklar yine yeni açılacak *sultanilerde* birlikte öğrenim görmeye devam edeceklerdir.

- "Darülfünun-i Osmani" ismiyle kurulacak üniversite kapsamında "hikmet ve edebiyat", "ilmi hukuk", "ulumu tabiîye ve riyaziye" isimleri altında üç bölüm (fakülte) oluşturulacaktır. Bu okulda dersler Türkçe'ye hakim öğretmenler yetiştirilinceye kadar Fransızca olarak; bu vasıfta öğretmenler yetiştirildikten sonra da Türkçe olarak işlenecektir.

- Nizamnamede getirilen bir başka yenilik de öğretmen yetiştirme alanındadır. 1848'de açılan Darülmuallimin'de üç şube olacak; birinci şube rüştiyelere, ikinci şube idadilere, üçüncü şube ise sultanilere öğretmen yetiştirecektir. Bu okulun rüştiye şubesi de ikiye ayrılacak birincisi Müslüman cemaatin ikincisi ise gayrimüslim cemaatin rüştiye okullarına öğretmen yetiştirecektir. Gayrimüslim öğrencilere kendi kültürlerine göre eğitim ve öğretim verecek öğretmenlerin de devletin öğretmen yetiştirme politikası içine alınmasını; "Osmanlılık" temelinde bir "siyasal birlik" arayışına dönük çok önemli bir adım olarak görmek gerekmektedir.

- Müslüman ve gayrimüslim şahıslar tarafından, masrafları kurucuları tarafından ya da vakıflar tarafından karşılanacak; ücretli ve ya ücretsiz özel okullar açılabilecektir; bu okullarda her "millet" kendi ana dilinde bir eğitim gerçekleştirebilecektir; ancak bu okullarda görev alacak öğretmenler, maarif nezareti tarafından verilmiş şahadetnamelere sahip olacaklar, bu okullarda uygulanacak

öğretim genel ahlaka ve politikalara aykırı olamayacak, takip edilecek programlar ve kitaplar maarif nezareti ve ya mahalli maarif nezareti tarafından onaylanacaktır.

- Bu nizamnameyi yaşama geçirmek üzere maarif nazırının yönetiminde yılda iki kez toplanacak; Devlet Şurası'ndan iki daire üyesi, bir Divanı Ahkamı Adliye üyesi, ilmiye ve askeriye sınıfından ikişer kişi, varlığı kabul edilmiş cemaatlerden birer ruhani liderden oluşacak *"Meclisi Maarif"* oluşturulmuştur. Bu kurul *Daire-i İlmiye* ve *Daire-i İdare* olmak üzere iki kısım şekilde birer alt sistem halinde düzenlenmiştir. *Daire-i İlmiye*'nin görevi; okullarda uygulanacak öğretim ile ilgili kitapları ve bildirileri tercüme ettirmek hazırlamak, bunun için Avrupa ülkelerindeki üniversitelerle ilişki kurmak; bu kitapların müelliflerine verilecek mükafatların derecesine karar vermek, mezuniyet sınavlarını düzenlemektir. *Daire-i İdare*'nin görevi ise ülkedeki okullara, maarif meclislerine, kitaplıklara, müzelere nezaret etmek, memur ve öğretmen tayinlerini yapmak, gerekli sorgulamaların muhakemelerini yapmak, İstanbul'un ve diğer bölgelerin maarif bütçelerini, düzenlerini, maarif layihalarını düzenleyip genel meclise arz etmektir. Ayrıca merkez örgütünden başka *Meclisi Kebiri Maarif*'in bir şubesi ve ara yürütme kurulu olarak vilayet merkezlerinde, *maarif müdürü* adını alacak bir kişinin yönetiminde; biri Müslim diğeri gayrimüslim iki yardımcı ve biri Müslim diğeri gayrimüslim iki müfettişten oluşan *maarif meclisleri* oluşturulacaktır. Bu örgütün görevi; Maarif Nezareti'nden alacağı emirleri ve talimatları uygulamaya koymak; hazineden ayrılan para ile halktan alınacak bağışların toplanmasını yerinde harcanmasını sağlamak; o ildeki bütün okul ve kütüphanelere nezaret etmek, mekteplerin teftiş ve ıslahı ile ilgilenmek; bütün bu konularda her yıl maarif nezaretine rapor vermektir. Bütün bunlar modern bir eğitim yönetimi doğrultusunda atılmış; eğitimi "dünyevileştirmeye" dönük önemli adımlardır. İlk kez okulların, okullardaki eğitimin "teftiş ve ıslahı" ile ilgili kurumlaşmaya eğitim örgütlenmesine gidilmektedir.

- Maarif'i Umumiye Nizamnamesi'yle eğitimin modernleşmesi yolunda atılan diğer belli başlı adımları; öğretim yöntemlerinin modernleştirilmesi, her sınıf ve düzeyden öğrenciler için bir *sınav sistemi* getirilmesi, mezuniyet sisteminin yeniden düzenlenmesi, ilmi kurumların çoğaltılması, öğretmenlerin yaşam koşullarının iyileştirilmesi, bütün bunları geçekleştirilebilmesi için halktan belirli bir para alınması, olarak sıralamak mümkündür.

Merkezi yapının koşullara uygun biçimde yeniden düzenlenişi sürecinde atılan bütün bu adımlarla; klasik Osmanlı toplum düzeni içinde parçalı bir karakter taşıyan eğitimin, bütünsel merkezi bir sistem içinde yeni bir anlayışla düzenlenebilmesinin koşulları hazırlanmakta; okullaşmayı kucaklayacak güçlü bir idari yapı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Eğitimi, dini kurumların egemenlik alanından çıkarmaya, "dünyevileştirmeye" dönük atılan bütün bu adımlarla *Maarif'i Umumiye Nizamnamesi*; eğitim yaşantılarını yönlendirmek, genel ve bütünsel bir eğitim yönetiminin kurallarını belirlemek amacıyla, yeni bir eğitim düşüncesi çerçevesinde hazırlanmış ilk belgedir. Çağdaş bir toplum düzeninin oluşmasının teknolojinin ve sanayinin gelişmesine bağlı olduğu düşüncesine giriş bölümünde yer verildiği halde, meslek okullarının açılmasıyla ilgili her hangi bir girişimin öngörülmemiş olması; Nizamnamede gözlenen -aynı zamanda dönemin eğitim anlayışına kaynak oluşturan ideolojik yapıyla ilgili bir takım ipuçları da verebilecek- en önemli çelişkidir. Bu çelişkinin arkasında; devleti ayakta tutmak için ihtiyaç duyulan kadrolar bilim ve fen düşüncesi doğrultusunda yetiştirilebildiğinde sanayileşme ve kalkınmanın kendiliğinden arkadan geleceği gibi bir düşünce yatmaktadır. Bu görüşün modernleşme sürecinde egemen düşünce haline gelmesinin temel nedenini; devleti ayakta tutmaya çalışan sosyal güçlerin yeni üretim ilişkileri içinde ortaya çıkmamış oldukları halde, kişisel

girişimlerinde başarıya ulaşmak için bilim ve teknolojideki yenilikleri izleme ihtiyacı duymalarında aramak gerekmektedir. Bu nedenle merkeziyetçi sosyal, kültürel yapının içinde ülke dışında gelişen bilime ve teknolojiye karşı bir ilgi oluşabilmiş, fakat mesleki eğitim gibi maddi bir gereksinim oluşamamıştır. Bilimsel teknolojik gelişmeye duyulan ilgi ile, bunu ortaya çıkaracak okullaşmadan bu uzak duruşu; Tanzimat Hareketi'nin ikici ve uzlaştırıcı niteliğinin bir başka görüntüsü olarak değerlendirmek mümkündür.

Bu nizamnamede belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığına bakıldığında ise görünen şudur:

Okullaşma boyutunda; 1872 yılına kadar bir Üniversite (darülfünun), İki Öğretmen yetiştirecek yüksek okul (Darülmuallimin-i Rüştü ve Darülmuallimat), Mektep-i Maarif-i Adliye, bir Mülkiye mektebi (meslek okulu), Bir Mahreci Aklam (katip okulu), İstanbul ve bütün vilayetler ve mutasarrıflıklarda 384 Rüştiye, Galatasaray da bir Sultani açılmıştır. Mesleki okul olarak da Mithat Paşa tarafından 1960'da açılan bir "ıslahhane" ve 1969'da İstanbul'da açılan "kız sanayi mektebi" bilinmektedir. Kız öğrencilerle erkek öğrencilerin belirli bir yaştan sonra aynı okulda öğrenimlerine izin verilmemesi; kız öğrenciler için ayrı rüştiyelerin (8 rüştiye), bir kız öğretmen okulunun açılması (Darülmuallimat) dikkati çeken bir diğer olgudur. 1972 yılında Mülkiye'de 70, Darülmuallimin'de 200, Darulmullimat'da 37, Mahreci Aklam'da 88, Rüştiyelerde ise toplam 20.385 öğrenci okuduğu belirtilmektedir. Yeni okulların kitap ihtiyacını karşılamak için yabancı dilden (özellikle Fransızca'dan) çeviriye hız verilmiş bunun için "Encümen-i Daniş" adı altında bir kurul oluşturulmuş; telif ve tercüme yönetmenliği çıkarılmıştır. Matbaanın yaygın bir biçimde kullanılmasını da bu dönemin diğer bir özelliği olarak kaydetmek gerekir.[96]

Tanzimat fermanından sonra geçen 35 yıl içinde atılan bütün bu adımlara bakarak, Tanzimat'la birlikte modern eğitim alanında geçmişe göre olağanüstü bir hareketlilik yaşandığı*; modern eğitimin alt yapısının bu dönemde hızla oluşmaya başladığı* sonucunu çıkarmak gerekmektedir. Fakat Nizamnamede devlet sınırları içinde 30 bin sübyan mektebinin olması gerektiği vurgulanmaktadır. Oysa, 1860'larda ülke sınırları içinde 10 bin sübyan mektebi olduğu düşünüldüğünde; sorunun büyüklüğü ve atılan adımların yetersizliği yeterince ortaya çıkmaktadır. 1848 yılında Darülmuallimin-i Rüştü adıyla açılan öğretmen okulu, ancak 1868 yılında Darülmuallimin-i Sübyan açılıktan sonra sübyan, rüştiye ve idadiye şubeleri olan bir okul haline dönüşebilmiştir. Yukarıdaki rakamlara bakıldığında bu okulun öğretmen ihtiyacını karşılamakta oldukça yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Darülmuallimin-i Sübyan adıyla ilk okul öğretmeni yetiştirmek üzere açılan okul, öğretmenlik mesleğini yakın bir döneme kadar elinde tutan ulemanın direnci nedeniyle bir yıl sonra kapanmış; ancak, 1872 yılında yeniden faaliyete geçebilmiştir. Yeniden faaliyete geçen Darülmuallimin-i Sübyan'ın programına mantık, matematik, Farisi gibi derslerin alınması, "Elifba-yı Tedris Usulü" gibi bir meslek dersine yer verilmesi çok önemli bir yeniliktir olarak değerlendirmek gerekmektedir. 1874 tarihli bir ilanda sübyan şubesi programında tanık olunan Usul-i Tedrisiye (pedagoji) dersi, özel olarak Avrupa'ya eğitime yollanan Selim Sabit Efendi tarafından verilmektedir. Diğer şubelerin programlarında böyle bir derse tanık olunmamaktadır.[97]

---

[96] Antel, a.g.m.; Berker, a.g.e., ss. 92-94; Sakaoğlu, ss. 84-86.

[97] Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, (Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 1982), ss. 121-124. Koçer, a.g.e., s.79; Sakaoğlu, a.g.e., s.85.

Diğer yandan eğitim yönetimiyle ilgili olarak düşünülen örgütlenme sübyan mekteplerindeki eğitimin "dünyevileştirilmesi"ni sağlamaya yetmemiştir. sübyan mekteplerine çeki düzen vermek için yönetmenlikler, tüzükler hazırlanmış, maarif şubeleri, mahalli maarif meclisleri oluşturulmuş; ama bütün bu çabalar, bu okulları medresenin nüfusundan kurtaramamıştır. Bu okullar çocuklara kendi ana dillerini okutup yazmayı öğreten bir ilk mektep haline getirilememiştir. İlk öğretim alanındaki bu başarısızlık, 1862'lerden sonra oluşturulan özel bir komisyonun çalışmalarıyla "iptidai" olarak tanımlanan yeni bir ilk okul tipinin düşünülmeye başlamasına neden olmuştur. Bu adımı modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin içinde ilk öğretime "halk eğitimi" misyonu yüklemek amacıyla başlatılacak ilk öğretim reformu için atılmış ilk adım olarak değerlendirmek mümkündür. Meclis-i Kebir-i Maarifçe sübyana alfabe öğretmek için yeni bir metodun bulunmasına karar verilmiştir. Selim Sabit Efendi çalışmaları sonucunda ortaya çıkan, *Usul-i Cedide* adı verilen yeni öğretim yöntemi ilk kez 1872 yılında Süleymaniye'de bir taş mektepte denemiş; arkasından bu yeni yöntemin denenmesi için 1873 yılında Nurosmaniye'de bir *numune* (iptidai) okulu açılmıştır. 1872'de faaliyetine yeniden başlayan Darülmuallimin-i Sübyan'nın programına, 1874 yılından itibaren Selim Sabit Efendinin okuttuğu Usul-u Tedrisiye dersinin konmuş olması; bu tarihten itibaren Selim Sabit Efendi'nin *Rehnümâ-yi Muallimin* adlı eserinde önerdiği yeni yöntemle eğitim okulların açılmasına karar verildiğini göstermektedir. Bu okulda yapılan çalışmalardan iyi sonuç alınması üzerine, İstanbul'da 19'u erkeklere üçü kızlara ait olmak üzere; akılcı metodun kullanılmasına yeni araç ve gereçlerle eğitim verilmesine dayanan yeni öğretim yöntemiyle eğitim verecek "iptidai" adıyla 22 ilk okulun açıldığını 1879 salnamesinden öğreniyoruz.[98] Böylece sübyan mekteplerinde sürdürülen eğitimden daha modern bir eğitim arayışı, ilk öğretim alanında "iptidai" olarak adlandırılan yeni okulların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Maarifi Umumiye Nizamnamesi rüştiyeleri, orta öğretim kapsamı içinde kalan, her cemaat için ayrı şekillenecek, sübyan mektepleri üzerinde dört yıl öğretim verecek okullar olarak ele almıştır. İdadiler ise dört yıllık rüştiye öğretiminin üzerine üç yıl her cemaatten çocuğa Osmanlılık düşüncesi etrafında eğitim verecek kurumlar olarak düşünülmüştür.[99] 1890'lara kadar 400 dolayında rüştiyeye karşılık, İdadi olarak tanımlanabilecek okul sayısının bir elin parmaklarını geçmemesi; "Osmanlılaştırma" çabasının okullaşma boyutunda ne kadar yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Tanzimat döneminde orta öğretime, devlet kadrolarına memur yetiştirecek bir okullaşma olarak bakılmıştır. Bir anlamda orta öğretim, geçmişte memur yetiştiren "Enderun"un yerini almıştır. Askeri yüksek okulların, Tıbbiye'nin, Mektep-i Mülkiye'nin kendi bünyelerinde idadileri bulunmaktadır. Bunların dışında Darülmaarif, Mektep-i aklam devlet dairelerine memur yetiştiren belli başlı idadilerdir. Kız sanat okulu, ziraat okulu ve diğer meslek okullarını da orta öğretim kapsamı içinde değerlendirmek gerekmektedir. Bu okullaşma iş içinde eğitim gibi bazı olumlu özellikleri yer yer

---

[97] Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, (Ankara, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, 1982), ss. 121-124. Koçer, a.g.e., s.79; Sakaoğlu, a.g.e., s.85.

[98] Berker, a.g.e., ss. 96,103,107; Antel, a.g.m; Akyüz, a.g.e., ss. 142-143; Sakaoğlu, a.g.e., ss. 86-87.

[99] Koçer, a.g.e., s.101.

içermektedir; ancak program açısından bakıldığında, geleneksel eğitim düşüncesinin bu alanda henüz tümüyle aşılamadığı görülmektedir. Bu okullarda Batı biliminin sonuçlarından, "her türlü araştırma ve deney araçlarından mahrum bir halde" yararlanılmaya çalışılmıştır[100].

Yüksek öğretimin askeri alanın dışına henüz tam anlamıyla çıkabildiğini söylemek mümkün değildir. 1867'de Askeri Tıbbiye'nin içinde özel bir sınıf açılarak sivil tıp alanında bir adım açılmışsa da; tıp alanındaki yüksek öğrenim askeri nitelikte olmaya devam etmiştir. Üniversite (Darülfünun) kurmaya yönelik iki girişim olmuş, fakat başarılı olamamıştır. 1870 yılında açılan Darülfünun kısa bir sürede, geleneksel eğitim düşüncesiyle modern eğitim düşüncesi arasındaki çatışmanın odaklaştığı bir yer haline gelmiştir. Şeyhülislamlık ve medrese çevresi modern eğitime doğru atılan adımlardan rahatsız olmakta, bunu her fırsatta dile getirmektedir. Bu adımlar askeri alanda, mesleki düzeyde ya da lise düzeyinde kaldığı ölçüde ulema için yaşamsal bir tehdit oluşturmamaktadır. Oysa Darülfünun'un başarılı olması bilimi henüz tekelinde tutan şeyhülislamın ve yüksek ulemanın varlık nedenini ortadan kaldıracak sonuçlar doğuracaktır. Darülfünun başına medrese çıkışlı Hoca Tahsin Efendi'nin getirilmesi, yine muhafazakar eğilimli, ılımlı Münif Paşa ile kelamcılara karşı felsefecilerin yanını tutan İslâm bilgini Cemalettin Afgani'ye Darülfünun'un öğretim kadrosu içinde yer verilmesi; bu önemli kurumlaşmaya gidilirken geleneksel düşünceyle bağların korunması konusunda ne kadar titiz davranıldığını göstermektedir. Fakat bu, aynı zamanda geleneksel düşünce içindeki bir farklılaşmayı da açığa çıkarmaktadır. Darülfünun'un öğrenci kitlesinin, büyük çoğunlukla medrese çıkışlı öğrenciler olduğunun da altını çizmek gerekmektedir. Kurumlaşmanın dikkati çeken bütün bu özelliklerine rağmen amaçlanan sentez gerçekleşememiş; geleneksel düşüncenin içinden modern yüksek öğretimin koşullarını hazırlayacak, modernleşmenin önünü açacak yeni bir düşünce çıkamamıştır. Gerçek anlamda bir üniversite arayışının 1863'den başlayan 1915'li yıllara kadar süren Cumhuriyet öncesi serüveni bunu göstermektedir. Gerçek anlamda bir üniversite (Darülfünun) ancak 1912'li yıllarda Emrullah Efendi'nin çabalarıyla oluşmaya başlayacaktır. 1870 yılındaki girişim, Dini çevreler tarafından şeriat dışı alanın dini alana müdahalesi olarak algılanmış; Cemalettin Afgani'nin Ramazan ayında Darülfünun'da verdiği bir konferans da "fen"lerin "din"e üstün olduğunun ileri sürüldüğünü düşünen medrese çevresinin ve Şeyhülislâmın baskısı sonucu, Darülfünun 1871'de kapatılmıştır.[101]

Bu olgu basit bir okul kapanma öyküsü olmanın ötesinde, Osmanlı-Türk geleneği içinde yaşanabilecek Batı tarzında bir modernleşmenin önündeki engelleri, ya da Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin sosyal yapıda neden kültür ikileşmesine yol açtığını açıklığa kavuşturabilecek ipuçları içermektedir. Eğitimin modernleşmesi sürecinde *eski ile yeni arasında yaşanan çatışmayı* Ülken şöyle açıklamaktadır:

> ...Tanzimat'ın getirdiği bütün yenilikler eski müesseselerin yanı başında onlara yabancı ve uzun müddet birbirine kapalı yeni müesseselerin kurulmasına sebep olmuştur. Başka tabirle Tanzimat'ı takip eden devirde, ve bu devrin mütefekkirlerinde tam bir düalizm hakimdir. Medrese karşısında mekteple bu ikilik yakın zamanlara kadar devam etti. Evvela her iki taraf birbirinden habersiz yaşadı. Sonra tefekkürü temsil eden mektep kuvvetlenince medrese kendini korumağa ve onunla mücadele etmeye mecbur oldu. Üçüncü safhada yeni

---

[100] Sakaoğlu, a.g.e.,s. 85,95; Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi. (İstanbul: Milli Basımevi, 1967), s.218.

[101] Berkes, 1979, a.g.e., ss. 233-237; Hilmi Ziya Ülken, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi (İstanbul: Ülken Yayınları, 1979), s.150-151; Koçer, a.g.e.,s, 75, 107-111.

> tefekkürün inkişafı medreseyi bir uzlaşmaya mecbur etti Nihayet bu uzlaşmanın muvaffakiyetsizliği üzerine medrese tekrar kendi içine çekildi, daha doğrusu asıl medresecilerle uzlaşmayı yapanlar ayrıldılar. Asıl medreseciler yeni zihniyete olduğu kadar uzlaşma yapanlara da karşıydılar.[102]

Eğitimin kültürel gereksinimin ürünü olduğu kadar aynı zamanda kültür oluşturucu bir işlevinin olduğu bilinmektedir; dolayısıyla itici sosyal dinamiklerden yoksun Osmanlı toplum yapısı gibi bir yapının yeniden üretiminde -toplumsal değişimde- eğitimin önemli bir işlev yüklenmesi doğal bir sonuçtur. Eğitimin böylesine önemli bir işlev yüklendiği Osmanlı-Türk modernleşme sürecinde, geleneksel yaşam biçiminin ürettiği medrese ve sübyan okullarıyla, sayıları hızla artan yeni okullar; toplumsal yapıda kültür ikileşmesini besleyen-körükleyen birer etmen haline gelmişlerdir. Berkes, yeni eğitimin yerleştiği ve başarılı olduğu oranda "dünyasal olan ile dinsel olan arasındaki boşluğun" da derinleşeceğini; bu sürecin kaçınılmaz olarak geleneksel eğitimin aleyhine sonuçlar doğuracağını açıklamakta ve şöyle demektedir:

> Dinsel alanda kalan ilk eğitimden sonraki eğitimin aşamalarına geçebilenler, gelenekçilikten aydın olmaya giden basamakları geçtikleri halde, dinsel eğitim alanından öteye gidemeyenlerin bulundukları basamakta kalmaları eğilimi güçlenmiştir. İdare, siyaset, kültür eğitim alanlarında birincilerin etkileri arttığı halde, ikincilerin etkisi azalmaya başlar. III. Selim dönemine kadar yenileşme girişimlerinin başında rol oynayan Ulema sınıfının rolü, şimdi din sınıfı olarak tersine dönmeye başlamıştır.[103]

Burada altı çizilmesi gereken nokta şudur: *Tanzimat'ın sonlarına doğru giderek belirginleşen kültür alanındaki ikileşme, son tahlilde yine de geleneksel düşünce içinde ortaya çıkan bir ikileşmedir.* Fonksiyonunu bütünüyle yitirmiş, bir irtica ocağı haline dönüşmüş medreseleri kaldırmak, ya da ıslah etme konusunda Tanzimat döneminde hiç bir müdahalede bulunulmamıştır. Bütün eğitim derecelerinde cemaatlar kendi dini eğitimlerinde serbest bırakılmıştır. Oluşturulan maarif kurulları üyelerinin; yeni açılan rüştiye, idadi ve yüksek okullarda eğitim verenlerin çoğu ya Babıâli'den ya da medreseden gelen devlet adamlarıdır. Resmi okullarda uygulanan programlara bakıldığında eğitimin dini niteliğini korumaya devam ettiği görülmektedir. Rüştiyelerde 1846 yılında yayınlanan bir talimatnameyle uygulanmak istenen programa bakıldığında; bu programda henüz Coğrafya, tarih, fen bilgisi gibi derslere yer verilmediği, Kur'an, Birgivi Risalesi, Arapça sarf ve nahiv ve matematiğe yer verildiği görülmektedir. Öğrenim dili, Arapça ve Farsça'nın egemen olduğu Osmanlıca'dır. Dayak disipline etme aracı olarak kullanılmaktadır. Atuf bu okullardaki eğitimde yeni olanı, "modern eğitimin nüfusuna engel olmadı" sözleriyle açıklamaktadır.[104]

Asıl yenilik öğretim yöntemlerinde görülmektedir. Eğitim mezarlık, cami, ya da basık tavanlı ışık almayan medrese köşelerinden kurtulmuş; çeşitli sınıflara ayrılmış -görece- geniş ve aydınlık yeni binalarda sürdürülmeye başlanmıştır. Sıra, yazı tahtası, harita vb.. yeni eğitim araçları kullanılmaya başlanmıştır. Ezber yine belli başlı öğrenme yöntemi olmaya devam etmekle birlikte; yoruma, gözleme, olaylar

---

[102] Ülken, 1940,a.g.e., s.761.

[103] Berkes, 1979, a.g.e., s.202.

[104] Atuf, a.g.e., s.106,86.

arasında neden sonuç ilişkileri aramaya önem verilmeye; eski kalıp ve dogmalara dayanan eğitimden yavaş yavaş uzaklaşılmaya başlanmıştır.[105]

Meslek eğitimi alanında atılan adımların daha çok, ihtiyaç duyulan alanlarda (ziraat, telgraf, denizcilik vb..) memur yetiştirmeye dönük olması; modernleşmenin maddi alt yapısının sistemde ne kadar zayıf olduğunun bir göstergesidir. Mithat Paşa'nın girişimiyle Niş'te, Rusçuk'ta, Sofya'da, İstanbul'da; daha sonra 1868'de İzmir, Bursa, Kastamonu, Bosna, Trabzon ve İşkodra'da, 1869'da Erzurum'da, 1870'de Diyarbakır'da terzilik, kunduracılık, mürettiplik, fotoğrafçılık, dokumacılık, makinistlik gibi meslek dallarında "Islahhane" adı altında sanat okulları kuruldu. Bu "Islahhaneleri" kurma ihtiyacı, sanayileşmenin ihtiyaç duyduğu, ülkeyi kalkındıracak yetişmiş insan gücünü yetiştirme gibi maddi nedenlerden çok; *öksüz, kimsesiz çocukları bir meslek sahibi yapma* gibi insani nedenlerden kaynaklanmıştır. Islah-ı Sanayi komisyonu'nun 1868 yılında hazırladığı nizamname, ıslahhanelere alınacak öğrenciler için; 13 yaşından aşağı olmamanın yanı sıra "babası anası olmayıp öksüz ve yetim bulunmak" ya da geçim zorluğu nedeniyle "çocuğun idaresine muktedir olamayan" ailelerin çocuklarından olmak gibi koşullar getirilmiştir. Bu okulların bir başka özelliği de Müslüman olmayan çocuklara da açık olmasıydı; bu çocuklara da Osmanlı lisanıyla eğitim verilmekte, fakat kendi dini bilgilerini kendi lisanlarında öğrenmeleri konusunda serbest bırakılmaktadır. Burada da "Osmanlılık" düşüncesi doğrultusunda bir eğitim düzenlemesine tanık olunmaktadır.[106] Nizamnamede okutulacak dersler ve çocukların bu okullara nasıl kabul edileceği şöyle belirlenmişti:

> Herhangi san'ata olur ise olsun o sanatı icra edecek şakırdan mutlaka okuyup yazması ve mümkün mertebe hesap ve coğrafya bilmesi lazım ise de hendese ve makine ve kimya fenleri demircilik ve makinecilik ve dökmecilik san'atlarının fenn'i aslisi olduğundan o sanayide olanlar mutlaka bu fenleri tahsil etmek ve mesela marangozluk san'atında bulunanlar kaide-i mimariyi bilmek meşrut olduğu gibi terzilik ve kunduracılık ve mürettiplik san'atları için hendese okumak ve kimyanın ahkamını ameliyata tatbik etmek fenn'i asli olmayıp bunlar için dahi güzelce hesap bilmek ve usul üzere defter tutmak ve kezailik, mürettiplik için ibreyi selis okuyup manasını anlamak ve biraz da coğrafya ve tarih bilmek kafidir.[107]

Tanzimat döneminde Mithat Paşa'nın girişimleriyle kurulan Islahhaneleri; yine de modern eğitim düşüncesi doğrultusunda, mesleki eğitim alanında atılmış çok önemi bir adım olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Bütün bu okullaşmaların arasında, gerçekten Batı'lı anlamda bir eğitim arayışına *Galatasaray Sultanisi'nde* tanık olunmaktadır. Bu okul 1868 yılında ilk ve yüksek öğretim arasında çeşitli dinlerden çocukların birlikte eğitim göreceği bir öğretim kurumu olarak oluşturulurken; Fransız kültürü aracılığıyla, ayrı dinlere mensup milletler arasında "Osmanlılık" bilincini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğretim dili Fransızca'dır; programında Fransız Edebiyatı, Türkçe, Latince, Grekçe, Tarih, Ekonomi, Coğrafya, Matematik ve diğer pozitif bilimlere yer verilmiştir. Öğretmen kadrosu din adamları dışında Türk, Ermeni, Rum, Fransız ve İngiliz asıllı öğretmenlerden oluşacaktı. Okula alınacak 150 Müslüman 150 Müslüman olmayan öğrenci, dini vecibelerini okuldaki mescitte, ya da okul çevresindeki kilise ve havralarda yerine getireceklerdi. Bu okula ulema çevresinden Darülfünun'a gösterilen

---

[105] Aynı, ss.86-87.

[106] Koçer, a.g.e., ss. 67-70; Mustafa Yazıcı, Tanzimattan Bu Yana Milli Eğitim Bakanları Başbakanlar ve Atatürk: 1839-1973 (Ankara: Emek Matbaacılık, t.y.), ss. 58-59.

[107] Edis A. Bedri, Milli Eğitim Düsturu, 2. Cilt, 1299 (İstanbul: Güven Matbaası, 1949), s.1.

düzeyde bir tepki gelmemesi dikkat çekicidir. Gayrimüslim unsurların, Rusya'nın çeşitli engelleme girişimlerine rağmen Galatasayar Sultanisi kısa sürede gelişti; 1869 yılında okulun 622 öğrencisi vardı. Hukuk, ekonomi, mühendislik bölümlerinin açılmasıyla -üniversitenin olmadığı yerde-okul giderek bir çeşit üniversite halini aldı. Galatasaray verdiği modern, kaliteli eğitimle toplumdan farklılaşan elit bir kesimin ortaya çıkmasına yol açtı; batılılaşma akımının etrafında geliştiği bir çevre, Osmanlılık ideolojisinin bir uygulama alanı haline geldi.[108]

İmparatorluk camiasında elit bir kesim yaratmaya dönük faaliyet gösteren okullaşma içinde özel okulların da önemli bir payı vardır. İlk özel okul İngiliz kapitalisti Mr. Robert tarafından 1863 yılında kurulan Robert Kollejdir. Bunu daha sonra; Fransız Katolik, Avusturya, Katolik, İngiliz, Alman, İtalyan Okulları izleyecektir. Avrupa dili edebiyatı ve tarihi konularında ders veren, sanat ve ticaret yaşamı için gerekli bilgileri öğreten bu okullar Osmanlılar arasında elit bir tabakanın oluşmasına yol açarken; Rum, Ermeni ve Bulgarlar arasında ise milliyetçi duyguların gelişmesine neden olmuşlardır.[109]

Tanzimat döneminde modern eğitim alanında sınırlı adımlar atılırken, ilk özel okulun bir İngiliz kapitalisti olan Mr. Robert tarafından masrafları karşılayarak açılması; dinamik sosyal güçlerin aktivitesinin modern eğitimin gelişmesinde oynayabileceği rolle ilgili araştırmacıya değerlendirme fırsatı veren, dikkat çekici bir olgudur. Modernleşmeyle ortaya çıkan bir sosyal güç, kendi çıkarları doğrultusunda yabancı bir ülkede modern eğitim alanında yatırım yapabilmekte; fakat o ülkede modern eğitim -geleneksel üretim ilişkileri içinden üretici dinamik bir güç ortaya çıkamadığı için- kendine sahip çıkabilecek gücü, ancak hayırsever devlet adamlarının şahsında bulabilmektedir. Robert kollej'i ortaya çıkaran olgu sınıfsal, bu sınıfsal çıkarları temsil eden ulusal çıkarlarken; bundan tam on yıl sonra 1873'de açılan Darüşafaka'yı ortaya çıkaran olgu -tıpkı ıslahhanelerde olduğu gibi-, bir kısım devlet adamları arasında geleneksel değerler doğrultusunda gelişen hayırseverlik duygularıdır. Bu olgu bize, Tanzimat'tan itibaren hızlanan Osmanlı-Türk modernleşmesini, Batı'da tanık olduğumuz modernleşmeyle bu boyutuyla da karşılaştırma fırsatı vermektedir. *Cemiyet-i Tedris-i İslamiye*'nin kuruluş amacı Tasvir-i Efkar gazetesinde şöyle açıklanmaktadır:

> ... esbab-ı zaruriyeye mebni vaktiyle okuyup yazmaya muvaffak olmayan her sınıf ve sanattan cahil kalmış Müslüman kimselere dini vecibeleri öğretmek, onları kısa zamanda okur yazar hale getirmek, onlara mektup yazmak, senet ve buna benzer kağıtları okumak ve yazabilmek seviyesine ulaştırabilmek için, bu gibi cahil kalmış gençlere ilkel ve lüzumlu bilgileri vermek için, ilmi bir hayır olmak üzere, Cemiyet-i Tedris-i İslamiye adı altında bir cemiyet kurulmuştur. Bu cemiyet cebinden para harcayarak cahil kalmış esnaf çocukları ile halka okuma yazma ve din bilgisi öğrenecek dersler esnaf ve saireye kolaylık olmak üzere çarşının açılmasından ve iş zamanının başlamasından evvel verilecektir. Mektebe devam edecek talebenin hepsine ders kitaplarıyla yazı kağıtları gibi ders araçları cemiyet tarafından parasız verilecektir. Cemiyetin gayesi fakir tabakayı da okur yazar hale getirmektir.[110]

Bu cemiyeti kuran Maliye Nazırı Yusuf Ziya Paşa, Gazi Ahmet Muhtar Paşa, Müşir Tevfik Paşa gibi İslamcı görüşleriyle tanınan devlet adamlarıdır. Cemiyetin ilk açtığı okul Valide Mektebi'nde, Kapalıçarşı esnafının çıraklarına okuma yazma öğretmek amaçlanmıştır. Darüşafaka ise orta öğretim bölümleriyle birlikte 8 yıllık

---

[108] Berkes, 1979, a.g.e., ss. 239-240; Koçer, a.g.e., ss. 80-82.

[109] Berkes, 1979, a.g.e., s. 240; Koçer, a.g.e., s.71.

[110] "Tasvir-i Efkar,12 Nisan 1964" Koçer, a.g.e., s.72'deki alıntı.

eğitim veren bir sultanidir. Yukarıda isimleri anılan kurucular aynı zamanda okulun öğretmenleridir. Galatasaray'ın öğrencilerinden belirli bir para almasına Müslim gayri Müslim bütün çocuklara açık olmasına karşılık; bu okulun öğrencileri kimsesiz ve yetim Müslüman çocuklardan oluşmakta, parasız eğitim vermektedir. Okulun programında fen bilimlerine ağırlık verilmiştir. 1903'den sonra ise maarif nezaretine bağlanmıştır.[111] Bu girişim, devlet yönetiminde önemli görevler yüklenen İslamcı kesimin bir yandan Tanzimat'la birlikte yavaş yavaş modern eğitime yöneldiğini; bir yandan da bu kesimin Tanzimat'ın "Osmanlıcılık" ideolojisine ne kadar yabancı kaldığını gösteren önemli bir olgudur. Başka bir *söylemle Darüşafaka ve Galatasaray sultanileri Tanzimat'ın "İslamcılık" ve "Osmanlıcılık" ikiliğinin modern eğitim alanında ortaya çıkan görünümleridir.*

Batılılaşma-Modernleşme süreci içinde modern eğitimin nasıl ortaya çıktığına bütünsel olarak bakıldığında görünen şudur. III. Selimden itibaren askeri alandaki gerilemeyi durduracak teknik-uzman kadrolar yetiştirmek için Koçer'in "Yüksek Askeri Uzmanlık Okulları" olarak nitelediği Mühendishane-i Bahri-i Hümayun, Mühendishane-i Berr-i Hümayun, Mızıkayı Hümayun, Tıbbiye ve Mektebi Harbiye gibi okullar açılmaya başlanmıştır. Bu okullar üç önemli sorunla karşı karşıya kalmıştır: Bu okulların ihtiyaç duyduğu öğretmenlerin sağlanması; gerekli ders programları, ders kitapları araç ve gereçlerin sağlanması; ve yeni okulun ihtiyaç duyduğu öğrencinin sağlanması. öğretmen, program ve ders araç ve gereçleri bir ölçüde dışarıdan temin etmek, ya da bunları Batı'nın sunduğu olanaklardan yararlanarak hazırlamak mümkündü; böyle de yapıldı. Ancak öğrenci dışarıdan ithal edilemezdi. Oysa bu okullara medreseden gelen öğrenciler, bu okulların vermek istediği modern eğitimi alabilecek kapasitede değildi. O nedenle bu okullara alınan öğrenciler 10-15 sene hazırlık sınıfında okutulmak zorunda kalınıyordu. Öğrencinin 15-20 sene okuduktan sonra ancak okulu bitirebilmesi, zaman ve kaynak israfına yol açan uzun ve zahmetli bir işti; ayrıca bu ulemanın bu okullara gösterdiği tepkiye de malzeme veriyordu.[112] Bunun için bu okullara öğrenci hazırlayacak kurumların ayrıca örgütlenmesi gerekiyordu. Ayrıca Tanzimat'a gelindiğinde yalnızca sorunun askeri alandaki zafiyetten kaynaklanmadığı da açıkça ortaya çıkmıştı; sistem geleneksel düşünce doğrultusunda yeniden örgütlenmeliydi. Merkeziyetçi yapıyı yeni bir sentezde ayakta tutmak ancak yeni kurumsal yapılar ortaya çıkarmakla mümkündü, bu yapıların kadro ihtiyacını da yetiştirme görevi de eğitimindi.[113] Açılacak *hazırlık okulları* aynı zamanda yeni açılacak okullara da öğrenci hazırlamalıydı. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla 1838 yılından itibaren Rüştiyeler açılmaya başlandı. Fakat bu okullarda yukarıdaki üç temel sorunla karşı karşıyaydı; öğretmen, program, ders araç ve gereçleri, öğrenci ihtiyacı nasıl karşılanacaktı. Medreseden gelen öğretmenlerle modern eğitimin ihtiyaç duyduğu bu öğrenciler hazırlanamazdı. 16 Mart 1848'de Darülmuallimin-i Rüştü'nün açılmasında güdülen amaç, rüştiyelerin ihtiyaç duyduğu öğretmen ihtiyacını karşılamaktı.

Sonuç olarak Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile açılan yolda eğitimde modernleşme bir devlet sorunu olarak ele alınmış, eğitim etkinlikleri içinde ulemanın rolü giderek azalırken devletin yönlendirici-düzenleyici rolü belirleyici hale gelmeye

---

[111] Ergin, a.g.e., s.488; Sakaoğlu, a.g.e., ss. 89-90.

[112] H.Ali Koçer, "İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi", Cumhuriyet Döneminde Eğitim (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983), 571-574.

[113] Aynı.

başlamıştır. Geleneksel eğitim yapılaşmasının yanı sıra dini otoriteden (şeyhülislamdan) bağımsızlaşan bir eğitim teşkilatı ortaya çıkmış; ve bu örgütlenme asıl görev olarak önüne devletin ihtiyaç duyduğu modern eğitimi kurumlaştırmayı, geliştirmeyi koymuştur. Fakat Tanzimat'ın *ikici* ve *uzlaştırıcı* özelliği nedeniyle dini otoritenin kontrolündeki medreseye hiç dokunulmamış, dolayısıyla ortaya çıkan ve hızla gelişen modern eğitim alanındaki kurumsallaşmanın yanı sıra yaşam içindeki belirleyici rolünü hızla yitirse de geleneksel eğitim biçimi varlığını sürdürmeye devam etmiştir. Eğitim yaşantılarındaki bu ikilik, kültür ikileşmesini besleyen maddi bir unsur haline gelmiştir.

Osmanlıcılıktan Türkçülüğe Doğru, Modern Eğitimin Toplumsal Değişim İçindeki Rolü

Meşrutiyet ve II. Abdülhamit Dönemlerinde, Sosyal Hareketlilik İçinde Eğitimin rolü

Nasıl II. Mahmut'un reformları Tanzimat Hareketini hazırladıysa, Tanzimat Hareketi de meşrutiyete giden yolda köprü rolü oynayacak adımları atmıştır. Bu adımlardan en önemlilerinden ilk ikisi, 1868'de yayımlanan Teşkilatı Vilayet Nizamnamesi'yle yine aynı yıl kurulan Şura'yı Devlet'dir. Teşkilatı Vilayet Nizamnamesi'nin önemi yeniden sınıflandırdığı vilayet, liva, kaza ve karyelerde oluşturduğu idare meclislerinde ve divanlarda eşit sayıda Müslüman ve gayrimüslim halktan seçilmiş temsilcilerin bulunmasını öngörmüş olmasıdır. Yine 1868 yılında batılı devletler, Yeni Osmanlılar ve yüzü Batı'ya dönük devlet adamlarının baskısıyla kurulan Şura'yı Devlet ise ilkel bir "Meclisi Mebbusan"dır. 13'ü gayrimüslim, 28'i Müslüman 41 üyeli Şurayı Devlet'e bu özelliğini veren Vilayetlerdeki meclislerle olan bağlantısıdır. Meclislerin taleplerinin Şura'da görüşülmesi için vilayet meclislerinden 3-4 temsilci oturumlara katılacaktı.[114] Abdülaziz'in Şurayı Devlet'in 1869 yılındaki açılış nutkunda söylediği şu sözler, bu şuranın parlamento hazırlığı niteliğini taşıdığının ipuçlarını açığa çıkarmaktadır:

> Kim olursa olsun, hangi millete mensup bulunursa bulunsun, bütün erbabı iktidarın Şurayı Devlet'e dahil olmasını isterim. Şurayı Devlet, Suriyelilerin, Bulgarların, Boşnakların, velhasıl tekmil anasırın erbabı iktidar için müşterek bir merkez olmalı ve bu erbabı iktidar vükelaya yardım etmelidir.[115]

Burada dikkati çeken nokta yukarıdan gelen bütün bu adımların, bireyin daha fazla özgürleşmesini sağlama değil, otoriteyi bir merkezde toplama amacı güden adımlar olmalarıdır. Fakat toplumsal değişimin oku doğrultusunda atılan, merkezi otoriteyi yeniden tesis etmeye dönük adımlar ister istemez bireye daha fazla özgürlük getirecek karakterde ortaya çıkmaktadır. 1876'da 1. Meşrutiyet ilan edildiğinde vilayet meclislerine seçimle gelmiş Müslüman ve Gayrimüslim temsilciler "meclisi mebbusan"ı seçecek seçmen görevi yapmışlardır[116].

Modernleşme yolunda gelişmenin bir boyutunu da hukuk alanında izlemek mümkündür. Hukuk alanında modernleşmenin öncü adımı 1838'de Ticaret ve Ziraat Meclisi'nin kurulmasıyla atıldı. 1841' de Ticaret Meclis'i gümrükle işlemlerini de üstlendikten sonra ticari alandaki ihtilafları çözümleyen bir mahkeme haline geldi.

---

[114] Tarık Zafer Tunaya, Türkiyenin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri, (İstanbul: Yedigün Matbaası, 1960), ss. 40-42.

[115] Aynı, s.42.

[116] Aynı.

Mahkeme üyeleri Müslüman ve gayrimüslim Osmanlılar'dan ve yabancı tüccarlardan oluşuyordu. 1949-50 yıllarında Osmanlı vatandaşlarının kendi aralarında ve yabancı ülke vatandaşları arasındaki ihtilafları çözmek için devlet memurlarından özel komisyonlar oluşturulmaya başlandı. Bu komisyonlarda görülen davalarda bakanlık temyiz mahkemesi gibi çalışıyor; Müslümanlar arasındaki davalarda Şeyhülislama müracaat edilebiliyordu. Nihayet 1850 yılında Fransız Ticaret yasasından yararlanılarak hazırlanan Osmanlı Ticaret Kanunu İlan edildi. Ceza Hukuku alanında ise modernleşmeye dönük adım Vala-yı Ahkam-ı Adliye'nin kurulmasıyla atılmıştır. Gülhane Hattı'nın ilanından 6 ay sonra, 1840'da maddelerinde sık sık şer'i ilkelere göndermede bulunan bir ceza yasası ilan edildi. Davalar büyük ölçüde çözümlenmesi için yeni oluşturulan mahalli meclislere geliyordu. Bütün bunlar ulemanın hukuk alanındaki yetkilerinin yavaş yavaş elinden alınmasıyla sonuçlanıyor; dolayısıyla ulamanın artan tepkisini üzerine çekiyordu. Reşit Paşa yazılı hukukla şer'i hukuk arasında uzlaşmayı sağlayacak bir belge hazırlamak için Şeyhülislamdan liberal eğilimli genç bir alim istedi; bu alim Ahmet Cevdet Efendi'ydi. 1867'de kurulan komisyonun ve başına geçen Ahmet Cevdet Paşa'nın çalışmaları sonucunda son kitabı 1876 yılında yürürlüğe giren, "Fıkıh ilminin uygulamalarından zamanın gereklerine uygun olan mesail-i şer'iye cem olunarak ehl-i İslam'a göre ahkam-ı şer'iye olup ve teba-i gayri müslimeye *dâhi* kanun itibar olunmak" üzere hazırlanan "Mecelle" ortaya çıktı.[117] Ortaya çıkan belge şer'i şerife uygun olarak hazırlanmış olsa da; ihtilafların artık, müftünün içtihadına göre çözümlenmesi süreci geride kalıyor; herkesin baştan saptanmış belirli yasalara tabi olması süreci başlıyordu. Bu açıdan bakıldığında Mecelle'nin modernleşme yolunda önemli bir köprü görevi gördüğünü kabul etmek gerekmektedir. 1868'de *Vala-yı Ahkam-ı Adliye*'de kadı yetiştirmek için bir dershanenin açılması[118]; bu çabaların modern eğitimle desteklenmeye çalışıldığını göstermektedir.

Toplumsal değişimin modernleşme yolundaki ilerleyişinin bir başka boyutuna da iletişim alanında tanık olunmaktadır. *Deutsch,* "bir halkın birliğinin gerekli vasfı"nı "bireyler arasındaki iletişimin göreli yeterliliği"nde aramak gerektiğinin altını çizmiştir.[119] Modernleşme süreciyle birlikte çeşitlenen iş bölümü sürecinde, başarılı olmanın koşulunun, bilginin olabildiğince geniş kesimler içinde mümkün olduğu kadar hızlı ve doğru bir biçimde yaygınlaşabilmesine bağlı olduğu bilinmektedir. Skolastik dönemde bilgi sahibi olma ayrıcalığı, din adamları sınıfının tekelindeydi. Avrupa'da 18. yüzyıl, bir başka açıdan matbaanın yaygın olarak kullanılmaya başlanmasıyla desteklenen zihinsel özerklik, her türlü otoriteye karşı çıkma, "bilginin herkesin ulaşabileceği yerde" olması gibi taleplerin yükseldiği bir dönemdir. Osmanlı Devletinde Arapça gramere dayalı olarak sürdürülen yazı dili, saray çevresinde geliştirilen süslü (seciyeli) hantal ifade tarzı; otoriteyi yeni bir siyasi yapılaşmayla elinde toplamaya çalışan bürokrasinin giderek karmaşıklaşan iletişim sorunlarını çözmeye elverişli değildir. Diğer yandan böyle bir dille, el yazması eserlerle devletin ihtiyaç duyduğu yeni teknik uzman kadrolar yetiştirmek de, bilgiyi geniş halk kesimlerine yaygınlaştırmak da mümkün değildir. İbrahim Müteferrika matbaanın kurulmasının gerekliliğini belirten dilekçesinde, Türkçe-Arapça sözlüğe olan gereksinimi gerekçe göstermiştir; kurulan matbaada ilk basılan kitap sözlüktür; 1830

---

[117] Mardin, 1992, a.g.e., ss. 123-141.

[118] Tekeli ve İlhan, a.g.e., s.70.

[119] "Karl Deutsch, Nationalism and Social Comunications (New York, 1953), s.162" Mardin, 1992, a.g.e., s.175'deki alıntı.

yılına kadar basılan eserlerin önemli bir kısmı ya sözlük (%20), ya gramer kitabıdır ya da nahiv çalışmalarıyla ilgilidir. Başta ulema olmak üzere tutucu çevreler, kitap dolaşımındaki artıştan duydukları endişe nedeniyle, "dışarıdakileri yazının entelektüel dünyasına sokmamak için sıkı bir kararlılık" içine girerler. [120] Bütün bunlar, iletişim alanında modernleşmenin çok önemli bir öğesi olan dildeki sadeleşmeye karşı, geleneksel yapıdan kaynaklanan güçlüklerin boyutu hakkında bir fikir vermektedir.

Toplumsal değişimin yönü kaçınılmaz biçimde; dilin sadeleşmesi, Türkçe gramer kitaplarının yazılması doğrultusunda gelişecektir. *Tanzimat hareketi* gazetecilik alanında yaşanan hızlı gelişmelerle, Şinasi, Namık Kemal, Ali Suavi gibi gazetecilerle *bir resmi hareket* olmaktan çıkacak topluma mal olmaya başlayacaktır. İlk kez Türkçe bir gramer kitabı yazılması geleneği Abdullah Ramis Paşa'nın *Emsile-i Türki'si* ve Süleyman Hüsnü Paşa'nın *Mebani ul-inşası* ile başlar. Arkasından Cevdet Paşa *Kavaid-i Osmaniye'yi* yazar. 1860-70'li yıllarda Ahmet Vefik Paşa "konuşulan Türkçe'nin en erken ve en saf biçimleriyle ilgilenmeye"; Türkçe'nin Çağatay lehçesini araştırmaya başlayacaktır; yazdığı sözlük *Lehçe-i Osmani* ile Osmanlılıktan Türkçülüğe doğru çok önemli bir adım atılmış olur. Rüştiyelerde ders kitabı olarak kullanılan Cevdet Paşa'nın sözlüğünün, 1875'den sonra *Kavaid-i Osmaniye* yerine *Kavaid-i Türkiye* adıyla basılması, Türkleşmeye doğru esen rüzgarın yönünü göstermesi açısından dikkat çekici bir olgudur.[121]

Yayın alanında resmi gazete olarak yayınlanan Takvim-i Vakayi'den sonra ilk özel gazete Churchill adında bir İngiliz tarafından *Ceride-i Havadis* adıyla çıkmıştır. Tanzimat hareketinin dolayısıyla modernleşmenin yayın yoluyla geniş toplum kesimlerine taşınmasında asıl öncü rolü ise, eğitimini Avrupa'da tamamlamış, bir süre Meclis-i Maarif'de görev almış İbrahim Şinasi Efendi üstlenmiştir. Önce 1860'da çıkardığı *Tercüman-ı Ahval*, daha sonra da başına geçtiği *Tasvir-i Efkar*'la Şinasi; dilin sadeleştirilmesinin de öncüsü olmuştur. Tasvir-i Efkar kısa zamanda sosyal, siyasi ve edebi tartışmaların etrafında şekillendiği bir form haline gelir. Bu gazeteyle ilk kez resmi çevrelerle sınırlı iletişim süreci "milet"e açılmış, imparatorluğun geleceğiyle ilgili tartışmaların yalnızca hükümet çevreleri arasında yapılabileceği gibi geleneksel bir anlayışın dışına çıkılmıştır. İletişim alanında yaşanan bu gelişmelerle, aynı zamanda, daha geniş toplum kesimleri arasında gelişecek bir muhalefet hareketinin de ön koşulları hazırlanmış olur. Bu süreç, dilin sadeleşmesi, iletişim alanındaki yeni imkanların kullanımı, sosyal ve siyasal olaylara duyulan ilgiyle birlikte gelişen bir süreçtir. Ziya Paşa ve Namık Kemal'in başını çektiği *Yeni Osmanlılar*, Şinasi'nin açtığı yolda ilerlemeye devam ederler. Günlük dilde zengin bir edebiyatın oluşmasının milli duyguları nasıl güçlendirebileceği; Namık Kemal'in, çıkardığı *İbret* Gazetesinde yayınlanan yazılarıyla somut bir biçimde ortaya çıkar.[122] Bu dönemde dikkat çekici bir yayın da, *Ulum* gazetesini çıkaran Ali Suavi'nin hazırladığı *Kamusülulum vel maarif* adlı ansiklopedidir.[123]

Şinasi Darülfünun'da *Ahmet Vefik Paşa'nın*, *Hekimbaşı Salih Efendi'nin* verdiği konferansları *Tasfir-i Efkarda* yayınlayarak; modern eğitim çabalarının yayın yoluyla halka mal edilmesi için çaba harcar. Namık Kemal ise, çıkardığı *İbret Gazetesinde*

---

[120] Mardin, 1992, a.g.e., ss. 155-157.

[121] Aynı, ss. 165-175.

[122] Aynı, ss. 168-172.

[123] Tarık Zafer Tunaya, Türkiyede Siyasi Partiler (İstanbul: y.y, 1952), s. 95.

Hukuk, Hürriyet, İktisat ve Ahlak gibi adlarla yayınlanan makalelerinde; geleneksel ailedeki anne ve babanın çocuk ile ilişkilerini eleştirir, modern Batı ailesinin çocuk yetiştirilmesi ve aile mutluluğu açılarından daha üstün olduğunu savunur.[124]

Ülken, Islahat Fermanı'na kadar olan Batı'dan tercümelerin daha çok askerlik ve matematik alanlarında olmasına karşın; felsefe ve edebiyat ile ilgili çevirilerin Doğu'da ortaya çıkmış yapıtlardan seçilmesine dikkat çekmekte; bunun Batı'nın tekniğine karşı gösterilen zorunlu ilgiye karşı, Tanzimat'ın ikici karakterinden kaynağını alan bir tepki olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir:

> Bu tezadın sebebi Tanzimat'ın doğurduğu ruhdan geliyordu. İtikat ve Tefekkür itibariyle şarka bağlı kalmak, fakat teknik ve hayat vasıtalarını garptan almak; işte Tanzimat'dan sonra hakim olan bu zihniyet idi. Bu uzlaşma ilk zamanlarda bir dereceye kadar mümkündü. Fakat garp irfanının kaynaklarıyle temas arttıkça, hayat şekilleri değiştikçe bunun imkansızlığı görülüyordu.[125]

Edebiyat ve felsefe alanında Batı'dan çeviriler, 1850'li, 1860'lı yıllardan sonra hız kazanır. Şinasi Fransız edebiyatından (La Fontaine'den masallar, Florian'dan, Racine'den, Lamartine'den çeviriler vb..) bir çok çeviri yapar. Ziya Paşa, modern eğitim düşüncesiyle ilgili tanımış bir baş yapıt olan J.J. Rousseau'nun Emile kitabını, Moliére'den Tartuffe, Endülüs Tarihi'ni; Namık Kemal Volney'den Les Ruines'i; Ahmet Vefik Paşa Moliére'nin bütün eserlerini Türkçeye çevirirler.[126]

Modernleşme sürecine giren sistem, 1859 *Kuleli Olayı* ve 1865 yılında kurulan *İttifak-ı Hamiyyet'le*, resmi çevrelerin dışında gelişen *ilk muhalefet hareketiyle* tanışır. Yeteneklerini düşünce alanından alan, modernleşmeye dönük ilk ciddi muhalefet hareketi olarak; Şinasi ve Münif Paşa'nın başını çektiği *jeune Hareketi* ile Namık Kemal, Ali Suavi ve Ziya Paşa'nın başını çektiği *Yeni Osmanlılar Hareketi* gösterilebilir. Reşit Paşa'yla başlayan Ali ve Fuat paşalarla devam eden Tanzimat hareketinin temel hedefi devleti kurtarmaktı; Yeni Osmanlılar ise devleti kurtarmanın yolunun *hürriyet* ortamının sağlanmasında görüyorlardı. Amaçları, yürütmeyi oluşturulacak "meşveret" meclisi'ne karşı sorumlu kılarak bir çeşit *kuvvetler ayrımı* sağlamaktı; fakat yürütmeden kastettikleri Bab-ı Âli bürokrasisiydi; padişahı yürütmenin üzerinde bir güç olarak görüyorlardı. Kimi "Hariciye Nezareti'nin tercüme odasında yetişmiş genç bürokratlardan", kimi medreseden yetişmiş Ali Suavi gibi gazetecilerden oluşan 245 kadar gençten oluşan bu grup kendi içinde düşünce birliğine sahip değildi. Hemen hepsi, Tanzimat'ın Avrupa kültürünü taklit etmesine, ülkenin ekonomik bakımdan Avrupa'ya bağımlı hale getirilmesine karşı çıkıyorlardı. Yeni Osmanlılar Hareketi içinde yer almamakla birlikte, yayın faaliyetleriyle bu hareketin ortaya çıkmasının koşullarını hazırlayan Şinasi, kompleksiz batıcı bir düşünceyi, dilde sadeleşmeyi -dolayısıyla Türkçülüğe doğru eğilimi- temsil ederken; Namık Kemal birleştirici kültürel kaynak olarak *İslâmiyet'i* görmektedir. Arap Alfabesinin yerine Latin alfabesinin kullanılmasını açıkça öneren ilk düşünür, Kafkasya kökenli yazar Ali Ahunzade'dir. Namık Kemal'e göre Osmanlı devletinin çözülmesinin nedeni siyasal ve ekonomikti, çözümü ise modern eğitimin yaygınlaştırılmasında, gerekli reformların yapılarak anayasalı merkeziyetçi bir devlet yapısının oluşturulmasında aramak gerekiyordu; bütün bunlar İslam geleneğinde olan işlemlerin yeni bir biçime sokulmasından başka bir şey değildi. Namık Kemal

---

[124] Ülken, 1940, a.g.m.

[125] Aynı.

[126] Aynı.

Arap alfabesinde yapılacak bir reformu yeterli görmektedir. Ali Suavi ise ilk Türkçecilerdendir; "Osmanlıca" diye bir dilin olmadığını, Latin harflerinin kullanılması gerektiğini savunmakta, uluslararası hale gelmiş terimlere Türkçe karşılık bulunmaya çalışılmasına ise karşı çıkmaktadır; "bir dil ne kadar çok kelimeyi temsil eder ve özüne mal ederse o kadar zengindir" görüşünü savunmaktadır. Mektebi Mülkiye'de ders veren Ohannes Paşa ile Darüşşafaka'da ders veren Namık Kemal İktisadi Liberalizmi savunurlar. Namık Kemal Ohannes Paşa'dan farklı olarak ekonomik görüşlerinde de İslamcıdır; Müslüman bankasının, Müslüman şirketinin kurulmasını savunmaktadır. Ali Suavi ise kaynağını Gazali'den alan bir ekonomi anlayışını canlandırmaya çalışır. Namık Kemal hukuk devletine yaklaşan düşünceler ileri sürerken, Ali Suavi "Hakikat"i bulma yolunda halkla görüş alışverişini yeterli görür. Aralarındaki bütün bu görüş farklılıklarına karşın, *ilk kez anayasa, meşrutiyet talepleri Yeni Osmanlılar'la canlı bir içerik kazanıyor, batılılaşma resmi çerçeve içinden çıkarak daha geniş kesimlere derinlemesine nüfuz etmeye başlıyordu. Sonuç olarak batıcı ve gelenekçi (İslamcı) çizgileriyle Yeni Osmanlılar Tanzimat'ın ikici ve uzlaştırıcı karakterini düşüncelerinde devam ettirdiler.*[127]

Ali Paşa hükümetine karşı Mustafa Fazıl Paşa etrafında toplanmış aydınlardan oluşan Yeni Osmanlılar Hareketi'nin politik bir yanı da vardır. Bu gurubun Fransa'ya olan ilgileri de bir başka dikkat çekici olgudur. Karma bir "Osmanlı" ulusu yaratmaya dönük düşünceleriyle, düşündükleri reformların şeriata uygun olması gerektiği yolundaki ön yargıları arasında açık bir çelişki saptamak mümkündür.[128]

Tanzimat koşullarında bürokratik merkeziyetçi bir diktatörlük yanlısı olan Ali paşa'nın 1871'de ölümünün ardından ortaya çıkan -Rus diplomatı İnatyef'inde etkisiyle sürekli bir hükümetin kurulamadığı- karışıklık ortamında, anayasalı krallık düşüncesi güç kazanmaya başlar. Fakat anayasa düşüncesini savunan aydınlar arasında ortak bir görüş yoktur. *Mustafa Fazıl Paşa, Halil Şerif Paşa ve Mithat Paşa İmparatorluğun "otonom vilayet ya da bölgelerden kurulu federal bir devlet" olarak örgütlenmesini* savunurken; *Namık Kemal* Müslüman Hıristiyan uzlaşmasını sağlamaya yönelmekle birlikte, esas olarak Müslümanların birliğini sağlayacak bir *vatanseverlik düşüncesi etrafında anayasalı merkeziyetçi bir sistemin oluşturulmasını* önermektedir. Namık Kemal'in sürgünde olduğu bir sırada Abdülaziz'e *karşı Mithat Paşa, Hüseyin Avni Paşa, Süleyman Paşa ve Şeyhülislam arasında* kurulan bir ittifak sonucunda 30 Mayıs 1876'da Abdülaziz devrilir; yerine Padişah olan *II. Abdulhamit Mithat Paşayı* sadrazam yapar, 28 kişilik bir kurulun hazırladığı "Kanun-i Esasi" ilan edilir. 1.Meşrutiyetin aceleyle ilan edilmesinde, Avrupa ülkelerinden temsilcilerin Osmanlı Devleti'ndeki reformla ilgili olarak almak istedikleri güvenceleri görüşmek üzere İstanbul'da yaptıkları "Tersane Konferansı" da etkili olmuştur. Böylece yeni hükümet aynı zamanda reform konusundaki inisiyatifi kendi eline alarak, yabancı devletlerin aşırı dayatmalarına karşı koyabilme gücü kazanmıştır.[129]

Kanun-u Esasi, Gülhane Hattı'nda olduğu gibi *padişahın iradesiyle ortaya çıkmış bir belge (charte)* niteliğindedir. Anayasa iki meclis öngörmektedir; birincisi üyeleri padişah tarafından yaşam boyu kalmak üzere seçilecek ayan meclisi, ikincisi

---

[127] Tunaya, 1960, a.g.e., ss 65-68; Tunaya, 1952, a.g.e., s.94; Ülken, a.g.m; Mardin, 1992, a.g.e., s. 89,173,187; Berkes, 1979, a.g.e., ss 265-284; Ülken, 1979, a.g.e., s.81; Şerif Mardin, Jön Türklerin Siyasi Fikirleri (İstanbul, İletişim Yayınları, 1994), s.31.

[128] Timur, 1989, a.g.e., ss. 255-256.

[129] Berkes, 1979, ss. 300,301; Sarıca, a.g.e., ss. 159-160.

ise daha önce seçilmiş yerel idare meclislerinin seçtiklerinden oluşacak (iki aşamalı bir seçimle belirlenecek) Meclis-i Mebbusan'dır. Anayasa, meclisi toplantıya çağırma ve dağıtma yetkisini kendi eliyle padişaha vermiştir; bu nedenle yasada yer verilen kişisel özgürlüğün ve mülkiyetin dokunulmazlığı, söz söyleme, cemiyet kurma, eğitim, konut dokunulmazlığı, yargısız cezalandırılmama gibi haklar güvenceye sahip değildir. Meclis-i Mebbusan'ın yasama yetkisi padişahın oluruna bağlıdır. Ayrıca meclis, padişaha yasa hükmünde kararname çıkarma yetkisi de vermektedir. Bakanlar yine padişah tarafından atanacak ya da azledilecektir. Meclise gelecek üyeler anayasaya değil, padişaha bağlılık yemini edeceklerdir. Ayan Meclisi'nin en önemli görevi, yasların dinsel ilkelere uygunluğunu kontrol etmektir. Seçilmiş organlardan oluşan meclis, kısa süre içinde yine de, padişahın atadığı kişilerden oluşan hükümet karşısında bir baskı unsuru haline gelebilmiştir. Fakat II.Abdülhamit biraz güçlenince, Osmanlı-Rus savaşını ileri sürerek 19 Mart 1877'de açılan Meclis-i Mebbusan'ı 13 Şubat 1878'de süresiz kapatmakta tereddüt etmeyecektir. Kanun-i Esasi'yi rafa kaldırılır, anayasa'nın mimarı Mithat Paşa sürgüne yollanır. "Sarıklı İhtilalci" Ali Suavi'nin Abdülhamit'i devirmek için 8 Mayıs 1878'de giriştiği, başarısızlıkla -ölümüyle- sonuçlanan "Çırağan Vak'ası"; Kanun-u esasiyi rafa kaldırması için Abdülhamit'e malzeme vermenin dışında, Abdülhamit'in her yerde kendine karşı bir komplo arama hastalığına tutulmasında da belirli bir rol oynamış olmalıdır.[130]

II.Abdulhamit'in Kanun-i Esasi'yi rafa kaldırmasına en önemli destek geleneksel eğitim düşüncesine bağlı ulemadan gelir. Ulemanın önemli bir kısmı Mithat Paşa'nın gavur yanlısı olduğu, Cumhuriyet rejimi kurmak istediği, Meclise Hıristiyanları sokarak şeriata aykırı kanunlar çıkaracağı, kadınların çarşaflarının çıkartılacağı söylentilerini etrafa yaymaya çalışmıştır. Bu kesim Müslümanlar için yalnızca Halife'nin şer'i emirlerinin bağlayıcı olduğunu, Halife ve Müslümanların imamı olan padişahın üzerinde hiç bir gücün olamayacağını ileri sürmektedir. Bu Tanrı tarafından konulmuş şeriatın dışında bir arayış anlamına gelmektedir. Diğer yandan Kanun-u Esasi ve Meclis-i Mebbusan demek Hıristiyanlarında kanun koyucu olmasını kabul etmek; "İslam devleti'ni Hıristiyanların oylarına bağlamak "demektir; Bütün bunlar kabul edilebilecek şeyler değildir. Tanzimat tebaaya, özgürlük ve eşitlik tanımıştır; fakat bu tebaanın kendisinde olduğu kabul edilen hakları nedeniyle değil, padişahın kendi iradesine dayanarak verilmiştir; o nedenle Tanzimat'ın verdiği haklar İslamiyet'e uygundur. Ulema'dan Tanzimat çevrelerine kadar uzanan geniş bir kesimin bu eleştirilerine karşın, Kanun-u Esasi akımının hedefinin padişah ve halife olmadığı da görülmektedir. Kanun-i esasi Hareketi hükümetlerin Avrupa devletlerinin oyuncağı haline gelmesini önlemeyi, devletin gelir ve giderlerini denetlemeyi, yasaların şeriata uygun biçimde uygulanmasını sağlamayı, hükümetin baskısına karşı padişahı aydınlatmayı amaçlamaktadır. Dinle ilgili sorunları çözümleme yetkisi verilmediğinden, meclise Hıristiyanların da alınması şeriata aykırı değildir. "Şeriat hükümetlere karşı temsil edilme hakkını Müslüman olmayanlardan esirgememektedir.[131] Bütün bu tartışmalar modernleşmenin geleneksel düşünce içinde gerçekleştirilmeye çalışılmasının, geleneksel düşünce içinde nasıl bir bunalım yarattığının ipuçlarını vermektedir. Fakat modernleşme süreci bütünsel olarak ele alındığında; geleneksel sistemin, modernleşmenin maddi koşullarını yaratmadaki

---

[130] Berkes, 1979, a.g.e., ss. 326-327; Sarıca, a.g.e., s. 160; Tunaya, 1952, a.g.e., s.98.

[131] Berkes, 1979, a.g.e., ss. 315, 319-320.

zaafına rağmen, modernleşme yolunda kendine özgü bir biçimde yol aldığı da görülmektedir.

II.Abdülhamit meclisi dağıttıktan sonra, etrafında bir sürü özel danışma komisyonu kurdu. Sistemde, merkezileşmenin yeni biçimine bağlı olarak geniş bir bürokrasi örgütü oluştu. Bürokrasinin bu ölçüde genişlemesi, sayıları giderek artan devlet memurlarının devlete olan bağlılıklarını kontrol edecek "hafiye ve jurnalci örgütü" gibi bir başka örgütün daha ortaya çıkmasını ve gelişmesini gerektirdi. Abdülhamit, uzun iktidar sürecinde otoriteyi merkezde kendi elinde toplayabilmek için; teknoloji, iletişim, istihbarat, eğitim, dinin siyasallaşması gibi kullanabileceği her türlü araçtan yararlanmıştır. "İstibdat rejimi" olarak nitelendirilen baskıcı merkezi yapıyı güçlendirmek için kullandığı araçların başında demiryolu, telgraf gibi teknolojinin ürünleriyle birlikte, hafiyelik örgütü gibi özel örgütlenmeler ve yeni eğitim kurumları en başta gelmektedir. Bürokrasiyle birlikte orduyu donanmayı ve ulemayı merkeze bağlayan Abdülhamit'in çevresinde yüksek ulemadan, bürokratlardan ve paşalardan oluşan bir aristokrasi gelişmeye başlar. Diğer yandan Abdülhamit bütün dikkatini ulema, bürokrat ve asker güçlerin kendisine karşı birleşmesini önlemeye verir.[132] Mardin, Abdülhamit'in bunu nasıl başardığını şöyle açıklamaktadır:

> Abdülhamit devrinin bütün iç politikası bu ittifakı çözmeye yarayacak kararlar silsilesi olarak değerlendirilebilir. Abdülhamit'in askerler için kullandığı taktik, askeri kumandanların elinden yetkilerini alıp Yıldız'ı askeri politika "harekat ve eğitim" ve personel merkezi haline getirmek oldu. Öte yandan, dış ilişkilerde, sorunların mümkün olduğu kadar diplomasiyle asker ve silaha müracaat etmeksizin halline gidildi. Donanma boş ve işsiz bırakıldı. Bürokrasiye karşı kullanılan taktik ona önem vererek Yıldız'a bağlamaya çalışmak oldu. Ulema'ya gelince - genellikle sanılanın aksine- ilmiye kendi yağıyla kavrulmaya bırakıldı, İlmiye'nin kuruluş olarak yavaş yavaş çökmesine karşı hiç bir önlem alınmadı.[133]

Abdülhamit bir yandan otoriteyi elinde toplayarak bir istibdat rejimi kurarken diğer yandan Tanzimat'dan devraldığı *Osmanlılık* politikasını da devam ettiriyordu. Fakat bu politikanın Panislamizm politikasıyla desteklenmesi, 1890'lardan sonra belirginlik kazanmaya başlamıştır. Darülfünun'nun kapatılmasından sonra yurtdışına çıkan Cemallettin-i Efgani'nin 1892'de Abdülhamit tarafından Türkiye'ye çağrılması bu yönelimi açığa çıkarmaktadır.[134] Berkes, Abdülhamit'in baskıcı rejimine halkın desteğini sağlamada iletişim alanındaki gelişmelerin olduğu kadar dinin siyasal amaçlarla kullanılmasının da önemli payı olduğunu vurgulamakta ve süreci şöyle açıklamaktadır:

> Halifeyle halk arasında din bağının kuruluşunda, bu dönemde gelişen yeni bir din adamı tipi de büyük rol oynadı. Şimdiye kadar halktan uzak olan resmi ulama aristokrasisinin yanında ve altında, genişleyen ekonomik çöküşle orantılı olarak çoğalan talebe-i ulum (medrese öğrencileri), cerciler, hafızlar, imamlar, şeyhler, dedeler, şerifler, seyitler, nakipler, üfürükçüler, müneccimler, büyücüler, mağribiler bol bol yetişmeye başladı. Özellikle tarikatler ve zaviyeler mantar gibi bitmeye, hatta kuzey Afrika'dan yenileri gelmeye başladı.[135]

Bu dönemin bir başka özelliği de, ideolojik boyutta kendi içine kapanma eğiliminin, ekonomik boyutta Avrupa'ya bağımlı hale gelme, yarı sömürgeleşme süreciyle birlikte gelişmesidir. Kırım Savaşından sonra alınan borçlar, kaybedilen savaşların teminatları, Osmanlı Devleti'nin ödeme gücünün çok ötesinde bir

---

[132] Aynı, ss. 331-337.

[133] Mardin, 1994, a.g.e., ss. 67-68.

[134] Aynı, ss. 72-73.

[135] Berkes,1979, a.g.e., s. 337.

büyüklüğe erişmişti. 20.12.1881'de "Muharrem Kararnamesi" adı verilen kararnameyle alacaklı devletlerin temsilcilerinden "Duyun-u Umumiye İdaresi" adıyla bir kurul oluşturulur. Böylece alacaklı Avrupa ülkelerinin temsilcilerinin de içinde yer aldığı bu kurul; borçları tasfiye etme adına, doğal kaynakların işletilmesini, yabancı sermayeye aracılık ve koruyuculuk etme görevini üzerine alır. Elde ettiği yatırım ve işletme imtiyazları sayesinde, Avrupa sermayesi Osmanlı devletine belirli ölçülerde akmaya başlar. Bu yatırımların önemli bir sonucu, pek çok merkezi birbirine bağlayan demir yolu hattıdır. Tanzimat döneminin Fransa etkisi altında gelişen bir süreç olmasına karşılık, Abdülhamit dönemi, Alman etkisinin ön plana çıktığı bir dönemdir. Başlıca merkezlerin demiryoluyla birbirine bağlanması, bu merkezlere doğru bir göç akımını da başlatmıştır. Bu sosyal, kültürel yaşamda değişimi hızlandırıcı bir rol oynamıştır.[136]

Modernleşme sürecinde İletişim ve yayın yaşamında yaşanan gelişmeler, eğitimde modernleşmeyle desteklenen Avrupa'yla kurulan kültürel ilişkiler; kültür ve sanat alanında canlanmayı da beraberinde getirmiştir. Önce çeviri biçiminde başlayan Avrupa edebiyat akımlarına ilgiyi, devletin Tercüme Odası kadar Bab-ı Ali çevresinde toplanmaya ve gelişmeye başlayan kitapçılığın da beslediği görülmektedir. Modernleşme sürecinin kültürel alt yapısını oluşturarak yeni edebi akımlara olan İlginin maddi koşullar tarafından desteklenmesi, dilde sadeleşme yönelimini de güçlendirmektedir. Ahmet Mithat, Şemsettin Sami, Hüseyin Rahmi, Hüseyin Cahit, Ahmet Rasim gibi edebiyatçılar Bab-ı Ali kitapçılarının, sarayın ısmarladığı romanları çevirerek yazın yaşamına atılırken çeviriden doğan güçlükler nedeniyle eski edebiyat dilinin bir çok kuralını da atmak durumunda kalmışlardır.[137] Tevfik Fikret, Recaizade Ekrem gibi pek çok edebi kişilik giderek yaygınlaşan eğitim kurumlarında öğretmen olarak görev almışlardır.

Modernleşme sürecinin ihtiyaç duyduğu askeri, teknik, bürokratik kadroları yetiştirmede modern eğitimin üstlendiği başat rolün somut ürünleri 1870'li yıllardan sonra daha açık bir biçimde ortaya çıkmaya başlar. Batı'yla gelişen askeri, ekonomik, kültürel ilişkilerle birlikte Kalemiye içinde, Bab-ı Ali'de, saray çevresinde yetişen devlet adamlarının modernleşme sürecindeki yüklendiği inisiyatifi; giderek, yeteneklerini modernleşen eğitim içinde geliştiren devlet adamları almaktadır. Dönemlerinde başvekillik maarif nazırlığı yapmış, modern eğitimin gelişmesi için çaba harcamış devlet adamlarından Reşit Paşa (1800-1852), Ali Paşa (1815-1871), Fuat Paşa (1815-1868), Yusuf Kamil Paşa (1808-1876), Mütercim Rüştü Paşa (1811-1882), Abdurrahman Sami Paşa (1795-1878), Ahmet Kemal Paşa (1808-1888), Mustafa Fazıl Paşa (1829-1875) Babıali'de, saray çevresinde yetişmiştir. Saffet Paşa (1814-1883), Abdullatif Suphi Paşa (1818-1886),Ali Fuad Bey (1840-1885), Mustafa Nuri Paşa (1824-1889) bu gruptan gelen son vezir ve maarif nazırlarıdırlar. Eğitimin modernleşmesi yolunda yazdığı tarih kitabıyla, kullandığı o günkü ölçütlere göre oldukça sade yazı diliyle, Drülmuallimin'de Encümen-i daniş'de üslendiği görevlerle ve maarif nazırı olarak çok önemli hizmetler veren, Ahmet Cevdet Paşa (1822-1895); medreseden gelen modernleşme sürecine hizmet etmiş ender devlet adamlarından biridir. Modern eğitim içinde yetişmiş ilk sadrazam ve maarif nazırları olarak Ahmet Esat Paşa, Hüseyin Avni Paşa (1820-1876), İbrahim Ethem Paşa (1818-1893), Ahmet Vefik Paşa (1823-1891), Mehmet Kamil Paşa

---

[136] Aynı, ss. 357-358.

[137] Aynı, s. 363.

(1832-1912/13), Cevat Paşa (1850-1900), Derviş Paşa (1817-1872), Münif Paşa (1830-1910)'nın isimleri anılabilir. Bütün bu devlet adamlarının hemen hepsi toplumsal yapı içinde etkili olmuş devlet adamlarının, kadıların, müftülerin oğullarıdır. Modern eğitim içinde yetişmiş devlet adamlarının daha çok askeri eğitim içinden gelmeleri de dikkati çeken bir başka olgudur.[138]

İletişim alanında, basım ve yayım teknolojisindeki gelişmelerle, modern eğitimle desteklenen kültürel-siyasal bilinçlenme süreciyle; kendisine bağladığı askerler, ulema ve bürokrasi aracılığıyla otoriteyi elinde toplayan Abdülhamit'in keyfi ve jurnalciliğe dayalı yönetim biçimi birbiriyle çelişiyordu. Bu çelişkinin ekonomik boyutta yarı sömürgeleşme süreci ve imparatorluğun özellikle Avrupa topraklarında tanık olunan ulusal uyanış koşullarında derinleşmesi; yetişmelerini modern eğitime, varlıklarını ise tümüyle devletin ayakta durmasına borçlu olan asker, sivil bürokrat ve aydınların Abdülhamit'in istibdat rejimine karşı *Jön Türk Hareketi* olarak tanımladığımız giderek fiili bir durum alacak entelektüel *karşı çıkışları* için uygun bir ortam hazırlamıştır.

Meşrutiyet Döneminde, Sosyal Hareketlilik İçinde Eğitimin Rolü

Osmanlı Türk modernleşmesinin maddi unsurun yeterince oluşmadığı koşullarda gelişmesinden kaynaklanan zaaflara, Abdülhamit yönetiminin bürokraside kuşkuculuk ve güvensizliğin, kolektif bir nevrozun yaygınlaşmasına neden olan baskıcı, keyfi yönetimi de eklendiğinde; Jön Türkler'in aralarında neden düşünsel bir birlik oluşturamadıkları, düşüncelerinde niye yüzeysel kaldıkları, Avrupa'daki düşünsel derinliğe erişemedikleri daha iyi anlaşılmaktadır. Avrupa'da modernleşme sırasında ortaya çıkan düşünsel genişleme ve zenginleşmenin arkasında, toplumun bütününü içine alan sınıf çatışmalarının yattığı bilinmektedir. Avrupa'da siyasi birlik, modern devlet; bu sınıf çatışmaları içinde, üzerinde varılan uzlaşma sonucunda şekillenmiştir; oysa Batı Avrupa ülkelerinden farklı olarak Osmanlı-Türk modernleşmesi içinde dönüştürücü güçler devlet mekanizması içinde ortaya çıkmıştır; dolayısıyla bu güçler arasındaki düşünce farklılıkları sınıfsal farklılıklardan değil, devletin nasıl kurtarılacağı olgusuna farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır. Jön Türk hareketinin geniş bir halk hareketi biçiminde gelişememesinin nedenini, yukarıda sayılan ayrıntılarda aramak gerekmektedir. Bu güçlerin yetişmelerini borçlu oldukları modern eğitimin, devletin asker-sivil bürokratik kadrolar gereksinimini karşılamak üzere ortaya çıktığı düşünülürse; modern eğitim ihtiyacı ile muhalefetin etrafında şekillendiği ana düşünce arasında bir rabıta bulmak mümkündür.

Yeni Osmanlılar geleneği üzerinde Abdülhamit yönetimi altında ortaya çıkan ilk örgütlenme; *Mektep-i Tıbbiye-i Askeriye'nin* bahçesinde toplanan *İbrahim Temo, Abdullah Cevdet, İshak Sukuti, Mehmet Reşit, Hüseyinzade Ali, ve Ubeydullah Efendi* tarafından 21 Mayıs 1889'da kurulan *"İttihat-ı Osmaniye"*dir. O sıralarda Paris'te Piyerre La Fayette'nin derslerine devam ederek pozitivist bir eğitim alan *Ahmet Rıza "Meşveret"* adında bir gazete çıkarmaktadır. Ahmet Rıza ile İttihat-ı Osmaniye'yi kuran gençler arasındaki başlayan ilişki sonucunda 1892 yılında *İttihat ve Terakki* kurur.[139] Tunaya *İttihat ve Terakki Hareketi'ni* ikinci Jön Türk Hareketi

---

[138] Yazıcı, a.g.e., s.50-82.

[139] Ahmet Bedevi Kuran, İnkılap Tarihimiz ve Jön Türkler (İstanbul: Tan Matbaası, 1945), s.30; Tunaya, 1952, a.g.e., ss. 104-105; Ülken, 1979, s.120.

olarak değerlendirmektedir.[140] Bu hareketin Tıbbiye'de bir öğrenci hareketi olarak ortaya çıkma nedenlerine bakıldığında, modern eğitim talebinin ön sıralarda geldiği görülmektedir. Mardin bu olguyu şöyle açıklamaktadır:

> 1887'den sonra Askeri Tıbbiye'ye disiplin ve denetimi ağırlaştırmak üzere yeni bir müfettiş tayin olundu. İbrahim Temo'ya göre İttihat ve Terakki'nin kurulmasını hazırlayan etkenlerden biri öğrenciler arasında bu tayinin uyandırdığı memnuniyetsizlikti. Öğrenciler disiplin sorunlarından çok, programın ıslahının ve Tıbbiye'nin Avrupa'daki benzerleri ayarına getirilmesinin önemli olduğuna inanıyorlardı... Bunların dışında Tıbbiye-i Şahane öğrencilerinde toplumun dışına atıldıkları kanısını yerleştiren iki unsur daha mevcuttu: genellikle askeri mekteplere girenlerin az varlıklı kimseler arasından gelmeleri ve mektep içinde "beyzade" takımının ayrıcalıklı muamele görmesi. Askeri personelin halk tabakalarının içinden alınması II. Mahmut devrinden beri adet halini almıştı. Bu gelişme, Sultan Mahmut'un Yeniçerileri dağıttıktan sonra, ordu içinde yer alacak unsurların nüfuzlu ailelere herhangi bir bağla bağlanmamalarını istemesinin bir sonucuydu. Öte yandan bu gençler, aralarında bazı ayrıcalıklı kimselerin -Babıali bürokrasisinin yüksek kademelerinde bulunanların ve saray erkanının çocuklarının- ayrıcalıklı bir statüye sahip olduklarını görüyorlardı. 1889'da o zamana kadar şehzade mektebinde okuyan "paşazade"ler Mektep-i Harbiye'de açılan özel sınıflara devam etmeye başlamışlardı. Bu usul 1908 inkılabına kadar devam etti. Ayrıcalıklı öğrenciler mektepten çıkar çıkmaz bir kaç derece terfiye ettiriliyordu. Jön Türkler içinde bu ikiliğin ne kadar derin yaralar açtığının bir işareti, zaman zaman programlarda terfi usulleri hakkında beliren maddelerdir. Diğer bir gösterge hürriyetin ilanından hemen sonra bu şekilde rütbe alanların hepsinin rütbesinin indirilmiş olmasıdır.[141]

1899 yılında *Mekatip-i Mülkiye-i Sıhhıye Müfettişi* adı altında özellikle Mülkiye için teftiş kurumu oluşturması[142], Abdülhamit'in daha o günlerde, giderek büyüyecek bir tehlikeyle karşı karşıya olduğunu fark ettiğini göstermektedir. Özerklik, modern program ve eğitimde fırsat eşitliği, geleneksel ideolojik yapıdan kaynağını alan ayrımcılığın ortadan kaldırılması gibi modern eğitimle ilgili taleplerin; Osmanlı-Türk modernleşme sürecine yirminci yüzyılın başından itibaren damgasını vurmuş kadroların yetişmesinde; Cumhuriyetin ideolojik alt yapısının içinde filizlendiği *Jön Türk Hareketi'nin* ortaya çıkışında önemli, belirleyici rol oynadığı öngörülmektedir. Jön Türk hareketi içinde toplumsal değişimi gerçekleştirmede modern eğitime nasıl başat rol biçildiğini, Meşveret Gazetesi'nin 15 Şubat 1896 tarihli sayısında açıklanan örgütün şu faaliyet tasvirinden çıkarmak mümkündür:

> Defter Tutuldu, sandık açıldı, para toplanmaya başlandı. Bu akçe ile silah-ı hürriyet olan maarifin vatandaşlar arasında taksim ve terkini, ezan-ı ümmetin tahsil ve ümmetin tahsil ve terbiyesi için mektepler açılacak, muallimler yetiştirilecek, kitaplar, gazeteler basılacak...[143]

Örgüt kısa zamanda Harbiye, Tıbbiye, Mülkiye gibi yüksek eğitim veren eğitim kurumlarında komiteler biçiminde örgütlenmeye, gelişmeye başlar. Jön Türk akımının bu modern eğitim kurumları çevresinde nasıl geliştiğini daha iyi kavramak için, bu okullarda özellikle 1880'lerden itibaren verilen eğitime biraz daha yakından bakmak gerekmektedir. Jön Türklerin liderlerinden *Mizancı Murat Bey* Mülkiye'de Tarih, Recaizade Ekrem Edebiyat hocasıdır; liberal düşünceleriyle tanınan Ohannes Efendi, Maliye derslerine girmektedir. Mülkiye öğrencilerinden Ahmet İhsan, Murat Bey'in Avrupa'da yaşanan devrimi anlatarak öğrencilerini yenilik ve medeniyet aşkı ile doldurmak istediğini, Botanik dersine giren Salih Efendinin bahçesinden getirdiği çiçeklerin bilimsel yaşamlarını anlatırken batıl itikatlarla doldurulmuş olan zihinleri

---

[140] Tunaya, a.g.e., s.102

[141] Mardin, 1994, ss. 68-69.

[142] Koçer, a.g.e., s.127.

[143] "Meşveret, 15 Şubat 1886, s.3" Mardin, 1994, s.74'deki alıntı.

temizlediğini, Ohannes Efendi ve Mihail Portakal Paşa'nın Dünya yaşamının ekonomi üzerine kurulu olduğunu anlattıklarını açıklamaktadır.[144] Hüsayinzade Ali Bey Avrupa'daki düşünce akımlarını Tıbbiye'ye sokmuştu. Tıbbiye öğrencilerine okutulan patoloji kitapları, verilen anatomi, fizyoloji gibi dersler; bu öğrencilerin geleneksel düşünce biçiminden uzaklaşmalarına, biyolojik bir dünya görüşüne sahip olmalarına yol açıyordu. Öğrencilerin kafalarında yaşam ve sağlık gibi konular, artık dini açıklamalarla değil, biyolojik dengenin bir sonucu olarak algılanıyordu. Harbiye öğrencilerine ise vatan sevgisi aşılanmaya çalışılıyordu. Ders aldıkları öğretmenler vatanperverlikleriyle tanınmış kimselerdi. Askeri okulların programlarını düzenleyen *Süleyman Paşa*, öğrencilerin kafalarında "vatan" ideolojisinin şekillenmesine özel önem vermişti; Türklerin tarih içindeki rollerini konu edinen *Tarih-i Âlem* bu amaçla yazılmıştı. Namık Kemal'in yazıları öğrenciler arasında elden ele dolaşmaktaydı.[145] *Mülkiye'de tanık olduğumuz düzeyi yüksek entelektüel eğitimin, askeri okullarda tanık olduğumuz biyolojik materyalist ve vatansever eğitimin başlangıçta gençlik örgütü biçiminde ortaya çıkan Jön Türk hareketinin fikri yapısını belirlemede önemli rol oynadığı görülmektedir.*

Jön Türk muhalefetinin hangi koşullarda geliştiğini daha iyi kavrayabilmek için 1886'dan itibaren *Abdülhamit'in baskıcı ve keyfi yönetiminin nasıl şekillendiğine* bakmak gerekmektedir. Abdülhamit'in öncelikle Mülkiye, Tıbbiye gibi modern eğitim kurumlarında uygulanan programlara müdahale ettiği, bu okulları disiplin altına almaya çalıştığı görülmektedir. Baskının bir başka biçimi de yayınlar üzerinde sansür mekanizmasının işletilmesidir. Gazeteler ve dergiler Encümeni Teftiş ve Muayene komisyonunca gözden geçirilip basımına izin verilmedikçe yayınlanamamaktadır. Sansürün boyutunu gösteren işaretler, bütün yayınlardan "yıldız", "hal", "murat", gibi sözcüklerin çıkarılması; bir matematik kitabında yıldıza benziyor diye (+) işaretinin üzerinin çizilmesi, maarif nazırlığı yapmış Münif paşanın yayınladığı fıkra dergisinde "Yıldız Böceği" adıyla yayınladığı fıkradan ötürü kapatılması bu dönemde uygulanan sansürün boyutlarını gösterecek niteliktedir. Sansürcülük ve jurnalciliğin kesiştiği trajikomik olduğu kadar vahim bir olayda bir dizgi hatası nedeniyle yanlış çıkmış bir sözcükten dolayı devletin 62 yıldan beri yayınlanmakta olan resmi yayın organı Takvim-i Vakayi'nin 1892 yılında kapatılmasıdır. 1.Meşrutiyetin ilanı, 1. Meşrutiyet'le ilgili meclis tartışmaları, Osmanlı-Rus savaşıyla ilgili bilgileri içeren kitaplar kitapçılardan, kütüphanelerden toplatılmıştır. Yabancı ülkelerde yayınlanmış her türlü yayının ülkeye girişi sıkı bir biçimde denetime tabi tutulmuştur. Yabancı ülkelerdeki temsilcilikler tarafından zararlı olarak tespit edilmiş yayınları da içeren; vilayetlere, kaza ve nahiyelere kadar gönderilerek okunması, bulundurulması men edilmiş kitapların bulunduğu 1892 yılında hazırlanan bir listenin 95 sayfa tutması, bu konuda ne kadar ileri gidildiğinin bir göstergesidir. Yasaklanan kitapların arasında Ziya Paşa'nın, Namık Kemal'in, Abdülhakhamit'in kitapları; Selim Sabit Efendinin ve Ahmet Vefik Paşa'nın Osmanlı tarihleri, Padişahın emriyle Ahmet Mithat Efendi tarafından yazılmış "üssüinklap" ile tarihi, Katip Çelebi'nin Mizanül Hak'ı, Cevdet Paşa'nın Kısası Enbiya'sı, Lamârtin'in Hammer'in tarihleri de yer almaktadır. Başta Namık Kemal, Ziya Paşa ve Abdülhakhamit olmak üzere pek çok değerli yazar kitap yazmaktan men edilmiş, birer memurluk verilerek yabancı ülkelerde yaşamak zorunda bırakılmıştır. Camiler dışında düğün, nişan dahil her türlü toplantı izne

---

[144] "Ahmet İhsan, Matbuat ve Hatıralarım: 1888-1923 (İstanbul: 1930)" Mardin, 1994, a.g.e., s.49'daki alıntı.

[145] Mardin, 1994, a.g.e., ss. 58-60-

tabidir. Bir davada 40-50 şahit dinlemek durumunda kalan bir kadı; "Sultan Murat'a biat için halk mahkemeye çağırılarak yemin ettiriliyor" diye padişaha jurnal edilince; hem kadı hem de şeyhülislamın azledilmiştir.[146] Bütün bu olaylar Abdülhamit döneminde; düşünme üzerindeki baskının, toplantı yasağının ve jurnalciliğin boyutu hakkında bir fikir vermektedir.

Sait Paşa'nın başvekilliği zamanında eğitim alanında girişilen yeniliklerin rejimi tehdit eder sonuçlar doğurmaya başladığını gören Abdülhamit, yalnızca Murat Bey'in, Recaizade Ekrem'in Mülkiye'deki görevlerine son vermekle yetinmez; "okullardaki edebiyat, felsefe ve matematik derslerini" din ve fıkıh dersleriyle" değiştirir; basının üzerinde sıkı bir denetim kurar. *Hürriyet talebiyle* ortaya çıkan hareketleri durdurmak üzere 1887 yılında kurulan *Divanı Harbi*'de yargılanan Mülkiye, Harbiye,Tıbbiye, Mühendishane talebeleri, doktor, piyade ve topçu subayları Trablusgarp'a, Şama, Fizan'a sürülürler. Murat bey gibi Jön Türk Hareketi'nin kimi önderleri de, Avrupa ülkelerine kaçmak durumunda kalır.[147]

Ancak *ittihat ve Terakki*, artık Kahire'den Rumeliye, Paris'e kadar uzanan bir Coğrafya'da faaliyet gösteren yaygın bir örgüt haline gelmiştir. Mısır Kolu'nu *Hak* ve *Sancak* gazetelerini çıkaran Prens Sabahaddin ve Lütfullah Beyler oluşturmaktadır. *Meşveret*, *İçtihat*, *Mizan*, *Osmanlı*, *Şura-yı Ümmet* gibi gazetelerin etrafında kümelenen gruplar faaliyetlerine devam ederler. Bu gazetelerde II. Abdülhamit'in baskı rejimi eleştirilmekte, "Osmanlı milletini", devleti kurtaracak çeşitli öneriler ve istekler ileri sürülmektedir. Hareketin önde gelen liderleri *İbrahim Temo, Ahmet Rıza, Mizancı Murat, Tunalı Hılmi, Abdullah Cevdet ve Prens Sabahaddin'dir.* Bütün grupları bir araya getiren ilk Jön Türk Kongresi 4-9 Şubat 1902'de Paris'de toplanır. Kongrede Abdülhamit'in baskıcı yönetimine son verilmesi, Kanun-u Esasi'nin tekrar yürürlüğe girmesi, Osmanlı vatandaşlarının eşit hak ve görevlere sahip olacağı bir siyasal birliğin Osmanlı Hanedanı etrafında sağlanması kararlaştırılır. Kongreye gayrimüslim unsurların temsilcileri de katılmıştır. Kongrenin bir başka önemli sonucu da, hareketin bu kongreyle, -II. Meşrutiyet yıllarındaki karışıklıkta belirleyici rol oynayacak- bir ayrışma süreci içine girmesidir. İlk bir araya gelişte, tarihsel köklerini modernleşmeyi, geleneksel yapıyı ayakta tutmada bir araç olarak algılayan Tanzimat döneminin ikici ve uzlaştırmacı özelliğinde bulan bir ayrışma kaçınılmaz hale gelir. Ayrım, reform adı altında kendi çıkarlarını tatmin düşüncesiyle hareket etmemek koşuluyla yabancı devletlerin müdahale etmesini kabul edenlerle (*müdahaleciler*), askeri kuvveti de ihtilal hareketine katarak müdahalenin içerden gerçekleşmesi gerektiğini savunanlar (*Ademi müdahaleciler*) arasındadır. 1.Kongre'de ortaya çıkan bu ayrım hareketin *Terakki ve İttihat Cemiyeti* ve *Teşebbüsü Şahsi ve Ademi Merkeziyet Cemiyeti* olarak ikiye bölünmesini getirecektir. *Ahmet Rıza ve Abdullah Cevdet etrafında toplanan 1.grup giderek daha seçkinci, merkeziyetçi, 1910'lu yıllardan sonra Türkçü, bir tutumu benimseyecek; Prens Sabahaddin'in düşünsel liderliğini yaptığı 2.grup ise bireysel girişime önem veren, ademi merkeziyetçi, bir tutumu benimseyecektir.*[148] Berkes'in işaret ettiği gibi bu ayrımla Namık Kemal ile Mithat Paşa arasındaki ayrım arasında bir benzerlik ilişkisi kurmak mümkündür[149].

---

[146] Ergin, a.g.e., 2. Cilt, ss. 840-860.

[147] Aynı, ss. 50-51; Tunaya, 1952, a.g.e., ss.104-105.

[148] Tunaya, 1952, a.g.e., ss. 104-107; Tevfik Çandar, "Jön Türkler", Sosyalist Kültür Ansiklopedisi (İstanbul, May Yayınları, t.y.), ss.620-633;

[149] Berkes, 1979, a.g.e., s.302.

2.Meşrutiyet yıllarında yaşanan toplumsal değişimde *birinci* grubun temsil ettiği düşüncenin daha baskın rol üstlenmesinin nedenleri üzerinde durmak gerekirse şu olguları dikkate almak gerekir: Prens Sabahaddin grubuna destek veren azınlık grupları, giderek kendi ulusal bağımsızlıklarını gerçekleştirme yolunda yürümeyi tercih etmişler; bu nedenle bu hareketin zayıflamasına neden olmuşlardır. Öte yandan, geleneksel ideolojik yapıyla olan daha fazla rabıta nedeniyle Ahmet Rıza ve Abdullah Cevdet'in -ileride üzerinde durulacak- düşünceleri; sosyal sistemin dinamik kararlılığını kendine uygun biçimde yeniden üretme yönündeki iradesine daha uygun (daha elverişli) ideolojik yapı sunmaktadır. 2.Meşrutiyetten sonra ise temel gruplaşma, iktidar üzerinde etkin olan İttihat Terakki ile bu parti'nin uyguladığı politikaya karşı çıkan bütün diğer siyasi gruplar arasında yaşanacaktır.

Çeşitli gazete ve dergiler etrafında gelişen *Jön Türk hareketi* 1905'den itibaren etkisini artan ölçüde hissettirmeye; ordu içinde, özellikle de subaylar arasında hızla örgütlenmeye başlar. Mekadonya, Selanik grupları bu alanda oldukça başarılı olurlar. 1906-1907'li yıllar, aynı zamanda Anadolu'da kitle hareketlerinin yükseldiği yıllardır. Erzurum halkı *Can-Verir* adlı bir örgütün etrafında bir araya gelip telgrafhaneyi basar; vali, emniyet amiri makamlarında tutuklanır. 1906 yılında Kastamonu'da halk seçimleri boykot eder. Bütün bu ayaklanmaların ortaya çıkmasında, artan vergi yükü ve vali baskısının belirleyici rolü vardır. Giderek ayaklanmalar, silah bırakıp kaçmalar askeri birliklerde sıradan olaylar haline gelir. Bir taraftan da Balkanlar'da ulusal bağımsızlık hareketleri, hızla komiteler etrafında örgütlenmektedir.[150]

27 Aralık 1907'de Paris'te 2. kongrelerini toplayan Jön Türkler aralarında şu üç noktada anlaşma sağlanır:

1. Tüm örgüt üyeleri, oy birliği ile sultanı taht dan feragate zorlamaya ve ancak ondan sonra silahlarını bırakmaya karar vermişlerdir.
2. Örgüt üyeleri tüm Osmanlılar için eşitlik ve özgürlük temeline dayanan temsili yeni bir parlamentonun kurulmasına karar vermişlerdir.
3. Bu amaçlara ulaşmak için barışçı ve devrimci yolların araştırılmasına yönelik sürekli bir komitenin kurulması onaylanmıştır.[151]

Birinci kongre muhalefetin meşruti bir yönetime yönelik ortak istemini ortaya koymuştur; ikinci kongrede ise yalnızca bir ültimatom vermekle kalınmamış, aynı zamanda Abdülhamit'in "istibdat" rejimine son verilmesi için gerekli hazırlıkları başlatma kararı alınmıştır. Böylece bütün muhalif gruplar çok başlılıklarına, aralarındaki bütün düşünsel farklılıklara rağmen belirli bir hedef etrafında bir araya gelmeyi başarırlar. Fakat bütün bu grupların Abdülhamit rejiminin yerine ne koyacakları noktasında açık bir düşünceleri yoktur; ayrıntıya indiklerinde aralarında derin görüş ayrılıkları ortaya çıkmaktadır. Abdullah Cevdet dışında hiç biri Abdülhamit'in hükümranlık haklarını tümüyle kaldırmayı da düşünmemektedir.

Bir yanda başta İngiltere olmak üzere "Düvel-i Muazzama"nın Osmanlı imparatorluğu üzerindeki emelleri, bir yanda içerde baş gösteren karışıklıklar; Abdülhamit'in, baskı rejimini sürdürme yolundaki direncini iyice zorlamaya başlamıştır. İttihat ve Terakki 23 Haziran 1908'de; hükümeti gayrı meşru ilan eden muhtıra niteliğinde bir bildiriyi Manastır sokaklarına asar, yabancı ülkelerin konsolosluklarına yollar. Arkasından Rumeli'de diğer şehirlerde birbirini izleyen

---

[150] Çavdar, a.g.m.; Heyd, Uriel. Türk Ulusçuluğun Temelleri (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1979), s. 36.

[151] Çavdar, a.g.m.

mitingler yapılır; Yıldız'a meclisin hemen toplanmasını isteyen, aksi takdirde üçüncü ordunun harekete geçeceğini belirten bir biri üstüne telgraflar çekilir. *Nihayet 10 Temmuz'da Mektebi Harbiye'nin Ders Nazırı Binbaşı Vehip Bey, Hürriyet adı verilen meydanda Meşrutiyeti ilan eden nutku okur.* Nutukta, 31 yıllık zulme son verildiği; vatanın en namuslu, hamiyetli, hürriyet sever evlatlarının zindanlardan kurtarılacağı; "Kanuni Sultan Süleyman devrinden beri Padişah'la millet arasına çekilen kafes"in kırıldığı; artık İslam'ın siyaset prensiplerinin gerçek değerlerini kazanacağı; çeşitli unsurların birbirlerinin "canını ve ırzını aynı şiddet ve asabiyetle müdafaa ve muhafaza edecekleri; böylece adalet, meşveret, eşitlik,hürriyet, kardeşliğin bundan böyle yaşama geçirileceği dile getirilmektedir. *Bu nutukdan, Meşrutiyet'in ilanına neden olan hareketin esas olarak padişaha değil, yönetime karşı olduğu; padişahın istibdadın asıl nedeni olarak görülmediği; eşitlik, hürriyet, kardeşlik gibi batılı değerlerin geleneksel düşünce doğrultusunda yorumlandığı açıkça anlaşılmaktadır.* "Amaç devletin monarşik yapısında ıslahattır". Yeni atanan Sait Paşa Hükümeti'nin kan akmaması, yabancıların müdahalesine yol açılmaması için meclisin açılmasını, seçimlere gidilmesini önermesi üzerine *Padişah; 24 Temmuz 1908'de bir fermanla Kanuni Esasî'nin yürürlükte olduğunu, tatil edilen meclisin açılmasını* Sait Paşa'ya bildirir. 1876 tarihli Kanunu Esasî'de -1909-1911 yıllarında- çok partili bir meşrutiyetin ihtiyacı olan değişiklikler yapılır. Artık "Heyeti Vükela" meclis tarafından kolaylıkla düşürülebilecektir; yürütmenin (Heyeti Vükela'nın) meclisi feshetmesi ise zorlaştırılmıştır. 1911 yılından itibaren gündeme getirilen, 1914 yılında gerçekleşen bir değişiklikle yürütmenin meclisi daha kolay feshedebilmesinin yolu açılır; bu aynı zamanda sistemin tek parti diktatörlüğüne dönüşme süreci kolaylaştıracak bir değişikliktir. Yeni anayasada yer alan önemli bir yenilik de, toplanma ve örgütlenme özgürlüklerinin kabul edilmiş olmasıdır.[152]

2. Meşrutiyete giderken aralarındaki derin düşünce ayrılıklarına, çatışmalara karşın, Batıcılar, İslamcılar, Osmanlıcılar ve -henüz uç vermeye başlayan- Türkçüler; sosyal bakımdan geri kalmış Osmanlı Toplum düzeninin sosyal bir değişime ihtiyacı olduğu noktasında birleşebilmiştir. Muhalefeti oluşturan bu grupların amaçları yeni bir devlet kurmak değil, "eskiyi ıslah ve ihya" etmek; devleti içine sürüklendiği çöküşten kurtarmaktır. Bu açıdan bakıldığında burada karşı karşıya kalınanın "ihtilalci" bir tavır olmadığı söylenebilir. Bu ihtilal karşıtı görüş, tezleri kabul gördüğü takdirde yıkılışın önüne geçilebileceği gibi iyimser bir bakış açısından kaynaklanmaktadır. Örneğin sosyal Darvinizm'den, Spencer'den ödünç alınan bir düşünceyle Ahmet Rıza, gelişmeyi kolaylaştırmak için organik dengeyi sarsmamak gerektiği düşüncesindedir. 1910'lu yıllara kadar amaçlarını Osmanlıcılık düşüncesi etrafında gerçekleştirmeye çalışmalarını bu uzlaştırmacı yaklaşımın bir sonucu olarak görmek gerekmektedir. İmparatorluğun çözülme sürecinde ulusal akımların artan rolü dolayısıyla Osmanlıcılığın iflası, Avrupa'da siyasi birliğin oluşumunda "milli kültür"ün önemli bir rol oynadığının keşfi, 1911'li yıllardan sonra İttihat ve Terakki kadrolarını Türkçülüğe yönelmeye zorlayan nedenler olmuştur. Meşrutiyetin 2. kez ilanından sonra geçen dört yıl içinde ortaya çıkan karışıklık içinde özgürlük ideali peşinde olanlar hayal kırıklığına uğramıştır. Dolayısıyla meşrutiyete giderken sağlanan ittifak bozulmuş, her grup kendi siyasi eğilimi yönünde arayışa girmiştir.[153]

---

[152] Tarık Zafer Tunaya, Hürriyetin İlanı (İstanbul: Baha Matbaası, 1952), ss. 6-11,40; Tunaya, 1960, ss.46-47.

[153] Tunaya, 1959, a.g.e., s.76-77; Tunaya, 1962, s. 70; Mardin, 1994, s.187,303.

Jön Türkleri etkileyen belli başlı Batı'lı kavramsal sistemler, *Sosyal Darvinizm* ve *Pozitivizm* olarak belirginlik kazanmaktadır. O dönemde Batı Avrupa siyasal yaşamında belirginlik kazanmaya başlayan merkeziyetçi yönelimlerin etkisini de hesaba katarak; Jön Türklerin Batı'dan aldıkları düşünceleri devletçi, otoriter, merkeziyetçi, ümmetçi geleneğe uygun olarak seçtikleri sonucuna varmak mümkündür. Temel istekleri Osmanlı imparatorluğunu parçalanmaktan kurtarmaktır. "Hürriyet" onları bu amaca hizmet ettiği ölçüde ilgilendirmektedir. Bunca yıl Abdülhamit istibdatı altında yaşamasına rağmen, hala bir ihtilale kalkışmayan halk güvenilir olamaz. "Ahmet Rıza Bey'in hürriyetle ilgisi olmayan *uzmanlık* teorileriyle Jön Türk askeri erkanının vatanseverliği ve aktivizmi birleşerek oldukça otoriter bir teori"[154] meydana çıkmıştır. Başlangıçta Ahmet Rıza ve Mizancı Murat tarafından temsil edilen siyasal bir elit yaratmaya dönük merkeziyetçi, otoriter, seçkinci ideolojik yapı, 2.Meşrutiyet döneminde belirleyici rol oynayan İttihat ve Terakki Partisinin yönetim anlayışına egemen olacaktır; ve giderek sistemde karışıklığın daha da artmasının belli başlı nedeni haline gelecektir. *Jön Türk kadroları arasında Osmanlıcılık, İslamcılık, Batıcılık ekseninde ortaya çıkan düşünsel hareketlilik; 2.Meşrutiyet sonrasında, Ziya Gökalp'in düşüncesinde Türkçülük, İslamcılık, Muasırlaşma olarak yeni bir sentezle ifade edilecektir.*[155]

2.Meşrutiyet'in başlarında İslamcı ve Batıcı düşünce de, "Meşrutiyet" talebinde bir araya gelir. İttihat ve Terakki, meşrutiyetin başında dini dergilerde ve camilerde, özellikle "Sıratı Mustakim" sayfalarında savunulmuş ve övülmüştür. İslamcı Hareket 2. Meşrutiyet döneminde *"İttihadı İslam"* (İslam Birliği) düşüncesi etrafında bir araya gelmiştir. "İttihadı İslam" *cemaat ilkesinin* siyasi adıdır. Müslümanların bir araya gelmeleri geniş bir ümmet devleti şeklinde gerçekleşecektir. Fakat öncelikle İslam unsuru Osmanlı İmparatorluğu içinde bir araya gelmelidir. Müslümanlar "himmet" ve "adalet"e bağlı olarak bir araya gelebilirler. Pratikte "İttihadı İslam" Batı'nın Osmanlı imparatorluğu üzerindeki amaçlarına karşı bir reaksiyon hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Bu grup gücünü en başta ilmiye sınıfından almaktadır. Said Halim Paşa'nın, Şeyhülislam Musa Kasım Efendi, Mehmet Akif, Babanzade Naim, M. Şemsettin Günaltay'ın liderliğini yaptığı bu grubun başlıca sloganı şudur: *"Şark şarklılaşmalıdır. Bütün Müslümanların birliği (ittihat) ve meşruti bir yönetim* düşüncesi etrafında bir araya gelen İkinci meşrutiyetin İslamcı düşünürlerinin *meşruti yönetim ile ilgili düşüncelerini şöyle özetlemek mümkündür.* "Bütün Müslümanlar kardeştir, Bu kardeşlik, yani uhviyet Müslüman milletler birliğinin en sağlam birliğidir" Diğer yandan İslam hükümet şekli her şeyden evvel meşrutidir. Müslümanların Hükümdarlarını seçme yetkileri vardır. İş başına seçimle gelen Hükümdar aynı zamanda Halifedir. O nedenle meşrutiyet aynı zamanda şer'idir. "Hükümet-i Meşrutai Şer'iye" yeni değildir. Peygamber zamanından beri süre gelen "Hükümeti Mukaddesei İslamiye"dir. Cumhuriyetten farklı olarak meşruti hükümette riyaset bir hanedana aittir. İslam'ın Hükümet şekli olan "Hilafeti Kamile"de (tam hilafet) farklı olan olgu, bu hükümetin oluşturulması ve yürütülmesinin bir hanedana bağlı olmayışıdır. Bu hükümette sorumluluk "efradı milletten" belirli koşullara sahip bir kişiye aittir, görevini kendi isteğiyle bırakmadıkça, ölmedikçe ya da azledilmedikçe hilafet makamını bu kişi korur. Hilafet din işleriyle olduğu kadar dünya işleriyle de ilgili olduğundan, rejimde din ve devlet ayrılığı yoktur.[156]

---

[154] Mardin, 1994, a.g.e., s.302.

[155] Aynı, ss. 301-308.

[156] Tarık Zafer Tunaya, İslamcılık Cerayanı (İstanbul: Baha Matbaası, 1962), ss. 37-45.

Bu düşünceleri sistemleştiren Hint düşünürü *Seyyit Abdülmecit'in* 8 Aralık 1910 yılında Londra'da tartışmalı bir toplantıda savunduğu düşünceler büyük ilgi toplar. İslamcıların, meşrutiyetin İslam'ın emrettiği bir hükümet biçimi olduğunu kabul eden bir düşünceden yola çıktıkları görülmektedir. "Fakat *Meşrutiyet*, çeşitli müesseseleri, toplum telakisi, hukuk alanındaki durumu ile, nihayet türlü eserleri ve neticeleriyle İslâmi esaslara ne dereceye kadar uygundur"; asıl ayrılık bu noktalarda baş gösterecektir.[157]

İttihat ve Terakki 1911'den itibaren artan bir tempo ile Türkçü ve İslamcıdır, bu sentez onu bir çeşit din ve devlet ayrımına götürmüştür. 1916-1917 kongrelerinde Şeyhülislamlıkla adliye nezareti arasında görev ayrımına gidilmiştir. "Şeyhülislamlık itikatların düzenlenmesi, dinin yayılması, camilerin, mescitlerin düzenlenmesi, Müslümanların hilafet makamı ile bağlılıklarının kuvvetlendirilmesi gibi dini işlerle uğraşacaktır."[158] Oluşturulacak Darül-Hikmeti İslamiye adındaki yüksek dini kurul Şeyhülislamlığa görevinde yardımcı olacaktır. Şeyhülislamlığın yargı alanıyla ilgili yetkileri elinden alınacak, *şer'iye mahkemeleri* de tümüyle Adliye Nezaretine bağlanacaktır. *Eğitim boyutunda ise "Tevhiti Tedrisat"a (eğitim birliğine) doğru gelişen bir süreç öngörülmektedir.* Ziya Gökalp'in önerileri doğrultusunda Evkaf İdaresi Meşihat'ten ayrılacak, mali ve ticari bir kurum olarak hükümet üyelerinden birinin yönetimine verilecektir. Diğer yandan mütevelli heyetleriyle yönetilen Evkaf Nezaretine bağlı okulların dışında kalan, doğrudan Evkaf Nezareti'ne bağlı okullar bu kurumdan alınıp Maarif Nezaretine bağlanacaktır. Evkaf Nezaretine bağlı medreseler ise Evkaftan alınıp Meşihat Makamı'na bağlanacaktır.[159] Bu kararların hangi tartışmalar içinde alındığını Gökalp şöyle açıklamaktadır:

> Bu sene ki ittihat ve Terakki kongresi, icra ettiği münakaşa neticesinde, fırkanın hususi rengini teşhis ettiren samimi bir kanaat izhar etti. Bu kanatın ruhu, İslâmiyet'le medeniyeti asrî yenin tamamiyle kabili itilâf olduğuna itimattır.
>
> Memleketimizde öteden beri bu kanaata malik zevat eksik değildi Bunların başında Namık Kemal ile Cevdet Paşa'yı zikredebiliriz. Fakat bu fikrin aksine inanan bir zümre mevcut idi. Bu zümrenin zu'muna göre, İslamiyet hiç bir zaman medeniyeti asriye itilâf ve imtizaç edemeyecekti. Garibi şurasıdır ki bu zümre, birbirinin tamamıyla zıddı olan iki ayrı hizbi içinde barındırır.
>
> Nazariyatta ayni mukaddime ile başlayan bu iki hizip, ameliyatta büsbütün birbiriyle çelişen neticelere vasıl oluyorlardı. Bu hiziplerden birine Avrupa müteassıpları, diğerine Medrese müteassıpları diyebiliriz.
>
> Müteassıp Avrupacılara göre, madem ki İslamiyet'in kuralları yaşanan medeniyet ile uzlaşamayacak, o halde bu kuralları tamamiyle terk ederek maddi ve manevi bütün varlığımızı Avrupa medeniyetine intibak ettirmemiz lazım gelir.
>
> Müteassıp medreseciler ise, bunun aksini düşünüyordu: Mademki medeniyeti asriyenin İslâmi esaslara itilâfı mümkün değildir o halde bu medeniyetin bütün unsurlarından uzak durularak an'anatı mevcudiyemize iktifa etmemiz iktiza eder. Görülüyor ki bu hiziplerin ikisi de İçtimai gerçeklikten uzak, pek uzak bulunuyorlar. Milletimiz ne mukaddes dininden vazgeçebilir, ne de modern yaşamın icaplarından uzaklaşabilir. Gerekli olan hikmet , bu iki nimetten birine feda etmek değil, belki onları birbirlerine uzlaştırmaya çalışmaktır. İşte İttihat ve Terakki kongresi, bu hakimane mesleği kabul ederek bu sene ki programı ile tatbikata başlamıştır. İttihat ve Terakki Fırkası bu umdeyi şiar ittihaz edince devlet hakkındaki telakkisi

---

[157] Aynı, ss. 48,52.

[158] Aynı, s. 108.

[159] Aynı,ss. 107-108, Berkes, a.g.e., s.452, Ergin, a.g.e., 1340-1342..

> de açıklığa kavuşmuş oldu. Artık bu fırkanın gayesi, aynı zamanda hem islâmi, hem de asri bir devlet teşkiline çalışmaktan ibaret olabilir.[160]

1916 kongresi ve takip eden yıllarda İttihat ve Terakki'nin hem hukuk hem de eğitim alanında attığı bu adımların, geleneksel düşüncenin geçirdiği evrime uygun olarak Ziya Gökalp'in yaklaşımları doğrultusunda Türkü-İslamcı çizgide ulaşılan sentezin bir ürünü olduğunu, bu açıklamalar ortaya koymaktadır.

Osmanlı-Türk modernleşme sürecine egemen olan düşüncenin bir başka özelliği de radikal bir yeniden yapılaşmayı reddeden uzlaştırıcı niteliğidir. Bu uzlaştırıcı yaklaşım, geleneksel-islamcı düşünce çerçevesinde modernleşme biçiminde karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat hareketi, Yeni Osmanlılar ve 1910'lu yıllara kadar Jön Türk hareketinde *İslamcılık*, Unsurların birliği (İttihadı Anasır) temelinde *Osmanlıcılık*, *Batılılaşma;* uzlaştırıcı (telifçi) yaklaşımın ortak eksenleri olarak belirginlik kazanmaktadır.[161] 1911'li yıllara kadar ısrarla Osmanlıcılık düşüncesi temelinde bir siyasal birlik arayışının, etnik kültürel kimlik arayışından uzak duruşun temelinde de bu yatmaktadır. 1911'den sonra kendi içinde *ikiciliği* de beraberinde getiren bu uzlaştırıcı yaklaşımın temel eksenleri Ziya Gökalp'in katkılarıyla *İslamcılık, Türkçülük, Muasırlaşma* olarak yeniden belirlenecektir. Bu sürecin nasıl şekillendiği, Ziya Gökalp'in düşüncesi üzerinde daha sonraki bölümde durulduğunda açıklık kazanacaktır.

Giderek belirginlik kazanan *Türkçülük* yöneliminin, kültür milliyetçiliği biçiminde şekillenmesinde; geleneksel Osmanlı Toplum düzeninin çok kültürlü özelliğinin yanı sıra; İslam düşüncesinin aynı zamanda bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesinin de önemli bir payı olduğu görülmektedir. Bu değerlendirmeyi yapmayı haklı kılacak ipucunu Jön Türkler içinde ilk Türkçü yönelişi temsil eden Abdullah Cevdet'in düşüncesinde bulmak mümkündür. Abdullah Cevdet'i Türkçülüğe yönelten ana düşünce; Türklerin İslam dünyasında kültür öncüleri olarak görev alabilecekleri duygusudur. Çünkü Müslümanlar medeni gelişmeyi ancak Müslüman bir kaynaktan kabul edebilirlerdi; bu kaynak da ancak Türk milleti olabilirdi. Abdullah Cevdet İçtihatta şöyle yazmaktadır:

> Türkiye Hükümeti umum Müslüman hükümetlerin en kuvvetlisi ve nispeten en gelişmişidir. Müslümanlar Türkçe'yi öğrenmelidirler ki padişahları, aynı zamanda sıfat-ı hilâfete de haiz olan Türklerle müdevele-i efkar edebilsinler, edebiyatlarından kitaplarında, san'atlarında, hasılı terakkiyat-ı maddiye ve maneviyelerinde faydalı ve verimli olabilsinler.[162]

Benzer bir düşünce İslamcı-Türkçü cephe içinde *Ubeydullah Efganî* tarafından ileri sürülecektir. XX. yüzyıl çağdaşlaşma süreci içinde insanların din duygularından çok milliyet duyguları etrafında birleşmeleri, Efganî'yi İslâm birliğinin uzun vadede gerçekleşmesinde Türk milletinin öncü bir rol oynayabileceği düşüncesine götürmüştür. Arap kavmine karşı duyulan hayranlık yerini Türklere bırakmalıdır, çünkü, Arapları Hıristiyan istilasının kötülüklerinden kurtaran ve koruyan da, Osmanlı İmparatorluğunda ortaya çıkan bütün olumsuzluklara direnen de Türklerdir.[163] Her iki düşünce içinde de uzlaştırıcı özellik, belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Özellikle

---

[160] "Ziya Gökalp, Tanin Gazetesi, 29, 30 Eylül 1916" Ergin, a.g.e., s.1343.

[161] Tunaya, 1960, a.g.e.,ss.

[162] "Mısır'da Necm-i Terakkî-ül İslâmî Medresesi, İçtihat (Temmuz, 1906)" Mardin, 1994, a.g.e., s.243'deki alıntı.

[163] Tunaya, 1962, a.g.e., ss. 83-86.

Jön Türk hareketi içinde radikal dönüşümü reddeden, *uzlaştırıcı* yaklaşımın Sosyal Darvinizm gibi bir düşünsel dayanakla desteklendiği görülmektedir.

Burada dikkat çekici olan, Jön Türklerin geleneksel sistemin dağılmasının önlenmesi ve sürekliliğinin çağlanması noktasında ideolojik boyutta uzlaştırıcı bir tutum benimsemelerine karşın; iç siyasal yaşamda kendi içlerindeki ayrışmalar söz konusu olduğunda, birbirlerini dışlayan, birbirlerine üstünlük sağlama yolunda her yolu (entrika, komplo vs.) mubah sayan oldukça katı bir tutum benimsemiş olmaları arasındaki çelişkidir.

2. Meşrutiyetin ilanından itibaren meclis çoğunluğunu eline geçiren *İttihat ve Terakki* anayasayı dilediği gibi yorumlama, anayasa üstü bir kurum haline gelme gibi bir yolu tercih etmiştir. İktidarda kaldığı on yılı aşkın bir süre boyunca ülkeyi sıkıyönetim altında yönetmiş, amcacına ulaşmak için meclisi feshetme tehdidini sürekli gündemde tutmuş, seçimleri işine geldiği zaman yapmak üzere dilediği gibi ertelemiştir. İttihat ve Terakki hükümetleri uzun zaman meclissiz iş başında kalmışlar, kanun hükmündeki kararnamelerle ülkeyi yönetmeyi tercih etmişlerdir. İttihat ve terakki Partisi'nin bir başka özelliği de, partinin parlâmento dışındaki örgütünün *Şurayı Devlet* tarafından kamu çıkarlarını korumak üzere kurulan sosyal bir yardım kuruluşu olarak nitelendirilmesidir. İttihat ve Terakki Partisi'nde 1908'den itibaren askeri kanadın öne çıktığı, giderek partinin bu kanadın egemenliği altına girdiği görülmektedir.[164] İttihat Terakki'nin iktidar yıllarındaki tutumlarıyla, Mizancı Murat, Ahmet Rıza gibi İstibdat dönemine muhalif liderlerinin elitist, merkeziyetçi, otoriter düşünceleri arasında yakın ilişki kurmak mümkündür.[165] İttihat ve Terakki bu niteliğiyle siyasi tarihimizde, bir kaç liderin egemenliği altına girmiş bir siyasi partinin ilk örneğini vermiştir.[166]

İttihat ve Terakki karşısında, basın ve pek çok siyasi partiden oluşan etkin bir muhalefet bulmuştur. Muhalefet siyasal iktidar üzerinde dolaylı ya da dolaysız etkide bulunma olanağından yoksun olunca, 1911 yılında Hürriyet ve İtilaf adı altında tek parti çatısı altında toplanmıştır. *Hürriyet ve İtilaf* bu niteliğiyle birbirinden farklı pek çok görüşü bünyesinde toplayan bir muhalefet cephesi görünümündedir. Savunduğu düşüncelere bakıldığında, bu partinin ağırlıklı olarak *Prens Sabahaddin'in* görüşlerini dile getirdiğini söylemek mümkündür. Bu görüşler liberal, Batıcı, Osmanlıcı ve ademi merkeziyetçi olarak nitelendirilebilir. İttihat ve Terakki'nin Türkçülüğü ve merkeziyetçiliği karşısında, "İttihadı Anasır"ı (unsurların birliğini) ve ademi merkeziyetçiliği savunması, dini propagandadan yararlanması -bir kaç sosyalist parti dışında- muhalefetin ortak özelliğidir. 1911 yılında yapılan bir ara seçimi muhalefetin kazanmasının ardından, Sait Paşa hükümetinin "Halâskâr Zabitan" hareketinin tehdidi sonucu istifa etmek zorunda kalması ile iktidardan 6 ay gibi bir zaman dilimi için uzak kalan İttihat Terakki'nin Babıâlî baskını ile tekrar iktidara gelmesi; daha sonra İttihatçı Sadrazam Mahmut Şevket Paşa'nın muhalefetin giriştiği bir süikast sonucu öldürülmesinin ardından muhalefet liderlerinin Divanıharp'de yargılanarak idama mahkum edilmeleri; böylece sistemin tek parti iktidarı altında yönetilmeye

---

[164] Tunaya, 1959, a.g.e., ss 40-41,49.

[165] Mardin, 1994, a.g.e., ss. 77-134,173-220.

[166] Tunaya, 1959, a.g.e., s.41.

başlaması; bütün bunlar 2. Meşrutiyetin, etkisi daha sonraki dönemlere de sarkan önemli siyasi olaylarıdır.[167]

Tunaya düşünce ve inanç sistemi üzerinde şekillendiği iddiasından ve sosyal bir hareketi davet etmesinden yola çıkarak Jön Türk hareketinin ideolojik; Osmanlı devletini siyasi birliğini koruyarak belirli bir amaç doğrultusunda yöneltmek istemeleri dolayısıyla da siyasi olarak nitelendirmektedir.[168] Fakat hareketin ideolojik yanı, Avrupa'da olduğu gibi toplumun bütününü kapsayan sınıfsal ayrışma temeline oturmamaktadır. Avrupa tarzı ideolojik bir temele oturmayış, hareketin felsefi düzeyde neden bu kadar yüzeysel, ikircimli, dağınık kaldığını; hareketin varlığını devlete borçlu, kalemiye ilmiye seyfiye gibi geleneksel yönetici kesimle, bu kesimlerin toplumsal değişim içindeki diğer karşılıkları olan modern eğitimin ürünü asker-sivil bürokratlar arasında neden sıkışıp kaldığını önemli ölçüde açıklamaktadır. Bu aynı zamanda İttihat ve Terakki Partisiyle muhalifi Hürriyet ve İtilaf Partisi'nin, Tunaya'nın anlatımıyla "geçici ve tesadüfi olarak toplanmış, her çeşit ve seviyede, birbirinden çok ayrı yerlerde inecek insanlarla dolu bir(er) tramvay arabası"[169]. görünümünde olmasının; bir başka anlatımla modern anlamda siyasi parti haline gelemeyişinin de anlaşılır bir açıklamasını bize vermektedir. Burada, ancak sistemi ayakta tutmaya çalışan düşünce ve inançlar bütünü anlamında tek bir ideolojik yapıdan söz etmek mümkündür. Bu devleti kurtaracak "Halaskar"ların (kurtarıcıların) ideolojisidir. Geleneksel yapının çözülmesinin bu kurtarıcı kesimde yarattığı telaş, devletin varoluşunu kendi varoluş nedenleri olarak görmek gibi bir düşünceden kaynağını almaktadır. hareketin "sınıfsal" tabanı göz önünde tutulduğunda, bu taban üzerinde şekillenen ideolojik yapının temel sorunlarından birinin, neden *siyasi elit yaratma sorunu* [170] olduğu daha iyi anlaşılacaktır. Bu sorunu bireyci yanları kuvvetli bir elit yaratma olarak algılayan, sosyal sistemin dinamiğini değiştirip "memurlar kavgasının" dışında başka bir unsura dayandırmak isteyen Prens Sabahaddin'in düşüncesinin neden "Osmanlı sisteminin köklerine atılmak istenen bir tırpan" olarak algılandığını[171]; yaşamı belirleyici ideolojik yapının dışına itildiğini anlamak da bu bakış açısı içinde daha kolay olacaktır.

Abdülhamit ve 2.Meşrutiyet Dönemlerinde Modern Eğitim Doğrultusunda Atılan Adımlar

Abdülhamit Döneminde Modern Eğitim Alanında Adımlar

1876 yılında ilan edilen Kanun-u Esasi'de eğitimle ilgili şu bölümlere yer verilmiştir.

> 15. Madde: Emr-i Tedris serbesttir. Muayyen olan kanuna tabaiyyet şartı ile her Osmanlı umumi ve hususi tedrise mezundur.
>
> 16. Madde: Bilcümle mektepler devletin taht-ı nezaretindedir. Tebaa-i Osmaniye'nin terbiyesi bir siyak-i ittihat ve intizam üzere olmak için iktiza eden esbaba teşebbüs olunacak ve millel-i muhtelifenin umur-u itikadiyelerine müteallik olan usül-ü talimiyeye helal getirilmeyecektir.

---

[167] Aynı, ss. 43-50.

[168] Aynı,s.77.

[169] Aynı, s.82.

[170] Mardin, 1994, s.302.

[171] Aynı, s. 302,307.

114.Madde: Osmanlı efradının kaffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi olacak ve bunun deracat-ı ve teferruatı nizam-ı mahsus ile tayin kılınacaktır.[172]

1869 da ilan edilen Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 1. Meşrutiyet'e kadar tam olarak işlerliğe geçememişti. 2. Abdulhamit dönemi bu nizamnamenin hayata geçirilmeye çalışıldığı bir dönem oldu. Bu döneme kadar Merkez kuruluşu, Maarif Nazırı, iki katip, Genel Maarif meclisi ve bir kaç kalem memurundan oluşuyordu. 1879 yılında merkez kuruluşu, Maarif Nazırına bağlı yazı, muhasebe ve evrak bölümlerinin dışında; *Mekatib-i Aliye (Yüksek Öğrenim), Mekatib-i Rüşdiye (Orta öğretim), Mekatib-i Sıbyaniye (İlk Öğretim), Te'lif ve Tercüme, Matbaalar* olarak beş daireye ayrıldı; ve her birinin başına Maarif Meclisi'den bir üye getirildi. Abdülhamit'in 1882 yılında Te'lif ve Tercüme bürosunu kaldırarak yerine giderek genişleyecek bir sansür kurulu niteliğinde *Encümen-i Teftiş ve Muayene* bürosunu kurması; İstibdat döneminin başlangıcı ve Mülkiye ve tıbbiye gibi yüksek okullarda ortaya çıkan ilk muhalefet hareketlerinin tarihiyle ilgili bir ipucu olarak değerlendirilebilir. Bu da yetmemiş 1896'da bu kurulun üzerinde *Tetkik-i Müellefat* adıyla ikinci bir sansür kurulu kurulmuştur.[173]

Abdülhamit döneminde bir başka gelişme de teftiş alanında olmuştur. 1846 yılında *Mekâtib-i Umumiye Nezareti* kurulduğunda, İstanbul okulları için iki teftiş memuru görevlendirilmişti. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, müfettişleri (muhakkik) Maarif Meclisi'nin muvazzaf üyeleri olarak tanımıştır; bu müfettişler teftişlerinin sonuçlarını üç ayda bir, daha sonra altı ayda bir meclise bir rapor halinde sunacaklardır. Ayrıca Nizamname maarif müdürlerini de bölgelerindeki okulları teftişle görevlendiriyordu.1880'de müfettişlik kadrosu, iki rüştiye, bir sübyan okulları, bir Anadolu'daki rüştiye ve sübyan okulları, bir de kütüphaneler müfettişi olarak beşe çıkarıldı; daha sonra buna matbaalar müfettişçiliği de eklendi. 1887 yılında müfettişler öğretim dairelerinin dışında "Memurin-i Teftişiye" adı altında bir dairede toplandı. Bu tarihten sonra gayrimüslim ve yabancı okullarının da teftiş kapsamı altına alındığını görüyoruz. 1890'yılında çıkarılan "Rumeli Vilayet Şahanesi Maarif Müfettişliği Talimatnamesi"yle müfettişlerin görevleri belirlenmeye çalışılmıştır.[174] Abdülhamit'in, baskı ve jurnalcılık yoluyla ipleri elinde tutma politikasının bir sonucu olarak, teftiş alanına özel bir önem vermesiyle; eğitimde modernleşmenin önemli bir unsuru olan teftiş kurumu ortaya çıkmıştır.

Abdülhamit döneminde okullaşmanın nasıl bir yol izlediğine baktığımızda, iptidailerin, rüştiyelerin, askeri ve yüksek okulların sayısında önemli artışların gerçekleştiği görülmektedir.

1870 Maarif Nizamnamesi'ne dayanılarak 1875 yılında çıkarılan bir talimatnameyle o güne kadar vakıfların denetiminde olan sübyan mektepleri -diğer gayrimüslim cemaat ilkokullarında olduğu gibi- Müslüman cemaatle ilişkilendirilmek istenmiştir. Bu amaçla *tedris meclisleri* ve bunların altında *tedris şubeleri* oluşturulması öngörülmüştür. Varolan sübyan mekteplerinin vakıf gelirleriyle halktan bu amaçla toplanan sair giderler, bu meclis ve şubelerin nakit ihtiyacını karşılayacaktır. Artık bölgelerindeki sübyan mekteplerine öğretmen atamaları, bu öğretmenlerin maaşlarının ödenmesi bu meclislerin inisiyatifine bırakılacaktır. Fakat

---

[172] "Kanun-u Esasi" Koçer, a.g.e., s. 125.

[173] Koçer, a.g.e., ss. 126-127.

[174] Bayram Kodaman, Abdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi, (İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş, 1980), ss.88-98.

merkeziyetçi geleneğe ters düşen bu düzenleme bir iki bölge dışında uygulamaya geçirilemeyecektir. Diğer yandan 1862 yılında bir komisyonun çalışmalarıyla sübyan mekteplerinin içinden çıkarak kurulmaya başlanan iptidailerin 1873 yılında Cevdet Paşa'nın Maarif Nazırlığı döneminde *Usul-ü Cedide'yi* denemek için açılan ilk numune okulundan başarılı sonuçlar alınınca, 1876'da İstanbul'da bu yöntemle eğitim verecek bir kaç okul daha "iptidai" adı altında açılmıştır. *Usul-ü Cedide Mekatib-i*, *Usul-ü Atika Mekatibi* olarak nitelendirilen bu okullarla İlk öğretimde *İptidai* adı altında yeni bir gruplaşmaya gidilmesi, eski durumlarını muhafaza eden ve ulemanın etkisinden kurtarılamayan sübyan mekteplerinin yanı sıra yeni öğretim yöntemleriyle okullar açılma gereksinimin duyulmasından kaynaklanmıştır. Bu okullarda Selim Sabit Efendi'nin "Usul-ü Cedide'si yardımıyla çocukların kolay okuyup yazabilmesine özel bir önem verilmiştir. Arap harfleriyle Türkçe okuma ve yazma öğretiminin yanı sıra, elifba gibi yeni ders kitapları, harita ve sıra gibi yeni ders araçları iptidailerde kullanılmaya başlanmıştır. Bu okulların istenilen biçimde gelişememesinde, başta ulema olmak üzere tutucu güçler tarafından engellenmelerinin yanı sıra mali açıdan vakıflara bağlı olmalarının da önemli bir payı olmuştur. 1880'li yıllara doğru yalnız İstanbul'da 264 adet İptidai olduğu kayıtlarda yer almaktadır. 1880'li yıllarda Huriye ve Cenap adında iki öğretmen, 1880'de Kamil Efendi kız öğrenciler için özel iptidailer açmışlar; programlarına elişi, biçki, dikiş, yabancı dil, müzik gibi dersler koymuşlardır.[175] Bu dönemde ilk öğretimle ilgili bir yenilik de, *ıslahat için ileri sürülen öneriler arasında*; her köyde bir iptidai açmanın maddi güçlükleri nedeniyle, yakın köylerin bir nahiye bölgesi haline getirilip buralarda *bölge ilkokullarının* açılmasının yer almış olmasıdır.[176]

1878 Devlet Salnamesi'ne göre İstanbul'da 9'u kız 30 rüştiye vardı. Bu okullarda 167 erkek 38 bayan öğretmen 2104 öğrenciye eğitim ve öğretim vermekteydi. Ayrıca 9 askeri rüştiyede 63 öğretmen 1465 öğrenciye eğitim ve öğretim vermekteydi. 1903 yılı salnamesinde İstanbul'da 11'i kız 25 rüştiyede 70'i bayan 268 öğretmenin 6005 öğrenciye eğitim verdiği göz önünde tutulduğunda;[177] 15 yılda öğrenci sayısında üç kata yakın bir artışın gerçekleşmesine karşın bu süre içinde okul sayısının tersine azalmış olduğu dikkat çekicidir. Bir başka dikkat çekici özellik ise bu rüştiyeler ile askeri rüştiyelerin programlarındaki farklılıktır. Bu okulların programlarında tanık olunan dini ağırlığa askeri rüştiyelerde tanık olunmamaktadır; askeri okulların programlarında Kur'an-ı Kerim ve Arapça derslerine yer verilmemiş, bunların yerine Kimya, Fransızca, Türkçe İmla ve Resim dersleri konmuştur[178]. Bu farklılığın nedenini askeri okulların tutucu çevrelerden gelen engellemelere daha fazla göğüs gerebilmesinde bulmak mümkündür. Bunu geleneksel eğitim düşüncesinin 1900'lü yıllara doğru, eğitim alanındaki modernleşme üzerinde hala ne ölçüde olumsuz etkide bulunabildiğinin bir göstergesi olarak kabul etmek gerekir. Jön Türkler arasındaki ayrışmada, toplumsal değişimde inisiyatifi eline geçiren askeri kanatın, Türkçü, laik bir eğilim içine girmesinin, eğitimde modernleşme sürecinde programlarda yaşanan bu farklılaşmayla ilişkisi; üzerinde durulmaya değer bir konudur.

---

[175] Ergin, a.g.e., ss. 895-906; Sakaoğlu,a.g.e., ss.86-87,102-109; Koçer, a.g.e., ss. 127-128.

[176] Kodaman, a.g.e., s.139; Akyüz, a.g.e., s.142-143.

[177] Ergin, a.g.e., ss. 907-913.

[178] Sakaoğlu, a.g.e., s.105.

Modernleşme sürecinde okullaşmanın idadi boyutuna hem eğitim talep eden hem de eğitim sunanın fazla ilgi göstermemesi, dolayısıyla bu okulların gelişememesinin nedenleri; yakın tarihimizde yaşanan olayların sosyal bağlantılarını araştıran araştırmacılar için önemli bazı ipuçları verebilir. Bunun için idadilerin, "Osmanlıcılık" ideolojisi doğrultusunda Osmanlı tebaasını birbiriyle kaynaştırmak ve ortak bir kültür oluşturmak amacıyla; Müslüman ve Müslüman olmayan çocuklara dört yıllık rüştiyelerin üzerinde üç yıl eğitim verecek, çift öğretim dili olan okullar olarak 1869 Maarifi Umumiye nizamnamesiyle birlikte gündeme geldiklerini hatırlamak gerekmektedir. Fakat bu ideolojik eğitim sunuşunda bir kararlılık yoktur. Çünkü devlet kadrolarında görev alabilmek için rüştiye mezunu olmak yeterli olmaktadır. Ergin, idadilerde okumak üzere genç nesilde bir talebin oluşmamasını buna bağlamaktadır[179]. İdadilerin arkasında resmi bir ideoloji olmasına rağmen gelişememesini; İslam'i gelenekle belirlenen geleneksel ideolojik yapının, imparatorluğu dağılmaktan kurtarma arayışının yol açtığı zoraki bir ideolojik yönelim olan "Osmanlıcılık" ideolojisiyle ideal biçimde eklemlenememesinin eğitim alanındaki bir sonucu olarak görülebilir. Rüştiyelere ve iptidailere ayrılmasıyla kaynağın daha fazla bölgelerine akabileceğini düşünen, halkın vergilerinin idadilerde kullanılmasına karşı çıkan, bu okullara genellikle memur çocukları gittiği için memur maaşlarından bir miktar vergi alınmasını isteyen vilayetler; bu okullara orta halli, gelir düzeyi yüksek öğrencilerin alınması gerektiğini savunuyorlardı. Gerekçe olarak da yoksul öğrencilerin öğrenimlerini tamamladıktan sonra yoksul bir yaşantı sürdürmeye devam edecekleri, bunu adaletsizlik olarak yorumlayıp anarşist hareketlerin içine girebilecekleri görüşünü ileri sürüyorlardı. 1887 yılında Maarif komisyonunun yeterli düzeyde iptidai açılmadan idadi açılmaması ile ilgili kararına; açılacak idadilerin yönetimlerinin nasıl oluşacağı, öğrencilerinin nasıl alınacağını düzenleyen 1892 tarihli talimatnamede, parasız okuyacak öğrencinin toplam öğrenci sayısının 1/3'ünü geçmemesinin, parasız okutulacak yoksul öğrencilerin terbiyeli olmasına özellikle dikkat edileceğinin açıklanmasına bakarak, vilayetlerin okullaşmanın bu alanında bir ölçüde etkili olabildiklerini söylemek mümkündür.[180]

İdadilerin döneminde esas olarak 1892-1906 yılları arasında yaygınlaştığı görülmektedir. 1896 yılına gelindiğinde 54 taşra idadisinde 7644 öğrenci bulunmaktadır, İstanbul'da ki 3 idadide ise 1087 öğrenci öğrenim görmektedir. 1906 yılına gelindiğinde ise toplam taşra idadi sayısının 84'e yükselmiştir; özel ve askeri okullarla bu sayı 109'a kadar ulaşabilmektedir.[181] İdadilerin yaygınlaşmasındaki bu gelişme değerlendirilirken, 1889 yılından itibaren idadi bulunan yerlerdeki rüştiyelerin kapatılarak, bu okulların da idadiye dönüştürdüklerini gözden kaçırmamak gerekmektedir. 1889'da bu karar hemen uygulamaya konulmuş 22 rüştiye öğretim kadrolarıyla birlikte idadilere dönüştürülmüştür.[182] Rüştiye ve idadilere çeki düzen verilmeye çalışılırken Sait Paşa, 1888 yılında Abdülhamit'e bu reformla ilgili, önemini bugün bile korumaya devam eden çok önemli bir layiha sunmuştur. Sait paşa, bu raporunda ilk öğretimin (sübyan okullarının) 6 yıllık olmasını, bundan sonra yüksek tahsil yapmak isteyenlerin sultanilere alınmasını; zanaat öğrenmek isteyenlerin üç yıllık meslek okulu haline dönüştürülecek rüştiyelere alınmasını; zanaat öğrenmek ya

---

[179] Ergin, a.g.e., s.923.

[180] Kodaman, a.g.e., ss. 196-201.

[181] Aynı, s.203.

[182] Aynı, s.162.

da yüksek tahsil yapmak istemeyenlerin ise Almanya'daki "Realschule" karşılık düşecek şekilde 6 yıllık "ulûm-maddiye" okullarına gönderilmesini önermektedir.[183] Sait Paşa'nın bu önerileriyle, Emrullah Efendi'nin okullaşma alanındaki reformlarıyla karakteristik özellikleri açıklık kazanmaya başlayan modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin gelişimine çok önemli bir katkı yaptığını kabul etmek gerekmektedir. 1902 yılından sonra yatılı idadilerin bir kısmının ziraat, bir kısmının Ticaret ve Sanayi şubeleri, bir kısmı da her iki şubeyi içerecek şekilde "muhtelif gayeli" mesleki uzmanlaşmayı sağlayacak okullar haline getirilmek istenmesi de; Sait Paşa'nın eğitim düşüncesinden yararlanılmaya çalışılmasıyla açıklanabilir; ancak bu uzun sürmemiş 1906 yılında bu uygulamaya son verilmiştir[184]. İstanbul'da 1907'ye doğru 6 adet idadi olduğunu kaydeden Ergin, bu okullarda kültür dersleri olarak tanımlanan Edebiyat, Edebiyat Tarihi, Umumi Tarih ve felsefe gibi derslerden; bazılarına programda hiç yer verilmezken bazılarına da oldukça yetersiz bir biçimde yer verilmesine dikkat çekmektedir.[185] Sultanilerde de kısır bir gelişme yaşanmış Darülşafaka ve Galatasaray'ın birde Girit'de açılan Mekteb-i Sultani'nin dışında başka sultani açılmamıştır.[186] Abdülhamit döneminde ilk ve orta dereceli okullarda öğrencilere okutulan belli başlı dersler, Çizelge 3' de gösterilmiştir. Bu Çizelgeya bakıldığında İdadilerin, yüklü programlarıyla bir bakıma Sultani'lerin görevlerini yüklendikleri söylenebilir.

Çizelge 3
Abdülhamit Döneminde
İlk ve Orta Dereceli Okullarda Okutulan Dersler

OKULLAR	DERSLER
İPTİDAİ 4 Yıl	Elifbaa, Kur'an-ı Kerim, Tevcit, Ahlak, İlmihal, Yazı, Hesap, Osmanlı Tarihi, Osmalı Coğrafyası.
RÜŞTİYE 3 yıl iptidai ile birlikte 4 yıl	Elifbaa, Kur'an-ı Kerim, Tevcit, Ulum-ı Diniye, Kıraat, İmla, Hesap, Tarih, Coğrafya, Yararlı Bilgiler, İdarei Beytiye, Hıfzısıhha, El Hünerleri
İDADİ Rüştiye Üzerinde 4yıl	Türkçe, Usul-i Tahrir, Kitabet, Arabi, Farisi, Fransızca, Kavanin, Hesap, Usul-i Defteri, Cebir, Müsellat, Hendese, Kozmografya, Fizik, Kimya, Mevalid, Mihanik, Coğrafya,Tarih, İlm-i Servet, İlm-i Eşya, Malumat-ı Ziraiye ve Sıhhiye, Resim, Azınlık Dilleri (Elsine).

Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi. (İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım,1977) 3.-4. Cilt, ss.895-906,930-931.Hasan Ali Koçer. Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923. (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991), ss.127-128; Necdet. Sakaoğlu, Osmanlı Eğitim Tarihi. (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), ss. 86-87,105.

---

[183] Aynı, s.171.

[184] Koçer, a.g.e., s.131.

[185] Ergin, a.g.e., 930-931.

[186] Koçer, a.g.e., ss.132-134;

Yüksek öğrenim alanında, özellikle Abdülhamit döneminin ilk yıllarında okullaşmanın hız kazandığı görülmektedir. 1877 yılında, o yıla kadar rüştiye ile idadi arasında iki yıllık bir görünümünde olan Mülkiye; üç sınıfı idadi ve iki sınıfı yüksek olmak üzere bir yüksek okul haline getirilmiştir. Bu okula 1892 yılında bir sınıf daha eklenmiş, öğrenim süresi altı yıla çıkarılmış ve yatılı bir yüksek haline dönüşmüştür. Özellikle Sait Paşa'nın sadrazamlık döneminde Mülkiye entelektüel seviyesi yüksek bir okuldur. Bu okul etrafında gelişen öğrenci hareketi, Abdülhamit'i bu okulla ilgili önlemler almaya itmiştir. Önce öğrencilerin hareketliliğine, okulda uygulanan programın neden olduğu düşüncesiyle Edebiyat ve Tarihi Umumi dersleri programdan çıkarılmış, İktisat ve Hukuk derslerinin ders saatleri indirilmiş; yerine Fıkıh, Kelam, Tesvir ve Ahlak dersleri konulmuştur.1902-1903 ders yılında ise okulun yatılı okul olma niteliğine son verilmiştir.[187] Abdülhamit'in ilk yıllarında yoğun ilgi gösterdiği bir başka yüksek okul da, 1878 yılında Mecelle'yi düzenleyen Ahmet Cevdet Paşa'nın Adliye Nazırı olduğu sırada açılan Hukuk Mektebi'dir. Böylece Galatasaray'a bağlı olarak verilen hukuk eğitimi, bağımsız bir okul kimliği altında verilmeye başlandı. Programında Mecelle-i Ahkam-ı Adliye, Ceza Kanunu, Hukuk-u Düvel, Usül-ü Fıkıh, Ticaret-i Berriye Kanunu, Ticaret-i Bahriye Kanunnamesi, Arazi Kanunnamesi, Tapu Nizamnamesi Malumatı, Medhal'i İlmi Hukuk, Türk Edebiyatı, Fransızca, Siyaset Hukuku, Usul-u gibi derslerin yer aldığı görülmektedir.[188] Ayrıca 1877'de yabancı dil öğretmek üzere Elsine Mektebi; 1883'de Resim, Heykeltıraşlık, Mimarlık eğitimi verecek Sanayi-i Nefise Mektebi açılmış; Mülkiye Tıbbiyesi, Askeri Tıbbiye'den bağımsız bir kurum haline getirilerek yeniden düzenlenmiş; 1884'de Mühendis yetiştirmek amacıyla Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1898'de Askeri Tıbbiye'den çıkan doktorların stajlarını yapacağı Gülhane Tababet Tatbikatı Mektebi ve Seririyatı açılmıştır.[189] Zaman zaman girişimde bulunulmasına rağmen bir türlü faaliyete geçirilemeyen Ticaret Mektebi'nin ancak 1982 yılında açılabilmiş olması; sosyal yapıyla okullaşma arasındaki anlamlı ilişkiye iyi bir örnektir. Bu gecikmenin nedenin sosyal yapıyla ilişkisini Ergin şöyle açıklamaktadır.

> ...Türk ve İslâm unsurunun pek çoğu evvela: Harple yani ganimet mallarıyle, saniyen: Dini ve siyasi memuriyetlerle hayatını kolayca kazanarak *hirfet* denilen san'atla ticareti zahmetli ve hakir görmüş ve bunları İslam olmayanlara bırakmıştır. San'atkar veya tacir demek olan "*herif*" tabirinin dilimizde sonradan almış olduğu aşağı ve hakaret mefhumu bu telakkinin en göze çarpan misallerindendir.[190]

Bunların dışında bayındırlık çalışmalarının, kentleşme ve belediyeciliğin ve diğer mesleki ve sosyal alanlarda gelişme sonucu ortaya çıkan, çeşitlenen ihtiyaçlar bunların dışında daha başka mesleki okullarında ortaya çıkmasının nedeni olmuştur. Bu okullar Aşı Memurları Mektebi, Dilsizler ve Körler Mektebi, Kadırga'da Veteriner Mektebi, Gümrük Darüttalimi, Bursa'da açılan Harir Darüttalimi (ipek böcekçiliği ile ilgili bir okul), Ziraat Uygulama okulları, Yine Bursa'da Ankara'da Numune Çiftlikleri, İzmir'de Bağcılık Aşı ve Ameliyat okulu, Selanik'te Polis Okulu; Şam, Bağdat, Erzincan, Edirne, Manastır ordu merkezlerinde birer Harbiye, Şam'da bir Tıp Mektebi olarak sıralanabilir.[191] Tanzimat döneminde örnekleri görülen yetimler, kimsesizler

---

[187] Ergin, a.g.e., ss. 840-841; Koçer, ss. 135-137.

[188] Ergin, s. 1093,1104.

[189] Koçer, a.g.e., ss. 135-139.

[190] Ergin, a.g.e., s.1131.

[191] Sakaoğlu, a.g.e., s, 96; Ergin, a.g.e., s.1165,119,1173,.1188.

için okul açma geleneğine Abdülhamit'de uymak istemiş; saltanatının 25. yıl dönümünde Darülhayri Ali adıyla rüştiye düzeyinde yetimler için bir okul açılmasına karar verilmiştir. 1903 yılında Hayır yapma düşüncesiyle açılan, 1909 yılında amacına henüz ulaşmadan kapanan bu okulun dikkati çeken özelliği; Marangozluk, Mürettiplik, Saraçlık, Kunduracılık, Bahçıvanlık vb.. gibi bölümleriyle bir sanat okulu niteliğinde düşünülmesidir.[192]

Öğretmen yetiştirme alanında da okullaşma artık İstanbul dışına taşmıştır. 1873-1890 yılları arasında Bosna, Girit, Konya, Sivas, Amasya, Bursa, Kastamonu, Kudüs, Trabzon vilayetlerinde birer Darülmuallim açılmıştır[193]. 2.Meşruiyetin ilanına kadar İstanbul dışında açılan yeni okullarla birlikte öğretmen yetiştiren okul sayısı 31'e çıkmıştır. Bir başka yenilik ise 1879'dan itibaren Usul-ü Tedris dersine programlarda yer verilmesidir. Yine aynı yıl bu okulların idadi ve iptidai kısımlarının kaldırıldığını görüyoruz. Bunun yerine 1881 yılında iptidailerde Selim Sabit Efendi'nin geliştirdiği Usul-ü Cedide'yi öğretecek hocalar yetiştirecek bir kurs niteliğinde Darülameliyat açılmıştır.[194] 500 kadar öğretmenin öğrenim gördüğü dönemin öğretmen okulları ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılamaktan uzaktır; bu nedenle kısa süreli kurslarla öğretmen yetiştirilmeye çalışılır. Diğer yandan sübyan mektebi hocaları, yerlerini yeni yetişen öğretmenlere kaptırmamak için çaba sarf etmektedirler. 1900 yılında yürürlüğe giren "Muallimlikte Mesleki İhtisas Tesisine Dair Talimat"la ilk kez bir öğretmenlik tanımı yapılmaya; öğretmenlerin yetkileri, sorumlulukları, hakları belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin öğretmen olabilmesi için Darülmuallimin mezunu olması, ya da sınavda başarı göstermesi gerekmektedir. Öğretmenlerin branşlaşma süreci bu talimatnameyle başlamıştır.[195]

Abdülhamit, Sait Paşa'nın ısrarına rağmen Darülfunun'un yeniden açılmasına izin vermez; fakat hükümetin arzusu ile bazı meslek ve uzmanlık alanlarında gereksinim duyulan kadroların yetişmesi için Avrupa'ya öğrenci gönderilmesine izin verir. 1895 yılında Avrupa'ya kaçan Mizancı Murat Bey, bu öğrenciler üzerinde etkili olmaya başlar. Bunu fark eden Abdülhamit, Avrupa'ya yetişmek üzere yolladığı öğrencileri öğrenimlerini tamamlamadan ülkeye dönmeye zorlar. Ancak bu durumda hükümetin ihtiyaç duyduğu kadrolarının yetişmesini sağlayacak koşullar ortadan kalkmaktadır; bu ise Abdülhamit'in "maarif sever bir padişah olarak tanınma isteğini gölgeleyecek bir sonuçtur. Dönemin sadrazamı, Halil Rıfat Paşa padişaha bir mazbata sunarak, Avrupa'ya öğrenimlerini tamamlamak üzere yollanan öğrencilerin bir takım davranışlar içine girmelerinin nedeninin bu öğrencilerin sarayın denetiminde tutulmamasından kaynaklandığını; Avrupa'ya öğrenci göndermek yerine, ihtiyaç duyulan kadroların ülke içinde yetiştirilmesinin hem maddi hem de manevi yönden daha kazançlı olacağını; bu nedenle Mülkiye'nin son iki yılı ile Hukuk Mektebi'nin birleştirilerek, Mülkiye bünyesinde bir Darülfünun oluşturulmasının yerinde olacağını bildirmiştir. Abdülhamit'de bu teklifi kabul edince 19 Ağustos 1900"da Mülkiye Binasında kapatıldığından yaklaşık 30 yıl sonra Darülfünun yeniden açılır. *Ulum-i Aliye-i Diniye* Şubesi'nin öğrenim süresi 4, *Edebiyat Şubesi'nin* 2 yıldır. İkinci yılında Riyaziye ve Tabiye olarak ayrılan *Ulumi Riyaziye ve Tabiiyye Şubesi* ile Darülfünun

---

[192] Ergin, ss. 1259-1263.

[193] Berker, a.g.e., s.118.

[194] Koçer, a.g.e., ss.146-148; Ergin, a.g.e., ss. 1148-1150.

[195] Sakaoğlu, a.g.e., ss. 114-115.

üç şubede 2. Meşrutiyet'e kadar eğitim-öğretim vermeye devam etmiştir.[196] Abdülhamit öğrencilerin İstanbul'da fazla kalabalık olmasından ürktüğü için Darülfünun'u çok az bir öğrenci sayısıyla sınırlamıştır. Öğrencilerin düşünmeye alışmaması için siyasi, sosyal, felsefi, edebi, hatta tarihi derslere programlarda yer verilmez. Görevlendirilen maarif müfettişleri öğretmenlerin verdikleri dersleri kontrol etmek üzere diledikleri zaman sınıflara girip dersleri dinleyebilmektedirler.[197] Öğrenim gördüğü bu Darülfünun'u, *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu* şöyle tanıtmaktadır:

> Darülfünun siyasi ve mesleki amaçla kurulmuştur. Gayesi ilim değildir. Siyasidir.
>
> ... Tıp, Hukuk, Edebiyat, Fen ve İlahiyat fakülteleri arasında ne ilmi bir bağ, ne mesleki bir mefkure vardı. Bunlar arasında özellikle İlahiyat Fakültesi diğerlerinden ayrı bir eski medrese zihniyeti taşıyordu.
>
> Öğretim üyeleri arasında bir zihniyet ve ideal birliği yoktu. Örneğin üyelerinden kimisi medreseden yetişme hocalar, kimisi mülkiye mektebinden yetişmiş memurlar, kimisi de ecnebi memleketinde veya Avrupa'da yetişmiş kişilerdi.[198]

Abdülhamit Dönemi, aynı zamanda özel okulların oldukça hızlı bir biçimde geliştiği yaygınlaştığı bir dönem olmuştur. Darülşafaka'dan sonra ilk kurulan *özel okul* İptidai ve Rüşdiye düzeyinde eğitim veren *Medrese-i Edebiye*'dir (1876); onu *Şemsülmaarif, Mekteb-i Hamidi, Darüttalim, Numune-i Terakki, Mekteb-i Osmani, Rehber-i Marifet, Revzai Terakki, Bürhani Terakki, Mektebi Eder, Meşriki Füyuzat, Şemsül Mekatib, Fenni Mimari* izlemişlerdir. Bu özel okulların içinde en çok tartışmaya neden olan, kendinden sonraki özel okullaşmayı etkileyen okul; Arapça'yı Türkler'e öğreterek Osmanlıca'nın gelişmesine hizmet etmek amacıyla kurulan *Darüttalim*'dir. İki sene içinde hizmet vermeyi başardığı 500 öğrencinin yarısını Rusya'lı Tatar öğrencilerin oluşturması, izlediği amaç bakımından ne kadar geniş bir çevreyi tartışma çemberinin içine çekebildiğini göstermektedir. Bu okul öğrencilerinin geleneksel (sarıklı cüppeli) kıyafetleriyle ulema geleneğinden gelen çevreleri kendine çekerken, bir yandan da Arapça kadar Türkçe öğretimine de ağırlık vermiş; böylece Türk kültürünün -özellikle Rusya'daki- Müslüman kesime yayılmasında aracı olmaya çalışmıştır. Ergin kurucusu *Hacı İbrahim Efendi*'nin bütün çabalarına rağmen bu okulun, ne Arapça ürünlerle ne de Türkçe yapıtların Arapça'ya çevrilmesi yoluyla Türk kültürünün Arap dünyasında tanınmasını sağlayacak bir çevreyi yetiştiremediğini; bununla birlikte etrafında gelişen tartışmalarla Türk dilinin sadeleşmesine hizmet ettiğini, 1881'de açılan Lisan Mektebi programına Arapça dil dersinin konmasına neden olduğunu belirtmektedir.[199] Bu olay (okul) geleneksel değerleri koruma amacıyla atılan bir adımın, aynı zamanda alanındaki sosyal değişimin koşullarını hazırlamaya hizmet edişinin ilginç bir örneğini bize vermektedir. Bu dönem aynı zamanda *yabancı azınlık okulların* gelişme fırsatı buldukları bir dönem olmuştur[200].

Abdülhamit döneminin bir başka özelliği de okullaşmanın İstanbul dışına, diğer taşra illerine hızla yaygınlaşmasıdır. 1898 yılında yayınlanan Maarif salnamesinden, "misak-ı milli" sınırları içinde 2155 iptidai, 291 rüşti, 37 idadi'de 66.000 dolayında

---

[196] Ergin, a.g.e., ss.1209-1220; Koçer, 242-243; Mardin 1994, a.g.e., s. 85.

[197] Ergin, a.g.e., s. 1221.

[198] Koçer, s.144.

[199] Ergin, a.g.e., 3-4. Cilt, ss. 935-1026, 956,993,994.

[200] Aynı, ss.1028-1043.

öğrenci okuduğu anlaşılmaktadır. 1900 yılında yayınlanan Maarif salnamesinden ise Türkiye sınırları içinde yaşayan 12.516.900 nüfusun %7.3'ünün, yani 912.423 kişinin okuma olanağı bulduğu anlaşılmaktadır.[201] Bu dönemde görece "modern" eğitimin bütün Osmanlı devlet sınırları içinde yaygınlaştırılmak istenmesi; Abdülhamit'in merkezi otoritenin gücünü okullaşma aracılığıyla devletin en uzak köşelerine götürebilme, bürokrasiyi ve resmi kurumlaşmayı yaygınlaştırma amacıyla ilgilidir.[202] Darülfünunun açılış gerekçesinde ortaya çıktığı gibi burada da bir kez daha; sosyal sistemin kendi kararlılığını korumaya çalışırken, bizzat bu çabadan kaynağını alan faaliyetlerin toplumsal değişimi olgunlaştıracak koşulları ister istemez hazırlayacağı gibi, toplumsal sistemlerin dönüşümüyle ilgili bir kuralın, yaşam tarafından doğrulandığına tanık olunmaktadır. Abdülhamit'in "Türk olmayan unsurları kendine ve hükümetlerine kuvvetli bağlarla bağlamak için" 1892 yılında kurdurduğu Aşiret Mektebi Hümayunu'nu[203] da bu açıdan değerlendirmek gerekmektedir.

Bu dönemde merkezi otoriteyi güçlendirme iradesi, program mühendisliği alanındaki düzenlemelere de yansımıştır. 5 Haziran 1986 yılında ilk kez, daha sonraki ilk okul müfredat programlarının temelini oluşturacak bir adım atılmış; sübyan mekteplerinde okutulacak derslerin, dört yıl üzerinden her sınıfta kaçar saat üzerinden ne yolla okutulacağını belirleyen bir çizelge yayınlanmıştır. 1891 yılında İptidailer için ilk ayrıntılı orta öğretim programı yapılmıştır. 2.Abdülhamit program düzenlemeyi kullanarak, daha önce programlarda yer alan Osmanlı tarih ve coğrafyasını 1904'de ilkokul programlarından çıkarmıştır.[204]

Öte yandan dikkat çekici olan bir başka nokta da, Abdülhamit döneminin medreselere karşı ilgisizliğidir. Dini eğitimin bu merkezleriyle hiç ilgilenilmezken, modern eğitim kurumlarının programlarına 2.Meşrutiyete doğru daha fazla ağırlık verilmesi dönemin bir başka özelliğidir. İstibdat'ın izlerini eğitim-öğretim alnında açıkça görmek mümkündür. *Sait Paşa Hatıratı*'nda, Abdülhamit döneminde baskıcı ve jurnalci yönetim anlayışının eğitim-öğretim etkinliklerini nasıl etkilediğini, sosyal ve ekonomik koşullardan eğitimin nasıl etkilendiğini şöyle açıklamaktadır.

> Mektep, muhit ile cemiyetin içtimai ve iktisadi şartlarıyla en sıkı münasebeti olan bir Müessesedir. Muhit müessir olmakla beraber, her devrin ve her mutlak ve müstebit idarenin mümeyyiz vasıfları olan hafiyelik, korku, tembellik, cehalet maalesef bu devrin mekteplerine de girmiştir. Mekteplerde muhakeme ve Müşahede yerine, bol bol hafıza temrinleri konmuştur. Tarih-i Edebiyat gibi dersler asgari düzeye indirilmiş olduğu gibi, bunlar da birer ezber dersinden başka bir şey değildir. Yüksek mekteplerde bile, derslerin çoğu hafıza temrinlerinden ileri geçemiyordu. Terbiye, korkuya dayanıyordu. Padişaha sadakati temin etmek en büyük vatani vazife idi. Mektepler her sabah Padişah'a dua ile açılır her akşam Padişaha dua ile kapanırdı. Okulların bütün mana ve gayesi saltanata sadık tebaalar ve saltanat hükümetine memurlar yetiştirmekten ibarettir.
>
> Mektep idareleri talebenin vicdanına hitap etmekten çok uzaktırlar. Programlarda Din dersleri pek çok ve hocaları da hakim bir durumda idiler. Hatırlarım ki, Mekteb-i Mülkiye'de bile talebenin dini umurunu, mektep idaresinin din terbiyesini temin hususundaki ihtimam ve tekayyüdünü takip mürakaba ile mükellef bir müfettiş bulunmakta idi.[205]

---

[201] Sakaoğlu, a.g.e., ss. 117-121.

[202] Aynı, s.99.

[203] Ergin, 3-4. Cilt, a.g.e., s.1180.

[204] Koçer, ss. 127-128.

[205] "Sadrazam Sait Paşa, Sait Paşa Hatıratı:1908-1909, 1912, s.16" Koçer, s.164; Atuf, a.g.e., ss. 154-156.

Mülkiye'ye ait 1891 tarihli kararnamenin 6. maddesi; öğretmenlerin öğretecekleri bütün fen ve bilim derslerini, "özellikle fıkıh ve dini akait ve ahlak ve terbiyeye" karşılık düşen programları etraflıca ve hakkıyla öğrenciye açıklamalarını istemektedir. İptidailer için hazırlanan talimatnamenin 25. maddesinde, öğretmenlerden rehberlik rolünü hakkıyla yerine getirebilmeleri için vermek istedikleri öğütleri bizzat kendileri uygulayarak örnek olmaları; bunun için "beş vakit namazlarını eda edip" öğrencileri dinin farz ve sünnetlerine alıştırmaları, üstlerini başlarını temiz tutup öğrencilerin "nezaretine" titizlik göstermeleri istenmektedir. Aynı kararnamenin 27. Maddesi ise, günlük ders süresinin tamamlanmasından önce öğretmenlerden; öğrencilerine "Elem tere keyfe" suresinden başlayarak Fatiha suresine kadar Kur'an okutturmalarını, daha sonra 10 kadar salat ve selam okutturulduktan sonra "Padişah devlet ve millet ve alelhusus Muhammet ümmeti hakkında bir dua" ile dersleri sona erdirmelerini istemektedir.[206]

Bu dönemde eğitim, dini öğelerle desteklenen bir ahlak eğitimi niteliğindedir; amaç devlet ve padişah için iyi vatandaş yetiştirmektir. Okullarda özellikle yatılı okullarda hoca korkusu, mübaşir korkusu, müdür korkusu egemendir.[207] Eğitime, resmi ideoloji doğrultusunda araç olmanın yanı sıra; padişahı sistem içindeki muhalif güçlere karşı korumada araç olma gibi siyasal bir rol de yüklenmiştir. Devletin bekası, padişahın bekasıyla özdeşleşmiş; eğitim her ikisinin çıkarlarına hizmet eden araç haline getirilmeye çalışılmıştır. Program birliği arayışının yanında öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik etmeleri, örnek olmaları, programlarla ilgili gerekli açıklamalarda bulunmaları gibi geleneksel eğitim sürecinde tanık olmadığımız öğretim yöntemlerinin uygulanmaya çalışılması hep bu amacı gerçekleştirmeye yöneliktir. Dinin yanı sıra eğitimi de siyasal amaçları doğrultusunda kullanma yolunu seçen Abdülhamit'in, geleneksel eğitime (medrese eğitimine) değil de modern eğitime yönelmesi; modernleşme eğiliminin sistemde ne kadar güçlü olduğunun bir başka göstergesidir.

Fakat bütün bu koşullar yüksek okullar, özellikle de askeri okullarda okuyan öğrencilerde; vatanseverlikle desteklenen, vatanın kurtuluşunu daha özgürlükçü bir sistemde gören bir anlayışın gelişmesine engel olamamıştır. Ahmet Bedevi Kuran Askeri okullardaki atmosferi, bu atmosferin askeri kimliğe nasıl yansıdığını şöyle açıklamaktadır:

> Yatılı Kuleli Askeri İdadisi Osmanlı camiasının ufak bir kopyası gibi idi. Her mıntıka ve semtten gelen yüzlerce talebe o mektepte yetiştirilir, liyakatlılar harbiye ye sevk edilir ve zabit çıkardı. İlk günlerde Kulelideki bütün talebe camia kuvvetine bağlı bir halde bulunuyordu. Trablus garplılar, Suriyeliler, Bağdatlılar, Arnavutlar, Kürtler, Karadenizliler ve Orta Anadolu Türkleri ayrı ayrı kafileler, yekdiğerlerine bir dereceye kadar, hasım değilse bile yabancı nazarıyla bakardı. Sonraları, ünsiyet neticesi, bu hal yavaş yavaş zail olur, Harbiye'ye geçince bu his ortadan kalkar ve sınıf tefavüvü baş gösterirdi. Birinci sınıftan bir talebe hiç bir vakit yalnız başına ikinci üçüncü sınıf teneffüshanesine giremez; ileri sınıf büyüklerine saygısızlık edemezdi. Hatta mektep bahçesinde tek başına gezmek laubaliliğine kalkışamazdı.
>
> Zabit çıkınca camia hissi ve sınıf farkı ortadan kalkardı. Memleketin ümidi istikbali olan bu gençler muhtelif ordulara dağılırlar ve kendilerine emanet (edilen) vazifeleri yerine getirmeye uğraşırlardı. Bu zabitler Osmanlılık camiası haricinde hiç bir teşekküle kıymet vermemişler, böyle bir teşebbüsü hayallerinden bile geçirmemişlerdi. Din ve vatan düşmanlarıyla boy

---

[206] Atuf, a.g.e., ss. 156-157.

[207] Atuf, a.g.e., ss. 158,159.

> ölçüşmek gayesi güden bu olgun zümre, müşterek ülkeyi tehlikeden kurtarmak maksadıyla yaşardı.
>
> Buna binaen ki, meşrutiyetin ilanında işbirliği yaptılar ve muvaffak oldular.[208]

Abdülaziz'in tahttan indirildiği sırada askeri okullar maarif nazırı olan Süleyman Paşa, askeri okulların programlarını yeniden düzenlemiş; derslerin öğrencilerde "vatan sevgisi" ve "Türklük şuuru" uyandırmasına özel bir önem vermiştir. Bu amaçla genel tarih dersinde ders kitabı olarak kullanılmak üzere -ilk çağlar bölümüne geniş yer ayrılmış bulunan- *Tarih-i Alem'i* yazmıştır. Türk dilinin dil bilgisi kurallarını öğretmek üzere yazdığı kitabın adını "Sarf-i Osmani" yerine ilk kez "Türkçe Sarf" (Sarf-ı Türki) olarak belirlemiştir. Süleyman Paşa'nın yazdığı diğer ders kitapları Mebânîü'l-inşa, Kebîr İlmihal, Sagîr İlmihal'dir.[209] Süleyman Paşa, İlk cildi 5. Murat zamanında 1876 yılında yayınlanan Tarih-i Alem-in ön sözünde bu kitabı neden yazdığını şu sözlerle açıklamaktadır:

> Askeri mekteplerin başına geçince, bu mekteplere lazım olan kitapların tercümesini uzmanlara bıraktım. Fakat sıra tarihe gelince, bunun tercüme yoluyla yazdırılamayacağını düşündüm. Avrupa'da yazılan bütün tarih kitapları ya dinimize, ya da milliyetimize (Türlüğümüze) ait iftiralarla doludur. Bu kitaplardan hiç birisi, tercüme ettirilip de memleketimizde okutturulamaz. Bundan dolayı mekteplerimizde okunacak tarih kitabının yazılması işini ben üzerime aldım.[210]

2. Abdülhamit kitabı daha sonra yasaklar. Ancak Süleyman Paşa'nın öğrencisi dönemin harbiye nazırı Tevfik Paşa, bu dönemde askeri idadilerde ders kitabı olarak okutulacak "Tarih-i Osmani"yi, Süleyman Paşa'dan aldığı Türkçülük ruhunu koruyarak yazar.[211] *Modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde, uluslaşmayı Türk kimliği etrafında gerçekleştirmede araç olma gibi ideolojik bir misyon yüklenmenin ilk adımlarının Süleyman Paşa ile atıldığı söylenebilir.*

2. Meşrutiyet Döneminde Modern Eğitim Alanında Atılan Adımlar

Ergin Türk Maarif Tarihi adlı kapsamlı kitabında, 2. Meşrutiyet dönemini modern eğitim açısından üç aşamada ele almakta ve şöyle özetlemektedir:

> *Birinci safha*: 1324 (1908) den 1330 (1914) senesine kadar olan *bocalama* seneleridir.. Yedi sene süren bu zamanda Türk olmayan meb'usların, patrikhanelerin, siyasi fırkaların, matbuatın ve nihayet yabancı hükümetlerin gösterdiği müşkülat ve ileri sürdükleri engeller yüzünden hiç bir şey yapılamamış, maarif işlerinde esaslı ve sabit bir adım atılamamıştır.
>
> Bu yedi sene içinde 15 Nazır değişmiş, bu kararsızlık da Maarifte bir iş yapılamamasına amil olmuştur.
>
> *İkinci Safha*: 1331 (1915) den 1334 (1918) e kadar süren umumi harp, örfi ve askeri idare zamanıdır. Dört sene süren bu zamanda hükümet eskisine nispetle oldukça kuvvetlenmiş, meb'uslar, azınlıklar, ve gazeteciler birer vesile ile susturulmuş ve sindirilmiş, yabancı hükümetlerin dayandıkları kapitülasyonlar kaldırılmış, hatta mektepleri ellerinden alınıp Maarife verilmiş, fakat bu sefer de harbin doğurduğu felaketler ve bunların neticesi olan talebesizlik yüzünden beklenen semere alınamamıştır.

---

[208] Ahmet Bedevi Kuran, İnkılâp Tarihimiz ve İttihat ve Terakki (İstanbul: Tan Matbaası, 1948), ss. 285-286.

[209] Yusuf Akçura, Yeni Türk Devletinin öncüleri (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1981), ss.41-44; Şerif Mardin, Jön Türklerin Siyasi Fikirleri (İstanbul: İletişim Yayınları, 1994), s. 59.

[210] Ziya Gökalp, Türkçülüğün Esasları. Hazırlayan: Mehmet Kaplan (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970), s.8.

[211] Akçura, a.g.e., s. 43.

Bu dört sene zarfında hemen hemen bir tek nazır, Şükrü Bey, işi başında tutulmuş hem bundan hem de fırka ile hükümetin kuvvetli bulunuşundan dolayı biraz iş görülebilmiştir.

Üçüncü safha: 1335 (1919) dan 1338 (1923) e kadar süren mütareke ve imparatorluğun yıkılış zamanıdır. Dört sene süren mütareke ve imparatorluğun yıkılış zamanlarıdır. Dört sene süren bu zamanda harpten malübiyetle çıkılmış, hükümet merkezi olan İstanbul; İngiliz, Fransız, İtalyan hatta Yunan kuvvetleri tarafından işgal olunmuş; bu hükümetler harp içinde Türk talebesi yerleştirilmiş olan mektepleri geri aldıktan başka bu seferde Maarife ait mektepler cebren boşaltılıp Türk talebe kapı dışarı edilerek yerlerine işgal kuvvetleri konulmuş ve nihayet Osmanlı imparatorluğu büsbütün yıkılarak Anadolu'da kurulan milli hükümet İstanbul'u da kurtarmış ise de bu dört sene çekilen felaket ve içine düşülen hercümerç hiç bir devirde görülmemiş işitilmiş şeylerden olmamıştır.

Bu dört sene içinde 17 Nazır değişmiş, tabidir ki hiç bir şey yapılmamıştır.[212]

15 senede 33 Maarif nazırının değiştiği bu dönemde siyasi çatışmaların, savaşların ve nihayet yabancı ülke işgalinin eğitimde modernleşme sürecini kesintiye uğrattığı; savaşlarda genç nüfusun telef olması yüzünden eğitime olan talebin de olağanüstü düştüğü görülmektedir. Fakat tüm bu olumsuz koşullara bakarak II.Meşrutiyet yıllarını modern eğitim açısından tümüyle kayıp yıllar olarak değerlendirmek mümkün değildir. *Bu dönemin modern eğitim açısından önemi; eğitim düşüncesi açısından oldukça verimli bir dönem olması; Cumhuriyet'in 1950'li yıllara kadar uzanan döneminde modern eğitim alanında atılacak kararlı adımlara kaynaklık edecek eğitim düşüncesini hazırlamış olmasıdır.* Emrullah Efendi'nin hazırladığı 1913 yılında yürürlüğe giren "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu", 1912'de çıkarılan "Tedrisat-ı Ziraiye Nizamnamesi", eğitim örgütlenmesinde Ziya Gökalp'in çabalarıyla gidilen yeniden yapılaşma bu dönemde eğitim düşüncesi alanında tanık olunan tartışmaların somut ürünleridir. Bu dönemin eğitim düşünceleri üzerinde ayrı bir bölüm halinde ileride durulacaktır. Bu değişikliğin yönünü ve niteliğini saptamak için öncelikle İttihat ve Terakki belgelerinden yola çıkmak gerekmektedir.

1902'de yapılan 1.Jön Türk Kongresi'nden sonra kurulan Osmanlı Terakki ve İttihat Cemiyeti Nizamnamesi'nin amaç bölümünün ilk maddesini günümüz diline şöyle çevrilebilir; "Her konuda başarıya ulaşmanın nedeni olan güzel milli ahlakı güçlendirecek, eğitim bilimini ve medeni gelişmeyi hazırlayacak genelgeleri; kavmin adetlerine ve mevcut durumumuzun ihtiyaçlarına uygun biçimde Osmanlı memleketinde yayınlamaya çalışmak".[213] Cemiyetin 1910 yılında yayınladığı bir bildirinin beşinci maddesinde de şu açıklamaya yer verilmektedir. "Cemiyet mev'izeleriyle (öğütleriyle) ilmi müesseseleriyle milletin siyasi ve içtimai terbiyesine hizmette ve intihabatta (seçimlerde) efkarı umumiyeye rehberlikte devam eder".[214] *1913'de belirlenen partinin yeni programında ise şu görüşlere yer verilmiştir:*

Kanunu Esasi'de açıklandığı gibi, *Osmanlı milletinin siyasal eğitim ve olgunluğunun ortak bir ülkü etrafında sağlanması için özel ve cemaat okulları üzerinde gözetim ve denetim teftiş hakkını kullanmak, fakat hiç bir unsurun anadili ile inancına ve dinine müdahale etmemek görüşü* ilke olarak benimsenmiştir.

İlköğretim zorunlu ve genel okullarda parasızdır. Bu okullarda Türkçe eğitim ve öğretimi zorunlu ders olmakla birlikte her yörenin yerel anadili de öğretilecektir. *İlköğretim programları, ileri memleketlerdeki gibi ortaokul öğretimini de kapsayacak biçimde*

---

[212] Ergin, a.g.e., ss. 1273-1274.

[213] Tunaya, 1952, s.123.

[214] Nafi Atuf, Türkiye Maarif Tarihi: Bir Deneme, 2. kitap (İstanbul, Milliyet Matbaası, 1932), s.24.

düzenlenecek, yörenin ihtiyaçlarına göre bu programlara, ticaret, sanat, bilgi ve beceri dersleri de konacaktır.[215]

1910 programında cemiyet, bizzat kurumlar kurarak siyasal ve sosyal eğitim düzeyini yükseltmek amacıyla *eğitim alanına müdahale edeceğini* açıklamaktadır. Dolayısıyla açacağı eğitim kurumlarının yönetiminde ve program düzenlemelerinde inisiyatif kendi elinde olacağından, açılacak okullar özel okul niteliğinde olacaktır. Gerçekten de cemiyet başta İstanbul, Rumeli olmak üzere ülkenin çeşitli yerlerinde İttihat ve Terakki Sultani'leri açmıştır. Bu okulların giderlerini üyelerinden topladığı paralarla karşılamıştır. 1909'da bu okulları ortak bir yönetim altında idare etmek için Osmanlı İttihat Mektepleri Cemiyeti adıyla bir dernek kurumuştur. Hatta Selanik'de bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere Hususi Muallim Mektebi açma kararı almıştır. Fakat 2. Meşrutiyet'in ilanıyla iktidar kapılarının kendisine açılması ile birlikte bu düşüncesinden vazgeçmiştir.[216] Bunun nedenini, 1913 programında yer verdiği yukarıdaki görüşlerde bulmak mümkündür. Artık iktidar olduğu için amaçlarına ulaşmak için özel bir okul açmasına gerek kalmamıştır. Amaçlarına ulaşmak için devletin sahip olduğu okullar üzerinde "gözetim, denetim ve teftiş hakkını" kullanması yetecektir. Bu siyasi yaklaşım İttihat ve Terakki'nin eğitimi siyasi amaçlarına ulaşmak için bir araç olarak ele aldığını göstermektedir. Bu, İttihat ve Terakki'nin 1910 ve 1913 programlarında neden "milletin siyasi eğitim" düzeyini yükseltmeyi, seçimlerde "efkar-ı umumiyeye" rehberlik etmeyi kendine görev olarak seçtiğini yeterince açıklamaktadır. Bunu, parti ideolojisi doğrultusunda gençler yetiştirmek için kulüplerinde okuma yazma bilmeyenler için ayrı, bilenler için ayrı programların takip edildiği gece dersleri düzenlemesinde; siyasi düşüncesini medrese çevrelerine de yaymak, parti propagandası yapacak din adamları yetiştirmek için 1913'den sonra "medrese" adını verilen din okulları açmasında da görmek mümkündür[217]. *Böylece siyasal yaşamın başlamasıyla birlikte, eğitim siyasetin ilgi alanına girmiştir.* Daha 1902 yılında hareket bütün Osmanlı ülkesinde milli ahlakı, medeni gelişmeyi hazırlamak için eğitimi geleneğe ve mevcut ihtiyaçlara uygun bir biçimde geliştirme sorumluluğunu üzerine almıştır. Açacağı okullar, çıkaracağı yayınlarla milleti siyasi ve sosyal açıdan eğitecek, seçimlerde doğru karar verebilmesi için millete yol gösterecektir. Jön Türk Hareketinin ideolojik atmosferini hazırlayan Murat Bey'in, Ahmet Rıza'nın, Abdullah Cevdet'in eğitim düşünceleri üzerinde ileride durulduğunda; belgelerde göze çarpan siyasi eğitime duyulan bu yakın ilginin, diğer yönüyle modern eğitimin siyasi *elit yaratmada* bir araç olarak ele alınmasıyla ilgili olduğu görülecektir[218]. *1913'e gelindiğinde ise partinin eğitim üzerindeki egemenliğinin, tek parti iktidarı özelliklerine uygun bir hal aldığı görülmektedir.* özel ve cemaat okulları üzerindeki gözetim ve denetim hakkını Kanunu Esasi'den aldığını, kimsenin ana dilini kullanmasına ve inançlarına müdahale etmemek koşuluyla bu hakkı kullanacağını parti Programında ilan etmektedir; amaç, milletin siyasi eğitim ve olgunluk düzeyini yükseltmeyi *ortak bir ülkü* haline getirmektir.

Burada uluslaşma sürecinin ihtiyaç duyduğu, devleti ayakta tutacak siyasi bir elit yaratma düşüncesinden kaynağını alan eğitim birliği arayışına tanık olunmaktadır. Siyasal oluşumların, devleti kurtarmak üzere siyasal yaşama gözlerini açmaları, yani

---

[215] Ergin, a.g.e., 2. cilt, ss. 1280-1281; Sakaoğlu, a.g.e., s. 126.

[216] Ergin, a.g.e., ss.1280-1281; Koçar, a.g.e., s.168.

[217] Sakaoğlu, a.g.e., ss.143,146.

[218] Bu liderlerin düşünceleri için bkz.Mardin, 1994, a.g.e., ss.77-248.

devleti çökmekten kurtarmanın siyaset yapan her grubun asıl amacı olması, diğer yandan bunu gerçekleştirecek eldeki tek aracın eğitim olması; eğitimin siyasallaştırılmasına meşruluk kazandırmıştır. Dikkati çeken bir başka olgu, orta okulu da içine alacak biçimde *orta öğretimde program birliğinin sağlanması*, orta öğretimin son yıllarında çocukları mesleğe yöneltme gibi modern eğitimle ilgili çok önemli hedeflerin; bugün hala 8 yıllık orta öğretim tartışmalarının yaşandığı günümüzden 84 yıl önce, ülke yönetimini 10 yıl süreyle elinde tutan bir partinin programında yer almasıdır. Bir başka dikkat çekici olgu da orta öğretim programları düzenlenirken "yörenin ihtiyaçları"nın dikkate alınacağının altının çizilmiş olmasıdır. Böylece eğitim düşüncesine, ilk öğretim düzeyinde yeni bir unsurun eklendiği görülmektedir. Bu unsurun ne anlama geldiği "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu" incelenirken daha iyi anlaşılacaktır.

2.Meşrutiyet'in ilanından sonra "Meclis-i Kebir-i Maarif" bir başkan ve beş üyeden kurulu daimi bir kuruldur. Bakanlık; Orta Öğretim, İlk Öğretim, Özel Öğretim, Yazı işleri, Saymanlık, Sicil İşleri, İstatistik, Donatım, Evrak olarak 7 dairede şekillenmiştir. 1912 yılında merkez kuruluşu bir yönetmenlikle yeniden düzenlenmiş, 28 kişilik bir Meclis-i Maarif kurulmuş; öğretim daireleri de yüksek, orta, ilk olarak yeniden sınıflandırılmıştır; diğer faaliyetler bu dairelerin altındaki şubeler durumuna getirilmiştir. Ayrıca, her yıl Maarif Nezareti tarafından belirlenecek 10 İl maarif müdürü, 5 Sultani ve idadi müdürü veya öğretmeni, 5 öğretmen okulu müdürü ya da öğretmeni, 5 özel okul müdürü ya da öğretmeniyle; sayısı 12'yi geçmemek üzere bakanın dışarıdan belirleyeceği kişilerin katılmasıyla Meclis-i Kebir-i Maarif'in yıllık toplantılar yapması ilkesi benimsenerek, *Milli Eğitim Şurası geleneğini ortaya çıkaracak adım* atılmıştır. 1916'da *ilk kez müfettişlerin denetleme görevlerini nasıl yerine getireceklerini açıklayan bir talimatname* yayınlanmıştır.[219]

İkinci Meşrutiyetin ilanından hemen sonra hazırlanan Maarif-i Umumiye Kanunu Şura-ı Devlet'e sunulmuş fakat orada kalmıştı. 1910 yılında Maarif Nazırlığına getirilen Emrullah Efendi'nin bu metnin içinden geliştirdiği 101 Maddelik *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı*, uzun tartışmalardan sonra Meclis'i Mebbusan'ın Maarif encümeni tarafından, meclise kanun teklifi olarak sunulmak üzere 1912 yılında kabul edildi. Encümenin 1912 yılında meclise sunduğu bu kanun teklifinde; orta öğretimden öğrencileri "bastıkları yeri" bilen, "hem kendilerine hem de vatana yararlı uzuvlar" olarak yetiştirmesinin beklendiği vurgulanmakta, ilk kez okulun çevresindeki pratik yaşamı iyileştirici bir rol oynaması gerektiği düşüncesi savunulmaktadır. Bu kanunla varılmak istenen amaç bu layihada şöyle ortaya konmuştur.

> Bizim de tedrisatı iptidaîyle ile vasıl olmak istediğimiz gaye en ziyade ameli, münevver, yerinde kalan efradı millet yetiştirmekten başka bir şey değildir. Bu vatanın köylülerinden de yüksek makamlarda yer alabilecek büyük ve muktedir adamlar çıkabilir. Olağanüstü zekaların bu zorunlu gelişimine diyecek söz yoktur; onlar nasıl olsa ortaya çıkar ve yetişirler. Yalnız her çocuğun bu surette yetişmek ihtimali olmadığı için bizim hedefimiz bu olmamalı, bilakis her çocuğu kendi çevresinde aktif ve müfit (yararlı) bir unsur haline getirmekten ibaret bulunmalıdır. Tedrisatı iptidaiye lâyihai kanunîye sinde gerek hükümet ve gerek encümence takip olunan amaç, işte bundan ibarettir.[220]

Bu yaklaşımda modernleşme dönemi eğitim düşüncesine, buraya kadar izlediğimiz devlet için nitelikli kadro yetiştirmenin yanı sıra; -ileride Ethem Nejat'ın, Satı Bey'in,

---

[219] Koçer, a.g.e., ss. 186-187.

[220] Ergin, a.g.e., 3-4. Cilt, ss. 1307-1308.

Baltacıoğlu'nun, düşüncelerinde tanık olacağımız- farklı bir boyutun daha eklendiğine tanık oluyoruz. Burada yüksek öğretimin devlet için gerekli teknik, idari ve siyasi seçkin kadrolar yetiştirmedeki asıl rolü devam etmektedir. Sübyan mektebinden çıkan öğrenciler devlet memuru yetiştiren orta ve yüksek okulların ihtiyacı olan öğrenciyi yetiştiremediğinden 1863 yılından itibaren başlatılan planlı bir çalışmanın ürünü olarak, yeni bir eğitim öğretim yöntemiyle rüştiyelere öğrenci yetiştirmek amacıyla İstanbul'da ve bazı önemli merkezlerde İptidailer oluşturulur. Fakat 1910'lu yıllara gelindiğinde bu okullar da sübyan mekteplerinden pek farklı değildir. Devlete memur yetiştirme görevi yüklenen okulların dışında kalan, halka yaygın eğitim veren bu kurumların ihmal edilmiş olmasını Atuf (Kansu), Osmanlı devletinin en zayıf noktalarından biri olarak değerlendirmektedir[221]. "Her iptidaiye görenin mutlaka tahsili tali ve âli takip etmesi" lazım gelmeyeceği, hatta bunun istenir bir şey olmadığı, iptidailerde yetişen öğrencilerin esas olarak köylerinde kalmalarının sağlanması gerektiği, yoksa her iptidai mezunun yüksek okula kadar yükselmesinin, Avrupa ülkelerinde tanık olunduğu gibi ülkeye "saadet yerine buhran" getirebileceği düşüncesinden hareketle; bu Kanunla ilk kez bir ilk öğretim politikası oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu politikaya göre ilk öğretim düzeyinde öğrenci, muhitinin (köyünün) kalkınmasına yardımcı olacak şekilde yetiştirilecektir; dolayısıyla böylece öğrenci aynı zamanda devletin kalkınmasına da yardımcı olabilecek bir biçimde yetiştirilmiş olunacaktır. Bu kanunun yasalaşması sırasında bu düşünce şöyle savunulmuştur.

> ...Tedrisat-ı iptidaiyyeden beklenen asıl sonuç, millet efradının karanlık hayatlarında biraz meşale ile yürüyecek ve bastığı yeri bilerek hem kendilerine hem de vatana yararlı uzuvlar olacak surette yetiştirilmelerinden ibarettir. Tabiidir ki orta öğretim ve yüksek öğretimi takip edecek olanlar öncelikle tedrisatı iptidaîyye devresini geçireceklerdir. Fakat her tedrisatı iptidaîyye görenin mutlaka orta öğrenim ve yüksek öğrenim takip etmesi lâzım geleceği farz ve tasavvur olunamaz. Bu maddeten mümkün olmadığı gibi bizce de hiç gerekli değildir. Bilakis biz köylü çocuğunu okuturken onun köyünden ve köylülüğünden çıkmamasını asli hedef saymak zorunda olduğumuza inanıyoruz.... Tahsili iptidainin orta öğrenim ve yüksek öğrenimle irtibatlandırılması yüzünden, bazı ülkelerde yüksek okula gidenler- üniversiteden mezun olanlardan tramvay kontoktörleri olacak derecede- çoğalmıştır. Tahsilin derecat itibarıyla genel olarak böyle bir şekil alması, çünkü yüksek okul mezunlarına ayrılmış görevler sınırlı olduğu için, memleketlere saadet yerine buhran getirebiliyor.[222]

Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'da formüle edilen bu düşünce ile devlet memurluklarında istihdam edilebilmek üzere orta okul ve yüksek okullara alınabileceklerin dışında kalan öğrencilerin köy yaşamın canlılık getirebilecek biçimde yetiştirilmeleri amaçlanmaktadır. Böylece orta öğretim önündeki yığılma engellenmekte; bir yandan *en iyileri devlet kadrolarına devşirme* mekanizmasının sağlıklı bir biçimde işleyişi güvence altına alınmakta; diğer yandan bu mekanizmanın dışında kalacak insan malzemesinin sosyal yaşamda ve maddi üretimde sistemi güçlendirecek bir canlılık yaratacak şekilde yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Dikkat edildiğinde bu eğitim düşüncesinin İttihat Terakki'nin temsil ettiği seçkinci, elitist düşünceye uygun düştüğü görülecektir. Jön Türk'lerin eğitim düşüncesi ele alındığında bu olgu daha bir açıklık kazanacaktır. 1936-46 yılları arasında Köy Enstitüleri'nin kurulmasına daha sonra da kapanmasına yol açan düşüncenin ilk ipuçlarını bu düşüncede bulmak mümkündür.

Ancak 1912 yılında, Balkan savaşında alınan ağır yenilginin eğitime olan ilgiyi yeniden canlandırdığı koşullarda, 25 Eylül 1913 (1329) yılında hükümet tarafından

---

[221] Atuf, 1932, a.g.e., s.13.

[222] Aynı.

yürürlüğe girebilmiş olan bu kanunda yer alan yenilikler; orta öğretimin parasız ve zorunlu olmasının yanı sıra sağır dilsiz ve kör öğrenciler için özel öğretim tüzüğünün çıkarılması, 4-6 yaş grubu için ana okullarının ya da özel sübyan sınıflarının açılması, Devre-i İptidaiye (7-8 yaş), Devre-i vasatiye (9-10 yaş), Devre-i âliye (11-12 yaş) olarak üç döneme ayrılan ilk öğretimin üç dönemini de bitiren çocuklar için El işleri ve Sanat Mektepleri'nin kurulması, kız okulu olmayan yerlerde ilk okullarda kızlarla erkeklerin karışık okuması, her vilayet merkezinde Tedrisat-ı İptidaiye Meclisi kurulması, olarak sıralanabilir. Kanunda öğrenciye sabahları derse girme zorunluluğu getirilmiş, öğrencilerin ders saatleri haricinde geldiklerinde ise "mahalli ihtiyaca göre amali ziraat veya zanaat teallüm eyleyecekleri" belirtilmiştir. Eğitim ve öğretimin Türkçe diliyle sürdürülmesi, bir sınıfta okuyacak öğrenci sayısının 50 adeti geçmemesi koşulları kanunla getirilen diğer çarpıcı hükümlerdir.[223] Bu kanunla ilk öğretime her yönüyle çekidüzen verilmek istendiği anlaşılmaktadır. Kanun, ilkokul için, *"çocukların oranlı surette zihinlerini açacak esasları koyan ve herkese gerekli bilgileri kazandıran okullardır"* tanımını getirmiştir. Bu kanunun ardından ilk kez ilk öğretim programlarına Beden Eğitimi, Resim-iş, Müzik, El işleri, Sağlık Bilgisi, köy ekonomisi gibi dersler girmiştir. Yeni ilk öğretim programında yer alan dersler; Kraat ve Hat, Lisan-ı Osmani, Hesap ve Hendese, Coğrafya, Tarih, Dürus-u Eşya, Malümat-ı Tabiiye ve Tatbikatı, Hıfzıssıhha, Mâlûmat-ı Medeniye ve Ahlâkiye, Elişleri ve Resim, Terbiye-i Bedeniye ve mektep oyunları, erkeklere Tâlim-i Askeri, kızlara İdare-i Beytiye ve Dikiş, Müslümanlara Kur'an-ı Kerim, Müslüman olmayanlara Mâlümat-ı Diniye'dir. Dikkat çekici bir başka gelişme "ulusal eğitim"e doğru bir yönelişin başlamış olmasıdır; bu, ilk öğretimde yeni bir alfabe öğretim biçimi arayışı şeklinde kendini göstermektedir. Nuzhet Sabit Efendi'nin çabalarıyla harfler, "savti usul" denen adlarıyla seslendirme (cim,dal) yerine; önündeki ünlüye uygun biçimde (ce,de) seslendiren Batı tekniği Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu dönemde Kolay Elifba, Tecrübeli kolay Elifba, Usul-ü Tâlim-i Kıraat, Nev Usul Tâlim gibi pek çok alfabe kitapçığı yazılmıştır.[224]

Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu'nun eğitim programlarında ve öğretmen yetiştirme anlayışında nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunu; 1914-18 arasında Maarif Nazırlığı yapmış Ahmet Şükrü Bey ile yapılan, 21 Mart 1914'de Sabah Gazetesi'nde yayınlanan röportajın şu bölümünden çıkartmak mümkündür:

> Nazır Bey'e ilk sualimiz alelumum tedrisat hususunda ne gibi ıslahat ve teceddüdat vücuda getirmeyi sormak oldu. Müşarünileyn şu surette beyanatta bulundular.
>
> - Maarifin memleketimizde gittikçe ameli bir şekle ifağ edilmesi lüzumuna kailim. Şimdilik bu cihete küçük çocuklardan başlayacağız. Yani mekâtibi iptidaiyeden itibaren evladı vatana daha ciddi malûmatı ameliye öğretilecek, hayati ziraiye ve ticariye veya sınaiye atıldıkları zaman haiz olmaları lazım gelen müktesebatın daha eyi bir surette kendilerine telkin edilmesine çalışılacaktır... memlekette sanayiin terakki ve inkişafı için mekâtip-i iptidaîye de talebeye el işleri ve sanayi zevkini telkin etmeye çalışacak, bu bapta bazı malûmat ita eyleyeceğiz. Esasen geçen seneden beri hemen bilcümle mekatip-i iptidaiye ile bazı darülmuallimin programlarına fen ve san'at tedrisatı ita olunmuştur. Bundan maada bu sene Samsun, Sinop ve İnebolu da üç ticaret mektebi Tesis eyledik. Kafi derecede tahsisata malik olunca ticaret tedrisatına lazım gelen ehemmiyeti vermekten çekinmeyeceğiz.

---

[223] Edis, A. Bedri, Notlu Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı. (İstanbul: Akit Batbaası, 1946), ss. 5-12.

[224].Ergin, 3-4. Cilt, a.g.e., ss.1302-1306; Koçer, a.g.e., ss.190-193; Atuf, 1932, a.g.e, s.47-49; Sakaoğlu, a.g.e., ss. 135-136,143.

İdadi programlarına da fen ve sanayi tedrisatı ithal edilmiştir. Her idadi biri ticari, diğeri zirai olmak üzere iki kısmı muhtevidir.

- Muallimler arasında ne gibi ıslahat tasavvur ediyorsunuz.

-Muktedir ve az çok tecrübeli muallimlere malik olmak için mekâtip-i aliye ve darülmualliminden yeni neş'et edenlere İstanbul liselerinde bir sene tecrübe gördürteceğiz.

Mekâtip-i taliye de muallim olmak isteyenler sene sonunda mekâtibi aliye ve darülmuallimin muallimlerinden mürekkep bir heyet muvacehesinde imtihan vermeğe ve bir tez yapmağa mecbur olacaklardır. Kâfi derecede liyakat gösterenlere bir ehliyeti fenniye ye, bir de pedogojiye ehliyet hakkında şahadetname verilecektir. İmtihanda muvaffak olamayanlar mekâtibi iptidaiye ye tayin olunacaklardır.[225]

Tedrisat-ı iptidaiye Kanunu'nun açtığı yolda ilk ana okulu 2 Mart 1915'de açılmıştır. Yine 1914'den sonra "Gece Mektepleri" olarak da tanımlanan *Çırak Mektepleri* açılmaya başlandı. Batı ülkeleri örnek alınarak Tarımla ilgili her düzeyde okul açmak için 24 Şubat 1912'de bir tüzük hazırlanmışsa da bu tüzüğü uygulama imkanı olmamıştır. Sanat eğitimine dönük çok önemli bir gelişme 1914'de Dârülbedayi-i Osmani'nin açılmasıdır. Yine aynı yıl Selim Sırrı Tarcan'ın girişimiyle ilk spor okulu beden eğitimi öğretmeni yetiştirmek amacıyla Bedeniye Muallim Mektebi adıyla açılmıştır. Birinci dünya sonunda sefalet, yoksulluk alabildiğine artmış, öğrenci yokluğu nedeniyle okullar birer birer kapanmaya başlamış, işgal altında kalan yerlerde okullar askeri amaçlarla kullanılmaya başlanmış, savaşın neden olduğu ölümler nedeniyle pek çok çocuk yetim kalmıştır. Bu ağır koşulların ortaya çıkardığı okul tipi 1915'den sonra kurulmaya başlanan Darüleytamlar'dır (yoksullar evi), giderek bu okullarda tasfiye edilmek zorunda kalınmış, kalan öğrenciler İstanbul'da *Şehir Yatı Mektebi* adıyla kurulan bir okulda toplanmıştır.[226]

Bu dönemin en önemli eğitim olaylarından biri, Emrullah Efendi'nin çabalarıyla Darülfünun'u gerçek bir üniversite haline getirecek adımların atılmaya başlanmasıdır. 1909'da Darülfünûn-ı Şahane adı, Darülfünûn-ı Osmani olarak değiştirir. Üniversitenin şubeleri de Emrullah Efendi'nin hazırladığı tüzükle, Dini ilimler bölümü, Hukuk, Fen, Tıp ve Edebiyat olarak yeniden düzenlenir. 1913'den sonra Edebiyat Fakültesi'ne 10, Fen Fakültesi'ne 6, Hukuk Fakültesi'ne 4 Alman Profesör getirtilir. Bu dönemde şubeler yavaş yavaş laboratuar ve kütüphaneleri, altlarında araştırma enstitüleri olan birer fakülte haline dönüşmeye başlarlar; sınıf yöntemi bırakılarak sömestr yöntemi uygulanmaya başlanır. Savaş nedeniyle gençlerin silah altına alınmaya başlanması, üniversitenin gelişmesini engellemektedir. 1915 yılında bu nedenle öğretim yapılamaz.. Bütün bu güçlüklere rağmen, Darülfünûn'da *bilimsel özerklik talebi yükselmeye* devam eder. Üniversitede idari işleri ve bilimsel yaşamı düzenleyecek *Darülfünûn Divanı* adıyla bir senato kurulur. 1916'da Arapça, İngilizce, Fransızca, Rusça, Macarca, İtalyanca, Yunanca, Çince, Farsça öğretimi vermek amacıyla Edebiyat Fakültesi'nde *diller şubesi* açılır.

1919'da Darülfünûn'u Osmani Nizamnamesi ile üniversiteye özerklik tanır; artık Rektör öğretmenler arasından seçilecek ve *Darülfünûn Emini* adını alacaktır. Bu nizamnamede üniversite bünyesindeki şubelerin fakülte yerine "medrese" olarak adlandırılması dikkati çeken bir özelliktir.[227] Tıpkı getirtilen profesörlerin Almanya'dan seçilmiş olmasında olduğu gibi, İttihat ve Terakki politikasıyla bu olgu arasında da bir

---

[225] Ergin, 3-4. Cilt, a.g.e., ss.

[226] Sakaoğlu, a.g.e., ss.142-144 Ergin, a.g.e., ss.1545- 1552.

[227] Koçer, a.g.e., ss. 199-202.

illiyet ilişkisi kurulabilir. 1919 yılında yapmış olduğu bir çalışmada, Darülfünûn'un ortaya çıkışının bilimsel bir ihtiyacın ürünü olmadığını, "siyasi ve mesleki bir endişe" sonucu ortaya çıktığını belirten İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu; dışarıdan getirilen profesörlerin Almanya'dan seçilmiş olmasının sonuçlarıyla ilgili şu açıklamaları yapmaktadır:

> *Alman müderrisleri*: Müderrislerin teşebbüsü, hükümetin siyasetine, dolayısıyla hizmet etti; yeni kürsüler için celbedilmek istenen ecnebi müderrisleri hep Almanya'ya sipariş verildi. Bu suretle Türk alman siyasetine hizmet etmek istenildi... Esasen aynı milletten olan bu kişiler bir rey ile seçilmiş kimselerdi. Türkiye'de bir Türk Darülfünûnunda, bir Türk öğretim heyetine karşı durumlarını çok iyi tanzim ediyorlar, idari fikri bütün konularda birlik olarak hareket etmeyi biliyorlardı.
>
> Bu suretle Darülfünûn içinde yabancı bir güç meydana geldi Bu güç görevlerini münhasıran Alman kalmak, Alman görünmek ve Almanca çalışmak noktasında özetledi! O suretle ve o derecedeki ilmi tartışmalarda bile aralarında şayan-ı dikkat denilebilecek bir fikir ve meslek anlaşmazlığı görülmedi. Almanlar Darülfünûnun tedavisi, şifası için imali zihne bile lüzum görmeden ona asri- daha doğrusu Almanya Darülfünûnlarına göre- bir tuvalet vermek istediler.[228]

Öte yandan 1. dünya savaşı yıllarında İttihat ve Terakki'nin müttefik olarak kendine, etnik kültür etrafında uluslaşma arayışı içindeki Almanya'yı seçmesiyle, bu partinin kadrolarına Türkçülük ideolojisinin giderek hakim olmaya başlaması arasındaki ilişki; üzerinde durmaya değer bir konudur.

1911'li yıllardan sonra İttihat ve Terakki'nin yavaş yavaş Türkçülüğü ideolojik mihver seçmeye başlamasında olduğu gibi, bu ideolojinin eğitim ve öğretimde temel yönelim haline gelmesinde de Ziya Gökalp'in önemli payı vardır. Gökalp 1911-1912 yıllarında Selanik'te İttihat ve Terakki Lisesi'nde felsefe ve toplumbilim öğretmenliği yaptığı sırada ilk kez lise programlarına *sosyoloji* (toplumbilim) dersini sokmuştur. Daha sonra Darülfünun'un, kütüphanelerin ve medreselerin yeniden düzenlenmesinde de önemli rol oynadığına tanık olduğumuz Ziya Gökalp'i 1915 yılında Darülfünun'da, sosyoloji kürsüsünün oluşumuna öncülük eden bir sosyoloji profesörü olarak görüyoruz. Dersleri özellikle genç kuşaklar tarafından büyük bir ilgiyle izlenen Ziya Gökalp'in Türkçülük hareketinin düşünsel önderi olarak İttihat ve Terakki hareketi içinde etkinliğinin giderek belirginlik kazanmasında; Selanik'te başlayıp İstanbul'da devam eden eğitim öğretim faaliyetlerinin özel bir yeri vardır.[229]

Yüksek öğretim alanında okullaşma'nın bir başka örneği de 12 Eylül 1914'de Edebiyat, Riyaziyat, Tabiîyat şubelerinden kurulu *İnas Darülfünûn*'unun kurulmasıdır. Askeri ve mesleki alanda açılan belli başlı diğer okullar jandarma ve jandarma zabiti yetiştirmek amacıyla 1909'dan itibaren çeşitli merkezlerde açılan jandarma mektepleri, İstanbul'da Askeri Levazım Mektebi, Menşe-i Küttab-ı Askeri'nin yerine 1910'da kurulan Daire-i Harbiye Mektebi, Gümrük memuru yetiştirmek için kurulan Rüsümat Memurları Mektebi, Polis Mektebi, Dişçi Mektebi, Maliye Memurları Mektebi, 1911'de açılan Kondüktör Mektebi, aynı yıl açılan Belediye Memurları Mektebi, Kadastro Memurları Mektebi, Evkaf Memurları Mektebi, 1914'de açılan Demiryolu Memurları Mektebi, Tabip Muavinleri Mektebi, İstanbul'un çeşitli semtlerinde üç adet Çırak Mektebi, 1917 yılında açılan Çarkçı Mektebi ile Katip Mektebi ve Mızıka Mektebi sayılabilir. 1909 yılından itibaren okullaşma alanında

---

[228] Ergin, a.g.e., s.1231.

[229] Uriel Heyd, Türk Ulusçuluğunun Temelleri (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1979), ss. 39-42.

ortaya çıkan bir başka gelişme ise öğretmenlerinin daha fazla maaş almasından başkaca bir özelliği olmayan "Numune Mektepleri"nin sayısının giderek artmasıdır.[230]

1915 yılında çıkarılan Mekatip-i Hususiye Talimatnamesi'yle özel okullar başta program yönüyle olmak üzere denetim ve disiplin altına alınmaya çalışılmıştır. Talimatnameyle, resmi dilden başka (resmi dil ayrımı yapılmaktadır) dillerde öğretim yapan okulların programlarında Türkçe'ye, Türkiye Tarihi ve Coğrafyası'na yer verilmesi ve bu derslerin Türk öğretmenler tarafından verilmesi zorunluluğu getirilmiştir. Talimatname ile getirilen bu ve Türk girişimcilerin açacağı okullara Maarif Vekaletti'nden ruhsat verilmedikçe yabancı asıllı müdür ve öğretmen istihdam edemeyeceği gibi kurallar;[231] 1915'den sonra "Türkçülük" etrafında uluslaşma yöneliminin artık iyice ağırlık kazanmaya başladığının eğitim alanındaki göstergeleridir. Yine 1915 yılından sonra çalışmalarına izin verilen 4 Alman, 3 Avusturya, 5 Amerikan, 4 İtalyan ve 1 İran okulu dışında kalan bütün yabancı okulların kapatılmasını bu yönelimle açıklamak mümkündür. Savaş öncesinde bütün ülkede yalnızca Amerikan ve Ermeni okullarının sayısının 1243 dolayında olduğu bu okullarda toplam yüz binin üzerinde öğrencinin eğitim gördüğü düşünülürse;[232] diğer yandan bunun imparatorluğun çöküşüyle sonuçlanacak bir savaş ortamında, okulların yavaş yavaş boşalmaya, kapatılmaya başlandığı koşullarda yaşama geçirilmek durumunda kalındığı hatırlanacak olursa; uygulamaya konulan bu okul kapatma kararının uluslaşma süreci doğrultusunda nasıl bir iradeyi yansıttığı, aynı zamanda da bir zorunluluğun sonucu olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

Türkçü ve İslamcı bir programa sahip olan İttihat ve Terakki'nin, iktidarda bulunduğu süre içinde her iki akımı birleştirmeye çalışmasının bir başka görüntüsü de "aydın din adamı" yetiştirmeye olan ilgisidir. Meşrutiyette medreselerin ıslahı 1909 yılından itibaren başlamış, medrese öğretiminin beş yıllık bir bir süre içinde ıslahı ön görülmüştür. 1910 yılında ülkede 2490 adet medrese bulunmaktadır. 27 Eylül 1914 tarihli nizamnameye göre medreseler Tali Kısmı evvel, Tali Kısmı Sani, Ali, Medresetül Mütehassısin olmak üzere dört kısma ayrılmış; talebe sayısının 2960 olacağı tespit edilmiştir. Müfredat programında gerçekleştirilen değişikliklerle o güne kadar okutulmaya devam edilen bazı şerh ve hâşiyeler değiştirilmiş, tabii bilimlere ve akli yaklaşımlara programlarda yer verilmiş, Felsefe ve Türkçe derslerinin okutulmasına karar verilmiştir. İslamcı akım medreselerin ıslahına yakın ilgi göstermiş ve destek olmuştur. 13. Eylül 1910'da Coğrafya ve tarih gibi modern bilgiler öğretiminin "ahkamı Şer'iyeye" uygun olduğu yolunda şeyhülislam fetva vermiştir.[233] İttihat ve Terakki bir yandan medreselerin ıslahına çalışırken bir yandan da 1913'de *Medrese'tül Vaizin*, 1915'de *Medrese'tül- Eimme ve'l - Hüteba* (İlk İmam Hatip Lisesi), 1915'de *Medrese'tül Hattatin* gibi yeni din okulları açmıştır. Bütün bu ıslahat faaliyetlerinde, din alanındaki okullaşmalarda yoğun çabası görülen Şeyhülislam Hayri Efendi aynı zamanda Evkaf Nezareti'ne bağlı okulları da ıslah etmeye çalışmıştır. [234]

---

[230] Ergin, ss. 1553, 1419; Sakaoğlu, a.g.e., ss.138-139.

[231] Koçer, a.g.e., ss 206-208.

[232] Sakaoğlu, a.g.e., ss. 140-141; Koçer, a.g.e., ss.212-217.

[233] Tunaya,1962, ss. 90-91; Sakaoğlu, a.g.e., s.145.

[234] Sakaoğlu, a.g.e., s.146.

Ergin, Ziya Gökalp'in önerileri ile İttihat ve Terakki'nin 1916 kongresini takiben, doğrudan Evkaf Nezareti'ne bağlı okulların bu kurumlardan alınarak Maarif Nezareti'ne Bağlanmasını "Tevhidi Tedrisat"a (öğrenim birliğine), Evkaf Nezaretine bağlı medreselerin bu kurumdan alınarak Fıkıh Encümeni Danışma kurulu niteliğindeki "Meşihat Meclisi"ne bağlanmasını ise "Tefriki Tedrisat"a (öğrenim ayrılığına) yönelen bir adım olarak nitelemekte ve buradaki çelişkiye dikkat çekmektedir.[235] Birbirine çelişir gibi görünen bu iki adımın neyi hazırladığını kavrayabilmek için, İttihat ve Terakki'nin Türkçü-İslamcı ideolojisi kapsamında sürecin bütünlüğünü göz önünde tutmak gerekmektedir. Evkaf Nezareti'nin daha önce Şeyhülislama bağlı bir kurum olduğu[236] düşünüldüğünde; bu kurumun şeyhülislamdan bağımsız bir kurum haline getirildikten sonra, medreselerin bu kurumdan alınarak Meşahit Meclisi'ne bağlanmasıyla statülerinde bir değişiklik olmadığı sonucuna varılabilir. Burada önemli olan nokta, elinden hükümet üyeliği alınmış, şer'iat mahkemeleri Adalet Bakanlığı'na bağlanmış bir Şeyhülislamlığın, yalnızca din işleriyle ilgili bir kurum haline getirilmek istenmesidir[237]. Yukarıda programlarında ıslahata gidildiğine tanık olduğumuz medreselerin, Meşahit Meclisi'ne bağlanması, Şeyhülislamlığa bağlı "Fetva çevresi" "telif ve Tercüme" bürosu gibi yeni meclisler oluşturulması; "aydın din adamı", din öğretmeni, aydın kadılar yetiştirecek yeni okulların açılmasına özel bir önem verilmesi; Kelam bilimini, modern bir ilahiyat biçiminde geliştirecek bir "Dar'ül-Hikmet-i İslamiye" açılması; bütün bunlar din işleriyle ilgili yapılaşmanın (Mesahiti İslamiye'nin) modernleşmeye ayak uyduracak hale getirilmeye çalışıldığını göstermektedir.

Ziya Gökalp'e göre "asri bir devlette cemaat mahiyetini haiz heyetler yoktur ve olamaz. Bunların ya hizmeti umumiyeler yahut cemiyeti hususiyeler haline ifrağı hukuku amme icabatındadır"; çünkü "Devletimiz, esasen halifenin riyaseti altında bir İslâm devleti iken onun karşısında cemaat namiyle bir ikinci bir İslâm devleti ikame etmenin" bir anlamı yoktur[238]. *Dini otoritenin yasama alanından çıkarılarak, yalnızca milletin dini yeterlilik düzeyini yükseltecek bir yapılaşma haline getirilmesiyle; aynı zamanda Cumhuriyet Türkiye'sinde Diyanet İşleri Başkanlığı biçiminde devam edecek bir süreç iyice belirginlik kazanmaktadır.* Ergin'in yukarıda altını çizdiği ve bir çelişki olarak değerlendirdiği düzenleme; aslında ileride Cumhuriyet Türkiye'si ile birlikte "laiklik" olarak nitelendirilecek dinin devletin kontrolü altına alınması ile ilgili bir anlayışın sistemde egemen düşünce haline gelişini ortaya koyan göstergelerden biridir. Son düzenlemelerle "mali bir nezaret" haline getirilen Evkaf'ın elinden genel okullar alınarak Maarif Nezareti'ne verilmekle eğitimin kendine özgü modernleşme sürecinde "öğretim birliği" yönünde çok önemli bir adım atılmış olunuyor; dini yeterliliği yükseltmeye hizmet eden medreseler Meşahiti İslamiye'ye bağlanırken ise bir yandan da dini bir görev yerine getirilmiş olunuyordu. Aydın din adamı yetiştirecek çeşitli eğitim kurumlarıyla da, Meşahiti İslamiye'nin dini yeterliliğini arttırılmaya çalışılıyordu. Devlet yine İslam devletiydi, ve bunun güvencesi de aynı zamanda halife olan Padişahtı. İslam düşüncesi örfi geleneğe yaslanarak yasal düzenleme yapma hakkını halifeye tanımıştı. Dolayısıyla Osmanlı geleneksel yapısı içinde resmi bir devlet okulu niteliği taşıyan medreselerin, yavaş yavaş *dini birer kuruluş haline*

---

[235] Ergin, a.g.e., ss.1341-1343; .

[236] Berkes, 1979, a.g.e, s. 452.

[237] Aynı.

[238] "Ziya Gökalp, Tanin Gazetesi, 29,30 Eylül ve 1 Terini evvel 1916" Aynı, ss. 1343, 1347-

dönüşmesi sürecini tamamlayacak bu düzenlemeyle, aynı zamanda dini bir yükümlülük bir hizmet gerçekleştirilmiş oluyordu. Her iki adımın da, ileride "laiklik" olarak yeniden tanımlanacak ve son şekli verilecek ideolojik yapı için hazırlık niteliğini taşıyan *uzlaştırıcı* (uzlaştırıcı olduğu kadar da ikici) bir eğitim düşüncesini açığa çıkardığını söylemek mümkündür.

Bütün bunlar, 2.Meşrutiyet yıllarında eğitim alanında atılan adımların giderek daha fazla ideolojik bir karakter taşıdığını; Tanzimat'tan beri uygulana gelen devlet için gerekli nitelikli kadro yetiştirme anlayışının *seçkin, elit* kadro yetiştirme biçiminde güçlenerek devam ettiğini; 1910'lu yıllardan itibaren iktidarı eline geçiren kadrolar tarafından yavaş yavaş terk edilen "Osmanlıcılık" ideolojisi yerine, *eğitime uluslaşmayı sağlamada araç olma gibi ideolojik, bir partinin programını yaşama geçirme gibi siyasal bir işlev yüklenmeye başlandığını* göstermektedir. Diğer yandan atılan adımlar geleneksel islâmi ideolojik boyut içine yerleştirilmekte, böylece geleneksel ideoloji ile yeni ideolojik yönelim arasında bağlantı korunmaktadır. Meşrutiyet döneminin konumuz açısından asıl önemi; eğitim düşüncesi alanında yaşandığına tanık olduğumuz canlılıktır. Bu canlılık içinde ortaya çıkan eğitim düşünceleri incelendiğinde, yukarıda özetlenmeye çalışılan, eğitim alanında yaşanan gelişmelerin ne anlama geldiği, neyi hazırladığı daha iyi anlaşılacaktır.

Özet

Osmanlı klasik devlet sisteminde çözülme, şu boyutlarda kendini göstermiştir:

1. İdeolojik, örgütsel yapısı sürekli genişlemeyi sürdürecek bir tarzda -gaza ilkesine uygun biçimde- belirlenen asker-devlet, giderek sınırlarını koruyamaz hale gelmiştir. Bu, sistemi ayakta tutan diri güçlerin -değişmez değiştirilemez, üstünlüğü tartışılmaz- geleneksel yapıya duydukları aşırı güvenin birdenbire sarsılmasına neden olmuştur; bu da değer sistemlerinde bunalıma yol açmıştır.

2. Klasik toplum yapısını ayakta tutan sosyal güçler -kapıkulu,ulema, tımarlı sipahiler- sistem içindeki geleneksel rollerini oynayamaz duruma gelmişlerdir. Geleneksel işlevlerini yitirmeleriyle birlikte değişim karşısında tutucu ve engelleyici bir tutum almaya başlayan bu sosyal güçler, çözülme süreci içine giren sistemde artan karışıklığın asli unsurları haline gelmişlerdir.

3. Batı'da modernleşme süreciyle birlikte gelişen kurumsal, teknolojik, ekonomik ve siyasal gelişme karşısında Osmanlı toplum yapısının kendini korumaktan aciz hantal bir yapı olarak algılanışı; devlet yöneticilerinde endişe, tedirginlik ve telaş kaynağı olmuştur. Devlet yöneticilerinin içine düştükleri bu sosyal-pisikolojik durum; bu kesimlerde bir yandan rüşvet, yolsuzluk, kayırmacılık ve komploculuk gibi olumsuz alışkanlıkların yerleşmesine neden olmuş, diğer yandan Batı'ya dönük ilginin canlanmasına yol açmıştır.

4. Batı'ya duyulan bu ilgi, Avrupa'nın genç devletlerine, merkantilist politikalarını yaşama geçirebilmeleri yolunda elverişli bir ortam sunmuştur. Söz konusu ilginin yanı sıra bu koşullarda bazı Avrupa ülkelerine tanınan ekonomik ayrıcalıklar, bu ülkelerden alınan borçlar; varoluşunu, dini temelde ayrıma dayalı hiyerarşik bir yapı içinde korumaya çalışan Osmanlı Devleti'nin bu ülkelerin ekonomik-siyasal etki alanına girmesinde hazırlayıcı bir rol oynamıştır. Ekonomik-siyasi bağımlılık geleneksel sistemde çözülmeyi hızlandırıcı bir rol oynamıştır.

Bu koşullarda askeri yetersizliğin, merkeziyetçi yapıdaki çözülmenin önüne geçebilmenin tek çaresi; Batı'nın kurumsal yapısını, toplumsal yapıya ve geleneksel düşünce biçimine uygun bir biçimde ülkeye taşımak olarak görülmüştür. Sorun ve çaresi ortaya böyle konunca temel hedef, Batı'nın kurumsal (askeri, teknolojik, idari ve hukuki) yapısını sosyal yapıya ve geleneksel düşünce biçimine uygun bir biçimde ülkeye taşıyabilecek başta askeri olmak üzere, diğer teknik ve idari kadroları yetiştirmek olarak ortaya çıkmıştır.

Modernleşme ihtiyacı sistemin içinde doğmuş, fakat modernleştirici temel yaşayış tarzları dışarıdan ithal edilebilecek öğeler olarak görülmüştür. Bu nedenle Batı'da modernleşme, bir yandan topraktan bağımsızlaşan işgücü, diğer yandan ağırlıklı olarak sanayi üretimine kayan servet birikimi yoluyla bütün toplumu içine çeker, sınıfsal ayrışmaya neden olurken; Osmanlı-Türk modernleşmesi devleti kurtarmaya çalışan asker-sivil bürokratik kadroların, aydınların bir hareketi biçiminde gelişmiştir; yönetici kadrolarda yaygınlaşan geleneksel kültürün korunması koşuluyla, Batı'nın teknik yaratışlarına sahip olma arayışının bir ürünü olmuştur.

Sistemin geleneksel ideolojik yapı içinde modernleşme yolunda bir uzlaşma arayışı, *ikilik biçiminde* ortaya çıkmaktadır. Bu ikiliğe, ideolojik yeniden üretimde inisiyatifi eline alan asker-sivil bürokrat aydınların düşüncesinde de tanık olunmaktadır. Tanzimat'tan, 2. Meşrutiyete kadar bu ikiliğin bir boyutu, batılı anlamda siyasal birlik oluşturmayla İslamiyet'i bir yaşam biçimi olarak hayata geçirmeye çalışma arasındaki çelişkiden kaynaklanmıştır. Çelişkinin diğer bir boyutu ise Osmanlı devletinin merkeziyetçi geleneksel yapısını ayakta tutma çabası ile; Avrupa'daki modernleşme sürecinin daha merkeziyetsiz bir yapı içinden merkezi yapıya (siyasal birliğe) doğru yeni bir senteze ulaşma özelliği arasında yaşanmaktadır. Batı'da modernleşmeyi hazırlayan uluslaşma *pazar birliği* etrafında gerçekleşmiştir; bağımsız ulusal-siyasal birliklerde, modern devlet'de ifadesini bulmuştur. Osmanlı Devleti ise modernleşme süreciyle birlikte, Avrupa ülkelerinin etki ve çıkar alanı içinde yer alan bir pazar haline dönüşmüştür.

Batı'nın yaşadığı modernleşme sürecinde kültür çatışması, konumlarını korumaya çalışan feodal güçlerle, hareket ve özgürlük alanlarını genişletmeye çalışan yeni üretici güçler arasında doğal ve kaçınılamaz bir süreç biçiminde ortaya çıkmıştır. Osmanlı-Türk modernleşmesinde ise varlığını geleneksel merkeziyetçi yapının sürebilmesine bağlı ulema, saray erkanı gibi sosyal güçlerle, asker-sivil bürokrat aydınlar arasında yaşanan kültür çatışmasının maddi üretim ilişkileri boyutunda karşılığı olmamıştır. Bu nedenle Osmanlı-Türk modernleşmesinde Kültür çatışması istenmeyen, sistemdeki kaynaşıklığı -bütünlüğü- tehdit eden, önlenmesi gereken bir olgudur. Tanzimat'tan bu yana modernleşme sürecinde atılan adımların "telifci" (uzlaştırıcı) ve ikici bir karakterde ortaya çıkmasının bir nedenini burada aramak gerekmektedir. Halbuki Avrupa'da taraflar için sorun; kültür çatışmasını önlemek değil, mevcut konjektürde -kendileri için- en elverişli uzlaşmayı sağlayabilmek, en elverişli hukuki pozisyona sahip olabilmektir.

Osmanlı devlet sisteminde sürdürülmeye çalışılan merkeziyetçi yapı, bütünlük arayışı ve geleneksel düşünce biçimi ile; ithal yoluyla alınan, geleneksel yapıya uyarlanmaya çalışılan adımlar arasında kan uyuşmazlığı vardır; bu kan uyuşmazlığı Osmanlı-Türk modernleşmesinin belki de en önemli handikabıdır; çünkü atılan her adım giderek, geleneksel düşünsel yapısının, merkeziyetçi yapının, bütünlüğün sürdürülebilmesinin önünde bir engel, kültür çatışmasını ortaya çıkartan ya da şiddetlendiren birer sebep haline gelmektedir.

Tanzimat hareketiyle bu bütünlük arayışı ideolojik alt yapısını "Osmanlıcılık" düşüncesinde bulmuştur. Meşrutiyet döneminde ise bu arayış, 1910'lardan itibaren "Türkçülük" etrafında siyasal birlik -uluslaşma- arayışı biçiminde belirginlik kazanmıştır. Her iki yönelim de, esas olarak geleneksel yapıda bütünlüğü sağlayıcı aslî unsur olan "din etrafında birlik"i dışlayan bir toplumsallaşma sürecini öngörmektedir.

Geleneksel yapıda çözülme sürecinin yukarıda açıklanan sosyal-psikolojik arka planı, sistemin varoluşunu sürdürebilmesi için ortaya çıkan çözüm yolunun kendine özgü niteliği; Osmanlı-Türk modernleşmesinde eğitime başat bir rol biçilmesine neden olmuştur. Geleneksel yaşam biçiminden kaynağını alan eski eğitim kurumlarının yanı başında, bunların tutucu, engelleyici işlevlerine rağmen, III. Selim'den itibaren devleti kurtarmaya çalışan elit kesim eliyle eğitim alanında gerçekleştirilen kurumlaşmanın belli başlı özellikleri şöyle özetlenebilir:

1. Eğitimde modernleşme ihtiyacı, geleneksel merkeziyetçi yapıdaki çözülmenin önüne geçebilmek için Batı'nın askeri, teknik, kurumsal deneyimini Osmanlı toplumsal yapılaşmasına taşıyacak askeri, teknik, bürokrat devlet kadrolarını yetiştirme ihtiyacından doğmuştur.

2. Batıda modern eğitim, geleneksel eğitim içinde yaşanan değişim ve farklılaşmanın ürünüdür; oysa Osmanlı-Türk geleneği modernleşme dönemi eğitimini kendi geleneksel eğitim düşüncesi içinden çıkaramamıştır.

3. Tanzimat Döneminde yeni mektepler, otoriteyi bürokrasinin elinde toplayacak, askeri teknik kadroları yetiştirecek, "Osmanlılık" düşüncesi etrafında siyasi birliği sağlayacak kadrolara duyulan ihtiyaç nedeniyle; Batı'daki yeni eğitim sistemleri -özellikle de Fransız eğitim sistemi- örnek alınarak oluşturulan kurumlardır. Oysa Batı'da yeni okullar -özellikle de üniversite-; kent yaşamındaki ekonomik kültürel canlanmanın yol açtığı, yani sivil toplumun içinde oluşan yeni ihtiyaçlardan beslenerek ortaya çıkan kurumlar olmuştur. İttihat ve Terakki hükümetleriyle birlikte eğitim etkinliklerinde Almanya örnek alınmaya başlanmıştır.

4. Avrupa'da okul reformuna ihtiyaç duyan en önemli kesim, yeni üretim ilişkileri içinde giderek güçlenen, toplumla çok sıkı bağları olan ticaret ve sanayi burjuvazisidir. Oysa Osmanlı devletinde bu ihtiyaç toplumsal dayanağını; toplumun içinde gelişen yeni üretici güçlerde değil, tümüyle devletin geleceğinden endişe duyan askeri ve bürokratik çevrelerde bulmuştur.

5. Tanzimat'dan 2. Meşrutiyet'e geçen süre içinde ulema'nın 18. yüzyıla kadar elinde tuttuğu ideolojik-kültürel boyutta sistemi yeniden üretme inisiyatifi; giderek tümüyle, modern eğitim içinde yetişmiş asker-sivil bürokratlar kadroların eline geçmiştir. III.Selim'den itibaren belirginlik kazanan modernleşme süreci göz önünde tutulduğunda; bu nöbet değişiminin, sancılı karakterine rağmen sürecin radikal kopuşlarla gerçekleştiği söylenemez. Ulemanın içinde bölünmeyle de desteklenen ve giderek gelişen modern eğitim karşısında, geleneksel medrese eğitimi; kendi içinde bir takım küçük değişimler yaşasa da, modernleşme sürecinin ikici ve uzlaştırıcı karakteri nedeniyle orijinal varlığını sürdürmeye devam etmiştir.

6. Çözülmenin askeri alandaki zafiyetten kaynaklandığı düşüncesi, eğitimde modernleşmenin askeri alandan başlamasına neden olmuştur. Geleneksel yapı içinde eğitim ve ilim etkinliklerini tekelinde bulunduran ulemanın direncinin en zayıf olduğu alanın askeri alan olması, Osmanlı-Türk toplumsal değişim sürecinde eğitimde modernleşmenin bu boyutta gelişmesine neden olmuştur. 1970 yılında

Darülfünun oluşturma girişiminin ulema ve tutucu çevrelerin direnci nedeniyle başarısız olması bu yargıyı güçlendirmektedir. Askeri alanın dışında ilk yüksek okul 1877 yılında kurulan Mülkiye Mektebi'dir.

7. Orta öğretimin boyutunda okullaşma, askeri okullara öğrenci hazırlamak ihtiyacından ortaya çıkmıştır. Tanzimat hareketi'nin "Osmanlılık" düşüncesi etrafında siyasi birlik arayışından- doğan; "Osmanlılık" düşüncesi temelinde dini ayrımların üzerinde bir vatandaşlık bilinciyle yetişmiş devlet adamı yetiştirme ihtiyacı orta öğretim boyutunda "idadi" ve "sultani"lerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu kurumların Abdülhamit dönemine kadar gelişip yaygınlaşamaması, "Osmanlılık" projesinin başarısızlığının eğitim alanındaki yansıması olarak değerlendirilebilir.

8. Modernleşme dönemi eğitim etkinliklerinin İstanbul dışında yaygınlaşması, Abdulhamit saltanatının merkezi otoriteyi ülkenin en ücra köşelerine kadar götürme ihtiyacına bağlı olarak gelişmiştir.

9. İlk öğretim boyutunda halkın sisteme olan bağlılığını güçlendirecek nitelikte dini eğitim vermek düşüncesi, sistemin çözülme süreci içine girmesiyle daha da önem kazanmış; bu süreçte orta öğretimi zorunlu kılma düşüncesinin temelinde yer almıştır. Fakat sübyan mekteplerinde odaklaşan bu tür eğitimin devlet memuru yetiştiren rüştiyeler için öğrenci yetiştirmede yetersiz kalması, 1860'lardan itibaren bu boyutta da yeni okullaşma tipinin -iptidailerin- gündeme gelmesine neden olmuştur. 1890'lardan itibaren gündeme gelmeye başlayan ancak Emrullah Efendi'nin hazırladığı "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu"nun kabul edilmesiyle İlköğretim boyutunda ulaşılmak istenen hedefe yeni bir unsur eklenmiştir. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesine eklenen bu yeni unsur, yaygın eğitim, "halk eğitimi" niteliği taşıyan orta öğretimle kırsal alandaki ekonomik-kültürel yaşamı canlandıracak bireyler yetiştirme düşüncesidir. Bu kanunla ilkokulların programlarına; Elişleri ve Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Sağlık Bilgisi, Köy Ekonomisi gibi dersler girmiştir.

10. Askeri yüksek okullara alınacak öğrencileri yeni bir anlayışla yetiştirme düşüncesi, yeni açılan rüştiyeler için gerekli eğitici-öğretici kadroların yetiştirilmesi düşüncesini de beraberinde getirmiş bu nedenle ilk öğretmen okulu 1848'de Darülmuallimin-rüşti olarak kurulmuştur. Sübyan mektepleri üzerindeki ulema etkinliği nedeniyle -ki bu etkinlik 1870'lere kadar halkın sisteme olan bağlılığını din eğitimi yoluyla güçlendirme düşüncesiyle desteklenmiştir-, ve bu alandaki modernleşme ihtiyacının geç duyulması nedeniyle Darülmuallimin-i sübyan ancak 1868 yılında -orta öğretim alanında "iptidai" adıyla yeni okullaşma biçiminin gündeme gelmesiyle- kurulabilmiştir.

11. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde sistemli pedagojik arayışlar ilk öğretim boyutunda okul reformuyla -iptidailerle- birlikte, çocuklara daha kolay okuma yazma öğretebilme amacıyla gündeme gelmiştir. Darülmuallimin-i Sübyan'nın programına "Usul-ü Tedrisye" dersi 1874'den itibaren girebilmiştir. Eğitim ortamına sıra, masa yazı tahtası gibi araç ve gereçler önce askeri okullar daha sonra ise iptidailer boyutunda gündeme gelmiştir. Eğitim, hoca ile talebe arasında bire bir ilişki olmaktan giderek hoca ile grup arasında eğitim biçimine doğru gelişmiştir. Askeri yüksek okullar dışında Galatasaray Sultanisi, Mülkiye, Hukuk Mektebi gibi okullar modern eğitime doğru gelişmede öncülük yapan belli başlı okullar olmuştur. Geçmişe göre modernleşme yolunda önemli adımlara tanık olunsa da, bütünsel olarak bakıldığında, eğitimin yöntem bakımından geçmişin ezberci, tekrara dayalı, gözlem ve deneye kapalı niteliğini sürdürmeye devam ettiği görülmektedir.

Bölüm V
MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN DÜŞÜNSEL DAYANAKLARI

Giriş

Bu bölümde, Tanzimat'dan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanan dönemde düşünceleriyle modern eğitim yaşantılarına amaç ve ölçütler bakımından kaynaklık etmiş kişiliklerin konumuzla ilgili görüşleri üzerinde durulacaktır.

Bu düşüncelerin yanı sıra dönemin eğitim yaşantılarına kaynaklık eden düşünceyi saptama bakımından; 1838'de yayınlanan Meclis-i Umur-u Nafia'nın Layihası, 1969 yılında yürürlüğe giren Maarif'i Umumiye Nizamnamesi ve bu nizamnamenin gerekçesini açıklayan mazbata, Jön Türk hareketi içinde konu ile ilgili yapılan tartışmaların yer aldığı belgeler, İttihat ve Terakki kongresi'ne eğitimle ilgili sunulan bildiriler vb.. dikkatle üzerinde durulması gereken belgelerdir. Meclis-i Umur-u Nafia'nın 1838'de yayınladığı layiha ile Maarifi Umumiye Nizamnamesinin gerekçesini açıklayan Sadullah Paşa tarafından kaleme alınan mazbatada tanık olduğumuz eğitim düşünceleri üzerinde önceki bölümlerde durulmuştu; ayrıca bu belgelere "ekler"de de yer verilmiştir. Konuyla ilgili diğer belgeler üzerinde de yeri geldiğinde durulacaktır.

Ayrıca bu bölümde düşünceleri üzerinde durulacak kişiliklerin yanı sıra; üstlendikleri sadrazamlık ve maarif nazırlığı görevleri sırasında verdikleri hizmetlerle, çıkardıkları gazetelerle, yabancı dillerden yaptıkları çevirilerle, modern eğitim kurumlarında verdikleri derslerle hizmet etmiş pek çok devlet adamı ve gazeteci ve öğretmen ve yazın adamı da modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin oluşmasına çok önemli katkılarda bulunmuşlardır. Çeviri, ve kitaplarıyla bu sürece katkıda bulunmuş önemli kişilikler ve ürünleriyle ilgili daha önceki bölümlerde yer yer bilgi verilmişti. Bu bölümde modernleşme dönemi eğitim düşüncesine hizmetleriyle önemli katkıda bulunmuş sadrazam ve maarif nazırlarıyla ilgili sınırlıda olsa bilgi verme gereği hissedilmiş; dönemin eğitim düşüncesiyle ilgili iki farklı çizgiyi düşüncelerinde açığa vurmuş olmaları dolayısıyla Sait Paşa ile Abdurrahman Şeref Bey'in düşünceleri üzerinde de kısaca durulmuştur.

Eğitim Modernleşmesinde Önemli Rol Oynayan Sadrazam ve Maarif Nazırları

Tanzimat'dan Cumhuriyete kadar atılan modern eğitim alanındaki adımlara bakıldığında Mustafa Reşit Paşa, Ali Paşa, Mithat Paşa, Sait Paşa gibi sadrazamların; Saffet Paşa, Mustafa Fazıl Paşa, Derviş Paşa, Münif Paşa, Abdurrahman Sami Paşa Ahmet Cevdet Paşa, Recaizade Mahmut Ekrem, Emrullah Efendi gibi Maarif Nazırlarının eğtimin modernleşmesi yolunda çok önemli işlevler yüklendikleri görülmektedir.

Sürece önemli katkısı olan belli başlı sadrazam ve maarif nazırlarıyla, eğitimle ilgili attıkları bazı önemli adımlar aşağıda *Çizelge 4'de* verilmiştir.

Çizelge 4
Eğitimde Modernleşme Sürecinde Etkili Olmuş Belli Başlı Sadrazam ve Maarif Nazırları

Adı	*Görevi, Dönemin Önemli Eğitim Olayları*
Mustafa Reşit Paşa (1800-1858)	Tanzimat hareketinin mimarı, Darülfunun'a kurucu yetiştirmek üzere Selim Sabit Efendi ile, Hoca Tahsin Efendi'yi Fransa'ya yolladı.
Ali Paşa(1815-1871)	Sadrazam; Maarif-i Umumiye Nizamnamesi yayınlandı; Galatasaray Sultanisi, Darül-muallimat, Darülmuallimin-i Sıbyan, Darülfünun açıldı. Dini ayrım gütmeden devlet sınırları içinde eğitimin yaygınlaştırılması gerektiğini savundu.
Mehmet Fuat Paşa (1815-1868)	Sadrazamlığı zamanında Maarif Nezareti Müsteşarlığı Oluşturuldu. Meclis-i Muhtelif-i Maarif yerine Maarifi umumiye heyeti, Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye kuruldu. Meclis- Aklam, İmalat-ı Sübyan taburu (deniz sanat okulu), Bahriye ve Erkan-ı Harp sınıfları açıldı.
Ahmet Kemal Paşa (1808-1888)	Mekatib-i Umumiye Nazırı; sübyan okullarını modernleştirmeye çalıştı. 1. Nazırlığı sırasında Darülmuallimin-Rüştü, İnas Rüştiyeleri ve Encümen-i Daniş kuruldu. 2. Nazırlığı (1864-1867) sırasında ise Tercüme Heyeti, Mekteb-i Tıbbıye-i Mülkiye kuruldu.
Abdurrahman Sami Paşa (1813-1878)	İlk maarif nazırı, 1859'da Mülkiyeyi açtı, sübyan okulları ve rüştiyelerin ıslahıyla ilgilendi.
Saffet Paşa (1814-1883)	Maarif Nazırı, Darülmuallimin-i İptidai', Darülmualimat, Darül-fünun, Mekteb-i Sultani onun zamanında açıldı; Maarif'i umumiye nizamnamesi yayımlandı.
Abdullatif Suphi Paşa (1818-1886)	Efkaf ve Maarif nazırlıkları vardır, İbn-i Haldun'un tarih kitabını çevirmiş, "Hakayık-ül Kelam fi Tarihi Ehli İslam" adlı bir kitabı vardır.
Mithat Paşa (1822-1884)	Sadrazam, ıslahaneleri açtı, Döneminde Mekteb-i Sanayi Nizamnamesi yayınlandı.
Ahmet Cevdet Paşa (1822-1895)	Maarif Nazırı, Sadrazam; 12 ciltlik tarih kitabı yazdı, *Mecelleyi* hazırladı;döneminde ilk öğretim alanında planlı bir okul reformu başlatıldı, İptidailer onun zamanında açılmaya başladı. Darülmuallimin yasasını hazırladı; bu yasayla "Meslek Dersleri"ni öğretmen okullarına soktu; bu okullarda "Usul-i İfade ve Talim" dersinin yer almasını sağladı. Öğretmenlik mesleği düşüncesiyle, dikkatleri çekti.
Ahmet Esat Paşa	Paris'de elçiyken Fransız Eğitim Sistemini inceledi.Darüşşefaka'nın kurulmasına öncülük etti.
Hüseyin Avni Paşa (1820-1876)	2. Meşrutiyetin islamcı çizgi izleyen Sadrazamı, medreselerin ıslahı ile ilgilenmiştir.
İbrahim Ethem Paşa (1818-1893)	Encümen'i Daniş Üyesi, Başbakanlık yaptı, Mecmua-i Fünun'da makaleler yazdı. 1870'de

Çizelge 4'e devam	Darülfunun'un kurulması için çaba harcamıştır.
Ahmet Vefik Paşa (1823-1891)	Yazdığı Lehçe-i Osmani ile Türkçülük akımının ortaya çıkmasının hazırlayıcılarından olmuştur.
Mustafa Nuri Paşa (1824-1889)	Maarif Nazırı, Hazinet-ül Hisap ve Netayic-ül Vukuat adlı iki kitabı vardır.
Mustafa Fazıl Paşa (1829-1875)	Maarif Nazırı, Genç Osmanlılar'ın saray çevresindeki en önemli destekçilerinden.
Ali Fuad Bey (1840-1885)	Maarif nazırı, Şurayı Devlet azası, Encümen-i Teftiş ve Muayene Kurulu onun zamanında kuruldu.
Mehmet Kamil Paşa (1832-1912)	Başbakan, Maarif Nazırı, Tarihi Siyasi adlı bir tarih kitabı ve hatırslsrı vardır.
Recaizade Mahmut Ekrem Bey (1846-1913)	Maarif nazırı, yazar. Galatasaray'da öğretmen, Servet-i Fünun hareketi önderi; ilk kez edebiyat öğretimiyle ilgili "Talim-i Edebiyat" adlı bir kitap yazmıştır.
Cevat Paşa (1850-1900)	Başbakan, Maraşal, Beşbine yakın kitabı olan bir kütüphaneye sahipti, Askerlik tarihiyle ilgili kitaplar yazmıştır.
Derviş Paşa (1818-1878)	Harp Okulu Müdürü, İlk Maarif Nazırı Müsteşarı, Maarif Meclisi Reisi, Askeri Mektepler Nazırı; Darülfünun'da Fizik hocası, Döneminde Maarif-i Umumiye Heyeti kuruldu; Bahriye ve Erkan-ı Harp okulları açıldı.
Münif Paşa (1824-1894)	Maarif Nazırı; Tercüme Odası Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye kurucusu; Mecmua-i Fünun Dergisi'ni çıkardı, Kitaplıklar onun zamanında ele alınmış, yazar ve kitap atlarını içeren düzenli defterler tutulmuştur. Döneminde 1992'de ilkokul programlarında, 1895'de Kız öğretmen okulu programlarında okul reformu yönünde değişiklikler yapıldı. Darülfun'da öğretmelik yaptı.
Mehmet Sait Paşa (1838-1914)	Sadrazam, Darülfünun'un 1900 yılında yeniden kurulmasında rol oynadı, okul reformu ile ilgili düşünceleriyle dikkati çekti.
Abdurrahman Şeref Bey (1835-1925)	2.Meşrutiyet döneminin Maarif Nazırı, Eğitim düşüncesiyle dikkati çekmiştir. İlm-i Ahlak adlı bir kitap yazmıştır.
Ahmet Şükrü Bey (1874-1929)	2.Meşrutiyetin Maarif Nazırı; döneminde öğretmen okulları, Darülfünun, kız mektepleri gelişti, yabancı okulların sayısı arttı.
Emrullah Efendi (1858-1914)	Maarif Nazırı, 2.Meşrutiyet döneminde okul reformunun mimarı

Yazıcı, Mustafa. Tanzimattan Bu Yana Milli Eğitim Bakanları Başbakanlar ve Atatürk: 1839-1973 (Ankara: Emek Matbaacılık, t.y.), ss. 50-100; Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923. (İstanbul: M.E.B. Yayınları, 1991), ss. 50-56,64, 69-70,83-85,149-151; Hilmi Ziya Ülken, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi (İstanbul: Ülken Yayınları, 1979), ss. 65,70; Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi. (Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982), ss. 128-129,142; Cavit Binbaşıoğlu, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay., 1995), ss. 20,27, 72.

Bu sadrazam ve Maarif Nazırlarından Mehmet Sait Paşa ve Abdullah Şeref Bey, eğitim düşünceleriyle dikkati çekmektedirler

Mehmet Sait Paşa

Dokuz kez sadrazamlığa getirilen Sait Paşa (1838-1914) eğitimle en fazla ilgilenen sadrazamlardandır; 2. Abdülhamitin ilk yıllarında tanık olduğumuz yaygın okullaşma da onun önemli rolü vardır. Darülfünun'un 1900 yılında yeniden kuruluşunda önemli rol oynamıştır. Mülkiye'nin 1880'li yıllarda bağımsız entelektüel düzeyi yüksek bir okul haline gelmesini sağlamıştır. Sübyan okulu öğretmenlerine Usul-ü Cedide denilen yöntemle alfabe öğretiminin kurallarını belletmek üzere Darülamaliyat onun zamanında açılmıştır. Sait Paşa ayrıca modern eğitimin gelişmesi için gerekli mali kaynağı yaratma konusuyla özel olarak ilgilenmiş; özür vergisi içinde eğitim için bir pay alınması için valilere yetki vermiştir. Darülfünun'un 1900'li yıllarda yeniden açılmasında da Sait Paşa'nın çok önemli rolü olmuştur. Ona göre memleketin hızla ilerlemesi yüksek tahsil görmüş, ihtisas sahibi kişilerin sayısının artmasına bağlıdır. Bu nedenle bilgili, ileri görüşlü, kaliteli devlet adamları yetiştirilmesine özel önem vermiştir.[1] Sait Paşa her ilde bir öğretmen okulu bir sultani açılması, rüştiyeler Fransızca dersi konulması, ilköğretim masraflarının halka yükletilmesi gibi önerileri ile dikkat çekmiştir.[2]

Sait Paşa sadrazamlığı sırasında yaptığı çalışmalarla olduğu kadar, eğitim reformuyla ilgili düşünceleriyle de dikkati çekmektedir. Okulun, çevreyle, toplumun sosyal ve ekonomik koşullarıyla sıkı ilişki içinde olan bir kurum olması gerektiği düşüncesinden yola çıkan Sait Paşa,[3] Almanya eğitim sisteminden etkilenerek geliştirdiği bir reform önerisini 1888 yılında Abdülhamit'e sunar. Sait Paşa sunduğu bu layihada şu çarpıcı görüşleri dile getirir: Okullarda öğretilen bilgiler çocuklara, mezun olduktan sonra meslek yaşamına atıldıklarında yararlanabilecekleri biçimde, düzenli ve mükemmel verilmemektedir. Halkın eğitimiyle ilgili olan iptidaiye programları pratik ve sınaî bilgileri kapsamadığı için, yoksul ve esnaf çocukları geçimlerini kendi mesleklerinde arayamamaktadırlar; böyle olunca istidat ve kabiliyetleri yeterli düzeyde gelişmemiş olanlar doğal olarak geçimlerini sağlayabilmek için devlet memurluğuna girmek istemektedirler. Bu nedenle bu eğitim tarzı; hem sanayi erbaplarının, hem de devlet memurlarının ihtiyaca uygun bir biçimde yetişebilmeleri için uygun değildir. Programlarımız halkın istidat ve kabiliyetinin gelişebilmesi için, asıl sadet ve servet kaynağı olan mesleğe yönelmesine elverişli olmadığı gibi; bu mesleklere heves edenlerin olduğu kadar, devlet kapısında istihdam edileceklerin sahip olmaları gereken niteliklere ulaşmalarına da elverişli değildir. Bu düşüncelerden yola çıkan Sait Paşa, öncelikle ilk okullarda eğlence ve oyunla eğitilmelerini sağlamak üzere çocuk bahçelerinin oluşturulmasını önerir. Bu okullar 8-14 yaş grubuna 6 yıllık eğitim verecek kurumlar olmalıdır. pratik hayatında yararlanabileceği bilgilerin verildiğini gördüğünde, halkın okullara ilgisi giderek artacaktır. Bu okullardan çıkan öğrenci yüksek tahsil yapmak istiyorsa, sultanilere alınmalıdır; zanaat öğrenmek isteyenler için ise rüştiyeler üç yıllık meslek okulları haline dönüştürülmelidir. Bu düşünceden yola çıkarak Paşa,

---

[1] Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923. (İstanbul: M.E.B. Yayınları, 1991), ss. 141-143.

[2] Cavit Binbaşıoğlu, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yay., 1995), ss. 72-73.

[3] Koçer, a.g.e., s.164.

Mektep-i Sultani'ye yalnızca Darülfünun'a devam edecek öğrencilerin alınmasını, kısa yoldan meslek yaşamına atılacak öğrencilerin ise pratik bilgiler veren okullara yöneltilmesini önermiştir[4].

Emrullah Efendi'yle birlikte gelişen, modernleşme dönemi eğitim düşüncesiyle ilgili tartışmaların merkezinde de esas olarak bu sorunun yer aldığına ileride tanık olunacaktır. Bu sorun şöyle formüle edilebilir: Bir yandan Avrupa'da modernleşme ile birlikte ortaya çıkan bilgi ve tekniği ve halka, köylüye yaşantısını canlandıracak şekilde en çabuk ve en kolay ulaştıracak okullaşma ile -ki bu da son tahlilde devletin bekası ile ilgilidir-; diğer yandan devleti ayakta tutacak iyi ahlaklı, vatansever, fedakar, kültürlü ve modern elit kadroları yetiştirecek okullaşma nasıl olmalıdır?

1902 yıllarında idadi düzeyinde meslek okullarının, ticaret okullarının açılmasında da Sait Paşa'nın bu düşünceleri etkili olmuş olabilir. Oysa bu girişime 1906 yılında son verilmiştir. Sait Paşa'nın kendisinin de bu düşüncelerinde ısrarcı olmadığını; mali güçlükler nedeniyle okul reformuna yüksek okullardan başlanılması gerektiğini savunduğunu görüyoruz[5].

Abdurrahman Şeref Bey

Meşrutiyet döneminde bir kaç kez kısa sürelerle maarif nazırlığı yapmıştır. Abdurrahman Şeref Bey (1835-1825) yaptığı çalışmamalardan çok, Tanzimat'tan buyana süregelen eğitim yaşantılarında etkili olmuş bir eğitim anlayışını özetleyen eğitim tanımıyla ve onu destekleyen düşünceleriyle dikkati çekmektedir.

Abdurrahman Şeref Bey'e göre eğitim "*dini selamet, dünyevi saadet, ahlaki mahasin kazandırmak için çocuklara ilerdeki mesleğini tayin ve talim etmektir*".[6]

Şeref Bey'e göre "dini selamet" dinin emrettiği görevleri yapmak, yasakladığı şeyleri yapmamakla ilgilidir. Dinin emrettiği görevler de zaten "aklın hayır ve hidayet yolunda tayin eylediği kurallardan ibarettir". Öyleyse eğitimin ilk amacı çocukları Müslümanlığın eğitim kurallarına göre yetiştirmek olmalıdır. Buna ancak "uhrevi mükafat ve mücazat göz önünde" tutulduğunda ulaşılabilir. Şeref Bey, insanın dünyadaki görevlerini, nefsi, beyti, medeni ve insani görevler olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla insan bu görevlerini yerine getirdiğinde Şeref Bey'e göre dünyadaki mutluluğu da bulacaktır. Şeref beyin eğitimden esas olarak ahlak eğitimini anladığı görülmektedir. Şeref Bey pedagojinin insan doğasını incelemesini asıl olan bu amaca hizmet ettiği ölçüde gerekli görmüştür. Bu düşünceden yola çıkan Şeref Bey, mantık, ruh bilim ve ilahiyatın felsefe eğitimi kapsamında programlara alınmasını önermiştir.[7]

Modernleşme eğitim düşüncesinin, Sait Paşa ile Şeref Bey'in düşüncesi arasında bir orta yol arayışı olarak değerlendirmek de mümkündür.

Yeni Osmanlılar'dan Namık Kemal ve Ali Suavi'de Eğitim Düşüncesi

Yeni Osmanlılar örgütü 1865 yılının haziran ayında bir pazar günü Belgrat ormanlarında altı arkadaş tarafından kurulmuştur. Örgütün amacı, mutlakıyet

---

[4] Aynı, s.219.

[5] Aynı.

[6] "Abdurrahman Şeref, İlmi Ahlak,s.8. " Nafi Atuf, Türkiye Maarif Tarihi: Bir Deneme (İstanbul: Milliyet Matbaası, 1932), s.28'deki alıntı.

[7] Aynı, ss.29-30.

idaresini meşrutiyet yönetimine dönüştürmek amacıyla daha sonra "Kanun-i Esasi" olarak tanımlanan "Şeriat-i İdareyi" kabul etmeye padişahı razı etmektir.[8] Yeni Osmanlılar arasında en çok tanınan liderler Namık Kemal, Ziya Paşa ve Ali Suavi ve Ziya Paşa'dır. Namık Kemal, Yeni Osmalılar'ın doğal lideri olarak Şinasi'nin adını vermektedir. Şinasi kuşkucu, siyasi hareket içinde yer almak istemeyen mizacı nedeniyle Yeni Osmanlılar hareketinden uzak kalmıştır. Ancak Namık Kemal'in Şinasi'nin bir resminin arkasına düştüğü bir not dan yola çıkarak; Yeni Osmanlılar'ı Şinasi'nin başlattığı aydınlanma akımının izinden yürüyen bir hareket olarak değerlendirmek mümkündür.[9] Batılılaşmanın yalnız yasal sınırlar içinde kalmayarak düşünceye ve öze nüfus etmesi, daha geniş kesimlerde tartışılmaya başlaması; Şinasi'den sonra Namık Kemal, Münif Paşa, Ziya Paşa ve Ali Suavi'nin öncü çalışmalarıyla gerçekleşmiştir, denebilir.[10] Namık Kemal ve Ali Suavi, aynı zamanda eğitim ile ilgili düşünceleriyle de dikkati çekmektedirler.

Namık Kemal

Namık Kemal (1840-1888), Osmanlı Devleti'nin varlığını sürdürebilmesi için meşrutiyet rejimine geçilmesini, iktidarın çoğunluğun oylarıyla iş başına gelmesini ve bu devletin anayasa ile diğer kanunlarının şeriat ilkelerine uygun olmasını savunmaktadır. Namık Kemal bu düşüncelerini oluştururken, Avrupa'da kapitalizme bir tepki olarak ortaya çıkan, daha sonra ise Viktor Hugo ile aydınlanmanın siyasi düşüncesinin bir devamı haline gelen romantizmden etkilenmiştir.[11]

1867 yılında tutuklamalar başlayınca gittiği Paris ve Londra'da kaldığı 3 yıl içinde Kemal; Batı dünyasını, Romantizm'i tanımış Fransızca'sını ilerletmiş, düşüncelerinde daha da olgunlaşmıştır. 1870'de Ali Paşa'nın daveti üzerine ülkeye döner[12]. Namık Kemal, Almanya-Fransa arasında sürmekte olan savaşta Almanya üstünlüğünün belirginlik kazanması dolayısıyla Avrupa'da ki siyasi durumla ilgili olarak Ali Paşa'nın isteği üzerine ayrıntılı bir rapor hazırlar.

Namık Kemal bu raporda Almanya'da ilk öğretimin zorunlu hale getirilmesinin, bu ülkenin ulusal birliği sağlama sürecinde nasıl önemli rol oynadığına işaret etmekte; baskıcı iktidarlar eliyle atılan bu adımın, hürriyet kavramı açısından çelişki yaratmayacağını ileri sürmektedir; devletin eğitim alanına müdahale etmesinin savunuculuğunu yapmaktadır. Raporun önsözünde özgürlük düşüncesiyle ilk öğretimin zorunlu olması arasındaki ilişki üzerine yaptığı tahlillerle Namık Kemal'in, eğitim etkinliklerinin mevcut siyasi-sosyal yapıya uygun olarak geliştirilebilmesi için gerekli düşünsel alt yapıyı oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Namık Kemal bu belgede; babanın ve devletin çocuğa karşı eğitimle ilgili görev ve yükümlülüklerini hürriyet ve adalet düşüncesi açısından ele alıp çözümlemeye çalışır. Namık Kemal'in ülkenin "ileriye, doğruya ve güzele" doğru yol alabilmesi için ilk öğretimin zorunlu

---

[8] Ebuziya Tevfik, Yeni Osmanlılar, Çev: Şemsettin Kutlu (İstanbul: Hürriyet Yayınları, 1973), ss. 77,82.

[9] Mithat Cemal Kuntay. Namık Kemal: Devrin İnsanları ve Olayları Arasında. 1. Cilt, (İstanbul: Maarif Matbaası, 1944), s.377.

[10] Hilmi Ziya Ülken, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi (İstanbul: Ülken Yayınları, 1979), ss.39,61.

[11] Aynı, s.95; İlhan Tekeli & Selim İlkin, Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü. (Ankara: T.T.K. Yay.,1993), s.166.

[12] Tevfik, a.g.e., ss. 68-88, 376-378.

olması gerektiği düşüncesindedir. Fakat bu zorunlu öğretimin masrafları, esas olarak "terbiyesi altındaki çocukların" en temel ihtiyaçlarını karşılamakla yükümlü olan veliler tarafından karşılanmalıdır. Eğer veli bunu karşılayamayacak durumdaysa, o zaman bu masrafları karşılama görevi devlete düşer. Almanya örneğinden yola çıkan Namık Kemal, baskıcı ve despot iktidarların bu yolda atacakları adımları bile desteklemek gerektiği düşüncesindedir. Fakat Alman Birliği'nin ortaya çıkma sürecini -alıntıya alınmayan bölümde- anlatırken Kemal, birleştirici unsur olarak dini öne çıkarır.[13]

Burada Namık Kemal'in, İslam birliği temelinde Osmanlı Birliği düşüncesinin yansımasını bulmak mümkündür. Oysa araştırmanın üçüncü bölümünde, Alman Birliği'ni ortaya çıkaran arayışın etnik kültür temelinde birlik arayışı olduğunu görmüştük. Dikkati çeken olgu, Almanya'da, 1848'lerden itibaren feodal toprak sahiplerinin serfler üzerindeki yükümlüklerinden bedel karşılığında kurtulmaları, dolayısıyla feodal yapının çözülmesi süreciyle[14], etnik kültür temelinde ulusal birlik arayışında ilköğretimin zorunlu hale getirilmesinin oynadığı rol üzerinde Namık Kemal'in hiç durmamış olmasıdır. Aynı olgu ülkesi için İlköğretimin zorunlu olması gerektiğini savunurken de karşımıza çıkmaktadır.

Öte yandan Namık Kemal, ülkedeki eğitimin durumunu, eldeki kaynakların yetersizliğini göz önünde tutarak; ilk öğretimin zorunlu olması gibi bir hedefin kolay gerçekleştirilebilir bir hedef olmadığını da kabul eder; bu nedenle küçük adımlarla işe başlamayı önerir. Bunu İbret Gazetesi'nde çıkan "Maarif" adlı yazısındaki şu satırlardan çıkarmak mümkündür:

> Eğer cidden maarifin ilerlemesi isteniyorsa, devlet tarafından olsun, halk tarafından olsun öyle darülfünun, büyük öğretmen okulları yapmak veya her köyde bir okul bulundurmak gibi, güçlüğü insanı ye'se düşürecek büyük teşebbüsleri zamana bırakarak şimdilik küçük fedakarlıklarla yalnız İstanbul'da bir kaç düzenli ilkokul ve ortaokul (rüştiye) açmaya çalışılmalıdır.[15]

Bu okulların çocuklarına ne kadar yararlı şeyler kazandırdığını gören veliler eğitime daha çok sarılacak ve böylece modern eğitim gelişecektir[16].

Namık Kemal, Arapça gramerin terk edilmesine karşıdır. Ona göre kullanılan dilde yapılan iyileştirme yeterli olacaktır. Buna gerekçe olarak dini bilgilere sahip olabilmek için Kur'an okumaya olan ihtiyacı, 1200 yılda "millet-i İslamiye'nin meydana getirdiği eserleri" yeni kabul edilecek yazıya çevirmenin güçlüğünü gösterir. Kemal'e göre imlanın güç anlaşılır olması gelişmeyi engelleyici rol oynayacak olsaydı, İngiltere ve Fransa bugün her alanda ilerlemiş birer ülke durumuna gelemezdi.[17] Bu savında Kemal çok önemli bir olguyu gözden kaçırmaktadır; ne kadar güç olsa da bu ülke toplumlarının kullandıkları dil, kendi ana dilleridir.

Namık Kemal *ibret* gazetesinde yer alan "Aile", "Görenek", "Medeniyet" adlı yazılarında eski Osmanlı ailesinde ana, baba, çocuk ilişkilerini; çocuk yetiştirme biçimini eleştirir; Batı ailesinin çocuk yetiştirme bakımından üstünlüklerini açıklamaya

---

[13] Namık Kemal'in Ali Paşa'ya sunduğu rapor için bkz: Ek 4.

[14] Murat Sarıca, Siyasal Tarih (İstanbul: Ar Basım ve Yayım Dağıtım A.Ş, 1983), s.149.

[15] Ülken, 1979, a.g.e., s. 97.

[16] Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi. (Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982), s.130.

[17] Aynı, s. 131.

çalışır.[18] "Aile" adlı makalesinde geleneksel Türk ailesiyle ilgili yaptığı şu çözümleme oldukça çarpıcıdır:

> Bizde âile hakkında bir fikir edinmek için orta halli birinin evine gidilse, nasıl yaşadığına bakılsa ne görülür? Önce âilenin babası göze çarpar. Onun tavrına dikkat olunursa görülür ki eskiden çocukmuş, her türlü ihtiyacını sağlayacak bir dadı ve beslemesi varmış. Her belasını o çekermiş, biraz büyümüş evlendirmişler. Dadı gitmiş yerine bacı gelmiş. Efendinin münasebetli münasebetsiz ne kadar merakı varsa hanım onları yerine getirmedikçe boğazından rahat lokma geçmek ihtimali yoktur. Efendi çocukluğunda bir de kedi beslemiş, evlendikten sonra kedi gitmiş yerine bir iki çocuk gelmiş, eskiden kedisine yaptığı gibi şimdi de eğitim adı altında bütün heveslerini çocuklarının fikir ve vicdanına yerleştirmeye çalışır. Hanım ise 6-7 yaşındayken vasi giydirmiş, 15-16 yaşında vasi gitmiş, yerine bir koca gelmiş, şimdi işi gücü, mideleri fesada düşürecek yemekleri yapmak, iki düğünde bir kat elbise giymektir. Nikah ve nafaka davaları iki hanedan ömrü sürer. Oğullar ise bu mihnet dünyasında her türlü hayatı koruma imkanından yoksun olarak gelmişlerdir. Babaya vekilharç, anaya kahya kadın gözüyle bakarlar. Böyle bir âilenin haline hâkimce bakanlar için büyükler hala çocuk, küçükler hala cenin (foetus) görünür.[19]

17. yüzyıldan itibaren şehirlerde *konaklar* çevresinde, bürokratik yaşamdaki gelişmeyle de desteklenen, saray yaşamını örnek alan, pederşahi ilişkilerin egemen olduğu yeni bir yaşam biçimi ortaya çıkmaya başlar. Namık Kemal'in 19. yüzyılın sonlarında "bizim aile" olarak tanımladığı, giderek yozlaşan bu yaşam biçimi, genişleyen bürokratik-hiyerarşik mekanizma içinde sayıları giderek artan ve güçlenen sistemin "zinde güçleri"yle ilgili olduğu için önemlidir. Toplumsal yapının yeniden üretiminin esas olarak konak yaşamının bu efendileri eliyle gerçekleştiği göz önünde tutulduğunda; Namık Kemal'in resmini önümüze koyduğu yozlaşmanın, toplumsal değişim açısından nasıl bir olumsuzluk içerebileceği ortaya çıkmaktadır. Yukarıda açıklanan pederşahi yaşam biçiminin, Batı'lı anlamda üretim ilişkilerinin gelişebilmesi için elverişli bir yapı olmadığı ortadadır. Batı'da modernleşme sürecinde tanık olunan; sonuçlarını pratik yaşamda almaya dönük bir eğitim talebinin, Osmanlı toplumsal değişim süreci içinde niye oluşamadığı olaya bu açıdan bakıldığında daha iyi anlaşılmaktadır. Namık Kemal'in romantik bir tavırla şikayet ettiği bu hastalığa, Prens Sabahaddin daha sonraki yıllarda sosyolojik bir yaklaşımla teşhis koymaya çalışacaktır.

Namık Kemal, imparatorluğun çözülmesinin önüne geçmenin yolunu "Osmanlılık" temelinde siyasal birliğin sağlanmasında görmektedir. Bunu sağlamada eğitimin çok önemli bir misyon yüklenebileceğini düşünmektedir. Ona göre, "Yetişenlere millet ve vatan sevgisinin aşılanacağı tek yer okuldur. Medreseler bunu başaramaz. Her çocuk aynı tip okulda okursa Osmanlılık bilinci de eşit bir biçimde kökleşir".[20] Burada Namık Kemal'in modern eğitimden, "ulusal birliği" sağlamak gibi bir görevi yüklenmesini beklediği; bunun içinde medrese eğitiminin terk edilerek, hangi cemaate mensup olurlarsa olsunlar, bütün çocukların modern okullarda vatan ve millet sevgisiyle yetiştirilmelerini önerdiği görülmektedir.

Namık Kemal yukarıda ifade edilen spesifik düşüncelerinin ötesinde, coşkulu bir vatansever, bir hürriyet aşığı olarak; meşrutiyet, giderek cumhuriyet kadrolarının yetişmesinde özel bir misyon yüklenmiştir. Düşünceleriyle, eserleriyle insanların

---

[18] Hilmi Ziya Ülken, "Tanzimattan Sonra Fikir Hareketleri", Tanzimat:: Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle (İstanbul: Maarif Matbaası, 1940).

[19] Ülken, 1979, a.g.e., ss. 99-100.

[20] Necdet Sakaoğlu, Osmanlı Eğitim Tarihi. (İstanbul: İletişim Yayınları, 1991), s.104.

daha özgürce yaşayabileceği toplumsal bir sistem özlemiyle yurtseverlik duygularının gönüllerde canlılığını korumasına aracı olmuştur.

Ali Suavi

Ali Suavi (1839-1878), medreseden yetişmiş atak, heyecanlı bir devrimcidir. Düşüncesinde İslâm düşüncesiyle Batıcılığı ve Türkçülüğü uzlaştırmaya çalışmış; o güne kadar kimsenin cesaret edemediği düşünceler ileri sürmüştür. Kur'an'ın Türkçeleştirilmesi, siyaset üretme yöntemlerinin Kur'an ve hadislerden çıkarılmasına karşı çıkma, Osmanlıcılığa karşı Türkçülüğü savunma, İslâmiyet'in faize izin verdiği düşüncesi döneminde "aykırı" bulunan görüşlerinden bazılarıdır. Fakat Suavi medreseden yetişmiş düşünür olarak batıcı düşüncelerinin temelini İslam düşüncesinde bulmaktadır. Suavi'ye göre hakimiyet Allah'a mahsustur. Topluluk halinde yaşamak durumunda olan insanlar birbirlerine üstünlük sağlayacak durumda olmadıklarına, eşit olduklarına göre kanun yapma yetkisini kendilerinden alamazlar; ilahi bir kuvvetten Allah'dan almak durumundadırlar. Allah'dan gelen bu kanun yapma yetkisini bir kişi temsil ederse "monarşi", bir kaç kişi temsil ederse "oligarşi" olur; Oysa bu ilahi yetki, bütün insanlar tarafından temsil edilirse bu "Cumhuriyet" anlamına gelir. "Siyasi cemaat üzerinde fiili hükümet, ilahi hakimiyetin görünüşüdür. Yani ezeli adalet orada zuhur eder". O nedenle halk oyuna önem vermeyen, memleketin ihtiyaç, ahlak ve medeniyet düzeyine uygun olmayan hükümet meşru değildir. Hükümetin temeli ilahi olmakla birlikte uygulama yöntemleri ilahi değildir; siyaset bilimi ancak deneyimle öğrenilebilen bir şeydir. Fransa'daki siyasal yaşamda tanık olduğu sağ, sol kavgalarını eleştiren Suavi, parti rejiminin sağlam ahlaka, siyasi terbiyeye dayanması gerektiğini ileri sürer. Ali Suavi bir yandan Osmanlıca diye bir dil olmadığını, kullandığımız dilin Türkçe olduğunu, Türkçe konuşan herkesin Türk olduğunu; diğer yandan ise İslam birliğini savunmaktadır. Suavi, anayurt dışındaki toprakları elde tutmanın çok güç olduğunu, emaretleri serbest bırakarak Trablusgarp, Mısır, Bingazi'nin birleşmesine yardımcı olarak buralarda bir İslam devleti kurulmasına yardımcı olunmasını istemektedir.[21]

Çıkardığı *Ulum* ve *Muhbir* gazeteleriyle tanınan Ali Suavi, Avrupa'ya gitmeden önce rüştiyelerde öğretmenlik yapmıştır. Döndükten sonra bir süre Galatasaray Sultani'sinin müdürlüğünü de yapan (Ocak-Ekim 1877) Suavi eğitim ile de yakından ilgilidir. Suavi'ye göre eski kafaları değiştirmek için öncelikle eğitim anlayışını değiştirmek gerekmektedir.[22]

> Maarif nedir, Maarif ne içindir? Şu iki meseleyi halkın ekserisi bilmiyorlar. Bunlar anlatılmadıkça çoğunluğun itikadında olan ûlum (bilim) ve maarifin burada zararından başka bir şeyi yoktur. Çünkü "Maarif" demek bizim gibi bir takım yüzeysel terimler ve tartışmalar bellemektir zannolunursa sanayi husule gelmek ihtimali yoktur. Yine maarif bir takım marifetlerdir ki onları öğrenmek sanat icrası ve imali için olmayıp hazine-i devletten boş yere maaşa nail olmak içindir diye itikat olunursa ilerleme mümkün olmaz. Maarifin başlangıç kaynağı sübyan mektepleridir. Eğer bunlar yoluna girse o zaman maarifin ne demek olduğunu ve ne için tahsil olunacağını ta başından anlamaya başlar.. Şimdi İstanbul öyle bir hale gelmiş ki, anasından doğan çocuk devletin hazinesine ağız açıyor ve kimse çocuğun hakkında devlet memuriyetinden başka bir şey kurmuyor.[23]

Eski memur sınıfını yetiştiren yanlış eğitimi eleştiren Suavi şu öneriyi getirir:

---

[21] Ülken, 1979, a.g.e., ss. 74-89; Akyüz, a.g.e., ss.133,135

[22] Ülken, a.g.e., s. 82.

[23] Aynı, s.87.

> Önce bir ilimler terminolojisi kitabı hazırlanmalı hiç bir yazıcı ve çevirici bu terimler dışında terim kullanmamalıdır. Yalnız bu terim kitabı İslam ilimleri mesleğine uygun olmalı, yani Avrupalıların terimleri olan mitoloji, puta tapıcılık tâbirleri memlekete sokulmamalıdır. Hangi asıldan olursa olsun, Avrupa dillerinde değiştirilmeden kullanılan ve ortak ilim dili olan terimleri Türkçe'ye (veya Arapça'ya) çevirmeye lüzum yoktur.[24]

Öte yandan Suavi Medreselerde de yeni bir düzenlemeye gidilmesini önerir, aydın din adamı yetiştirmek üzere ihtisas okulları haline getirilecek medreseler dışında sarığın kaldırılmasını, bu okulların sivil ve Avrupai okullar haline getirilmesini savunmakta; din adamı yetiştirecek okulların programlarına Türkçe, geometri, coğrafya, tarih ve astronomi derslerinin konulmasını istemektedir.

> Meşihat dairesi nüfusa nispetle din işlerinde kullanılmaya yetecek kadar iratlı medreseleri ayırıp fazlalarını tıp, geometri, astronomi vb.. yeni ilimlere ait temel bilgileri verecek Türkçe öğretecek okullara ayırmalıdır. Bu gibi okullar arasında ahlak, hesap, ticaret, sanat öğretecek olanlarını açacak olurlarsa terakki sağlamış olurlar. Medreselerde de Fıkıh (kanunlar), hikmet-i tabibiye, ilahiyat gibi ayrı şubeler açmalıdır. Onları ihtisasa doğru götürmelidir.[25]

Suavi ayrıca bir telif ve tercüme meclisi kurulması, gerekli eserlerin Türkçe'ye çevrilmesini; Avrupa ilim akademilerinin bilim ve eğitimle ilgili çalışmalarını izleyebilecek, onlar sürekli ilişki içinde bulunacak bir akademi kurulması; Avrupa'ya öğrenci gönderilmeye devam edilmesi gibi öneriler getirir.[26]

Suavi önerdiği okul reformuyla, ilk kez *öğrenim birliği* ilkesinin bir program dahilinde uygulanmasını savunan düşünür olmuştur[27]. Bu önerilerin 2. Meşrutiyet yıllarında Ziya Gökalp'in etkisiyle uygulama alanına konmaya çalışıldığına daha önceki bölümde tanık olduğumuz okul reformu ile benzer öğeler içerdiği dikkati çekmektedir. Sadece bu yönüyle bile Ali Suavi'nin Modern eğitim düşüncesi içinde ele alınmaya değer bir düşünürdür. Suavi Galatasartay Sultanisi'de müdür olarak görev yaptığı dönemde yeni bir eğitim yöntemi uyguladığını bunu, maarif nezaretine bildirdiğini belirtmektedir; fakat bu yöntem konusunda arşivlerde henüz bir bilgiye rastlanamamıştır[28]. Diğer yandan Ali Suavi yazılarında, yüzeysel bilgilerin ezberletilmesiyle kalkınmanın sağlanamayacağı, eğitim ve öğretimde öğretim metotlarının kullanılmasına önem verilmesi gerektiği üzerinde durmuş, ilk öğretimin temel sayılması gerektiğini savunmuştur.[29]

Tanzimattan Meşrutiyete, Belli Başlı Pedagojik Arayışlar

Daha önceki bölümlerde 1862'de toplanan bir özel komisyonun çalışmaları sonucunda "iptidai" olarak tanımlanan yeni bir ilk okul tipinin düşünüldüğünü, Meclisi-i Maarif-i Kebir-i Maarifçe sübyana alfabe öğretmek için yeni bir metodun bulunmasına karar verildiğini; nihayet Selim Sabit Efendi'nin çalışmaları sonucunda 1872'de Süleymaniye'de ilk kez bir taş okulda denediği *Usul-i Cedide*'nin resmi olarak

---

[24] Akyüz, a.g.e., s. 134.

[25] Aynı, s.88.; Suavi'nin "Ulum" Gazetesinde yayınlanan eğitimle ilgili görüşleri için bkz: Neşet Halil Atay, "Kendi İfadesine Göre Ali Suavi". İstanbul Dergisi (İstanbul: 1 Aralık 1944- Nisan 1945), Cilt:3, sayı: 25-38.

[26] Aynı.

[27] Aynı, s. 82.

[28] Akyüz, a.g.e., s.137.

[29] Sakaoğlu, a.g.e., s.104.

denenmesi için 1873 yılında bir numune (iptidai) okulu açıldığını görmüştük. Yine arkasından Darülmuallimin-i Sübyan'nın programında, 1874 yılından itibaren Selim Sabit Efendinin okuttuğu *Usul-u Tedrisiye* dersine yer verilmeye başlandığı; 1876 yılından itibaren de bu yöntemle eğitim verecek okulların "iptidai" adı altında açılmaya başlandığı açıklanmıştı. *Usul-i Cedide* kavramı, giderek İsmail Gaspıralı ile bütün İslam dünyasında modern eğitim arayışı ile ilgili bir kavram haline gelecektir[30]. Devletin 1862'lere uzanan planlı bir arayışının ürünü olarak ortaya çıkan ve benimsenen Usul-i Cedit üzerinde kafa yoran yalnızca Selim Sabit Efendi değildir. 1862'li yıllardan itibaren sistemde tanık olunan ilk öğretim için yeni bir eğitim yöntemi arayışı; pek çok eğitimcinin konuya ilgi duymasına, konuyla ilgili eserler vermesine neden olmuştur. Burada bu eğitimcilerden Miralay Hacı Mustafa Bey, Ethem İbrahim Paşa, Ayşe Sıddıka Hanım, Melekzade Fuat Bey, Aristoklis Efendi, Süleymen Paşazade Sami Bey, Musa Kazım Bey, Süleyman Paşazade Sami Bey, Ziver Bey, Zeynizade Mehmet Hazık, Ahmet Mithat Efendi, Hazergratlı Mehmet Refet'in eserlerinde tanık olunan modern eğitim- öğretim yöntemleri ile ilgili önemli düşünceler üzerinde durulacaktır.

Selim Sabit Efendi

1855 yılında Hoca Tahsin Efendi ile birlikte Darülfünun'u kuracak kadro olarak yetişmek üzere Paris'e yollanan Selim Sabit Efendi (1829-1910), İlk öğretimi modernleştirme çalışmalarının öncüsüdür. Galatasaray'da müdürlük, Paris'te oluşturulan Mekteb-i Osmani'de, Darülfünun ve Darülmuallim'de öğretmelik; Meclis-i Kebir-i Maarif üyeliği ve başkanlığı, kitap basımını denetleyen Teftiş ve Muayene Encümeni Başkanlığı yapmıştır. Tarih, Coğrafya, Matematik, Türkçe, Alfabe gibi ders kitaplarının yanı sıra; pedagoji alanında yazılmış Rehnümâ-yı Muallimin (1874) en önemli yapıtıdır. Burada "öğretmenlere rehber" anlamına gelen 48 sayfa tutan *Rehnüma-yı Muallimin* adlı yapıtında yer verdiği yeni eğitim-öğretim yöntemi (Usul-ü Cedit) ile ilgili görüşleri üzerinde durulacaktır. Önerdiği yeni eğitim ve öğretim yöntemi ilk öğretimi modernleştirme çalışmaları içinde devletin resmi görüşü olarak benimsenmiş ve uygulamaya konmuştur; "İptidailer" olarak tanımlanan ilk öğretim alanındaki yeni okullaşmayı, sübyan okullarından ayırıcı bir işlev yüklenmiştir. Selim Sabit Efendi aynı zamanda sıra, hesap tahtası, harita gibi okul levazımını ve öğretim araçlarını ilk defa kullanan, eğitim sistemine girmesini sağlayan; bu nedenle de tutucu güçlerin baskı ve engellemeleriyle karşılaşan bir eğitimci olmuştur. Abdülhamit döneminde "Osmanlı Tarihi" adlı bir ders kitabında, padişahın tahttan indirilmesi anlamına gelen "hal" sözcüğünü kullandığı için mesleğine son verilerek, maaşsız bırakılması; bu önemli eğitimcimizin maddi sıkıntı içinde ölmesi; eğitim tarihimizin açısından trajik yönünü gözler önüne sermektedir.[31]

Selim Sabit Efendi kitabında *Rehnümâ-yı Muallimin* adlı yapıtında *eğitim ve öğretim yöntemini* (usûl-i talimiye); "Usûl-i Talimiye, öğrencilerin iyi idare edilmeleri ile, gerekli olan fenleri kısa süre içinde eğitimi ve anlatımı yollarını açıklayan bilimdir" şeklinde tanımlamaktadır. Selim Sabit Efendi'ye göre bu üç öğrenim biçimini içerir:[32]

---

[30] Yusuf Akçura, Yeni Türk Devletinin Öncüleri (Ankara: Kültür Bakanlığı, 1981), ss. 67-73.

[31] Akyüz, a.g.e., ss.136-137; Koçer, a.g.e., ss.97-98.

[32] Nafi Atuf, Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme. Birinci Kitap, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet Matbaası, 1930. s.162

1- *Bireysel yöntem (usûl-i infiradiye)*: öğretmenlerin öğrencileri teker teker önüne çağırıp ayrı ayrı ders vermesidir.

2- *Toplu yöntem (usûl-i içtimaiye):* Öğretmenlerin topluca ders vermesidir.

3- *Karşılıklı yöntem (usûl-i mütekabile):* bu yöntemde tahsil yılı kaç yıl ise öğrenciler o miktarda sınıflara ayrılır. öğrencilere bir üst sınıflardan becerikli bir öğrenci müzakereci tayin edilir. Öğretmen artık bu yöntemde bu müzakerecilere ders verir ve okulun düzen ve disiplinini gözetir.

Selim Sabit Efendi bu yöntemlerinin üçünün de iyi ve sakıncalı yönleri olduğunu işaret ettikten sonra; "Usûl-i Cedit" olarak tanımladığı bir yöntem önerir. Bu yöntemde öğrenciler öğretim yılı kadar (4 yıl) sınıflara ayrılır; sınıflar da bir takım şubelere (8'er kişilik) bölünür; bu şubelere bir üst sınıftan ya da o sınıfın en başarılı öğrencilerinden bir müzakereci tayin edilir. Okulun disiplini bu sınıf başılar aracılığıyla sağlanır. Öğrenciler bu sınıf başılar aracılığıyla derslere, konuya hazırlanmış olarak gelirler; öğretmen her şubeye ayrı ayrı konuları belletir. Selim Sabit Efendi 30 dakika ya da en çok 45 dakikayı geçmemek koşuluyla sübyan okullarının birinci sınıfında günde 1 ya da 2; ikinci, üçüncü ya da dördüncü sınıflarda ise 2 ya da 3 ders verilmesini önermektedir. Teneffüslerin dışında diğer saatlerde öğrenciler sınıf başının nezareti altında müzakere yaparlar. [33]

Alfabe "cim üstün ce, cim esre ci, cim ötre cü" gibi geleneksek yöntemle değil; sedalarına uygun biçimde "ce, ci, cü" biçiminde söylenmelidir. "Usûl-i savtiye" denen bu yöntem önerilen yöntemin temel ilkelerindendir. Sözcükler ay, insan, bitki isimleri gibi öğrencilerin bildiği isimlerden seçilmelidir. Öğrenciler, bu sözcükleri okuyup başladıktan sonra ahlakla ilgili bir takım sözcüklere geçilmeli daha sonra Kur'an'a geçilmelidir. Yazı önce siyah taş levha, sonra kurşun kalemle kağıt üzerinde çalışılmalı, daha sonra mürekkepli kalem kullanılmalıdır. Aritmetik'te dört işlem ve basit problemler parmak ya da hububat taneleri kullanılarak öğretilmelidir.[34]

Selim Sabit Efendi'nin, öğrencilerin sınıflara ayrılması, şubelerin yaş ve yeteneklerine göre düzenlenmesi, şubelerin az sayıda öğrenciden oluşması, öğrencilerin bildikleri şeylerden bilmediklerine doğru aşamalı bir sıra izlenmesi, Aritmetik öğretiminde somuttan soyuta bir yol izlemek için hububat taneleri kullanılması; taş levha, harita gibi ders araç ve gereçlerinden yaratıcılıkla yararlanılması gibi modern eğitimin temel kavram ve yöntemlerini eğitim yaşantılarına taşıma gibi eğitim tarihinde çok önemli bir misyon yüklendiği görülmektedir.

Selim Sabit Efendi öğretmen adaylarına şöyle seslenmektedir:

> Taassubu bırakalım, milletimizi yükseltmek için dünyanın neresinde ne gibi yüce, değerli araçlar yollar varsa yararlanalım. İlmin memleketi olmaz. Nerede yararlı bir bilim varsa öğrenelim. Zaten, "bilgi müslümanın kaybettiği şeydir, onu nerede bulursa alır" hadisi de böyle emretmiyor mu? Öyleyse öğretmen olunca, halktaki taassup fikrini bilgece kaldırmaya çalışmak sizin ikinci göreviniz olmalıdır.[35]

Selim Sabit Efendi okul öncesi eğitimde, bu dönemde çocukların ruhsal şekillenmelerinde aile terbiyesi, özellikle de annenin rolü üzerinde durmuştur. Ona

---

[33] Aynı.

[34] Akyüz, s.138.

[35] Akyüz, a.g.e., s.141'deki alıntı.

göre bu rolünü iyi bir şekilde yerine getirebilmesi için anne sağlık bilgilerine vakıf olmalı, çocuğun sorularına tatmin edici yanıtlar vermeli, onların oyunla eğlenceli bir biçimde öğrenmesine yardımcı olmalıdır.[36]

Selim Sabit Efendi, küçük çocuğa daha şefkatli, hoşgörülü, sabırlı davranabileceklerinden dolayı ilk okul öğretmenlerinin bayan öğretmenler olmasının tercih edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Öğretmenler 25 yaşından küçük olmamalı edepli ve iyi ahlaklı, sabırlı, adaletli olmalıdır; öğrencisine örnek olabilmesi için, öğrencisinin onda hiç bir kusur bulamaması gerekir. İyi öğretmen öğrenciye okulu cennet, dersi sevinç kaynağı haline getirebilen öğretmendir. Hoş görülü olmalı öğrencinin muhayyilesinin eğitimine önem vermelidir. Çocuklar masallardan hoşlanırlar; o nedenle öğretmen çocuklara zaman zaman düşündüren, eğiten ahlaki masal ve hikayeler anlatmalıdır. Çocuklar yerli yersiz azarlanmamalıdır; onların da izzet-i nefislerinin olduğu unutulmamalıdır; ceza çocukları arsız yapar; öğretmen çocuklara saygı duymasını bilmelidir. Öğretmen derste açık sade anlaşılır bir dil kullanmalıdır. Konular birinci sınıftan son sınıfa kadar basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmelidir. Dersin can alıcı noktalarını iyi tespit etmeli, konuyu az ve öz bir biçimde bütün şüphelerden, ikircimliklerden uzak bir biçimde öğrenciye öğretmesini bilmelidir. Özellikle matematik dersinde Sokrat'ın soru sorma yoluyla düşündürerek buldurma yöntemini kullanmasını bilmelidir.[37]

Selim Sabit Efendi'ye göre Coğrafya dersi harita ve yer küre üzerinde öğretilmelidir. Tarih dersi ise öğrencilere hem önemli olayları belletme hem de okuma ve yazma için gerekli parçaları sağlama açısından önemlidir. Öğretmen önce dersi anlattır, daha sonra soru-yanıt yöntemiyle alıştırmalar yapılarak konu iyice öğretilir. Selim Sabit Efendi bu yöntemde kullanılacak soru örnekleri olarak; "Devlet-i Osmaniye hangi tarihte ve nerede Teşekkül etmiştir?", "Osmanlılar Rumeli yakasına hangi tarihte geçtiler?", "Rumeli Hisarı hangi padişahın zamanında inşa oldu?" vb.. sorulara kitabında yer vermiştir.[38]

Selim Sabit Efendi'nin eğitim düşüncesinde, öğretimde soru-yanıt tekniğinin kullanılmasına yönelik önemli bir adımın atıldığı görülmektedir. Matematik dersinde izlenmesi önerilen yöntemden farklı olarak tarih dersi için seçilen sorular; bilişsel alanın kavrama boyutundaki işlemler için düşünülmüş, düşündürmeye buldurmaya dönük ucu açık sorular değildir; daha önce ezberlemiş olması gereken bilgilerin sınanmasına, hatırlamaya dönük sorulardır; önemli savaşların, önemli tarihlerin ve padişahların isimlerinin akılda tutulması tarih dersi için yeterli sayılmıştır. Selim Sabit Efendi'nin yaşadığı Abdülhamit'in İstibdat dönemi göz önünde tutulduğunda, bu koşulların özelliğinden kaynaklanan bir önerme olarak düşünülebilir. Fakat sosyal-ekonomik, ideolojik bağlantılardan kopuk yüzeysel ve kısır bu tarih anlayışı; Cumhuriyet yıllarında da pozitivist, Cumhuriyet öncesi geleneğe olumsuz bakan resmi anlayış içinde de kabul görecek; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin kendine özgü özelliklerinden birini oluşturacaktır.

Selim Sabit Efendi kitabında öğrenciye başarısı oranında verilecek ödülleri şöyle sıralamıştır: Önce kırmızı renkli "nişane-i aferin" kağıdı verilir, ikinci aşamada yeşil renkli "nişane-i tahsin", üçüncü aşamada sarı renkli "nişane-i imtiyaz" kağıdı

---

[36] Koçer, a.g.e., s.98.

[37] Akyüz, a.g.e., s. 138-140; Koçer, a.g.e., ss. 99-100.

[38] Atuf, a.g.e., s. 164.

verilir, dördüncü aşamada öğrenci şubede baş köşeye oturtulur, öğrencilerin önünde adı duyurulur, altıncı olarak da ismi "şeref levhası"na asılır. Verilebilecek cezaları da şöyle sıralar: tembih, nasihat, uygun dille tekdir, bulunduğu şubede en aşağı yere oturtmak, şubesinden ayırıp derse çalıştırmak, ayakta tutmak ve yemek saatlerinde sınıfta alıkoymak, velisiyle görüşüp okuldan bir kaç gün uzaklaştırmak.[39] Selim Sabit Efendi'nin ön gördüğü ödül ve ceza sisteminde yer verilen şubede en aşağı yere oturtma, şubede en "baş yere" oturtma gibi ödül ve cezalara bakıldığında, hiyerarşik yapıda gerçekleşen yer değiştirmenin belli başlı ödüllendirme ve cezalandırma anlamına geldiği geleneksel yaşam biçiminin; devlete memur yetiştirmek amacına hizmet eden bir eğitim sisteminde ilköğretimden itibaren eğitim yaşantılarına nasıl yansıdığı açıkça görülebiliyor.

Eğitim sistemi tarafından iptidailerde uygulamaya konmak üzere benimsendiği için Selim Sabit Efendi'nin bu düşünceleri bir önerme olmanın ötesinde bir değer ifade etmektedir. Bu nedenle Binbaşıoğlu, Sabit Efendinin disiplin düşüncesinin içinde dayağa yer verilmemiş olmasından hareketle; bu düşünceyi 1847'yılında yayınlanan Sübyan hocalarına yayınlanan dayağın disipline etme aracı olarak kullanılabileceğini öngören genelge ile karşılaştırmakta; bu farklılığın ülkenin eğitim anlayışında 25 yıl içinde alınan mesafeyi gösterdiğine işaret etmektedir. Arkasından da haklı olarak bunun henüz belgelere yansıyan bir farklılık olduğunu, pratikte ise bu tür yaklaşımın Cumhuriyete kadar sürdüğünü eklemiştir.[40]

Selim Sabit Efendi, İlkokulların programında şu derslerin yer almasını gerekli görmüştür:

1. Sınıfta: Elifbe, Kur'an, Ahlak, Zihni hesap, Yazı.

2. Sınıfta: Kur'an, İlmihal, Tadat ve Terkim, Sülüs yazısı.

3. Sınıfta: Kur'an, Tevcit, Tarihi Enbiya, Âmeli Erbaa, Nesih yazısı.

4. sınıfta: Kur'an, Coğrafya, Tarihi Osmani, Sarfı Türki, Rik'a yazısı

Görüldüğü gibi Selim Sabit Efendi'nin çocukların gelişim özelliklerini, ruhi şekillenmelerini dikkate alan, mümkün olduğu kadar düşünerek buldurmayı amaçlayan modern eğitimle ilgili yukarıda özetlenmeye çalışılan çok değerli düşüncelerine karşın; önerdiği programın dinsel eğitim ağırlıklı, ezbere dayalı bir program olduğu görülmektedir. Selim Sabit efendinin bu eğitim düşüncesinden İptidailerde, Darülmuallim'de öğretmen yetiştirmede kaynak olarak yararlanıldığı göz önünde tutulduğunda; ve yüz yılı aşkın bir süredir devam ede gelen eğitimde modernleşme çabalarının 1880'lere doğru ulaştığı bu düzey göz önünde tutulduğunda; geleneksel eğitimden kopmanın, modern eğitim doğrultusunda ilerlemenin hiç de kolay olmadığı; pratikte medresenin dışında, fakat yavaş yavaş geleneksel düşünceden adım adım uzaklaşan adımlarla gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır. Yenilik yolunda her adım tutucu güçlerin önemli direnciyle karşılaşmıştır. Selim Sabit Efendi'nin önerdiği yöntem daha deneme safhasındayken "Kur'an'ı Kerim diz çökmeden sıra üstünde el ayak sallanarak okutulamaz" gerekçesiyle okullarda bu tür eğitimin dine aykırı olduğu yolunda dönemin şeyhülislamı fetva vermiş bunun üzerine maarif nazırı Selim Sabit Efendi'ye "birden bire değil tedricen

---

[39] Akyüz, a.g.e., s.141.

[40] Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s. 30.

ilerliyelim, efkar-ı umumiyeyi unutmayalım" uyarısını yapmıştır. Selim Bey'de bu uyarıyı aldığını, hareketini buna göre "biraz tadil" eylediğini belirtmiştir.[41]

Miralay Hacı Mustafa Bey

Miralay Hacı Mustafa Bey 1859 yılında çıkan bir Jimnastik Kitabıyla, okullarda beden eğitimine yer verilmesinin gerekliliğini vurgulayan ilk eğitimcimizdir. Atuf, Selim Sabit Efendi'nin bazı medreselerin yanında "zorhane", "idmanhane" adı verilen olduğunu söylemekle birlikte, medrese eğitiminin beden eğitimini tamamiyle ihmal ettiğini belirtmektedir. Beden eğitimi ilk kez modern eğitim programlarına 1868'de açılan Galatasaray Sultanisi'nde girmiştir. Selim Sırrı Bey, Terbiye-i Bedeniye Tarihi adlı yapıtında beden eğitiminin sultani programında yer almasından çok önce yayınlanan Hacı Mustafa Bey'in kitabı hakkında şu açıklamayı yapmaktadır:[42]

> Eser insanı cismani ve tasavvuri iki tabiattan oluştuğunu değerlendirip, yalnız tasavvur gücünü eğitme ile uğraşmanın (eğitim için) yeterli olmadığını; aynı zamanda aza ve cevarihe de özel hareketler onların eğitilmesi gerektiğini savunmaktadır. Eserde (önerilen) bu özel hareketler bazı resimlerle gösterilmiştir.

Miri-Miran Ethem İbrahim Paşa

Encümen-i Daniş üyesi Mısırlı Ethem İbrahim Paşa'nın 1868 tarihli *Terbiye ve Talim-i Âdab* ve *Nesâyihü'l Eftal* (Eğitim ve Öğretim Kuralları ve Çocuklara Öğütler) adlı eseri Mısır'da vakıf okullarında okuyan öğrencilere yardımcı olmak amacıyla kaleme alınmış bir kitaptır. Kitap çocuklara seslenmekle birlikte öğretmenlerin rehberlik çalışmalarında yararlanılabileceği değerli bilgiler içermektedir. Örneğin Ethem beyin kitabında yer verdiği şu sözler dikkat çekicidir:

> Ey oğul, bana uslu desinler diye pek sakin olma. Biraz oku, biraz oyna, biraz yaz. Dersini bitirdikten sonra gez. Yaşına göre davran, çocukluk hakkını da yerine getir. Zihnini sen pek sıkma, okuyup yazmadan çabuk bıkma. Yavaş yavaş ilerle. Okuduklarını hem yaz hem ezberle. Yazılan şey zihinde kalır. [43]

Bu kitapla ilk kez bir ders kitabında dini alanın dışında "Hayat Bilgisi" çerçevesinde bir araya getirilebilecek yaşam içinde çocuğun karşı karşıya gelebileceği sorunlar ve çözümleri ile ilgili -Temizlik, Çalışma ve Zihin geliştirme, Beden Sağlığı ve Beden Eğitimi, Su ve içecekler, Güneş Çarpması vb..- konulara yer verilmiştir. Bu kitabın bir başka önemi ise, öğretim yöntemi bakımından konuların sıralanışında ve kendi içlerinde "yakından uzağa" ilkesine uygun aşamalı bir sıranın izlenmiş olmasıdır. Aynı zamanda bu kitap, her konunun öğretiminde konunun önemi, değeri, ilgili davranış şekilleri gibi bir sıranın izlenmiş olması, çağdaş program anlayışına doğru bir yönelişin ipuçlarını vermesi bakımından önem taşımaktadır. Kitapta "iş eğitimi"ne önem verilmiş, *bilimsellik ve beceri sahibi olma* gibi iki temel vurgu etrafında mesajlar verilmeye çalışılmıştır.[44]

> ...Bilgisiz, dünya işlerinden habersiz, sanat ve becerilerden yoksun, tembel insanın Karun kadar malı olsa, değerini ve uygun bir biçimde kullanımını bilmediğinden, öyle mal çabuk

---

[41] Koçer, a.g.e., s.98; Sakaoğlu, a.g.e., s. 87.

[42] Atuf, a.g.e., ss. 161-162.

[43] "Ethem İbrahim Paşa, Çocuklara Öğütler, Hazırlayan: H.R. Öymen (1979)" Akyüz, a.g.e., ss. 144-1445.

[44] Binbaşıoğlu, 1945, a.g.e., ss. 38-39.

biter... İşte, bunları düşünerek insanın, dünyada -yeteneğine göre- bilim ve beceri öğrenerek yaşama atılması, az çok bulunan servetini arttırması...ne güzel şeydir.[45]

Ayşe Sıddıka Hanım

Rumca, İngilizce, Fransızca bilen Darülmuallimat öğretmeni Ayşe Sıddıka Hanım, 1897 yılında yayınladığı 205 sayfa tutan Usul-ü Talim ve Terbiye Dersleri adlı kitabında eğitimin amacını; "Maddi ve manevi, dünyevi ve uhrevi saadeti temine hizmet eden hususları öğrenmekle iki cihanda matluba nail ve aziz olmaktır" biçiminde açıklamaktadır.

Ayşe hanım eğitime konu olması bakımından, insanı beden ve ruh olarak ikiye ayırmış daha sonra da vücut eğitimiyle özel olarak ilgilenmiştir. Ayşe Hanıma göre, "Bir insanın vücudu illetlerden ve marazlardan salim olmadıkça" ibadete de hazır olmayacaktır; "sağlık kurallarına uyulmamasından doğacak zararı" Coğrafya Dil bilgisi gibi dersler karşılayamaz.[46] Ayşe Hanım ruh sağlığının her şeyden önce beden sağlığına bağlı olduğunu vurgulayan ilk düşünürlerdendir. Eğitimi kitabında beden eğitimi, akıl eğitimi ve ahlak eğitimi olarak üç bölümde ele almıştır. Ayşe Hanım çocuğa zorla bir şey ezberletilmesine karşı çıkar. Ona göre akıl ve muhakeme yoluyla öğretilebilecek şeyleri ezber yoluyla öğretmeye çalışmak yanlış ve faydasızdır. Özellikle Varlıklarla ilgili dersler gözlem ve deney yoluyla verilmelidir. Gözlem ve deney yöntemini öğretmek, ona göre "Çocuğu kitaplarla yormaktan çok, bizzat olayları ve eşyayı gözleyip değerlendirip o surette bağımsız bir şey öğrenebilmek yolunu öğretmektir". Bu tanımdan bizzat yaşayarak yaşamın içinde özgürce öğretme yönteminin savunulduğu çıkarılmaktadır.[47] Fakat "İlerlemeci" eğitim düşüncesini çağrıştıran bu düşünceye Ayşe Hanım'ın henüz uzak olduğu, bu Öğretme-öğrenme yönteminin nasıl uygulanacağını açıklarken verdiği örnekten anlaşılmaktadır. Ayşe Hanım örneğin hayvan, bitki gibi doğal varlıkları öğretirken öğretmenin önce dersi anlatmasını, sonra da bizzat bu varlıkları görmeleri ve incelemelerinin sağlanmasını önermektedir.[48] Batı'da tanık olduğumuz modern eğitim anlayışına uygun, bağlı bulunduğumuz gelenek içinde yayımlanan ilk eserlerden olan, Ayşe Hanım'ın kitabı, Darülmuallimat'da ders kitabı olarak okutulmuştur.[49]

Melekzade Fuat Bey

1899 yılında Usûl-i Tedris ve Tederrüs isimli 78 sayfa tutan bir kitap yayınlamıştır. Kitabında Modern ders araç ve gereçlerinin önemi ve tarihi gelişmesi üzerinde durmuş; "nasıl öğretmeli" sorusuna yanıt bulmaya çalışmıştır. Fuat Bey, dayağa karşı çıkmış, ezberleme yöntemini eleştirmiş; daha fazla konu yerine, az konu fakat iyi öğretmeyi savunmaktadır. Fuat Bey öğretmenlerin derslerini öncelikle öğrencilere sevdirmeleri gerektiğinin altını çizmiştir.[50]

---

[45] "Ethem İbrahim Paşa, Çocuklara Öğütler Hazırlayan: H.R. Öymen (1979)" aynı, s.39.

[46] Atuf, a.g.e., 166-167.

[47] Aynı.

[48] Aynı.

[49] Koçer, a.g.e., s.152.

[50] Akyüz, a.g.e., s.145.

Aristoklis Efendi

Meclis-i Kebir-i Maarif üyesi ve Mülkiye hocası Aristoklis Efendi'nin yazdığı, Süleymanpaşazade Sami Bey tarafından çevrilen İlmi Terbiye-i Eftal adlı kitapta Pedagoji şöyle tanımlanmıştır:

> Çocukları her hususta hem şahıslarına müteallik olan kaidelere, hem de umumi ve özel olsun kendilerine makdur olan hale mutabık surette yetişip büyümelerine hizmet etmek; diğer her çocuğu hayatında makduru ne ise onu mümkün olduğu mertebe iyi ifa edecek bir iktidara sahip etmek, yani maddi ve manevi bir insan olacak hale koymaktır.[51]

Aritoklis Efendi'de eğitimi beden ve ruh eğitimi olarak iki şekilde ele almış; disiplin konusunda ise aç bırakmak, ayakta durmaya zorunlu tutmak gibi maddi ıstırap veren cezalara karşı çıkmış; bunu yerine disiplini sağlamak için suçun ağırlığına göre derece derece ihtar ve tevbih, "aferin" dememek, bir ismi şeref levhasından silmek, yazı cezasıyla beraber tevkif, geçici ya da kesin okuldan atma (tart). Aristoklis, ödülleri ise, "medih ve sena, aferin verakalarıyle tahsinnameye, şeref levhasına ve kitap ve çeşitli hediyelere taraftardır.[52] Aristoklis Efendi'nin olumsuz pekiştirenleri ceza olarak kullanılmasını önerdiği görülmektedir.

Musa Kazım Bey

Ankara İdadi Mektebi'nde Müdürlük, Ankara Öğretmen Okulu'nda öğretmenlik yaptığı 1894'lü yıllarda yayımlanan "Rehber-i Tedris ve Terbiye" adlı iki ciltlik kitabının yanı sıra "Hükema-i Cihan ve Talim ve Terbiye Tarihi" adlı eğitim ile ilgili bir başka kitap daha yazmıştır. Öğretmen okulu öğrencileri ve taşrada çalışan eğitim çalışanları için yazdığı *Rehber-i Tedris ve Terbiye* adlı bu kitapta Kazım Bey, sadece yazdırmaya dayanan, sözlü açıklamayla desteklenmeyen bir eğitimin başarılı olamayacağını; fakat öğrencilerin yazılı metinden konuyu okuyarak derse hazırlanmalarının da başarı için gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu düşünceden hareketle, derslerde konuyu yazdırarak vakit kaybetmemek için bu kitabı yazdığını açıklamaktadır.[53] *Burada öğretme-öğrenme süreci için ayrılan zamanı ekonomik kullanma ihtiyacının; eğitim düşüncesinde pedagojik yaklaşımın gelişmesinde güdüleyici rol oynadığına tanık olunmaktadır.* Eğitim yaşantısı içinde ortaya çıkan bir sorunu çözme ihtiyacı, eğitim düşüncesinde çağdaşlaşmanın koşullarını hazırlayıcı bir rol oynamaktadır.

Kazım Bey'in kitabının en önemli özelliği; öğrenci için iç güdülenmenin kendi kendine çalışma alışkanlığı kazanmanın önemini vurgulaması; öğretmenin başarılı olabilmesi için öğrencisini tanıması, onun ilgisinden yola çıkması, oyunu bir öğretme aracı olarak kullanabilmesi, öğrenci başarısında öğretmen kimliğinin önemi, Eğitim Tarihi'nin önemi üzerinde durmasıdır. Kazım Bey'in iki ciltlik kitabında yer verdiği konulara bakıldığında; hemen hepsinin bugün Öğretim Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Yönetimi gibi Eğitim Bilimleri ana bilim dalının alt disiplinleri kapsamında yer alan konular oldukları görülmektedir.[54]

Binbaşıoğlu Musa Kazım Bey'in kitabının "Öğretim Kuralları" bölümünde yer verdiği şu ilkeleri şöyle sıralamaktadır;

---

[51] Atuf, a.g.e., ss. 168-168.

[52] Aynı, s.168.

[53] Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., ss. 53-54.

[54] Aynı, a.g.e., ss. 55-56.

Öğretim:

1. Akli (mantığa uygun) olmalıdır.
2. Araç ve gereçle açıklanıp yorumlanabilmelidir.
3. Basit ve kısaltılmış olmalıdır.
4. Ağır ağır ya da yavaş yavaş yapılmalı ve yeri geldikçe tekrerkanmalıdır.
5. Çözümsel ve bireşimsel olmalıdır.
6. Uygulamalı olmalıdır.
7. Ahlaki olmalıdır.
8. Düzenli ve planlı olmalıdır.
9. Açık ve dikkat çekici (ilginç) olmalıdır.
10. Doğru bilgiler öğretilmelidir. (mantıksal ya da bilimsel olması amaçlanmış olmalıdır.
11. Soru-cevap şeklinde olmalıdır.
12. Öğrencinin gücüyle orantılı olmalıdır.[55]

Bütün bu ilkeler Musa Kazım Bey'in Modern Eğitim Düşüncesi doğrultusunda dönemine göre oldukça ileri bir pedagojik anlayışa sahip olduğunu göstermektedir.

Süleyman Paşazade Sami Bey

1912'de Darülfünun Genel Müdürlüğü, Telif ve Tercüme Kurulu üyeliği yapmış olan Sami Bey 2.Meşrutiyetin önemli eğitimcilerindendir. "İlm-i Terbiye-i Etfal" adlı eserinde eğitimin amacını şöyle açıklamaktadır.

> Çocukların her hususta, hem kendileriyle ilgili kurallara, hem de genel ve özel olsun kendilerini güçlü hale getirip yetişmelerine hizmet etmek; diğer her çocuğu da, hayatında gücü ne ise; mümkün olduğu kadar iyi yapacak bir yeterliğe sahip kılmak; yani maddi ve manevi bir insan hale getirmektir.[56]

Burada Sami Bey'in eğitim aracılığıyla; çocuğu doğal güçlerinden hareketle hem kendi özel yaşamını, hem de toplumsal yaşamı sağlıklı bir biçimde oluşturabilecek biçimde maddi ve manevi yönden yeterli ve güçlü bir insan haline getirmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu da çocuğun *bedensel* (duyu organlarının eğitimi), *ruhsal* (dikkat, bellek, muhakeme ve imgelem yönünden çocuğu yetiştirme) ve *Manevi* yönden (ahlak ve irade eğitimi, hayatı sevme, uzak görürlük, mülkiyet eğitimi, gerçeğe bağlılık, iyilik ve güzellik duygusu aile-ülke ve insanlık sevgisi vb..) eğitimi ile mümkündür. Sami Bey bunu gerçekleştirilebilmesi için öğretmenden çocuklara karşı sevgi dolu, sabırlı, gayretli ve düzenli olmasını; inzivaya çekilip yalnızca kendi işiyle ilgilenmesini, bütün dikkatini dersini en canlı en verimli verebilecek biçimde kendini hazırlanmaya vermesini istemektedir.[57]

Ziver Bey

Ziver Bey Yanya Maarif Müdürlüğü sırasında (1907) yayınladığı "Bedreka-i Muallimin" (Öğretmenler Klavuzu) adlı 157 sayfa tutan bu kitabın en önemli özelliği; Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde ilk kez bir yapıtta "teftiş" (denetim) boyutuna yer verilmiş olmasıdır. Binbaşıoğlu, bu kitabın dışında 1918'de yayınlanan N.Sadık Sadak'ın bir kitabı dışında 1953'e kadar "teftiş"le ilgili bir kitabın

---

[55] Aynı, s.56.

[56] Aynı, s. 52.

[57] Aynı, ss. 52-53.

yayınlanmadığını; ancak 1929 yılından sonra -Gazi Eğitim Enstitüsü'nde- "Teftiş Tekniği" adı altında bir dersin okutulmaya başlandığını açıklamaktadır.[58]

Zeynizade Mehmet Hazık

Mehmet Hazık "Çocuk Eğitimi" adını verdiği kitabında yaptığı şu eğitim tanımıyla dikkate çekmektedir: *"Eğitim, insanlar arasındaki yerimizi bilmek, onunla olan ilişkilerimizi anlamak ve ona göre hareket etmektir. Evet bir kimsenin bütün insanlıkla olan ilişki ve bağının kurallarına eğitim denir."* Tanıma yansıyan eğitim anlayışında, eğitime esas olarak sosyalleştirme işlevinin yüklendiği görülmektedir. Mehmet Bey bu düşünceden yola çıkarak İnsanın kendisine yapılmasını istemediğini başkasına yapmamasını, başkalarına zarar verecek eylemlerden kaçınılmasını; insanlarla dayanışma içinde olunmasını, yardımsever olmayı; davranışlarımızla ilgili olarak sürekli vicdan muhasebesi yapılması önermektedir.[59]

Hazergratlı Mehmet Refet

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde ilk kez iş içinde eğitim" gibi bir düşüncenin, Mehmet Refet'in 1896 yılında yayımladığı "Terbiye-i Dimağiyle, yahut Usul-i Terbiye" adlı 31 sayfalık kitapçığında tanık olunmuştur. Kitabında yer verdiği şu düşünceler bu yargıyı güçlendirmektedir:

> Okullarda gerekli olan şekiller ve resimlerle, öğretim yöntemine, gerekli olan uygun şekil (nizam) verilmiş sanılır; fakat yalnız göstermekle iş bitmez; öğrenciye problemi anlatmak, muhakeme ve çözümleme yaptırmak da gerekir. Gözler, zekanın yerini tutacak uygun araçlar değil, ancak zekanın arttırılması için birer araçtır. En güzel öğrenme yöntemi, görmekle değil, iş yapmakla olur. İş; düşünleri, hem zihne, hem de parmaklara nakşeder.[60]

Mehmet Refet eğitimde nesnenin kendisinden yola çıkarak gösterme ve açıklama yöntemiyle yetinilmesini bile kabul etmektedir: *"Amerika'da, çocuğa, bir buhar makinasının hareketini kağıt üzerinde anlatacak yerde, ona küçük bir örnek veriliyor. Çocuk, makinanın parçalarını söker, sonra tekrar birer birer bunları yerli yerine kor; makineyi tekrar oluşturur".*[61] Bu anlatımda ilk kez, pragmatist eğitim felsefesinin -Mehmet Refet'in düşüncesi aracılığıyla-; modernleşme dönemi eğitim düşüncesi üzerindeki açık bir etkisine tanık olunmaktadır. Bu etki altında şekillenen Mehmet Refet'in düşüncesinde tanık olduğumuz eğitimle ilgili en etkili yöntem; iş içinde yaşanan analiz ve sentez sürecidir.

Ahmet Mithat Efendi

Ahmet Mithat Efendi (1844-1912) yazdığı romanlarda kullandığı sade basit, anlaşılır dil ve temalarla, gazeteciliğiyle modernleşme sürecinde gerçek bir halk eğitimcisi işlevi görmüş bir yararımızdır. 1873'den itibaren sürgüne yollandığı Rodos adasında arkadaşı Ebuziya ile birlikte "Medrese-i Süleymaniye" adında bir okul açmış ve bu okulda "Usul-i Cedit" adı verilen yeni yöntemle eğitim vermiştir. Yüklendiği "halk eğitimcisi" rolü dışında Ahmet Mithat'ın Eğitim Tarihi açısından önemi; Gabriel Compayre'nin bir eserini kendisinden daha başka eklemeler yaparak "Çocuk: Mülâkat-ı Uzviye ve Ruhîyesi" adıyla önce "Tercüman-ı Hakikat"te daha sonra da 352

---

[58] Aynı, s.58.

[59] Aynı, s. 67.

[60] Aynı, s.69.

[61] Aynı, s.70.

sayfalık bir cep kitabı şeklinde yayınlamış olmasıdır. Bu kitap, "Yeni Doğan Çocuk, Hareketler, Görme-İşitme-Dokunma ve Tatma Duyuları, İlk Heyecanlar, Bellek, Bilinç-Dikkat-Çağrışım, Eğitim, Taklit-Tecessüs" vb.. bölümleriyle "Gelişim Psikolojisi" alanında Osmanlı-Türk modernleşmesi sürecinde yayınlanmış ilk kitaplardandır.[62]

Tevfik Fikret

Kendisini "Fikri hür, İrfanı hür, vicdanı hür bir şair" olarak niteleyen, gerçeğe sıkı sıkıya bağlı özgürlüğe tutkun, haksızlıklarla mücadelede kararlı, coşku dolu bir şair olarak tanıdığımız Tevfik Fikret (1867-1915), aynı zamanda değerli bir eğitimcidir. İkinci meşrutiyet'in arkasından Galatasaray Sultanisi'ne müdür olarak atandı. 31 Mart olayından sonra bu görevinden ayrılan Fikret; yakın arkadaşı Satı Bey'in müdür olduğu dönemde İstanbul Öğretmen Okulunda bir süre öğretmenlik yapmış, bu sırada çocuk şiiri ile ilgili ilk denemelerde bulunmuştur.[63]

Tevfik Fikret 1909'lu yıllarda "Yeni mektep" adlı bir hareketin öncülüğünü yapmış; bu amaçla "Yeni Mektep Osmanlı Ananonim Şirketi" adı altında bir şirket kurmuş ve bu şirketin başkanlığını üstlenmiştir. Şirketin tüzüğünün yer aldığı yayımlanan 19 sayfalık broşürden, bu hareketin; Avrupa'da özel girişimciler tarafından açılan okullara benzer okullar açmak istediği anlaşılmaktadır.[64]

Broşürde bu okulun amacı "mantıksal muhakemenin oluşmasına yönelik olarak, onun genişlemesine ve aydınlanmasına hizmet edecek pozitif bilgileri genç beyinlere özümsetmek" olarak belirlenmiş; bunun için "kitabi anlayışa uygun gereksiz bir öğretime imkan vermeyecek", "kuramsal bir öğretimden kesin olarak" uzak duracak ve sırf uygulama ve alıştırmalarla, çocukları dikkatli olmaya alıştıracak bir programın izleneceği belirtilmektedir.[65]

Tanzimat'dan 2. Meşrutiyet yıllarına kadar uzanan tarihsel süreç içinde pedagojik arayışa bakıldığında; genel yönelimin, katı disiplin altında, ezbere tekrara dayalı bir biçimde dini ağırlıklı bilgileri çocuğa aktarmak biçimindeki geleneksel öğretmen merkezli eğitimin yerini giderek; çocuğun ilgi ve yaşantı içinde geçirdiği deneyimlerden (oyun) yola çıkarak kendisi ve toplum için gerekli bilgileri, daha esnek bir disiplin anlayışı içinde, çocuğun daha fazla duyu organına (gözlem,dokunma vb..) hitap ederek çocuğa öğretme biçiminde yeni bir eğitim anlayışına bırakmakta olduğu görülmektedir. Çocuğu bedensel, ruhsal, manevi yönden çok yönlü yetiştirmeye bu ilgi doğal olarak çocuğun daha yakından tanınması, yaşına uygun ilgi ve duygularının eğitimde hesaba katılması sürecini de beraberinde getirmiştir. Bunun bir başka yönden çocuğun daha çabuk, daha kalıcı öğrenmesi için öğretim dilinin iyileştirilmesi, eğitim ortamının bu amaca uygun biçimde düzenlenmesi arayışlarına da yol açtığı görülmektedir.

Eğitim anlayışında tanık olunan Batı etkisinin, eğitim anlayışına savruk bir biçimde yansıdığı da bir başka dikkat edici özelliktir. Örneğin pragmatizmin, "iş okulu" düşüncesinin etkisiyle; kitabi bilgiyi, kuramsal bilgiyi, gözlemi tümüyle reddetme gibi bir takım eğilimler kimi eğitimcilerin anlayışlarında ortaya çıkabilmiştir. Yukarıdaki deneyim Tevfik Fikret gibi coşkulu heyecanlı bir liderin önderliğinde bile olsa, anonim

---

[62] Aynı, ss. 65-66.

[63] Aynı, ss. 117, 119

[64] Aynı, s. 109.

[65] Aynı, s. 118.

şirket kurmanın, ya da bir anonim şirketle yola çıkmanın; öngörülen nitelikte "yeni okul"un ortaya çıkarılabilmesi için yeterli bir koşul olamayacağını açıkça göstermektedir.

Jön Türk Liderlerinde Eğitim Düşüncesi

Jön Türk hareketi ve bu hareketin 2. Meşrutiyetin siyasal yaşamında belirleyici rol oynamış İttihat ve Terakki hareketi içinde ileri sürülen eğitim düşüncelerini saptamaya yönelik bir çalışma, aynı zamanda 1. Meşrutiyetten itibaren modernleşme sürecinde etkili olmuş eğitim düşüncesini açığa çıkaracaktır. Jön Türk Hareketi içinde etkili olmuş belli başlı isimlerin hemen hemen hepsi eğitimle ilgili çeşitli düşünceler ileri sürmüşlerdir. Bu isimlerden dönemin ve daha sonra gelen Cumhuriyet yıllarındaki eğitim yaşantıları üzerinde etkili olmuş belli başlı isimleri Mizancı Murat, Ahmet Rıza, Abdullah Cevdet, Ethem Nejat, Prens Sabahaddin, Emrullah Efendi, Sati Bey, Ziya Gökalp olarak sıralamak mümkündür.

Mehmet Murat Bey

Daha önceki bölümlerde, öğrencileri tarafından saygıyla anılan Mülkiye öğretmeni olarak tanıdığımız, Yeni Osmanlılarla Jön Türkler arasındaki bağda önemli bir halka olan Mehmet Murat Bey 1853 yılında Dağıstan'ın Haraki kasabasında doğdu. 1876 yıllarında Mithat Paşa'nın çevresinde toplanan Yeni Osmanlılar grubunun içinde yer aldı. Çıkardığı haftalık Mizan dergisinde Osmanlılık ve İslâm'ın yanında Türklüğe de önem verilmesini, milli kültürün korunmasını öneriyordu. Benimsediği temel slogan "Taklit ile aslını unutma / Milletini hakir tutma"ydı. Yeni Osmanlılardan farklı biçimde Murat Bey; sorunların yalnızca bir parlâmenter sistemle çözülemeyeceğini düşünmekte, İslâm'ı bir yol gösterici olarak, iman açısından değil de siyasi bir koz olarak getireceği yararlar açısından ele almaktadır. Bu düşünceyi geleneksel düşünce yapısına uygun bir biçimde ortaya çıkan, ileride daha da belirginlik kazanacak laikleşme, -"secülarisation"- akımının ilk belirtisi olarak değerlendirmek mümkündür. Bu düşünce Murat Bey'de, şer'i ve örfi unsurların bir tarihi evrim süreci içinde değerlendirilmesiyle, ve devlet kavramına verilen önemle birlikte ortaya çıkıyordu. "Artık korunması istenen şeriat gibi somut bir unsur değil, milletin ruhu, maneviyatı, özü gibi soyut unsurlardı". Böylece saf islâmi tasavvurlar yerini, islâmi tasavvurlarla da desteklenen ahlâki tasavvurlara bırakıyordu. "Murat'da ahlâkilik kendi için aranan bir değer değil, toplum mekanizmasının düzenli çalışmasını sağlayan bir sosyal pekiştiriciydi".[66]

Murat Bey'in ahlakiliğe bu kadar önem vermesinin nedeni; "devlet dairelerinde devlet kuvvetiyle" birleşen entelektüel gücün, yani devletin memurlarının, durgun halk tabakalarını Abdülhamit'le işbirliği yaparak sömürmeleriydi.[67] Diğer İslâm devletleri'nin çöküşünde görüldüğü gibi Osmanlı devletinin çöküşünün de asıl nedeni, bütün bu ülkelerde *merkeziyetçiliğin ifrata vardırılmış* olmasıydı; devlet memurlarındaki yozlaşma bunun ortaya çıkardığı bir sonuçtu. Murat Bey bu görüşünü şöyle açıklamaktadır:

---

[66] Şerif Mardin, Jön Türklerin Siyasi Fikirleri: 1895-1908 (İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.Mardin, 1994), ss.79,81,113-122,124,

[67] Aynı, s. 128.

> Doğu'nun hastalığı merkeziyetçiliğinin sonucuydu. Her şey resmi bir kılığa büründü: bilim, edebiyat, sanat; hatta hürriyet aşkı ve entelektüel serbestlik bile bir resmi damgaya tutuldu... Doğu'nun zaafı ilk defa olarak entelektüel kuvvetin kaba kuvvetle birleşmesinden doğdu.[68]

Murat Bey'in bu tespitten yola çıkarak daha merkeziyetsiz bir siyasal yapı arayışına gideceği yerde; mevcut asalak memurların yerine, devleti kurtaracak ahlaklı "siyasi bir sınıf" -elit- oluşturmayı çıkış yolu olarak görmüştür. Bu öneri son tahlilde, sistemi dağılmaya doğru götüren eskimiş merkeziyetçi yapı yerine, sistemi siyasi elit eliyle ayakta tutacak yeni bir merkeziyetçi yapı yaratmak anlamına gelmektedir. Murat Bey'in eğitim düşüncesinde temel amaç; devletin emanet edilebileceği bilgili ahlaklı bir zümre, siyasi liderlik yapabilecek bir elit yetiştirmektir. Murat Bey 1876 harbindeki yenilgiye neden olarak, toplumun ahlâki zaafını, kimsenin "vazifesini bilmemesi"ni gösteriyordu. Ona göre yapılması gereken "devleti orta seviyede bulunan, bilgili ve ahlâklı bir zümreye emanet etmekti" Asalak memurlar elit inin yerine *sorumluluk*, *hizmet* ve *verimlilik* kavramlarını kendine şiar edinmiş siyasi bir elit yetiştirecek eğitim; esas olarak ahlak eğitimi niteliğinde olmalıdır. Bu da öncelikle "yöneltilmiş" bir edebiyat öğretimiyle gerçekleşebilir. Murat Bey'in eğitim düşüncesinde altı çizilmesi gereken bir başka olgu; Fen eğitimini ahlak bozucu olarak görmesi ve bu eğitime karşı çıkmasıdır. Diğer yandan "her türlü eğlence ve iyi vakit geçirmeye ciddi bir cephe" almaktadır; bunun yerine sağlıklı bir bedene sahip olabilmek için beden eğitimine önem verilmesini ister. Mardin Murat Bey'in bu yaklaşımını şöyle açıklamaktadır. [69].

> Gerek Murat'ın milli enerjileri yönlendirecek bir edebiyata inanması, gerek okuyucularına bedenlerini sağlıklarını ve düşüncelerini "temiz" tutmalarını öğütlemesi Batı uygarlığının beraberinde getirdiği "ütiliter" zihniyetin ve "verimli vatandaş yaratma çabasının belirtisiydi.[70]

1880'ler'den itibaren Türkçü bir yönelim içine giren Murat Bey'e göre Türk Dili, Arap gramerinin kurallarına uymamalıdır. Milli bir ruh, maneviyat temelinde milli bir kültürün yaratılması ve korunması buna bağlıdır. Mizancı Murat da, Ahmet Rıza gibi aceleci değildir; reformu "esas itibarıyla hemen gerçekleştirilmesi mümkün olmayan ve genel eğitim düzeyinin yükseltilmesine ihtiyaç gösteren bir süreç" saymaktadır. [71]

Ahmet Rıza

1859 yılında İstanbul'da doğdu. Eğitimini Fransa'da Grignion Ziraat Okulu'nda tamamlayan Ahmet Rıza yurda döndükten sonra kendini toplumu eğitim yoluyla kalkındırmaya adamıştır. Bursa İdadi-i Mülki Müdürlüğüne tayin olunmuş; daha sonra Bursa Maarif Müdürlüğüne getirilmiştir. 1889 yılında Fransa İhtilalinin 100. yıl dönümüyle ilgili bir sergi için gittiği Fransa'da "modern düşünce akımlarını inceleyebilmek için istifa eden Ahmet Rıza'yı daha sonra Paris'te yayımlanan Meşveret gazetesi etrafında kümelenen Jön Türk grubunun en önemli liderlerinden biri olarak görüyoruz. Ahmet Rıza halkın bilgi düzeyinin yükselmesi, bir Türk dili akademisinin açılması, kızların okutulması gibi konularla özel olarak ilgilenmiştir.[72] Burada eğitim sisteminin reformuyla ilgili bir rapor hazırlayarak padişaha sunan Ahmet Rıza Bey'in eğitim düşüncesiyle ilgili Mardin şu açıklamayı yapmaktadır:

---

[68] "Mehmet Murat, La Force et la Faiblesse, s.10." Mardin, 1994, a.g.e., s.129.

[69] Mardin, 1994, ss.,123.-

[70] Aynı, a.g.e., ss. 118,112-124.

[71] Aynı, s., 88.

[72] Akyüz, a.g.e., s.168.

> "Şey"ler arasındaki değişmez ilintiler, politikanın en derin kaynağını oluşturduklarına göre ve tabiat kanunlarını en iyi şekilde ancak uzmanlar inceleyebileceklerine göre siyaseti uzmanlara bırakma zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkıyordu. Ahmet Rıza Bey'in bu pozitivist-materyalist dünya görüşünün bir diğer sonucu bireylerin ihtiyaçlarının maddi dünya ile sınırlandırıldığı fikrîydi. İnsanların içinde bulundukları koşullar, hangi yönde ilerlemeleri gerektiğini tayin ediyordu. Örneğin Ahmet Rıza Bey'e göre 1890'larda, Osmanlıların içinde bulundukları koşullar bakımından yapılması gereken iş "ziraat ve sanayiin" geliştirilmesiydi. Halkın bu zorunluluğu anlayabilmesi için eğitim düzeyinin yükseltilmesi gerekti. Burada Marx'ın düşüncesinin bir yönüne ne kadar yaklaştığımızı hissetmemek mümkün değildir. Eğitim Rıza Bey için hümanist anlamda insanın kendi kendini bulmasına yarayacak bir araç değil, bireye toplum içindeki görevlerinin nelerden ibaret olduğunu gösterecek bir araçtı. Ahmet Rıza Bey'in altı layihasının (tasarısının) da konusunun eğitim olması bu bakımdan izah edilebiliyor.[73]

Ahmet Rıza Bey'in eğitim düşüncesinin neye hizmet ettiğini kavrayabilmek için onun merkeziyetçi, otoriter elitist dünya görüşü üzerinde kısaca durmak gerekmektedir. Ahmet Rıza Bey, Osmanlı İmparatorluğu'ndaki unsurlara bağışlanan garanti ve ayrıcalıklar anlamında bir *reform* düşüncesini reddediyordu; ona göre *reform* Osmanlı İmparatorluğu'nun bütünlüğünü korumaya yönelik bir kavramdı. O nedenle düşüncesinin merkezînde yatan kavram "intizam"dı. Diğer taraftan halka karşı ise kuşkucu ve güvensizdi. Ona göre insan "ihtiyaçlarını en kolay yoldan gidermeye çalışan egoist ve tembel bir hayvan"dı; "Allah ve Jandarma korkusu olmasa hırsızlık, doğal eğilimlerine en uygun davranış olurdu"[74] Halka olan bu güvensizlik onda *yönetici elit* (siyasal elit) arayışının temel çıkış noktasıydı. iktidarda bulunma hakkı *elitin* en temel hakkıydı. "Elit hükümet etmekten çekinir"se, "idareyi vasat kabiliyetlerin ve beceriksizlerin eline" bırakırsa, "bizzat hayatlarını ve çalışmalarını hasrettiği terakki davasına helal" gelirdi. Aynı makalede Rıza Bey düşüncelerini açıklamaya şöyle devam ediyor:

> Aydınlatma feyzine, iyinin ve güzelin terakki ettirilmesi için zaruri olan aksiyon kuvvetini ilave etmek gerekir. Elit, vasat kabiliyetlilerin kendisine hakim olmasına müsaade ederse, o zaman, işte, acınacak bir duruma gelir. Vasatlık elit'i az bir zaman içinde yok edecek ve bu büyük ışığı karartacaktır... Varolabilmek için elit'in istila edici ve fethedici olması elzemdir.[75]

Daha sonra Ahmet Rıza devlet çevresinde oluşan elit'in kütleler gibi sessiz kalmasından, Osmanlı Devleti'in askeri bir devlet olmasından yola çıkarak yeni bir *elit* kuramı geliştirecektir.

> ..vatan yalnızca doğduğumuz mahal demek değildir. Ailemizin dini, lisanı, mal ve mülkü, adet-i ahlakı, hukuku, istiklali, hükümetimizin mülkiyetinin tamamı, nizam ve saltanatı hep birleşirse vatan olur. Bunlar bizden öncekilerin sosyal faaliyetinin semeresidir, bize emanetidir. Bu, milli mirası muhafaza etmek için birkaç memleket zapt... eylemekten daha mühimdir.[76]

Öyleyse devletin ana unsurlarından biri olan ordunun görevi artık fetih peşinde koşmak değil, imparatorluğun parçalanmasına engel olmaktır; artık amelimizi belirleyecek düşünce *gaza* değil *vatanseverlik* düşüncesi olmalıdır. Bu düşünceden yola çıkan Rıza Bey askerin kariyerine sistem içinde öncelik verilmesi gerektiğini

---

[73] Mardin, ss. 181-182.

[74] "Ahmet Rıza, La Leçon d'une Guerre, Mechveret, 1 Kasım 1905, s.1." Mardin,1994, a.g.e., s.210.

[75] "Ahmet Rıza, L'inaction des Jounes Turcs, Mechveret, 1 Aralık 1902" Mardin, 1994, a.g.e., s.213.

[76] "Ahmet Rıza, Asker, (Mısır, 1323), ss. 40-41" Mardin,1994, a.g.e., ss. 215-216.

savunur. Askerlere'de politikaya karışmalarını, milleti uyaran bir elit görevi görmelerini, iktidarın yetersiz bir takım insanların eline geçmesine izin vermemelerini önerir. İşte Ahmet Rıza Bey'in "kendini vatana hasredecek, inisiyatif sahibi, iradeli bir gençlik yetiştirilmesi"ni önermesinin altında yatan düşünceler de bunlardır. Bunun için yeni bir eğitim sistemi kurulmasını önermektedir. Hürriyet'in İlanı'ndan önce yayınladığı "Kadın" adlı risalede; bu amaca ulaşmak için aile için eğitimin nasıl gerçekleşmesi gerektiği, daha iyi çocuk yetiştirebilmeleri için kültürlü kadınlar yetiştirmenin önemi üzerinde durmuştur.[77]

İttihat ve Terakki'nin meşrutiyet sonrası yönetim biçimi, bu "parti"nin yukarıda ele aldığımız belgelerinde tanık olduğumuz *siyasi eğitim* anlayışı; Ahmet Rıza Bey'in düşünceleri dikkatle incelendiğinde daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu düşüncede eğitim siyasi elit yaratmada bir araç haline gelmiştir. Sistemin modernleşme sürecinde ihtiyaç duyduğu bürokratik, askeri, siyasi kadroları yetiştirmede bir araç olarak Tanzimat'dan buyana kullanılan "modern" eğitimin ürünü olarak ortaya çıkan, kendi varoluşlarını devletin varlığını sürdürmesinde gören kadrolar; sistemin varoluşunu eğitimin, devlete siyasi elit devşirmede araç olarak kullanılmasında görmektedirler. Fakat burada belki de asıl üzerinde düşünülmesi gereken nokta, eğitimin özel bir işlevi gerçekleştirmeye dönük iş görmesinin, devlet için devşirilen (yetiştirilen) ile halk arasındaki ilişkinin gevşek bir nitelik kazanmasına olan katkısı; ve bunun ileride doğurabileceği sonuçlardır.

Abdullah Cevdet

1869 yılında Kürt asıllı bir ailede dünyaya gelen Dr. Abdullah Cevdet Askeri Tıbbiye'de okudu. Abdullah Cevdet'in eğitim düşüncesinin merkezinde kültür sorunu yatmaktadır. Kültür sorunları çözülmeden siyaset yapılamayacağına inanıyordu. Çıkardığı İçtihat adlı dergide Cumhuriyet yıllarında devletin resmi ideoloji içinde yer alan laikliğin temellerini atmış; kadın haklarıyla ilgili tartışmalara yer vermiş; saltanat sorununu radikal bir biçimde çözümlenmesini önermiştir.[78]1900 yılında Paris'de yapılan Uluslararası Sosyal Eğitim Kongresi'ne sunduğu bir bildiride, memleketin ilerlemesi için yapılması gereken en önemli işin Türklerin kültür düzeyinin yükseltilmesi olduğunu belirtmektedir. Abdullah Cevdet'de biyolojik-materyalist düşüncelerin maneviyatla desteklendiğine tanık olunmaktadır. İslam fıkıh bilginlerinden yola çıkarak materyalizme varmaya çalışmıştır. O da Ahmet Rıza Bey gibi dini bir sosyal eğitim aracı saymaktadır. Çıkardığı dergiye "İçtihat" adını vermesi de, "içtihat kapısı"nın tekrar açılmasını sağlama düşüncesiyle ilgilidir. Fakat bunu yaparken asıl amacının "gerek iç gerek dış boyunduruklardan kurtulmuş, vatandaşlarının hepsinin birlik halinde ve kardeş oldukları, ırk ve din farklarının yok edildiği bir Türkiye" yaratmak olduğunu; bunun da "Modern fikir ve terakkiyi modern ruha" sokmakla mümkün olacağını belirtmektedir. "Işık Hıristiyan dünyasından gelince Müslüman ruh ona bütün kapılarını" kapayacaktır; öyleyse "Müslüman damarlarına yeni bir kan" akıtabilmek için "progresif prensipleri bizzat İslâm müesseselerinde" aramak gerekmektedir.[79]

---

[77] Aynı, ss.174-182.

[78] Tekeli ve İlkin, a.g.e., s.170.

[79] "Abdullah Cevdet, Une Profession de Foi, İçtihat -İçtihatın Fransızca eki-, (Mayıs 1905), s.88" Mardin 1994, a.g.e., ss. 231-232.

Abdullah Cevdet, İslâm dininden bir toplumsal gelişme ve siyasal muhalefet aracı olarak kullanmak istemektedir. Bu düşünceden hareketle ulemaya, bilimsel gelişme yolunda inisiyatifini yitirmek istemiyorsa modernleşme yolunda, siyasal muhalefet alanında çaba göstermeyi önermektedir.[80]

İhtilalci çözümleri reddeden Sosyal Darvinist düşünceden yola çıkan Abdullah Cevdet pedogojiye ve psikolojiye özel bir önem vermektedir. Gelişmenin başlıca yolunu Türklerin "tabii kuvvetini" arttırmakta görmektedir; ona göre bunun başlıca kaynağı da eğitimdir. Eğitim sayesinde "avam istihsal-i hakka muktedir" olacaktır. Gustave Le Bon'un düşüncelerinden etkilenen Abdullah Cevdet'e göre, biyolojik yaşamın kendisi bir genişleme ve toplumsallaşmayı da beraberinde getirdiğine göre; eğitimle birlikte bir *ırkta tutturulan* düşünceler kalıtımla birlikte gelecek kuşaklara aktarılabilir; bu yöntemle insanların zekasını ıslah ve tamir etmek mümkün olacaktır.[81] Bu sürecin hızlandırabilmek için öncelikle halka Batı'nın büyük yazarlarının yapıtlarını okuma zevki aşılanmalıdır. Bu düşünceler Abdullah Cevdet'de Marksist kolektivizmle Liberalizmin savunduğu aşırı bireycilik arasında bir denge unsuru olan "tesanütçü" (dayanışmacı) bir düşünceyle desteklenmektedir. Doğanın kendisine bağışladığı doğal üstünlükler ve kalıtım yoluyla elde ettiği ayrıcalıklar ne olursa olsun, insanların başarıyı ve mutluluğu elde edebilmeleri için aralarında bir işbirliğine gitmeleri gerekmektedir. Uluslararası ilişkiler içinde kapitalizmle birlikte gelen amansız mücadele, halkı eğitmek sayesinde ortadan kaldırılabilir.[82]

Toplumsal olayları matematiksel bir kesinlikte açıklama iddiasında olan Gustave Le Bon'un elitist düşüncesinden etkilenen Abdullah Cevdet'de ideal toplumda son tahlilde halkın isteklerinin ağır basacağına olan inançla desteklenen halkın kültür düzeyini yükseltmeyi hedef alan, dayanışmacı, bilimci, ulusalcı yaklaşımlarla; bu yaklaşımlara ters düşen elitist bir düşünce birlikte yer almaktadır.[83]

> İstemezük demekten gayrı bir şey söylemek bilmeyen avamın değil, fazilet-i siyasileriyle mümtaz ve mahbubü'l kulûb, ve vükelâ-i millet, hürriyet-i kavl, hürriyet-i vicdan, hürriyet-i matbuat ile piraste, kavanin-i â dilenin mahmileri olacak vükelâ-yı millet tarafından unûr-u milletin temşiyesini görmek isteriz.[84]

Çünkü halk bilimsel inceleme ve üretim yapabilecek düzeyde gelişmiş değildir. Ahmet Rıza'nın siyasi elit yetiştirmeye dönük eğitim düşüncesine karşın Abdullah Cevdet'in halkın kültür düzeyini yükseltmeye yönelmesi; Cevdet'in elit'i denetlemek suretiyle sosyal reform üzerinde etkili olabileceği düşüncesinden, ve arzusundan kaynaklanmaktadır.[85] Abdullah Cevdet toplumsal değişimde başarının seçkin kimselerin halkın (cumhurun) isteklerini, ihtiyaçlarını göz önünde tutan üstün çalışmaları sayesinde elde edilebileceğini düşünmektedir. Fakat bu seçkinlerin, istenmeyen olumsuzluklara sapmaması için "cumhur ruhunun" (halkın istek ve arzuları) seçkinler üzerindeki "telkin" rolünü onayabilmesi gereklidir. İşte Abdullah

---

[80] "Abdullah Cevdet, Tekmile. Tarih-i İslamiyet (Cild-i Sani, Mısır: Matba-i İçtihat, 1908 -1909), s.719" M.Şükrü Hanioğlu, Bir Siyasal Düşünür Olarak Abdullah Cevdet ve Dönemi (İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1981), s. 152.

[81] Mardin, 1994, ss.238-241; Tekeli ve İlkin, a.g.e., ss. 170-171.

[82] Mardin,1994, ss. 244-246; Tekeli ve ilkin, a.g.e., s.171.

[83] Hanioğlu, a.g.e., ss. 165-166.

[84] "Abdullah Cevdet, Teselsül-ü Saltanat Meselesi, İçtihat (Mayıs 1905), S.89" Mardin, 1994, a.g.e., s.246.

[85] Mardin, 1994, a.g.e., ss. 246-247.

Cevdet'e göre eğitimin asıl amacı Le Bon'un tanımladığı "Cumhur Ruhu"nun elit üzerindeki "telkin" rolünü oynayabilmesidir. "Cumhur Ruhu"nun şekillenmesinde basının çok önemli rolü olduğundan gazeteciler özel bir eğitimden geçirilmeli, doktorların tabi tutulduğu bir takım kurallara gazeteciler de tabi tutulmalıdır. Basın yoluyla halkın üzerinde olumsuz bir etkide bulunulmasının önüne ancak böyle geçilebilir.[86]

Abdullah Cevdet seçkinlerin yetiştirilmesi işini üstlenmesi gereken eğitim alanında mevcut okulların yarardan çok zarar verdiği düşüncesindedir.[87] Okul reformu konusunda -ilk üçü Jean - Marie Guyau'dan kaynağını alan- altı maddelik bir plan önerir:

> Ruhsal kalıtım, sağlık ve dimağın fizyolojisi, eğitimsel telkin (aşılama), tarihin eğitim aracı olarak kullanılması, bedensel ve zihinsel alıştırmalar vs., fakat hepsi daima sosyal bakış açısından olmak üzere öğretmeni ilgilendireceklerdir.
>
> 1. İnsanlığın bir üyesi olan bireye ve insanlık türüne has ve ona gerekli yeteneklerin uyumlu bir biçimde geliştirilmesi.
>
> 2. Bireyin kendisiyle ilgili görünen yeteneklerin, bünyenin genel dengesine zarar vermeyecek ölçüde geliştirilmesi.
>
> 3. Bu dengeyi bozabilecek doğal eğilim ve davranışların durdurulması ve denetim altına alınması.
>
> 4. Dayanışma ve bağımsızlık duygusunun aşılanması.
>
> 5. Keyfi ve şahsi iradelere boyun eğme eğilimini boğarak ruhun asla sufli kılınmadan hassas kılınması.
>
> 6. Kadınların terbiyesine en azından erkeklerin eğitimine verildiği kadar önem verilmesi.[88]

Ahmet Rıza'nın eğitim düşüncesiyle, Abdullah Cevdet'in eğitim düşüncesinin birbirini tamamladığı görülmektedir. Murat Bey'in düşüncesini de katarsak her üç düşüncenin de dikkat çekici özelliği ekonomik gelişmeye karşı gösterilen ilgisizliktir. Her üç düşünür de ahlaki, kültürel gelişmenin toplumsal değişim için belirleyici ve yeterli olacağı düşüncesinden yola çıkmaktadırlar. Her üçünde de eğitimin temel amacı, sorumluluklarının bilincine varmış, ahlaklı, iradeli bir "elit" yetiştirmektir. Bu düşünceleriyle bu üç Jön Türk liderinin, Modernleşme dönemi eğitim düşüncesine kaynaklık edecek temel öncülleri, kendilerinden sonra gelecek düşünürlerin geliştirmeleri için hazırladıkları söylenebilir.

Eğitim Düşüncesinde Okul Reformu: Emrullah Efendi, İsmail Mahir Efendi ve Ethem Nejat

Emrullah Efendi ve Ethem Nejat okul reformu boyutunda düşünceleriyle ve çalışmalarıyla modernleşme dönemi eğitim düşüncesine kaynaklık etmiş iki eğitimcidir. Emrullah efendi okul reformunun kuramsal alt yapısını ortaya koymaya çalışmış; Ethem Nejat, okul reformunda önceliğin ilköğretime, toplumun ağırlıklı

---

[86] Hanioğlu, a.g.e., ss. 168-170.

[87] "Bir Kürd (Abdullah Cevdet), Talim ve Terbiye ve Mekteplerimiz, Meşveret, no. 10, s. Mayıs 108, 1313." Hanioğlu, a.g.e., s.170.

[88] "Abdullah Cevdet, De la Necessite d'une Ecole Pour les Educateurs sociaux: memoire Présenté au Congrés İnternational de L'edication sociale, (Paris: Tenu á L'Exposition üniversalle de Paris du, 26 au 30 Septempre 1900) s.34-35" Hanioğlu, a.g.e., ss. 170-171

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

olarak kırsal kesimde yaşadığı gerçeğinden yola çıkarak da esas olarak köylünün eğitimine, köy öğretmeni yetiştirmeye verilmesi gerektiğini önermiştir.

Emrullah Efendi

II. Meşrutiyet'in tanınmış siyaset ve bilim adamlarından Emrullah Efendi (1858-1914), 1881 yılında Mülkiye'yi bitirdi. Yanya, Selanik, Halep ve İzmir'de Maarif müdürlüğü yaptı. 1900 yılında Meclis-i Maarif üyesi oldu. Muhîd-ül Maarif adıyla çok geniş tutulmuş bir ansiklopedi hazırlamaya çalıştıysa da, bu ansiklopedinin ancak birinci cildini yayınlayabildi. Meşrutiyet döneminde 1909 ve 1911 yıllarında iki kez Maarif Nazırlığı'na getirildi. Maarif nazırlığı sırasında 1869 Nizamnamesi'ne benzer genel bir Maarif Kanunu hazırlamış; ancak bunu meclisten geçiremeyeceğini anlayınca İlköğretim ile ilgili kısmını yasalaştırmaya çalışmış; ancak "Tedrisat-ı İptidaîye Kanunu" adını alan bu kanun ancak Şükrü Bey'in zamanında kanun haline gelebilmiştir. İlk öğretimin ve yüksek öğretimin yeniden düzenlenmesi, eğitim tarihimize mal olmuş hizmetlerindendir. Yeniden yapılaşmasında önemli rol oynadığı Darülfünunda Felsefe öğretmenliği de yapan Emrullah Efendi'nin, önerdiği maarif reformu için verdiği layihalar eğitim düşüncesini açıklayan en önemli eserleridir.[89]

"Milli-elitist" bir anlayıştan hareket eden Emrullah Efendi kaliteli insan, ehil öğretmen yetiştirmek için eğitim reformuna üniversiteden başlanması gerektiği görüşündedir. Bu düşüncesini "Tuba ağacı naziresi" olarak adlandırılan, döneminde eğitim düşüncesiyle ilgili tartışmaların merkezinde yer alan bir yaklaşımla desteklemiştir. Tuba ağacı cennette olduğu farz edilen kökü yukarda dalları aşağıda bir ağaçtır. Emrullah Efendi tıpkı bu ağacın gelişiminde olduğu gibi eğitiminde yukardan aşağıya gelişebileceğini, bu nedenle eğitim reformuna yukarıdan, yani üniversiteden başlamak gerektiğini ileri sürmektedir.[90]

Fakat koşullar Emrullah Efendi'ye eğitim reformuna ilk öğretimden başlatmak zorunda bırakmıştır. Emrullah Efendi bunu:

> Taşra ilkokulları için 70.000 öğretmene ihtiyaç vardır. Pedagoji bilgisi olan bu kadar öğretmeni değil, bunun ancak yüzde birini bulmaya imkan yoktur. Her işte olduğu gibi maarif umurunda da elzemi lazıma tercih ederek derece derece ilerlemekte görülen mecburiyeti şu basit hesap açıklamaya yeter... Elzem, binayı maarifin temeli olan iptidaidir.[91]

sözleriyle açıklamaktadır. Fakat daha önceki bölümlerde de üzerinde durulduğu gibi; aslında, ilk öğretime yönelik bu reform da İttihat ve Terakki Partisinin merkeziyetçi, elitist tutumu doğrultusunda atılmış bir adımdır. Atuf, "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu" layihasının Emrullah Efendi'nin eğitim düşüncesini özetlediği düşüncesinden hareketle, Emrullah Efendi'nin eğitim düşüncesini bu layihayla açıklamaktadır[92].

Ülken kavramların tahlilinden yola çıkan Emrullah Efendi'nin düşüncesine kaynak olarak Fransız eklektik filozofu Victor, Cousin'in düşüncesini göstermektedir[93].

---

[89] Ülken, 1979 (Çağdaş Düşünce Tarihi), a.g.e., s. 188; Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s. 111.

[90] Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi (İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım,1977),, 3-4. Cilt, ss. 1277-78; Ülken, 1979, a.g.e., s.188; H. Akyüz, a.g.e., s.125.

[91] Ergin, a.g.e., 1278-79.

[92] Atuf, 1932, a.g.e., ss 39-55.

[93] Ülken, 1979, a.g.e., s.189.

Emrullah Efendi'ye göre "her terakkinin yegane sebebi ilim ve marifettir. Tecrübeler ile sabittir ki bir milletin ahlakı, serveti, saadeti, huzur ve istirahatı tedris ve talim ile temin edilir". Emrullah Efendi beşikten mezara kadar sürecek eğitimi iki şekilde düşünür: Mektep ve medreselerde gerçekleşen öğretmenlerden ders alma işitme yoluyla gerçekleşen eğitim; ve Mektep ve Medrese tahsilinden sonra bilimsel araştırma, edebi mütalâalar ve art arda düşünme yoluyla ortaya çıkan eğitim.[94]

Emrullah Efendi'ye göre *İlk öğretimin amacı* şudur.

> Herkesin bilmeye, edinmeye mecbur olduğu bütün bilgilerdir ki bir taraftan zihni kuvvetlerin uyumlu bir biçimde açınımını (gelişimini) gerçekleştirecek kuralları koyar, orta öğretime hazırlar; diğer yandan pratik hayatta geçim teminine hizmet eden sınai mesleklerin içerdiği bilgi başlangıçlarını, zanaat yöntemlerini telkin eder.[95]

Emrullah efendi 23 Nisan 1912'de yazdığı Darülfünun'un gerekçesinde, kültürü yaratan ve yayan temel kurum olarak nitelediği Üniversitelerin işlevini ise şöyle belirlemektedir:

> *Darüfünun dediğimiz yüksek kurumlar, ilimler ve fenlerin hem yayılmasına hem de ilerlemesine hizmet eder.* Bu iki hizmet birbirinden ayrıdır. 1) İlimleri ve fenleri yaymak halk arasına dağıtmak demektir. Bu görevleri ile Darülfünunlar yüksek öğretime mahsus okulların görevlerini görürler ve bu bakımdan Maarif'in en yüksek kültürü yayma merkezleri olduğu gibi orta ve ilk okulların ilerlemesine de yararlar. 2) Darüfünunların ikinci görevi, ilmin ilerlemesine hizmettir. Bu kurumlar ilmi yaymakla kalmazlar, ilmi yaymaya, ilerletmeye de hizmet ederler. Bir devletin dünyadaki siyasal yeri, medeniyet derecesi ile ilim ve fenlerdeki ilerlemesi ile orantılı olduğu düşünülürse, ilmin yayılması ve ilerlemesine hizmet eden bilginler yetiştirecek darülfünunların bu uğurda görecekleri hizmetin büyüklüğü tahmin edilebilir. Ve darülfünunların asıl görevi bu olmalıdır.[96]

Emrullah Efendi, İnsanlığın yaratılışında doğruluktan şaşmamak , iyilik yapmak ve güzelliği hissetmek gibi üç alışkanlığın (melekenin) olduğuna dikkat çekmekte; bu üç eğilimin insanın psikolojik yaşamında zihin, irade ve duygu biçiminde üç yeteneğe karşılık düştüğünü ileri sürmektedir. Öyleyse eğitim insanın bu yeteneklerini geliştirip güçlendirebilmesi için tedbirler almaktır.[97]

Zihin güçlerinin amacı doğru olanı saptamaktır, bu da bilimsel çalışma yapmak, bilim üretmek anlamına gelmektedir. Bu da sentez ve analiz yoluyla gerçekleşmektedir. Bilimsel çalışma bir yandan bütünden parçaya, olaylardan genellemelere, örnekten kurala; diğer yandan ise parçadan bütüne, genellemeden olaya, kuraldan örneğe giderek oluşmaktadır. Bilimsel çalışma, buluşlar, yaratılar bu yolla gerçekleştiğine göre; okullarda öğretimi de bu yollardan olmalıdır. Bazı bilimler sentez ile bazıları ise analizle ilerlediğine göre, çocuğun düşünsel gelişimde eksik yönlendirebilmesi için ilk öğretimde bu iki yöntemin kullanılacağı derslere programlarda yer verilmelidir. Bu düşünceden yola çıkarak Emrullah Efendi, başlangıç bilgisi halinde matematiği ve tabiatı (Fen bilgisini) ilk okul programlarına koymuştur. Diğer yandan insan yalnızca bilmek için değil, davranışlarıyla iyiliğe vesile olmak ister. Öyleyse insandaki ahlaki güçleri geliştirmek için, ilk öğretimde dini ve ahlaki eğitim de programlara alınmalıdır. Emrullah Efendi iyi huyla ile çevrenin etkisiyle özellikle ailede kazanılabilecek ahlaki değerlerin, programlara konulacak bir

---

[94] Atuf, 1932, a.g.e., ss. 40,46.

[95] Aynı, s.47.

[96] "Darülfünun Nizamnamesi, 1912" Koçer, ag.e., s.200.

[97] Atuf, 1932, a.g.e., ss. 49-50.

kaç saat ile alışkanlık haline gelebileceği düşüncesindedir. Emrullah Efendi, çocukta geliştirilmesini gerekli gördüğü "hissi güçler"den estetik duyguların geliştirilmesini kastetmektedir. İlk okul programlarında yer verilen Müzik dersi, bazı edebi okuma parçaları bu amaca hizmet edecektir. Bütün bu zihni, ahlaki ve hissi güçlerin gelişmesi, ve disiplini bedenin sağlıklı gelişmesine bağlı olduğundan Emrullah Efendi ilk öğretim programlarına Sağlık bilgisi ve Beden Eğitimi derslerini de koymuştur. Emrullah Efendiye göre millet "zaman ve mekanda ortaya çıkmış ve genişlemiş tarihi ve coğrafi bir oluşum, muntazam bir siyasi heyet"tir Bu heyetin bir tarihi ve yaşadığı bir coğrafya vardır. Dahası bir milletin hükümeti, ekonomik yaşamı ve bu ekonomik-sosyal yaşamı düzenleyen kanunları vardır. Millet bütün bunları bilmek durumunda olduğundan, ilk öğretime de bu bilgileri verecek dersleri (tarih, coğrafya, ekonomi bilgisi, kanun bilgisi) koymak gerekmektedir. [98]

Emrullah Efendi bütün bu derslerin teorik ve pratik olmak üzere iki cephesinin olduğunu düşünmektedir. Teorik yönü yalnız öğrenmeği, zihnin marifet ihtiyacını tatmin etmeyi insana bildirmektedir. Pratik yönü ise bütün bu bilgilerin yaşantımızın ıslahını, güzelleştirilmesini sağlayacak biçimde uygulama alanına konmasıdır. Bu nedenle bütün bu dersler ticarete, ziraata ve sanata uygulanacak biçimde gösterilmelidir. Diğer yandan ilk okulu bitirecek her çocuk orta ve yüksek okula gitmeyeceği; bu çocukların kısa yoldan sanata atılacakları düşüncesinden hareket ederek ilk okul programına elişi dersleri de alınmıştır.[99]

"Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu" layihasının ikinci maddesinde ilk okullarda okutulacak derslerin amacını böyle açıklayan Emrullah Efendi, İlköğretim de izlenmesi gereken amacı da şöyle formüle etmektedir:

> Taze dimağı her sureti kabule muheyya olan çocuğu kendine yar, ailesine vefakar, vatanına fedakar, devletin ve milletin kanunlarına sadık, insanlığa muhabbetli, fazilete tutkun, hukuka hürmetkar, şaye (her şeye) muktedir, teşebbüste müçtehit (ayet ve hadisler uygun biçimde karar verebilen) bir insan olmak üzere yetiştirmek, zihnini ve kalbini teşkil etmek[100]

Emrullah Efendi'nin İlk öğretimle ilgili düşünceleri dikkatle incelendiğinde, Cumhuriyet Türkiye'sinde de geliştirilerek uygulanmaya devam eden ilk öğretim politikasının çizilmesinde Emrullah Efendi'nin düşüncesinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Öte yandan Emrullah Bey İttihat ve Terakki Partisi'nin etkin bir üyesidir. Partinin 1911 kongresinde kabul edilen Siyasi Programla ilgili bir "İzahname" sunmuş; daha sonra bunu "İzahname" adıyla bastırmıştır. Bu "İzahname" İttihat ve Teraki'nin eğitimle ilgili yaklaşımlarını açığa çıkarması açısından önemli bir belgedir. Emrullah Efendi "İzahname"de çocuğun sahip olduğu eğitim ve öğretimle ilgili üç hakkı:

1. Ana babanın çocuğu koruma, çocuğunda ana babası tarafından korunma hakkı.
2. Toplumun çocuğa, kendi dinini, ahlakını öğretme ve çocuğun da bunları öğrenme hakkı
3. Devletin, kendi siyasi görüşlerini çocuğa öğretme ve çocuğun da bunları öğrenme hakkı[101]

biçiminde tanımlamaktadır. Bütün bu haklar bir bütün olduğuna birbirini tamamladığına göre, esas olarak eğitim; çocuk için, çocuğun dışında hazırlanan bir

---

[98] Aynı, s. 50-51.

[99] Aynı, s.50.

[100] Aynı, ss. 51-52'deki alıntı.

[101] "Maarif Nazırı Emrullah, İzahname, 1914, s.77" Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s. 113

süreç haline gelmektedir; ister istemez bu hazırlanışta belirleyici rolü, devletin siyasi düşüncelerinin oynayacağı açığa çıkmaktadır. 2. Meşrutiyetin tek parti iktidarı döneminde ise bu rolü doğal olarak İttihat ve Terakki oynayacaktır.

Emrullah Efendi İzahname'de "Devlet yüksek çıkarları gereği olarak, ilköğretimin zorunlu ve genel, okulların parasız olması da siyasi programımızın eğitimle ilgili esaslarındandır." açıklamasını yapmaktadır.[102] Bu düşüncede de -tıpkı geleneksel eğitim düşüncesinde olduğu gibi- ilköğretimin zorunlu olması, "devletin yüksek çıkarları gereği"dir. Bütün bu yaklaşımlara bakarak, Jön Türk liderlerinde tanık olunan siyasi birliği ve devletin ikbalini esas alan "elitist" yaklaşımın, Emrullah Efendi tarafından eğitim yaşantısına dönüşecek şekilde ifade edilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Bu düşünceye göre ilk okula gelen çocuk, üzerinde istenilen işlemin yapılabileceği boş bir kağıt gibidir. Atuf bu düşünceyi:

> Emrullah Efendi çocukların doğasını, çocuğun gelişim özelliklerini açıklayan kanunları hakkıyla inceleme fırsatını bulabilmiş olsaydı, çocuğun tepkisiz ve cansız bir mahluk, gelişi güzel her düşünülen şeyin içine kolaylıkla doldurulması mümkün boş bir kap olarak kabul etmezdi.[103]

biçiminde eleştirmektedir.

Diğer yandan Emrullah efendi'nin ilk öğretime bu kadar yüklü bir program önermesi de, ilk öğretime aynı zamanda bir *halk eğitimi* (yaygın eğitim) gözüyle bakan -İttihat Terakki düşüncesinde somutlaşan- elitist düşüncenin ürünüdür. Bu düşüncenin nasıl iş gördüğünü Ülken şöyle açıklamakta ve eleştirmektedir:

> Maarif reformunda ikinci hamle, Emrullah Efendi'nin hamlesidir. Emrullah, geniş bilgi sahibi olmakla birlikte, içtimai hayatla maarif arasındaki sıkı münasebeti aydınlatmaya yeter bir sosyoloji ve sosyal ilimler kültürüne sahip değildi. Bunun için örnek olarak aldığı ve Türk memurlar sistemine bir çok benzeyişleri olan Fransız rasyonalist, memuriyetçi ve merkeziyetçi sistemin maarif teşkilatını, Türkiye'ye aynen uygulamaya kalkıştı. Başarısı ve uygulamasının iyi karşılanması, içinde bulunduğumuz (Sabahaddin'in anlattığı) içtimai şekle uygun bir cemiyeti örnek alması ve oradan bir maarif adaptasyonu yapmaya kalkmasından ileri geliyordu. Bunun için maarifin ondan sonra geçirdiği ve bugün de devam eden buhranlı devreleri; içtimai teşekkülümüzü tetkike girecek ve bizi geliştiren bir maarif sistemine doğru gidecek yerde, en kolay ve zahmetsizce intibak edeceğimiz kendi bünyemizin sakatlıkları içinde batılılaşma görüşü ile kendimizi oyalamamızdan doğmuştur denebilir.[104]

Karakteristik biçimiyle modernleşme dönemi eğitim düşüncesine asıl köklü eleştiri, Prens Sabahaddin'den gelecektir.

İsmail Mahir Efendi

İttihat ve Terakki'nin aktif üyelerinden olan Mahir Efendi(1869-1916), 2. Meşrutiyet yıllarında Çapa Kız Öğretmen Okulu'nda öğretmenlik yapmış, Darüleytam (Yetimler Yurdu) müdürlüğü yapmış bir eğitimcidir. Mahir Efendi 1913'te bakanlık bütçesi konuşulurken ileri sürdüğü öğretmen yetiştirme ile ilgili Köy Enstitülerine benzer önerileri ve İş eğitimine yönelik düşünceleriyle dikkat çekmiştir. Bu düşüncelerini müdürü olduğu Darüleytam'da kız ve erkek çocuklara sanat eğitimi

---

[102] Aynı,.

[103] Atuf, 1932, a.g.e., s. 52.

[104] Ülken, 1979, a.g.e., s. 194.

vererek, onları meslek edindirmek suretiyle hayata hazırlayarak yaşama geçirmeye çalışmıştır.[105]

Mahir Bey'e göre her il ya da sancakta bir yatılı öğretmen okulu açılmalı; bu okullara o birimdeki her köyden bir erkek ve kız öğrenci alınmalı, ve o köyler için yetiştirilmelidir. Öğrenciler bu okullarda yetişirken, bir yandan da her köy kendi okulunu yapmalı, hazırlamalıdır. Bu okullara bir de arazi tahsis edilmeli buradan alınacak ürünle öğretmenlerin maaşlarının bir kısmı karşılanmalıdır.[106] Bu düşünce Ethem Nejat, İ.H. Baltacıoğlu, H.Fikret Kanat ve Tonguç tarafından geliştirilecek H.Ali Yücel zamanında Köy Enstitüleri Projesi haline getirilecektir.

Ethem Nejat

Ethem Nejat (1892-1921), Üsküdar İdadîsinden mezun olduktan sonra Abdülhamit İstibdadı karşısında Avrupa'ya gitmek zorunda kalmış, 1908 yılında ülkeye döndükten sonra kendisini öğretmenlik ve eğitimciliğe adamış; Manastır, Bursa, İzmir darülmuallimlerinde müdürlük, beden eğitimi ve pedagoji öğretmeliği; Muğla, Eskişehir, Adana, İzmir maarif müdürlüklerinde bulunmuştur. Daha sonra Marksist düşünceleriyle dikkatleri üzerine çeken Ethem Nejat, Türkiye Amele ve Çiftçi Partisi'nin kurucuları arasında yer almıştır. *Tekamül ve Kanunları, Mektepçilik, Yiğit Türkler, Türklük Nedir ve Terbiye Yolları, Çocuklarımızı Nasıl Büyütmeliyiz, Terbiye-i İptidaiye Islahatı* eğitimle ilgili önemli yapıtlarıdır.[107]

Ethem Nejat'a göre eğitim, sağlam karakterli, milli mefkureyi benimsemiş ve yaşama kolayca uyum sağlayacak insanı; ulusunu seven iyi vatandaşı, iyi meslek adamını, iyi askeri yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Nejat, bilgi yüklemeye ağırlık veren Fransız eğitim anlayışının terk edilmesini, yalnızca memur yetiştirmeye çalışmakla yetinilmemesini; eğitimin milli duygular aşılamasını, canlı, güçlü, becerikli insanlar yetiştirmeye yönelmesini savunmuş; gençlere yaşama özgürlüğü verecek, kendi sorumluluklarını kendilerinin üstlenmelerini sağlayacak değerleri üretmelerine yardımcı olacak biçimde eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesini önermiştir.[108]

Ethem Nejat'a göre ilk öğretim, eğitimin en önemli kademesidir; İzmir'de görev yaptığı sırada hazırladığı "ilköğretimi iyileştirme" adlı bir raporunda, aynı zamanda ülke kalkınmasının da ana ilkeleri olarak nitelediği ilköğretimin amaçlarını şöyle saptamıştır:

1- Halkın irfan seviyesini yükselterek, onda düşünce ve keşif yaratma yeteneğini geliştirmek.

2- Halka milliyet duygusu aşılamak.

3- Bilgiden çok yetenekleri ve hevesi, özellikle iradeyi geliştirmeye önem vermek.

4- Köylülere köy yaşamını uygarlaştıracak duygular aşılamak.

5- Halka tasarruf zevki aşılamak

---

[105] Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s.119.

[106] Aynı, s. 120.

[107] Y. Akyüz, a.g.e., s.192; Hüseyin Akyüz, Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerinde Bir Araştırma (İstanbul: M.E.B. Yayınları, 1991), s.134.

[108] Hüseyin Akyüz, a.g.e., s.134-135; Akyüz, a.g.e., s.192.

6- Halkın insanlık duygularını çoğaltmak ve ona sorumluluk duygusu aşılamak.

7- Memur yetiştirme anlayışı yerine ulusal ülkünün feyzi yardımıyla halkı yükseltmek ve ereğe doğru ilerlemek için gereken kuvvetleri vermek noktaları üzerinde durmalıdır.[109]

Nejat bu amaçlara ulaşmak için, genel derslerin bilgiden çok yeteneği ve hevesi, iradeyi terbiye etmesi; ziraata dayalı derslerin uygulamaya dayanmasını, ve köy yaşamını modernleştirmeyi amaçlamasını; derslerin öğrencinin zevk alabileceği biçimde, tasarruf etme alışkanlığı, insanlık sevgisi, sorumluluk duygusu kazandıracak şekilde düzenlenmesini önermektedir.[110] Ethem Nejat'a göre programlarda Beden Eğitimi, Müzik, El İşleri ve Tarım derslerine yer verilmelidir.[111]

Ethem Nejat eğitimin köy kalkınmasında araç olarak kullanılmasını savunan ilk eğitimcilerimizdendir. Köy öğretmeni yetiştirilmesiyle ilgili görüşleri özellikle dikkat çekicidir. Ziraat öğretimini, köye yönelik eğitimle birlikte düşünmüştür. Ona göre köy öğretmenleri, köyün kalkınmasını sağlamaya dönük eğitim verebilecek şekilde eğitilmelidir. Bunun için köylerde *yatılı bölge okulları* kurulmasını önerir. Ethem Nejat bu düşünceleriyle Cumhuriyet döneminde daha da olgunlaşan "köye yönelik eğitim" düşüncesiyle, *Köy Enstitüleri* ve *yatılı bölge okulları* projesinin ortaya çıkmasına öncülük etmiştir.[112]

Ayrıca Ethem Nejat yalnızca okul eğitimiyle de yetinilmemesini, uygulamaya dayalı bir biçimde uzmanların vereceği konferanslarla halkın aydınlatılmasını; eğitim ve öğretim müzeleri çocuk bahçeleri, halk okulları açılmasını önermiştir.[113] Bu önerilerde, geleceğin halk eğitimi vermek üzere oluşturulan "Halk Evleri" projesinin öncü fikirlerini bulmak mümkündür. Aynı zamanda Ethem Nejat, okulun çevrenin korunması bilincini bireylerde uyandırması gerektiğini savunan ilk eğitimcidir; bu amaçla öğrenci ve öğretmenler arasında bir dernek kurmuştur.[114]

Ethem Nejat'ın eğitim düşüncesine baktığımızda, bu düşüncenin; 1913 kongresinde kabul edilen İttihat ve Terakki'nin programında yer verdiği ilk okul programlarına "yörenin ihtiyaçlarına göre bu programlara, ticaret, sanat, bilgi ve beceri dersleri de konacaktır" düşüncesi; ve yine aynı yıl yürürlüğe giren Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı'nı meclise sunan gerekçede yer verilen "Bizim de tedrisatı iptidaîyle ile vasıl olmak istediğimiz gaye en ziyade ameli, münevver, yerinde kalan efradı millet yetiştirmekten başka bir şey değildir... hedefimiz... bilakis her çocuğu kendi çevresinde aktif ve müfit (yararlı) bir unsur haline getirmekten ibaret bulunmalıdır" düşüncesi ile köy enstitülerini ortaya çıkaran düşünce arasında bağlantıyı kuran düşünce olduğu görülmektedir. Bu düşünceye baktığımızda ilk öğretim aynı zamanda halk eğitimidir. Bu eğitim köy çevresini kalkındırmaya dönük insan kaynağını (yerel elit zümreyi) yaratmaya dönük işleviyle amacına ulaşacaktır. Bu düşünce İsmayil Hakkı Baltacıoğlu'nda giderek olgunlaşacak; 1940'lı yıllarda Köy Enstitüleri projesi halinde uygulamaya konacaktır.

---

[109] Cavit Binbaşıoğlu, Eğitim Düşüncesi Tarihi (Ankara:Binbaşıoğlu yayınları,1982),ss:150-151.

[110] Hüseyin Akyüz, a.g.e., 135.

[111] Yahya Akyüz, s.192.

[112] Hüseyin Akyüz, a.g.e., s.135.

[113] Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s. 88.

[114] Yahya Akyüz, a.g.e., s.192.

Eğitim Düşüncesinde Pedagojik Bir Yaklaşım: Mustafa Sâtı El Hüsri

San'a'da, Mülkiye'den mezun olan Sâtı Bey(1884-1968) Yanya İdadisinde öğretmenlik, Mekodonya'da kaymakamlık yaptı. II. Meşrutiye'tin ilanından sonra kendini tamamen eğitim ve öğretim faaliyetlerine verdi. 2. Meşrutiyet yıllarında başta "Yeni Mektep" olmak üzere pek çok dergide; Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Mustafa Şekip Tunç'la girdiği tartışmalarla modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin gelişimine çok önemli katkıda bulundu. Türk düşünce tarihinde bilimsel, objektif ve ciddi tartışmanın öncülerindendir. Sâtı Bey eğitim psikolojisi, eğitim öğretim yöntemleri üzerindeki çalışmaları; Darülmuallim müdürlüğü sırasındaki çalışmalarıyla II.Meşrutiyet dönemi eğitim reformunda önemli rol oynamıştır. Eğitimle ilgili belli başlı yapıtları şunlardır: *Malumat-ı Ziraiye, İlm-i Hayvan, İlm-i Nebat, Eşya Dersleri, Zirai Tatbikat, Layihalarım, Fenn-i terbiye, İlmi Avam* (Mülkiye'de verdiği etnografya ilgili dersler). Bu kitapları arasında konumuz açısından önemli olan yapıtı 1911 yılından başlayarak üç cilt halinde çıkan *Fenn-i Terbiye*'dir.Sâtı Bey kitabında eğitimle ilgili aşağıda yer vereceğimiz düşüncelerini açıklamanın yanı sıra, okul binası, sınıf, sıra ve labaratuarların ideal boyutları, pencere büyüklükleri, çocuğun sırada nasıl oturacağı, ışıktan nasıl yararlanılması gerektiği gibi eğitim ortamının sağlık koşullarıyla da yakından ilgilenmiş ve önerilerde bulunmuştur. Osmanlı devleti parçalanınca aslının Arap olduğunu hatırlayan Sâti Bey, Cumhuriyet döneminde Türkiye'den ayrılmıştır; değişik zamanlarda Irak ve Suriye'de Maarif müsteşarlığı, Kahire'de Arap Cumhuriyetler Birliği Sekreterliği görevlerinde bulunmuştur.[115] 1910 yılında müdürlüğüne getirildiği İstanbul Darülmuallim'inde düşüncelerini uygulama fırsatı bulmuş; bu çalışmalarıyla Türkiye'de çağdaş öğretmen yetiştirme sisteminin temellerini atmıştır. Bu okul bünyesinde çıkardığı "Muallim" dergisinde çıkan yazılarıyla, eğitim düşüncesinin gelişimine çok önemli katkılarda bulunmuştur.[116]

Sâtı Bey'in, eğitim düşüncesini oluştururken Spencer'in "Pragmatist Evrimci", "Biyolojik Materyalist" görüşlerinden etkilendiği ileri sürülmüştür.[117]

Görüşleri "tarihsici", "canlıcı", "organizmacı", "pragmatist evrimci" olarak nitelendirilen Herbert Spencer (1820-1903), insanın maddi manevi yaşantısını, sosyal olayları doğa olaylarıyla açıklamaya çalışmış; insan organizması ile toplum arasında benzerlik ilişkisi kurmuştur. Spencer'e göre toplum da insan organizması gibi büyür. Her ikisi de, kütleleri hacimleri arttıkça; az sayıda benzer parçalardan çok sayıda benzemez parçalara doğru yapısal bir gelişme gösterirler. Tekamül, "maddenin belirsiz ve tutarsız türdeşlikten belirli ve tutarlı çok türlülüğe geçme sürecidir"; karmaşıklık artarken toplum da büyür.[118] Spencer'e göre:

> Eğitim, doğamızı yetenekli olduğu yetkinliğe ulaştırmak için, başkalarının bizim için ve bizim de başkaları için yaptığımız şeylerdir. Eğitimin amacı, insanı yaşama tam olarak hazırlamaktır. Ne kadar önemli olursa olsun, bilgilerimizi başkalarının zararına genişletmeyi düşünemeyiz.[119]

---

[115] Aynı, ss. 174-176,182.

[116] Binbaşıoğlu, 1982, a.g.e., s. 147.

[117] Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1967), ss. 87-88; H.Akyüz, a.g.e., s.129.

[118] H.Akyüz, a.g.e., s. 273; Hikmet Yıldırım Celkan. Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi (stanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1990), s. 13.

[119] Cemil Sena, Filozoflar Ansiklopedisi (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1976), 4. Cilt, s.307.

Spencer'e göre eğitim hem zihinsel hem töresel hem de bedensel olarak bireyi geliştirmeyi amaçlamalıdır. Öğretim yaşantıları içinde disiplin öğrencilerin kendileri tarafından çözümlenmelidir. Çocuklara öğretmen olanaklar ölçüsünde az telkinde bulunmalı, az şeyler söylemeli; fakat çok şey buldurmalıdır. Bilgi kazandırmanın temelinde nesne ya da olayın kendisi bulunmalıdır.[120]

Sâti Bey toplumların, canlı organizmaların yaşama kurallarına benzer biçimde geliştiğini düşünmektedir. Organizmanın temeli nasıl hücre ise, toplumun temeli de bireydir; bireyin şuurudur. Birey sağlıklı geliştiği ölçüde toplum da o oranda sağlıklı olacaktır. Eğitimin rolü de burada ortaya çıkar. Sâti Bey'e göre eğitim bireyin özel yeteneklerini köreltmeden genel yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamalıdır.[121]

Sâti Bey'e göre eğitim:

> İnsanın bütün kuvvet ve kabiliyetlerini gerek kendinin ve gerek ise hem cinslerinin mutluluğuna dayanak olacak biçimde geliştirmektir; yahut insanın kuvvet ve kabiliyetlerini - gerek kendinin gerekse insanlığın yöneldiği mükemmelliğin- son derecesine kadar yaklaşmasını temin edecek tarzda geliştirmektir.[122]

Sâti Bey'de tanık olduğumuz İnsanın kendine özgü bir takım güçleri ve yetenekleri olduğunu, bu yeteneklerin eğitim yoluyla hem bireyin hem de toplumun mutluluğuna hizmet edecek biçimde geliştirilmesi gerektiği düşüncesi; eğitimi - çoğunlukla dini içerikteki- dogmatik bilgi kalıplarını tekrar yolu ile ezberletmek olarak algılayan geleneksel dogmatik eğitim yaklaşımdan farklı bir bakış açısını, önemli bir kopuşu yansıtmaktadır;.

İnsanı bedenden ve ruhtan oluşan bir varlık olarak kabul eden Sâti Bey Fenn-i Terbiye'de, eğitimi ruhsal ve bireysel bir olay olarak değerlendirmekte; eğitimi fikri, ahlaki, iradi, bedeni diye çeşitli sınıflara ayırmaktadır. Ruhun eğitiminde de ruhsal olaylarla ruhi yetileri ayrı olgular olarak değerlendirmekte, her birinin eğitimi üzerinde durulması gerektiğini ileri sürmektedir.[123] Sâti Bey bir yazısında "Fikir ve duygu birbirinden ve fiil ve iradeden büsbütün ayrı şeyler değildir... Ahlakta fikrin de, duygunun da büyük önemi vardır. Onun için ilmin ahlak üzerine etkisi büyütür" demektedir[124] Sâti Bey'in düşüncesine göre insanda geliştirilmesi gereken bütün bu güçler birbirlerini desteklerler; bir tanesindeki zayıflık diğerlerine de yansıyacaktır; öyleyse insandaki bütün bu güçlerin birlikte geliştirilmesi gerekmektedir.

Sâti Bey İslâmiyet'in ya da Türk ırkının ilerlemeye engel olduğu gibi düşüncelere karşı çıkmakta ve eleştirmektedir. Ona göre geri kalışın başlıca nedeni azim ve sebat eksikliğindedir. Avrupalılar en büyük zevki faaliyet de bulurlarken, biz hareket ve faaliyeti sıkıcı buluyoruz.[125] Sâti Bey'in fikri üretimle bedeni üretimin birlikte yürümesi gerektiği düşüncesindedir:

> Elişleri umumi mekteplerimiz için büsbütün yeni bir derstir. Şimdiye kadar bizde bedeni emek ile zihni emek arasında derin uçurumlar, büyük mesafeler vardı. Mektepler talebeyi

---

[120] H. Fikret Kanad, Pedogoji Tarihi (İstanbul: M.E.B. Yayınları, 1963), 1.Cilt, ss.495-515.

[121] H. Akyüz, a.g.e., ss. 129-130.

[122] Atuf, a.g.e., s.30.

[123] Aynı, s. 27.

[124] "Sâti Bey, İlim ve Ahlak, Terbiye Mecmuası, yıl 1,sayı 1 (Ocak 1333)" Ülken, 1979, a.g.e., s.181.

[125] Ülken, 1979, a.g.e., s. 179-180.

> yalnız zihnen işgal ederdi. Zihnen meşgul olanlar bedenen meşguliyet kabiliyetini kaybederler. Bedenen meşgul olanlar ise ekseriya zihnen meşguliyet istidadını kazanamazdı. Bizde sanayiin bu kadar ilkel kalmasına sebep olan amiller arasında bu halin de önemli bir yeri olsa gerektir. Öyle ümit ederiz ki mekteplerde elişleri derslerinin taammümü bu uçurumu dolduracak, bedeni emek (sây) ile zihni emek arasında bir ilişki bir bağlantı oluşacak ve ihtimal ki ekonomik durumumuzda beklenen değişim ve devrimi kolaylaştıracak ve hızlandıracaktır.[126]

Burada Sâti Bey'in insanın güç ve yeteneklerinden yola çıkılması düşüncesinin, bu güç ve yeteneklerin iş içinde geliştirilmesi düşüncesiyle tamamlandığına tanık oluyoruz.

Fakat Sâti Bey'e göre eğitimin amacı üretici yetiştirmek olamaz; "hayatın yemekle kabil olduğuna bakarak yemeği hayatın gayesi saymak nasıl yanlışsa üretici yetiştirmeyi eğitimin gayesi saymak da yanlıştır"[127]. Baltacıoğlu'nun yanlış bulduğu bu görüşünü Sâti Bey şöyle eleştirmektedir:

> ...Çağdaş milletlerde eğitimin gayesi, çocukları üretici yetiştirmektir derken, Hakkı Bey iktisadi hayatın önemini belirtiyor. Fakat buradan üretim ve iktisadın eğitimde gaye ve ölçü olduğu sonucunu çıkarmak doğru değildir. Ben Asya'lı Avrupa'lı çağdaş cemiyetlerden hiçbirini, okullarını iktisat terazisiyle tartacak derecede faydacılaşmış görmüyorum. Onlar iktisada önem veriyorlar, fakat bunu gaye değil vasıta gibi görüyorlar. bu asrın en üretici milleti Amerikalılar bile üretimi eğitim gayesi saymıyorlar. Bergson Amerikalılar hakkında tetkikine dayanarak, idealizmin Amerikan ruhunda hakim olduğunu iddia ediyor... Bunge dahi, Almanların eğitimde terakkiyi hedef edinip üretimi ona araç diye kullandıklarını söylüyor.[128]

Sâti Bey'in düşüncesinde din ve ahlak eğitimi her şeyden önce bir vicdan eğitimidir. O, ahlaki yaptırımları "insanı, kendini herkesten çok güvende hissettiği halde bile kötülük yapmaktan uzak tutan vicdan"da aramaktadır.

> Vicdan, ahlak yasalarının en önemli doğrulayıcı araçlarındandır. İnsanı, her şeyden gizli kalacağına, bir cezaya ve hatta bir ayıplamaya neden olmayacağına emin olduğu hareketlerde bile, kötülük yapmaktan alıkoyan şey vicdandır. İnsana, yasaların cezasından, kamuoyunun kötülemesinden artakalan kötülüklerden dolayı bile, manevi cezalar veren de odur. Onun için çocukları aydın, doğru ve vicdanlı bir hale getirmek, ahlak eğitiminin, hem amaçlarının, hem de araçlarının en önemlilerinden biri sayılmak gerekir.
>
> Vicdanı, aydın ve doğru bir hale getirmek için; bir taraftan fikirlerin eğitimine bir taraftan da ahlaki eğitimlerin arttırılmasına özen göstermek gerekir. Çocuklara iyilik, kötülük, görev ve erdem hakkında açık ve mükemmel düşünceler vermekle beraber; hiç durmadan iyiliğe, göreve, erdeme (karşı) sevgi ve bağlılık duygularını (da) aşılamalı, olay ve olgular karşısında vicdani muhakemeler yürütme alışkanlığı vermeli, ödüllendirme ve cezalandırma da aşırılıktan çekinerek vicdanı ferahlık ve ıstırapların gölgede kalıp körleşmesine engel olunmalı(dır). Bunun için bir taraftan tarih ve öykü kahramanlarının yaptıkları ile arada sırada rastlanılan dikkat çeken olaylar üzerine vicdani muhakemeler yaptırılmalı; bir taraftan da kendi eylem ve hareketleri üzerine iyi incelemeler yaptırmaya ve onları vicdanın kontrolü altında tutmaya alıştırılmalı(dır). Özetlemek gerekirse onları arada sırada vicdanları ile karşı karşıya kalmaya ve ona dikkat etmeye mecbur etmelidir.[129]

Atuf, yukarıdaki düşüncelerinden hareketle Sâtı Bey'in, yakın arkadaşı Tevfik Fikret'le birlikte; dini müeyyidelere dayanan dini ahlak yerine insanlık vicdanına

---

[126] "Sâti Bey, Tedrisatı İptidaiye mecmuası, yıl 1, s.6" Atuf, 1932, a.g.e., s.32.

[127] Ülken, 1979, a.g.e., s.185.

[128] "Sati Bey, Terbiye ve Millet, Muaallim Dergisi, Sayı 4, 15 Ekim 1916" Aynı, s.184.

[129] "Sati Bey, Fenn-i Terbiye, (2. Basım, 1911), s.345," Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., ss. 79-80; Atuf, 1932, a.g.e., ss. 30-31.

dayanan laik ahlakı etraflarına aşılamaya çalıştıklarını açıklamaktadır.[130] Ancak bu yaklaşımın son tahlilde islâmi bir içerik taşıdığı da gözden uzak tutulmamalıdır. Spencer'in doğal disiplin anlayışında, yaşantı içinde başarılı ya da başarısız olma biçimde ortaya çıkan doğal ödül ve cezanın yerini; Sâtı Bey'in düşüncesinde, İslam düşüncesi içinde oto kontrol mekanizması olarak kullanılan vicdan almıştır. *Bir yandan çocuğun gizil güç ve yetenekleri iş içersinde geliştirilmek istenirken, bu gelişmenin toplumun ahlak kurallarına uygun bir biçimde gerçekleşmesi, vicdan eğitimi yolu ile güvence altına alınmaya çalışılmıştır.*

Sâti Bey, dil ve etnik kültür temelinde ulusal birlik arayışına karşıdır, Ona göre dil "Osmanlıları birbirine bağlayan bağın en kısasıdır":

> Bağımsız bir devlete sahibiz. Devlet kurma davamız yoktur. Bazı kimseler dil ve ırktan başka hiç bir bağa güvenmek istemiyor. Başka bağları değersiz sayıyor. Osmanlılık sade bir siyasi heyettir, parçaları arasında hiç bir manevi bağlantı yoktur diyorlar. Ben bu düşüncelere katılmıyorum: Osmanlıların çoğunluğu arasında din bağı vardır. Bu bağın önemi büyüktür. Batı alemine bakarak bunu küçük görmek yanlıştır. Unutmamalı ki İslâmlık, Hıristiyanlık gibi sade ahlâki değil, aynı zamanda içtimaî bir dindir. Müslüman Osmanlıların tarihleri arasında aykırılık değil, ortaklık vardır. Tarih, Müslüman olmayanlara siyasetçe bir yer vermişse de Müslüman olanları asla birbirlerinden ayırmamıştır. Din ve millet birdir esasına sadık kalmıştır.[131]

Arap asıllı olduğunu bildiğimiz Sâti Bey'in Türk kimliği altında uluslaşma hareketine sıcak bakmadığı görülmektedir. Osmanlı Devleti düşündüğü siyasi birliği koruyamayınca, bir Arap olarak kendi ülkesine hizmet etmek gerektiği düşüncesiyle Türkiye'den ayrılmıştır. Ona göre ortak bir coğrafyada, ortak bir din bağı, ve ortak bir tarihsel gelenek etrafında siyasi birlik korunabilir. Okullarda *vatan eğitimi* bu amaca yönelmelidir; çocuğa vatanın tarihi ve coğrafyası öğretilmelidir.[132] Toplumların temelini bireyler, bireylerin şuurları oluşturduğuna, ferdi şuuru ortak olan topluluklara "millet" demek mümkün olduğuna göre[133]; vatan sevgisinin, tarih bilincinin, ortak dini inançlar çerçevesinde bireylerin şuurunda ortaya çıkmasıyla sağlıklı bir milli yapı ortaya çıkacaktır.

Sâti Bey'in bireyin ortak bir tarih bilinci ve vatan sevgisi çerçevesinde eğitimiyle millet haline geliş arasında doğrudan bir ilişki kurduğu görülmektedir. Bu millet haline gelişte kaynaştırıcı öğe dil ve ırk değil yine dindir. Dini değerler vicdan eğitimiyle bireylere taşınabildiğinde, eğitim yoluyla millet oluşun alt yapısı da hazırlanmış olacaktır. O nedenle milli birliğin sağlanmasında okullar, özellikle de ilkokullar önemli bir misyon yüklenmektedirler; bu yolda öğretmenlere de önemli sorumluluk, görev düşmektedir. Sâti Bey Fenn-i Terbiye'nin önsözünde bu düşüncesini şöyle açıklamaktadır:

> ...Almanya'nın oluşumu ve ilerlemesi, Japonya'da ki yenilik ve üstünlükler, hep ilkokul sayesinde ortaya çıkmıştır. Denilebilir ki, "Saduva" yenilgisini kazananlar, Prusyalıların eğitimcileri idi. "Mançur"un kahramanlarını yetiştirenler de Japon eğitimcileri idi. Bu iki ulus, yengilerini, orduları kadara, belki de ordularından çok, yaşamsal öğretimlerine (hayat-ı tâlimiyelerine) borçludur.

---

[130] Atuf, 1932, a.g.e. ss. 30-31.

[131] "M.Sâti,Vatan İçin:Beş konferans (İstanbul:Kader Matbaası,1913)" Ülken,1979,a.g.e., s.178.

[132] Aynı, ss. 178-179.

[133] "M.Sâti, Ma'şeri Vicdan Hakkında Muallim Dergisi, c.1 (İstanbul: 1915), s.298" Akyüz, a.g.e., s.130.

...Bizim tarihimizde dahi okullarımızın etkilerini gösterecek bazı örnekler vardır. Yunanistan'ın, Sırbistan'ın, Bulgaristan'ın bağımsızlık ve bölünmelerini hazırlayan ve sonuçlandıran etkenlerin en önemlileri, oralarda açılan ilkokullardır.

...Her şeyden çok, kuvvetli ve etkin bir öğretmen ordusuna muhtacız. Artık geleceğimiz, asker ordularından çok, öğretmen ordularımızın manevi başarıları ve yengileriyle belirlenecek ve kararlaştırılacaktır.[134]

Sâti Bey'in eğitim düşüncesinde Sağlıklı bir toplumsal yapı, kaynaşık bir milli birlik ortaya çıkarmak üzere insandaki fikri, ahlaki, iradi, bedeni güçlerin dengeli bir biçimde geliştirilmesine yönelen, hiç bir olguda aşırılığa kaçmayan dengeli, uzlaştırıcı bir eğitim-öğretim arayışının egemen olduğu görülmektedir. Sâti Bey bu eğitim arayışını şu sözlerle açıklamaktadır:

Duygu ile aklı, disiplinle özgürlüğü uzlaştırmak; bireyde safdillik derecesine varmayacak samimilik, basiretsizlik derecesini bulamayacak girişimcilik sağlamak; hülya şeklini almayacak idealistlik, çıkarcılık şeklini almayacak bir tutumluluk temin etmek; bireyin özel yeteneklerini arttırmak, duygularını kurutmaksızın muhakemelerini arttırmak.[135]

Fakat sağlıklı, vicdan muhakemesi yapabilen, vatan sever, girişimci, tutumlu bireyler yetiştirmek; bu amaçla çocuğun yeteneklerini, duygularını, muhakeme gücünü geliştirebilmek için her şeyden önce çocuğun sosyal ve ruhsal özelliklerinin çok iyi tanımak gerekmektedir:

Eğitim olayı, her şeyden önce bir yükselme, uzmanlaşma ve girişimci olma işidir. Bireyi bu şekildeki bir eğitim içine sokabilmek için onu çok iyi tanımak gerekir. Eğitimci devamlı surette ferdin sosyal ve ruhsal yaşamını inceleyerek işe başlamalıdır. Çünkü eğitimin amacı; ferdin beden, fikir ve ahlâk bakımından mükemmel olmasını sağlamak için bir takım düşünce ve deneyimlerle donatmaktır.[136]

Çocuğun fikri, bedeni ve ahlaki gelişmesi üzerinde duran Sâti Bey, özellikle sağlığı koruma, psikoloji ve ahlak bilimlerinin eğitim ve öğretimdeki önemi üzerinde durmuştur.[137] Dini, vatansever, ve girişimci bir Osmanlı aydını yetiştirme amacına ulaşabilmek için programların şu üç bilgi grubunu içermesi gerektiğini savunur.[138]

1. Programlarda insanın millileşmesini ve İslâmileşmesini sağlayacak milli ve dini bir içerik.
2. İnsanın bilimsel zihniyete erişmesini sağlayacak, doğa bilimleriyle ilgili içerik.
3. İnsanın girişimci olmasını sağlayacak, uzmanlık eğitimiyle ilgili içerik.

Aynı yazısında programları uygularken şu noktalara dikkat edilmesini önermektedir:[139]

1. Eğitimde araştırma metot ve tekniklerine önem verilmelidirler.
2. Teorikle pratiği birleştirmeye, eğitimde kaliteyi arttırmaya çalışmalıdırlar.

---

[134] "M.Sâti Fenn-i Terbiye, (İkinci basım, 1911), s.8" Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., ss. 80-81.

[135] Celkan, a.g.e., s. 58.

[136] "M.Sâti, Fenn-i Terbiye (İstanbul: Arten Asederyan Matbaası, 1908), s. 101" H. Akyüz, a.g.e., s. 130.

[137] Koçer, a.g.e., s.175.

[138] H.Akyüz, a.g.e., s. 131.

[139] "M.Sâti, Terbiye Hakkında Bir Kaç Mülahaza, Terbiye Mecbuası, c. 1, (İstanbul: 1917), s.32-41." Aynı; Celkan, a.g.e., s.66.

3. Eğitimin çocuğun yeteneklerini ve ruhi melekelerini geliştirmesine özel bir önem vermelidirler.

Sâti Bey okul reformu konusunda Emrullah Efendi'nin tersi bir görüşü savunmaktadır. Ona göre "ilk okulu olmayan bir yerde orta okulu, orta okulu olmayan bir yerde de öğretmen okulunu kurmak" mümkün değildir; bir kişinin "iyi bir öğrenim görmeden tam bir yüksek öğretim yapması" beklenemez; "hiç bir okul derecesi bir öncekine dayanmadan yükselemez".[140] O nedenle okul reformuna ilköğretimden başlanmalıdır. Aydın yetiştirmenin temelinde iyi bir ilk öğretim yatar; gerçek aydınlar "tuba ağacı" gibi değil, normal ağaçlar gibi yetişir.[141] Sâti Bey, Ziya Gakalp'in eğitim düşüncesini eleştirdiği bir yazısında ilk öğretim ve orta öğretimin işleviyle ilgili şunları söylemektedir:

> Çocukluk yaşına ait olan ilk okulları sırf *öğretici* saymak doğru olmaz. İlk okullarında, liselerin de hem öğretici hem de eğitici görevleri vardır. Birinci görevin ikinciye nispeti ilk okullarda liselerden daha büyüktür. Ziya'yı tersine götüren, bir yandan eğitime sınırlı bir anlam vermesi, öte yandan lise öğrencilerinin erginlik buhranı geçireceğini düşünmesidir. Şüphesiz erginlik yaşı bir buhran yaşı, duygu ile aklın çatışması zamanıdır. Fakat bu çatışmada duyguları yenilmeden kurtarmanın çarelerinden biri, onları çatışmaya başlamadan önce kuvvetlendirmek değil midir? Öyle ise bu görevin görülmesine ilk öğretimden başlamak gerekmez mi? Çocuklukta eğitim, en ziyade duygular telkin etmek, alışkanlıklar vermek suretiyle, gençlikte ise fikirler vermek, kanılar doğurmak üzere olur. Çocukluk doğrudan doğruya eğitim, erginlik yaşı ise vasıtalı olarak, öğretim yolu ile eğitim zamanıdır. Bu bakımdan ilk okulları daha ziyade *eğitici*, liseleri daha ziyade *öğretici* saymak zaruri değil midir? Fen bölümüne gelince, ben liselerin bugünkü teşkilatını savunanlardan değilim. Edebiyat bölümünden, hemen yalnız matematik derslerinin çokluğu ile ayrılan bir fen bölümü, pek az fayda sağlar. Fakat lise için gereken düzeltme, fen derslerini azaltıp yerine felsefe ve sosyoloji koymak suretiyle değil, onlara hakiki *fenniyat* sokmak suretiyle sağlanabilir. Zira bugünkü tabiat derslerimiz henüz terminoloji olmaktan çıkmış değildir. Bu böyle kaldıkça liselere girecek felsefi ve içtimai ilimler, bizdeki kelimeciliği kuvvetlendirmekten başka bir işe yaramayacaktır.[142]

Buraya kadar ele aldığımız görüşlerinden *Sâti Bey'in eğitimde; çocuğun fikri, bedeni, ahlaki gelişmesini sağlayacak bir bütünlük arayışı içinde olduğu görülmektedir.* Her alanda aşırılığa, tekelciliğe, kelimeciliğe karşıdır; o eğitimle bireyin vicdani, iradi yetilerinden hareket etmeyi ve bunları geliştirmeyi, girişimci bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ona göre önemli ölçüde ilk öğretim eğitici, orta öğretici karakterde; meslek okulları iş içinde eğitici olmalıdır; Üniversite ve uzmanlık eğitimi, girişimci insanı yetiştirmeye yönelmelidir[143]. Eğitimde bütünsel bir gelişmenin sağlanabilmesi şu kurallara uyulmalıdır.[144]

1. Reform düzenlemeler için neler yapılmalıdır, sorusuna cevap bulunmalı,
2. Amaç araçtan ayrılmalı,
3. Teftiş ve yönetmelikler gözden geçirilmeli,
4. Öğretim süresi uzatılmalı,
5. Gerekli olanlar öğretilmelidir.[145]

---

[140] Ergin, 3-4. cilt, a.g.e., s.1288.

[141] Akyüz, a.g.e., s.131.

[142] "M.Sâti, Terbiye ve milliyet,Muallim Dergisi,sayı 4,(15 Ekim 1416)" Ülken,1979,a.g.e., s.185

[143] Akyüz, a.g.e., s.132.

[144] Aynı.

[145] "M.Sâti,Layihalarım (İstanbul: Matbaa-i Hayriye ve Şürekası,1914),s.13" Akyüz,a.g.e., s.132

Sâti Bey'in önemli bir özelliği de 1910 yılında getirildiği İstanbul Darülmuallim müdürlüğünde düşüncelerini uygulama fırsatı bulmuş olmasıdır. Bu aynı zamanda kuramsal olanın pratik yaşamda uygulanabilir olması gerektiği yolundaki düşüncesini pratik yaşamında da gerçekleştirebildiğini göstermektedir. Darülmuallimdeki çalışmalarıyla çağdaş öğretmen yetiştirme yolunda ülkenin çok önemli bir deneyim kazanmasını sağlamıştır. Sâti Bey öğretmen okulunun programlarına pedagoji ve öğretim yöntemleri derslerinin konma gerekçesini şöyle açıklıyor:

> Darülmuallimin, öğretmen ve eğitimci yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu nedenle onun bütün örgüt ve programını bu amaca uygun hale getirmek, bu amaca yöneltmek gerekiyordu. Öğretmenlik her şeyden önce eğitimcilik demektir. Eğitimcilik ise hünerdir, sanattır. Bu sanatın özel yöntemleri, özel kuralları vardır. Öğretmen olmak için yalnızca bilgi sahibi olmak yeterli değildir, aynı zamanda bu yöntem ve kurallara vakıf olmak, eğitimcilik sanat ve mesleki için hazırlanmış bulunmak da gerekmektedir. O nedenle Darülmuallimin'de genel eğitim ve bilgiden başka mesleki eğitim ve bilginin de temini kazımdır. Bu amaçla programlara pedagoji (Fenn-i Terbiye) ve Öğretim yöntemi (Usul-ü Tedris) konularına önemli bir yer ayrıldı ve konuldu.[146]

Sâti Bey'in getirdiği en önemli yeniliklerden biri de, geliştirdiği eğitim düşüncesiyle tutarlı bir biçimde, Darülmuallim bünyesinde bir tatbikat okulunu açmış olmasıdır. Maarif Nezaretine verdiği layihada (1909); derslerin zihinlerde yer almasının ve düşünsel eğitime hizmet edebilmesinin en iyi yolunun Almanya ve Amerika'da yaygın biçimde kullanılan *yaparak yaşatarak öğretme* metodu olduğunu, bu nedenle açılmak istenen tatbikat okulunda öğretmen adaylarını gözlemlemeye, karşılaştırmaya ve yorumlamaya sonuç olarak da keşfe alıştırmayı amaçlandığını yazmaktadır.[147]

M. Cevdet, Sâti Bey'in modern eğitim alanında yaptığı katkıları anlattığı bir yazısında; Sâti Bey'in Öğretmen okuluna ilk kez beden eğitimi ve çocuk müziği derslerini koyduğunu, alfabeyi bilimsel bir metotla öğretilmesini gündeme getirdiğini, çocuk edebiyatının gelişmesi için teşvik edici çalışmalar yaptığını, el işleri dersinin bütün okullara girmesi için çaba gösterdiğini; okullarda öğrenci arasında düzeni sağlamakla görevli mubassırlara ayrılan ödeneği okula araç ve gereç alımında kullandığını, öğretim metodu ve pedagoji ile ilgili öğretmen okulu öğrencilerine uygulamalı konferanslar verilmeye başlandığını; öğretmen okulundan mezun olanların mesleki bilgilerini diri tutmak için; her yıl öğretmen okulu kongresi düzenlediğini, bu kongrelerde meslek yaşamına atılan yeni öğretmenlerin bir yıllık çalışmaları ile ilgili deneyimlerini sunduklarını, karşılıklı deneyim alış verişi yaptıklarını; öğrencilerin tarihsel yapılara, camilere, müzelere, fabrikalara zaman zaman geziler yaptıklarını, kır gezilerine çıktıklarını; öğretmen okuluna kütüphane, müze kurduğunu, okula ait bir dergi çıkardığını; öğretmen okulunda seçkin bir öğretim kadrosu oluşturduğunu yazmaktadır.[148]

Sâti Bey'de "organizmacı" düşünceden yola çıkan; bireyi düşünsel, ahlaksal ve bedensel yönden geliştirme yoluyla sağlıklı bir toplum yapısına ulaşmayı merkeze alan bir eğitim düşüncesine tanık olunmaktadır. Fakat Spencer'in eğitim düşüncesinden farklı olarak öğrencinin zihinsel gelişimi, ilgisi ruhsal özellikleri vb..

---

[146] Atuf, 1932, a.g.e., s. 27.

[147] Aynı, s. 36.

[148] "M.Cevdet, Öğretmen Okulunun 70. Yıl Dönümü Nedeniyle Verdiği Konferans, Tedrisat Mecbuası, 7 Mart 1332." Kâzım Nami Duru, Ziya Gökalp (İkinci Basım,İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1965), ss. 146-148.

unsurlar dikkate alınmakla birlikte; öğrenci için iyi olan öğrencinin dışında belirlenmektedir. Atuf yukarıda yer verilen eğitim tanımından yola çıkarak; Sâti Bey'in düşüncesinde de "dışarıdan müdahale ve etkileme" unsurunun belirleyici olduğunu; "çocuğun ve gencin faaliyetinin" bu düşüncede de dikkate alınmadığını, bu eğitim algılanışında da "aklıliğin hissesi"nin büyük olduğunu açıklamaktadır.[149] Bu öğeyi Sâti Bey'in eğitim düşüncesini modernleşme dönemi eğitim düşüncesine bağlayan öğe olarak algılamak gerekmektedir.

Sâti Bey'de diğer modernleşme dönemi eğitim düşünürlerinde de tanık olduğumuz ortak bir öğe, İslâm düşüncesiyle çağdaşlaşmayı uzlaştırmaya girişimidir. Sâti Bey'in esas olarak çocuk eğitimi ve çocuğun zihinsel pedagojik gelişimi konusunda bilgili, öğretimde oyunu, çocuk şarkılarını, çocuk edebiyatını kullanabilen ilk öğretim de görev alacak öğretmen yetiştirme üzerinde durduğu da dikkate alındığında; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde ilk öğretimin yüklendiği "halk eğitimi" rolünü yerine getirebilmesi için gerekli pedagojik donanımın Sâti Bey tarafından ortaya konduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu, M.Cevdet tarafından Sâti Bey, "çocuk eğitimine hakim ve öğretmenler ordusuna komutan olmuştur" sözleriyle açıklanmaktadır. Sâti Bey'in eğitim düşüncesi ilk öğretim ve ilk okul öğretmeni yetiştirme boyutunda Cumhuriyet yıllarında da modernleşme dönemi eğitim yaşantılarına ilham kaynağı olmaya devam etmiştir.

İnsanı her şeyden önce biyolojik bir varlık olarak kabul eden, İnsandaki gizil güç ve yeteneklerin geliştirilmesine önem veren özelliği nedeniyle Sâti Bey'in eğitim düşüncesi; dogmatik bir yaklaşımla çoğunlukla dini içerikli bilgi kalıplarını çocuğa ezberletmeye çalışan kendinden önceki düşüncelerden önemli bir kopuşu ifade etmektedir. Sâti Bey'in eğitim düşüncesi; çocuğun sahip olduğu güç ve yeteneklerden hareket etle bunları geliştirme, çocuğa kendini herkesten çok güvende hissettiği halde bile kötülük yapmaktan uzak tutacak bir "vicdan" eğitimi verme; sağlam bir toplum ve millet yapısı oluşturmak için bireylerde eğitim yoluyla ortak bir tarih ve vatan bilinci geliştirme; bu amaçlar doğrultusunda her şeyden önce çocuğu daha iyi tanıma ve giderek çocuk için en uygun öğretme-öğrenme ortamını hazırlayabilme gibi yaklaşımların -laik eğitime doğru gelişen süreçte- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde gelişmesinde çok önemli, belirleyici rol oynamıştır.

Eğitim Düşüncesinde İdeolojik Boyut: Ulusal Eğitim ve Ziya Gökalp

Eğitimi Türk kimliği etrafında uluslaşma arayışı içinde bir araç olarak etkili bir biçimde kullanma anlayışının eğitim düşüncesi içinde nasıl geliştiğini, bu süreç içinde Ziya Gökalp'in yeri ve rolünü açıklığa kavuşturmaya geçmeden önce; Türkçülük akımını ortaya çıkışında etkili olan isimleri ve Toplumsal değişimin ideolojik alt yapısında Osmanlılık düşüncesinin yerini Türkçülüğün nasıl aldığını ortaya koymak gerekmektedir.

Türk Kimliği Etrafında Uluslaşma Arayışı ve Ziya Gökalp

Mardin, uluslaşmanın Tanzimat'la birlikte içine girilen Osmanlılık düşüncesi etrafında bir siyasal birlik arayışından Meşrutiyet yıllarında Jön Türk hareketiyle

---

[149] Atuf, a.g.e., s. 30.

birlikte "Türkçülük" etrafında bir sosyal, siyasal birlik arayışına yönelinmesinin; bir "mitos" yaratma arzusunun değil, siyasi zorlamaların bir sonucu olduğunun altını çizmektedir.[150] 2. Meşrutiyete kadar "ittihat"ı meydana getirmede "milli kültür"ün oynayabileceği rol yeterince anlaşılamamıştır. Batı'da modern siyasal birliğin ortaya çıkışında yer yer -özellikle Almanya örneğinde görüldüğü gibi- uluslaşma arayışının çok önemli bir rol oynaması, İmparatorluk bünyesindeki Müslüman olmayan unsurlar arasında milli uyanışın yükselişi; geleneğinde töreye her zaman öncelikli bir yer vermiş Osmanlı-Türk toplumsal değişim sürecinde Jön Türkler'in Türkçülüğe yönelmesine neden olmuştur.[151] Devlet hiyerarşisinde çok önemli görevler yüklenen bir aileden ya da Harbiye, Mülkiye gibi Jön Türk kadrolarını yetiştiren bir eğitim yaşantısı içinden gelmediği halde, Ziya Gökalp'in düşüncesiyle "milli kültür" (hars) etrafında uluslaşma arayışında siyasal yaşama yön veren bir kuramcı haline gelmesinin nedenini; bu düşüncenin yaşama geçebilmesi için koşulların giderek elverişli hale gelmesinde aramak gerekmektedir. Ziya Gökalp'in yaratıcı yönü de burada; toplumsal değişimin bu kendine özgü doğrultusunu fark edebilmiş olmasında ortaya çıkmaktadır

Kendi de Türkçülüğün ilk öncülerinden olan Akçura, Ziya Göklap'e giden yolda ilk adımların Tanzimat döneminde Şinasi ve Ziya Paşa tarafından atıldığını belirtmektedir. Bu isimlere Türkçülüğü, Türkçe yazmayı yazılarında sürekli savunan Ali Suavi'yi de katmak gerekmektedir. Mustafa Celalettin Paşa 1869 yılında filolojik, etnolojik, ve tarihsel bir yaklaşımla "Eski ve Yeni Türkler" adında bir kitap yazar; amacı Osmanlı Devletini ayakta tutan Türklere nasıl bir güç olduklarını göstermektir. Dilde inceleme safhasına ise "Lehçe-i Osmani" ile Türkçe sözlük toplama girişiminde bulunan Ahmet Vefik Paşa (1823-1891) ile girilir. Aynı dönemde ülke dışında Azerî Türklerinden Ahundzade Mirza Fetih (1811-1878) Azeri lehçesiyle halk adetlerini tasvir eden komediler yayınlıyordu.

1878 yılında Kırım'ın Bahçesaray kentine Belediye Başkanı seçilen İsmail Gaspıralı (1841-1914) gazetecilik faaliyetleriyle (Tercüman) Türklük şuurunun gelişmesine katkıda bulunmuş önemli bir şahsiyettir. Türk ve Tatarlar'ın mahvolmasını önlemek için bulduğu çare "dilde, fikirde, işte birlik"tir. İsmail Gaspıralı ve Tercüman Gazetesi'nin eğitimde modernleşme açısından önemi; Selim Sabit Efendi'nin Usul-i Cedit'inin, millete kendi dilinde eğitim verecek, Avrupa'da ki bilimsel gelişmeleri, eğitimi, hüner ve sanayii eğitim yoluyla Türk toplumuna kazandıracak genel bir yöntemi ifade eden bir kavram haline dönüşmesinde çok önemli bir rol, köprü rolü oynamış olmasıdır. Gaspıralı'ya göre "Türk ve tatarlar kendi mektep ve medreselerinde kendi dilleriyle Avrupa ilimlerini ve eğitimini, hüner ve sanayiini öğrenmelidirler", bununla da yetinmeyerek kendi milli edebiyatlarını meydana getirmelidirler. Bu düşüncenin etkisiyle "Usul-i Cedit" olarak tanımlanan yeni mekteple Kuzey Türkleri'nde yaygınlaşmaya başladı.[152]

Ziya Gökalp kendisini en fazla etkileyen düşünürlerin Lehçe-i Osmani'si ile Ahmet Vefik Paşa, Tarih-i Alem ile Süleyman Paşa ve Jön Türk Hareketi önderlerinden Hüsayinzade Ali (Ali Turan)(1864-1942) olduğunu belirtmektedir.[153]

---

[150] Mardin, 1994, a.g.e., s..305.

[151] Aynı, s. 303.

[152] Akçura, a.g.e., ss. 65-73.

[153] Gökalp, a.g.e., s. 13-14.

1910-1918 yılları arasında İttihat ve Terakki'de genel merkez üyeliği yapan barış, dinginlik, anlaşma ve uyum yanlısı olan Hüseyinzade İslâm-Türk kavimlerinin modernleşebilmesi için öne sürdüğü üç düstur, "Türkleşmek, İslamlaşmak, Avrupalaşmak"tı. Bu uzlaştırıcı yaklaşımıyla Ziya Gökalp'in düşüncesinin oluşumunda önemli rol oynamıştır.[154] Gökalp'in yetinmesinde önemli rol oynamış iki çevre *Genç Kalemler'le*, *Türk Ocağı* ve bu örgütün yayın organı *Türk Yurdu* dergisidir. Dilde Türkçülüğü, Türkçe etrafında milli bir edebiyatın gelişmesini savunan Ömer Seyfettin ve Ali Canip Yöntem'in başını çektiği "Genç kalemler" grubuna katıldı. "Türk Yurdu" dergisinde çıkan "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" başlığı altında çıkan (Türk Yurdu, 3. cilt, ss. 331-337), yazısıyla, gerçek kimliğini ortaya koydu.[155]

1908'de kurulan Türk Derneği, 1911 yılında kurulan Türk Yurdu Derneği ve Türk Yurdu Dergisi, 1912 yılında 190 kadar Askeri tıbbiye öğrencisinin talebiyle kurulan Türk Ocağı gibi örgütlenmelerde en önde gördüğümüz bir isim Yusuf Akçura'dır (1879-1935). Paris'te "Ecole Libre de Sciences Politiques" okulunu bitiren, 1908 yılında ülkeye döndükten sonra sırasıyla Harbiye, Darüşafaka, Medreset-ül Vaizin, Darülmuallimin, Darülfünun ve Mülkiye'de tarih öğretmenliği yapan Akçura'nın "Üç Tarzı Siyaset" adlı makalesi (1904), Osmanlıcılık'tan Türkçülüğe doğru yolculukta önemli bir köşe taşıdır. Akçura makalesinde Osmanlı devletinde tanık olduğu üç farklı siyaseti şöyle tanımlamaktadır:

> Osmanlı ülkesinde Batı'dan feyiz alarak, kuvvet kazanmak ve terakki arzûları uyanalı, belli başlı üç siyasi yol tasavvur ve takip (Ebaucher) edildi sanıyorum: Birincisi Osmanlı hükümetine tâbi muhtelif milletleri tasnif ederek ve birleştirerek bir Osmanlı Milleti vücûda getirmek. İkincisi hilâfet hakkının Osmanlı Devleti Hükümdârında olmasından istifâde ederek bütün İslâmları söz konusu hükümetin idaresinde siyâseten birleştirmek (Frenklerin Pan-İslamisme dedikleri). Üçüncüsü ırka dayanan bir Türk Milleti teşkil etmek.[156]

Bu üç farklı siyasetten Osmanlı Devleti'nin çıkarlarına en uygun olan hangisidir diye soran Akçura yanıtı açıkça ortaya koymakta zorlanır. Akçura'ya göre artık Osmanlı milleti oluşturmaya uğraşmak yararsız bir yorgunluk olacaktır; çünkü başta Avrupa'lılar olmak üzere İmparatorluk sınırları içinde yer alan Türkler de, Müslümanlar da, Müslüman olmayanlar da bunu istememektedirler. Dinler ise giderek siyasi önemlerini yitirmekte, sosyal olmaktan çok bireyle ilgili bir olgu haline gelmektedirler; ancak ulusların kendi içinde oluşmasına izin verecek şekilde değişime uğradıkları ölçüde siyasi ve sosyal önemlerini korumaktadırlar. Diğer yandan Türkler arasına milliyetçilik düşüncesinin girişi henüz çok yenidir. "Türk Birliği" (Tevhid-i Etrâk) siyaseti ise Osmanlı Devletindeki Türklerin hem ırki hem dini bağlar ile daha sıkı bir birlik haline dönüşeceğini, bu birliğin "henüz hiç benzememiş ve fakat millî vicdanları bulunmayan unsurların da Türkleştirilebilmesine" hizmet edeceğini, fakat Müslüman olduğu halde Türk olmayan ve Türkleştirilmesi mümkün de olmayan unsurların Osmanlı Devleti'nin elinden çıkmasına yol açacağını söylüyordu.[157]

---

[154] Akçura, a.g.e., ss. 159-160; Ülken, 1979, a.g.e., s. 264.

[155] Ülken, 1979, a.g.e., ss. 297-305; Uriel Heyd, Türk Ulusçuluğun Temelleri (Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.,1979), s.37; Duru, a.g.e., s. 13.

[156] Akçura, a.g.e., s.146.

[157] Aynı, ss. 146-149.

Uluslaşma arayışının Tanzimat'dan Cumhuriyet'e doğru *Osmanlıcılıktan Türkçülüğe* doğru nasıl geliştiği, Ziya Gökalp'in düşüncesi eksen kabul edilerek şöyle özetlenebilir.

Ziya Gökalp'e göre Tanzimat'ın en önemli yanlışlığı; "Osmanlılık" ve "Hilafet" kavramlarına klasik Osmanlı toplum yapısında verilen anlamları değiştirmesidir. Tanzimat'an önce "Osmanlılık" İslâmlıkla eş anlamlıydı, Tanzimat "Osmanlılık" kavramını Müslüman ve Müslüman olmayan bütün halka yaymaya çalışmıştır; devlet aygıtı içinde Müslüman olmayan unsurlara önceden yer verilmezken, Tanzimat'la birlikte bu kesimlerden de devlet memurluklarına adam alınmaya başlanmıştır. Devlet bu unsurları da içerince "Hilafet" kavramının anlamı da değişikliğe uğradı. Birleşik unsurlardan oluşan bir devletin başkanına "Halife" adı verilemezdi. Öyleyse padişah sultan olarak bütün unsurları temsil eden siyasal başkan olmakla birlikte, halife olarak ancak Müslüman halkı temsil eden bir başkan olabilirdi. Din böylece bir vicdan sorunu, kişiyle ilgili bir olgu haline geliyordu. Fakat Tanzimat bu yolda başarılı olamadı. Müslüman olmayan unsurlar, "Osmanlı" sözcüğünü Müslümanlığı ifade eden bir kavram olarak kullanmaya devam ettiler, Osmanlılık hukuku altında kendilerini tanımlamayı ise reddettiler. Öte yandan "Osmanlı" sözcüğü Anadolu halkı arasında da "setre, pantolon, fes giyen devlet memurları tanımlayan, tiksinilen uzak durulması gereken bir kesimi ifade eder tarzda olumsuz anlamda kullanılıyordu. Anadolu halkı kendini Osmanlı ya da Türk olarak değil "*elhamdülillah Müslümansız*" sözcükleriyle tanımlıyordu.[158]

Osmanlı Devleti'nde 1860-70'li yıllarda canlanan Türkçülük akımı bir süre gücünü yitirdiyse de !876 yılından sonra Türkçülük dil, tarih, eğitim ve siyasette önemli bir canlanma yaşanmaya başlandı. Bu dönemde askeri okullar nazırı Süleyman Paşa, askeri okullar için hazırladığı programlarla ve ders kitaplarıyla; Özbekler şeyhi Süleyman Efendi yayınladığı Özbekçe sözlüğüyle; Ahmet Mithat Efendi halka hitabeden sade Türkçe ile kaleme aldığı kitaplarıyla; Ahmet Cevdet Paşa fıkhı Türkçeleştirmeye yönelen girişimi ve kitaplarında Türk unsuruna verdiği önemle dikkatleri çekmektedirler. Öte yandan Şeyh Cemaleddin-i Afgani'nin açtığı yolda İslâmi kesim içinde Mehmet Emin Yurdakul gibi halkın anlayacağı dilde Türkçe şiirler yazan şairler de yetişmeye başlamıştır.[159]

Başlangıçta "İttihat ve Terakki" her ulustan, her düşünceden insanların "meşrutiyet" düşüncesi altında bir araya geldiği bir cemiyet biçimindeydi."[160] Fakat Tanzimat'la uygulama alanına konan "Osmanlılık" projesinin başarısızlığı meşrutiyetle birlikte yeni arayışları gündeme getirdi. Ziya Gökalp Meşrutiyet'in ilk yıllarındaki arayışları; Jön Türkler arasındaki giderek belirginlik kazanan ayrışma içinde "İttihat ve Terakki"nin çizgisini şu sözlerle açıklamaktadır.

> Biliyorsunuz ki meşrutiyetin ilanı coşkunluğunun sevinçli anlarında mezhep ve cins ayrılığına bakmadan bütün Osmanlılar, "Osmanlılık" adının kıvancını hemen eşit bir içtenlik duygusuyla alkışlıyorlardı. Bu sosyal kendinden geçme dönemi bittikten sonra anlaşıldı ki "Osmanlılık" kavramını değişik zümreler birbirlerine hiç benzemeyen türlü anlamlarda kullanıyorlar. Siyasal ve sosyal anlamlarıyla iki evreli sayılan "Osmanlılık"ın bir formüle göre özetlenmesi, üç türlü tanımın yapılması sonucunu verdi.

---

[158] Kâzım Nami Duru, Ziya Gökalp (İkinci Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1965), ss. 53-55,63.

[159] Akçura, a.g.e, ss. 16-51; Ülken, 1979, a.g.e., ss. 110, 203-206; Mardin, 1994, a.g.e. s.59.

[160] Duru, a.g.e., s.41.

"Ergime- fusion" fikrini ileri sürenler "siyasal ve sosyal Osmanlılıkların her ikisi de fertlerden bitişiktir" dediler. "İtilaf-federasyon" kuramını izlemek isteyenler "siyasal ve sosyal Osmanlılıkların her ikisi de unsurlardan, yani budunlardan ve topluluklardan bileşiktir" dediler. Bu iki fikir incelenecek olursa görülür ki ergimeciler siyasal Osmanlılık görüşü noktasından hükümde sağlamlığa uydukları halde, sosyal Osmanlılık'da adalete uygunluk göstermiyorlar. Bu bakımdan Fikirlerinin sosyal Osmanlılık'la ilgili olanı yerinde değildir. İtilâfçılar ise sosyal Osmanlılık'da adaleti tuttukları halde siyasal Osmanlılık'da hükümde sağlamlığı mutlak olarak göz önünde bulundurmuyorlar. Bu bakımdan bunların da sosyal Osmanlılık ile ilgili düşünceleri doğru olup, siyasal Osmanlılık ilgili olan inançlara şiddetli bir biçimde zararlıdır. Çünkü bu suretle her eleman siyasal hukuka sahip resmi bir devlet demek olacağından Osmanlı anlamı "Federal devletler" (Etats fédératives) deyiminin ifade ettiği anlamdan ayırt edilemez.

Her birisi yalnız bir yönden doğru, diğer yönden yanlış olan bu iki kuramın doğru şıklarını alarak ve yanlış şıklarını atarak üçüncü bir kuram çıkarmak mümkün olup bu üçüncü kurama göre "siyasal Osmanlılık fertlerden, sosyal Osmanlılık unsurlardan birleşiktir. *Ergime ve Uyuşma* fikirlerinin doğru şıklarını toplamış ve yanlış şıklarını uzaklaştırmış olan bu üçüncü fikre "İttihat- Union" adı verildi. İttihatçılar siyasal Osmanlılığın fertlerden bileşik olması kuramında ergimecilerin, sosyal adalete karşı olan itilafçıların, siyasal hükümlerde sağlam görüşe uymayan ikinci şıklarını kesinlikle reddettiler. Çünkü sosyal Osmanlılığı birleştiren budunlar ve topluluklar dil, tarih, edebiyat, mezhep gibi sosyal müesseselere sahiptirler ki bunların korunması ve saygıdeğer sayılması adalet gereğindendir; fakat siyasal niteliği olan hiç bir doğal hakkı ve kazançları yoktur. Unsurları siyasal hakka sahip olarak düşünmek Osmanlı siyasal birliğinin yok olması demektir ki sağlam bir görüşe aykırı olan bu fikri hiç bir gerçek Osmanlı kabul edemez.[161]

Gökalp'in düşüncesinde "siyasal ve sosyal" ayrımı yapılarak, kavramların analizinden yola çıkılarak varılmak istenen sonuç şudur; kurulacak üniter birlikte sosyal bakımdan kültürel farklılıkların olması kabul edilebilir. fakat bu farklılıkların bireysel kimliği belirlemesine, izin verilemez; çünkü o zaman siyasal birlik oluşturulamaz. Siyasal birliğin oluşabilmesi için tek tek fertlerin üzerinde, tek belirleyicinin siyasi otorite olması gerekir. Bu da ancak siyasi birlik doğrudan fertlere dayanırsa mümkündür. Sosyal Osmanlığın unsurlardan birleşik olduğunun kabulü, farklı unsurlardan oluşmuş toplumsal yapıda, sosyal yaşantı da farklılıkların korunabileceği ödününün verilmesiyle bu unsurları üniter yapı içine çekmeye, bu unsurları siyasi yapıya bağlamaya yöneliktir.

Gökalp'e göre "İttihat" (ilericilik) ise Meşrutiyet'in neye yönelik olduğuyla ilgilidir. Bu konuda da iki yanlış görüş vardır: Birinci görüşü savunan muhafazakarlar, Meşrutiyet'in geçmişle ilgili ne kadar alışkanlık, gelenek, görenek, kural varsa hepsinin *kanun* haline getirilmesini savunurken; radikaller geçmişten gelen ne kadar kurum ve kural varsa hepsinin atılmasını, yerlerine inançlarımıza göre yeni kanunla yeni kurallar kurumlar konmasını savunmaktadırlar. İttihat ve Terakki ise bu iki görüşteki yanlış olan şıkları temizleyerek, "geçer(liliği) olan geleneklerin olduğu gibi kalması ve atılmış (atılması gereken) göreneklerin kaldırılması" ve kabul edilemez yeniliklerin atılması biçiminde formüle ettiği kurama "ilericilik" (ittihat) adını vermiştir.[162] Görüldüğü gibi Gökalp kavramların analizinden çıkardığı, politik amaca uygun sonuçları toplumsal yapının yeniden düzenlenmesinde işe koşmak istemektedir. Fakat bütün bunlar sonuçta, çeşitli toplum kesimlerinin somut taleplerinden değil de düşüncede üretilmeye çalışılan genel doğrulardan yola çıkan; devlet mekanizmasını elinde bulunduran siyasi elitin ideolojik tercihine göre birbirinden oldukça farklı toplumsal değişim süreçlerine yol açabilecek analizlerdir.

---

[161] Aynı, ss.49-50.

[162] Duru, a.g.e., s. 51.

Ancak siyasal yaşamın Avrupa'da olduğu gibi sınıfsal çıkarlar, sınıfsal ayrışmalar temelinde yükselmediği koşullarda; varlığını devlete borçlu, bizatihi devlete hizmet için yetişmiş asker-sivil bürokratik kesimler arasındaki düşünsel farklılaşmanın, devleti kurtarma amacına yönelik olarak kavramsal tartışmalar içinde belirlenmesi de toplumsal değişimin kendine özgü doğası göz önünde tutulduğunda kaçınılamaz görünmektedir.

Ziya Gökalp'in Temel Görüşleri

Ziya Gökalp, Osmanlı-Türk Geleneği içinde uluslaşma sürecinin "Osmanlıcılık"tan "Türkçülüğe" dönüşmesinde etkili olmuş önemli teorisyenlerden biridir. Batı'da gelişen sosyolojik yaklaşımlardan hareket ederek kozmopolit Osmanlı toplumundan saf, imtiyazsız bir ulus yaratmak amacına hizmet edecek sosyolojik bir dünya görüşü geliştirmeye çalışmıştır.

Ziya Gökalp(1876-1924) 1876 yılında Diyarbakır'da dinci ve muhafazakar bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi. Eğitiminde kendisini destekleyen amcasının, felsefeye ilgi duymasını sağlayan idadi hocalarından Fransızca öğretmeni Yorgi Efendi'nin önemli payı vardır. Geçirdiği bir hastalık sırasında Dr. Abdullah Cevdet'le, daha sonra İbrahim Temo, İshak Sukuti gibi Jön Türk liderleriyle tanışması yaşamında önemli bir dönüm noktasını oluşturmuştur. Gazetelerde yazılar yazmaya, şiirle ilgilenmeye, Osmanlı devletinin sosyolojik tahlilini yapmaya çalışmaktadır. 1909'da Diyarbakır Bölge sorumlusu olarak katıldığı İttihat ve Terakki'nin Selanik kongresinde genel merkez üyeliğine seçilir;bu görevini İttihat ve Terakki'nin dağıldığı 1918 yılına kadar devam ettirmiştir. İttihat ve Terakki'nin siyasal yaşamdaki etkisinin giderek arttığı bir dönemde, eğitim düşüncesi bakımından Emrullah Efendi'nin izinden giden Ziya Gökalp'in eğitimin modernleşmesi yolunda üstlendiği rolü Ülken şöyle açıklamaktadır.

> Türk Ocağı'nda olduğu gibi, İttihat ve Terakki içinde de nüfusu artıyordu. Bu siyasi nüfusu birçok teşebbüslerini başarmasını sağladı. Darülfünun'da Emrullah'ın başlattığı reformu Türkçülük ve modernlik açısından tamamladı. Emrullah'a karşı mukavemet edenlerle uğraştı ve onun sırf formalist olarak başlattığı girişimi yeni bir idealin içeriği ile doldurarak canlandırdı. Darülfünun'a bu yeni ideali soktu. Sosyoloji ve Metafizik kürsülerini kurdu. Meydana getirdiği kadro hem idealinin kuvvetinden hem siyasi nüfusundan ileri geliyordu.[163]

Ziya Gökalp Emile Durkheim (1858-1917) yanı sıra, Gabriyel Tarde (1843-1904), H. Bergson (1859-1941), Alfred Fooillée (1838-1912), E. Boutroux (1845-1921), Renuuver gibi düşünürlerin görüşlerinden de etkilenmiştir.[164]

Durkheim'in hocası Boutroux'un pluralizminden yola çıkan Ziya Gökalp'e göre varoluş; sırasıyla *nesne, yaşam, ruh ve toplum* olarak birbirinin içinden çıkan, her seferinde de bir öncekine göre giderek daha karmaşıklaşan dört aşamada ifadesini bulur. Bu aşamaların her birinin kendi yasaları, determinizmi, kendine özgü bilimi vardır. Nesne *fiziğe*, yaşam *biyolojiye*, ruh *psikolojiye*, toplum ise *sosyolojiye* karşılık düşer; sosyolojinin bilimler içindeki önemi de buradan gelir. Çünkü varoluş en son aşama *toplum* da en mükemmeli yakalar. Toplum ise, *aşiret*, *kavim*, *ümmet* ve *millet*

---

[163] Ülken, 1979, a.g.e., s.305.

[164] Celkan, a.g.e., ss.20, 22; H.Akyüz, a.g.e., s.124; Heyd, a.g.e., s.52.

aşamalarından geçer. Öyleyse toplum, dine dayanan ümmet aşamasından "kültürle bağlanan "millet" aşamasına yükselerek en yüksek seviyeye ulaşacaktır.[165]

Gökalp'e göre millet; "*Dilce, dince, ahlakça ve güzellik duygusu bakımından müşterek olan, yani aynı eğitimi almış fertlerden oluşan bir topluluktur*".[166]

Gökalp'in millet haline geliş süreciyle ilgili olarak kullandığı iki anahtar kavram "ülkü" (mefkûre) ve "örf"tür. Ziya Gökalp'e göre ülkü, ileride gerçekleşmesi beklenen bir amaç ya da düş değildir. Gökalp'e göre ülkü *(mefkûre)*, toplumun gelişme süreci içinde, coşkun krizler sırasında yaşadığı ruhsal deneyimin sonucunda elde ettiği, toplumun bilincinde yer alan; onun bütün etkinliklerini yöneten, onu harekete geçiren gizil bir güçtür. O toplumsal değişimde itici gücü ekonomik ya da yapısal öğelerde değil toplumun kollektif düşüncesi haline dönüşen ülkülerde arar.[167] *Örf* ise mefkurenin bireysel iradeye egemen olmasını sağlayan özel bir güçtür. *Örf* yalnızca toplumsal bilinci değil, aynı zamanda toplumda kabul gören değerleri de açıklar; toplumsal yapıdaki değişikliklere bağlı olarak da değişir. O nedenle kristalleşmiş *örfden* başka bir şey olmayan *yasa* da örfle birlikte değişmek zorundadır. *Örfle adet* arasındaki temel fark, örfün toplumda kabul gören geleneklerin yanı sıra yenilikleri de kapsamasına karşın "adet"in bu yenilikleri kasamamasıdır.[168] Örfler eskiyip fosilleştiği ölçüde *geleneğe* dönüşür. O nedenle geleneğin örfün içinde yer alan kısmı korunmalı, örfün dışında kalanlar atılmalıdır.[169]

Durkheim'in "kolektif bilinç" kavramını benimseyen Gökalp'e göre insanın, *yaratık (beşer)* düzeyinden "insan" düzeyine yükselebilmesi, "bireysel öz"ün coşkunluk (vecit) anında doğan "ülkü"nün aydınlattığı yolda "toplumsal kişilik" içinde eriyebilmesiyle mümkündür. Birey bencilliğinden sıyrılıp toplumun ülküleri için canını bile verebilecek olgunluğa eriştiğinde, toplum kutsallığının bilincine varacak, toplumsal ruhun kendine insanüstü bir güç verdiğini duyumsayacaktır. Böylece insan bireyselliğini *kişiliğe* dönüştürmüş olacaktır; asıl olan da budur.[170] Buradan Gökalp'in ahlak görüşüne varmak mümkündür. İnsanı insan yapan güç toplumdan geldiğine göre "ahlaki kişilik" bireyin maddi varlığıyla ilgili olamaz; bizatihi insan, maddi varlığına dönük görevlerini yerine getirirken göz önünde tuttuğu temel yönelim, manevi yükselişini gerçekleşmektir. "Ülkü"nün içeriği de bu noktada açığa çıkar.[171] Gökalp'in milletin dayanağını kolektif ruhunda bulduğu düşüncesinde Bergson'un etkisini de bulmak mümkündür.[172] Buradan çıkarılabilecek sonuç; bireyin, kişilik sahibi olabilmek için, bireysel çıkarlarını bir yana itip tüm enerjisini toplum yararına kullanmaya hazır olması gerektiğidir.

---

[165] "Ziya Gökalp, Türk Medeniyeti Tarihi, 2.Cilt (İstanbul: 1918), ss. 201-202; Yeni Mecmua, 8,33,38 (İstanbul: 1917-1918, 1923), ss. 145-a-b,122b-123c, 255b," Heyd, a.g.e., ss. 55, 71-72.

[166] Gökalp, a.g.e., s.22.

[167] Aynı, s.75; Heyd, a.g.e, .56-60.

[168] Heyd, a.g.e., ss. 63-64.

[169] Duru, a.g.e., s.35.

[170] "Ziya Gökalp, Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak, (İstanbul: 1918), ss. 38-40; Küçük Mecmua,8, (Diyarbakır: 1922-1923), s. 14" Heyd, a.g.e. s.62.

[171] "Ziya Gökap, Ahlak İçtimaimidir? İçtimaiyat Mecbuası,1,sayı 3 (1917)" Ülken, 1979, a.g.e., s. 308.

[172] Ülken, 1979, a.g.e., s. 316.

Modernleşmenin üretim ilişkilerindeki dönüşümde maddi temellerini bulduğu özellikle Anglo-saxson ülkelerinde toplumsal değişimin yönünü gösteren Adam Smith'in insanın bireysel çıkarlarını savunurken ister istemez toplumsal gelişmenin koşullarını da hazırlayacağı düşüncesine oldukça yabancı, yeni bir sentezde ulusal birliği sağlama amacına dönük bu görüşü oluştururken Ziya Gökalp'in; Allah'a ulaşma yolunda, dünyevi olan, maddi olan her şeyin bir kenara itilmesi, benliğin "mutlak varlığa" (tanrıya) ulaşma yolunda erimesini öneren *tasavvuf* düşüncesinden yararlandığı açıkça görülmektedir. Gökalp'in "Tevhid" şiiri bu düşüncenin geleneğe nasıl bağlandığına güzel bir örnektir:

Gövdelerde kesret var.
Gönüllerde vahdet var.
Fertler yok cemiyet var
lailaheillallah.[173]

Ziya Gökalp'e göre kültür (hars) ulusal, uygarlık ise uluslararası nitelikte kavramlardır.

> ...Kültür yalnız bir milletin dini, ahlaki, hukuki, akli, estetik, lisani, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür. Medeniyet ise, aynı medeniyet dairesine giren bir çok milletlerin sosyal hayatlarının müşterek yekünüdür... İkinci olarak medeniyet, usul vasıtasıyla ve ferdi iradelerle meydana gelmiş bir bütündür... Milli kültüre dahil olan şeyler ise, usul ile, fertlerin iradesiyle vücuda gelmemişlerdir.[174]

Gökalp'in Darülfünun'da verdiği "Ameli Sosyoloji Dersleri"nden tuttuğu notlarda şu görüşler yer alıyor:

> ...uygarlık kökenini kültürde buluyor; fakat uygarlık tersine olarak, yayılınca kültürü bozuyor; bozunca da uygar uluslar çoğunlukla uygar olmayan ulusların saldırısına uğruyor; yeniliyor. Burada uygarlığa üstün gelen barbarlık değil kültürdür. Yani uygar olmayan, fakat bir kültüre sahip bir ulus sağlam bir toplumdur. Kültürsüz olan toplum ise hastadır. Her halde bir ulus tam olmak için ikisine de sahip olmalı, ikisini de denkleştirmelidir. Bu nitelik yalnız bu çağın uluslarında görülebiliyor. Bir taraftan uygarlık ilerliyor; diğer taraftan kültür kuvvetleniyor...
>
> ...Değil mi ki, uygarlık bilimlere, fenlere dayanıyor. şu halde bunlarsız bir ulus yüksek bir hayat yaşayamaz. Fakat uygarlığın ruhu da kültür olmazsa, o zaman da maneviyatsız, maddeyle ilgili bir toplum meydana gelir ki o zaman ruhu hasta, yapısı kuvvetlidir. Bir insan, karakteri yoksa, bilgili, zeki de olsa hayatta başarılı olamıyor... Uluslararası hayatta da hangi ulusun karakteri kuvvetli ise, karaktersiz olan ulusa üstünlük sağlıyor.
>
> Uygarlık kolay kazanılabilir. O yalnız bir ulusun damgasını kapsamaz. Kişiliği yoktur, taklit ile alınabilir... Özet olarak üretimi kolaydır; bununla beraber yokluğu ulusal hayat için bir tehlike değildir. O (kültür) yapma vasıtalarla doğmaz, ulusun vicdanında doğal olarak belirir. Kültür evrim yoluyla doğar, uygarlık ise ilerleme ile meydana gelir.
>
> Bir ulusun kültürü bozulmuşsa artık onu dışarıdan alamaz.[175]

Öyleyse "dinden ve milliyetten doğan manevi ihtiyaçlarımız Batı'dan alınamaz. Oradan teknik ve ilim alınacaktır". Gökalp'e göre din birliği enternasyonal bir birlik türüdür. Avrupa medeniyeti bir Hıristiyan cemiyeti olmaktan çıkmaktadır. Bu medeniyetin belirli karakteri ilimdir.[176] Medeniyet'in ulusları kaynaştırıcı özelliğine karşın, kültür uluslar arasındaki farklılıkları arttıran bir etkendir.[177] Gökalp'in yukarıda

---

[173] "Ziya Gökalp, Kızıl Elma (1941), s.79" Heyd, a.g.e., s. 66.

[174] Gökalp, a.g.e., ss. 30-31.

[175] Duru, a.g.e., ss. 15-18.

[176] Ülken, 1979, a.g.e., s.315.

[177] Heyd, a.g.e., s. 77.

tanık olduğumuz düşüncelerinden, millet oluşun belirleyici öğesi olan kültürün medeniyetin olumsuz etkilerinden korunması; kültürün saf, dolayısıyla da güçlü kılınması gerektiği sonucunu çıkarmak gerekmektedir.

Gökalp yalnızca uluslarda milli saltanatın açıklık gösterdiğini ve kamu hukukunun milletin hukuki şeklini aldığını savunmaktadır. Devletin *millet* şekline "modern devlet" adının da verildiğini belirtmekte; buradaki modern kavramının bugünkü uluslaşmaya dönük sosyal değişimi açıkladığını söylemektedir.[178]

Ülken, Gökalp'in "kültür" ve "medeniyet" ikiliğini, Kant'ta tanık olunan saf akıl (ilim) ve pratik akıl (vicdan) ayrımından ilham aldığını belirtmektedir. Bir çok alt kavramı bu ayrıma bağlı olarak yeniden tanımlayan Gökalp, buradan yola çıkarak kendine özgü sosyolojik bir yaklaşım geliştirir. Felsefeyi kültüre, metodolojiyi medeniyete mal eder; *kıymet hükümleri, duygular* kültürle ilgili, *gerçek yaratışları yani bilgi ve teknoloji* medeniyetle ilgili kavramlardır.[179] Ülken bu ayrımını eklektik bularak karşı çıkmakta, Gökalp'in bu düşüncesine en ciddi eleştiriyi şu sözlerle dile getirmektedir.

> ...Gerçekte muhtevadan ayrı bir kalıp varsa ve bu boş kalıplara kendi ham maddemizi dökmek mümkünse haklıdır. Her şekil kendi maddesinin içinden doğuyorsa, kurallar metotlar sanat, felsefe ve hukuk çalışmalarının içinden çıkıyorsa bu ayırış doğru olamaz. Vakıa biz hazırladığımız şekillerden faydalanıyoruz, işlenmiş metotları kullanıyoruz. Acaba bunları yaratan kültürler de hazır bularak oraya kendi ham maddelerini mi koyuyorlar? Hayır! ...Fakat her kültürün meydana gelmiş eserleri (Gökalp'in kendi tabiriyle yaratılmış aklı) artık yaratılmış ve statik olan medeniyettir. Kültür üretim, medeniyet ürün(mahsül)dür. Bunun için medeniyet kolay alınır ve her yere sokulur. Fakat bu ortak yaratışa katılmadıkça, yaratıcı olmadıkça kültür meydana gelmez.[180]

Gökalp kültür ve ülkülerin kaynağını halkta bulmaktadır. Ona göre halk ulusu oluşturan hammaddedir. Ona göre sınıf ve eğitim farkı gözetmeksizin kanun önünde eşit olan herkes halkı oluşturur.[181] Gökalp yüksek bir eğitim ve öğretim görmüş olmakla halktan ayrılan kesimi "seçkin" olarak tanımlar; halktan ayrıldıkları ölçüde bir yandan medeniyete sahip olurken, diğer yandan milli kültürden uzaklaşırlar. Öyleyse seçkinler iki amaçla halka gitmelidirler, Birincisi mahrum oldukları milli kültürden nasiplerini alabilmek için, ikincisi ise halkın mahrum olduğu medeniyeti ona götürmek için.[182] Bunu gerçekleştirebildiği ölçüde seçkin (aydın) toplumun bilinç düzeyinin kendisinde kristalleştiği önder kişilik haline gelecektir. Sadece seçkinler tarafından benimsendiği bir toplumda *medeniyet*, millet için zararlı bir unsurdur. Seçkinleri halka yabancılaştırmaktan başka bir işe yaramaz.[183] Demek ki seçkin'in rolü, medeniyeti kültürü bozmadan halka götürmektir; bunu yapabilmesi içinde halktaki kütür terbiyesini alabilmiş olması gereklidir. Zaten gerçek anlamda "seçkin" olabilmenin ölçüsü de budur; seçkinin manevi bir hükümet oluşturabilmesi de buna bağlıdır. Buradan yola çıkarak gerçek anlamda yukarıda işaret edilen rolünü oynayabilen seçkinlerin (önderlerin) halkın çıkarlarını gözeten yönetimi Gökalp'in düşüncesinde

---

[178] Ziya Gökalp, Milli Terbiye (Ankara: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları, 1964), s. 29-30

[179] Ülken, 1979, a.g.e., s. 320; Heyd, a.g.e., s.75.

[180] Ülken, 1979, a.g.e., s.320..

[181] Heyd, a.g.e., s.82.

[182] Gökalp, a.g.e., ss. 46-47.

[183] Heyd, a.g.e., s. 77.

"demokrasi" anlamına gelmektedir. Öyleyse demokrasi yolunda ilerlemenin yolu üst sınıfların yönetimine son vermekten değil, halkı aristokrat yapmaktan geçmektedir.[184]

Ziya Gökalp'e göre vatan "uğruna hayat feda edilen kutsal bir ülkedir". "Ümmet vatanı", "millet vatanı" ayrımı yapan Gökap "millet vatanı"nı " yer yüzündeki bütün Türkleri içine alan bir ülke; "Turan" olarak tanımlar.[185]

Gökalp'e göre "Milli birliğin kuvvetlendirilmesi; sosyal düzenin ve ilerlemenin, milli hürriyet ve istiklalin temelidir. Milli birliği kuvvetlendirmek için de; vatani, medeni, mesleki ahlakların kuvvetlendirilmesi, yükseltilmesi lazımdır." Bu görüşlerini, "Türk Yurdu" dergisinde ilk çıkan yazısına seçtiği başlıkta kullandığı "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" sloganında özetliyordu. Bu sloganın *açılmışı "Türk milletindenim, İslam ümmetindenim, Batı uygarlığındanım*" idi.[186]

Ziya Gökalp'in Eğitim Düşüncesi, Muallim Dergisi Çevresinde Eğitimle İlgili Tartışmalar

Ziya Gökalp'in Eğitim ile ilgili ilk yazısı İslam Mecmuası'nın ilk sayısında (1914) çıkmıştır. Bu yazıda Gökalp Tanzimat'la birlikte eğitim alanında ortaya çıkan karışıklığı ve bu karışıklığın neden olduğu sorunları şöyle açıklamaktadır:

> ...O halde bizim için tam bir eğitim üç kısımdan bileşiktir: Türk eğitimi, İslâm eğitimi, çağ eğitimi.
>
> Tanzimat'tan önce İslam eğitimi veriliyordu. Tanzimatçılar memleketimize çağ eğitimini sokmaya çalıştılar...yavaş yavaş çağ eğitimi yerleşmeye, yer tutmaya başladı. Fakat ne yazık ki, o buldukça, İslâm eğitimi önemini yitirmeye yüz tuttu. Fakat İslâm eğitiminin çöküşü nicelik bakımından değil, nitelik yönündendi.
>
> ...Bu gün felaketlerin etkisiyle uyanan genç zekalar, bozguna uğramamızın sorumluluğunu eğitimimizdeki ülküsüzlüğümüze veriyorlar. Diyorlar ki "biz gençlerimize ne ulusal eğitim, ne de din eğitimi vermek istemedik". Oysa ki insanları kutsal amaçlar için ölmeye yönelten duygular, din ve ulusçuluk duygularıdır. Biz çocuklarımıza Türk İslâm eğitimleri veremediğimiz gibi çağ eğitimi de veremedik. Çünkü çağ eğitiminin amacı en ileri ulusların meydana getirdikleri ve kullandıkları gereçleri bizim de yapabilmemiz ve kullanabilmemizdir. Oysa biz ekonomi dünyasında çağımızın gereçlerini kullanmaktan yoksun olduğumuzu gösterdik. Bilimin ayıracı iştir. İşteki başarısızlığımızla bilimde hiç bir şey bilmediğimizi ispatladık.[187]

Gökalp bu yazısında eğitimi; din eğitimi, Türkçülük eğitimi ve çağ eğitimi olarak üç boyut da ele almış; bu üç eğitimin birbirlerini destekleyecek tamamlayacak şekilde programlanmasını ve yürütülmesini savunmuştur. Yazının devamında bu eğitimlerin yetki ve sınırlarının iyi belirlenmediği bir durumda; bunların birbirlerine karşıt ve hasım bireylerin yetişmesine neden olacağına işaret etmiştir.[188]

Gökalp'in eğitim düşüncesini açıklayan asıl yazıları Sâti Bey'in çıkardığı "Muallim" Dergisinde 1916 yılından itibaren yayınlanmaya başlamıştır. Derginin ilk dört sayısında Gökalp'in 4 yazısı yayınlanmış, daha sonra Sâti Bey'in Gökalp'in görüşlerini eleştiren yazıları, Gökalp'in karşı yazıları çıkmaya devam etmiştir. Ziya Gökalp'in eğitim düşüncesini ortaya koyan bu yazılar ve dergi çevresine süren eğitim

---

[184] Aynı, ss., 83,154-155.

[185] "Ziya Gökalp, Turan Nedir, Yeni Mecmua, 31, (1918)" Ülken, 1979, a.g.e., ss. 318-319.

[186] Aynı, s. 173; Duru, a.g.e., s.13.

[187] Duru, a.g.e., ss. 123-124.

[188] Aynı.

ile ilgili tartışmalar modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır.[189]

Gökalp'in dergideki ilk yazısında, *medeniyet* ve *kültür* ayrımı temelinde yaptığı analizi "Terbiye" ve "*Talim*" kavramlarına taşıdığı görülmektedir. Gökalp bu yazıda "Terbiye"yi, *"bir kavmin vicdanında yaşayan" değer yargılarından oluşan kültürü (harsı) "o kavmin fertlerinde ruhi melekeler haline getirmek"* olarak tanımlamaktadır. *Gökalp'e göre; "bir kavmin zihninde yaşayan gerçeklik hükümleri"nin yani bilim ve teknolojinin kavmin bireylerinde ruhi alışkanlıklar haline getirme görevi ise "Talim"indir.* "Kıymet hükümleri" (değer yargıları) toplumdan topluma farklılık taşır, o yüzden bunların tamamı olan "kültür" millidir. O nedenle eğitim, "kültürün çocukların ruhuna zerk edilmesinden ibaret"tir, yani milli olmak zorundadır. Gerçek yargılarının, bilgi ve teknolojinin öğretilmesi demek olan "talim"in ise millilikle ilgisi yoktur. "Tedris"in bunların her ikisini de kapsaması gerekir. Fakat eğitim yoluyla bunların alınmasında da milli bünyeye, "dini, ahlaki, hukuki, lisani, estetik, ekonomik müesseselere" uygunluk aranmalıdır.[190] Çünkü uluslararası uygarlık seviyesine ulaşabilmenin yolu da ancak "milli kültür" yoluyla mümkündür.[191] Gerçek yargılarıyla ise, ulus doğal çevreye uyum sağlar:

> Her milletin özel kültürü ancak kendisi için eğitim olabilir. Türk çocuğu Türk milletinin içinde yaşayacaksa, Türk milletinin kültürüne göre eğitilmelidir. Türk milleti yirminci asrın içinde yaşıyorsa, kültürü de yirminci asra mensup bir kültür demektir. O halde, Türk çocuğu bu kültüre göre eğitim görürse çağdaş bir eğitim görmüş olur. Mevcut eğitimimizin kötü sonuçlar vermesi, eğitimimizin konusunun milli kültür olmasından değil, bilakis beynelmilel medeniyetler bulunmasındandır. Eğitimde yapılacak doğru bir devrim, kültürü bırakıp medeniyete doğru gitmek değil, medeniyeti bırakıp kültüre doğru gitmek suretiyle tecelli edebilir.
>
> ...Avrupa medeniyetin ananeleri de harcımızın hudutlarından geçmeye mezundur; fakat, gümrüklerde muayeneye tabi olmak şartıyla. Her milletin siyasi ve ekonomik hudutları olmak zorunlu bulunduğu gibi, kültürel hudutları ve gümrükleri olmak da lazımdır.[192]

Gökalp milli kültürün ancak sosyoloji yoluyla keşfedileceğini ileri sürmektedir; ona göre "dinde, ahlakta, hukukta, lisanda, estetikte, ekonomide" milli kültürümüze uygun bir kişilik yapısı ancak sosyolojinin bilimsel yöntemiyle ortaya çıkarılabilir. "Muallim" Dergisinde yayınlanan yazının devamında Gökalp bugüne kadar eğitimcilere rehberlik eden psikoloji biliminin somut bir bilim olduğu için özel bir gerçeği değil, oluşmuş bir mevcudu incelediğini; bu nedenle genel ve soyut kanunlar aramadığını, çeşitli soyut ilimlerin bulduğu yasalar aracılığıyla somut bir varlığın, bireyin özelliklerini açıklamaya çalıştığını belirtmektedir. Oysa bireyin oluşabilmesi için öncelikle hayatîyatın (biyolojinin) organik-ruhi olayları, sosyolojinin ise sosyal-ruhi olayları iyice incelemiş olması gerekmektedir.

Gökalp, Baltacıoğlu'nun eğitimin amacını "üretici yetiştirmek" olarak belirlemesine yazısında şu sözlerle karşı çıkar:

> ...İsmail Hakkı Bey'in gösterdiği diğer bir amaç da "üretici yetiştirmek"tir. Yararcı amaçlar öğretimin meşru bir amacı olabilir. Fakat eğitim, hiç bir zaman "menfaatçilik" (utiliarisme) esasına dayandırılamaz. Türkiye'de son zamanlarda eğitime gayet yanlış bir hedef gösterildi: Ekonomik çıkarlar. Babalara, öğretmenlere ve çocuklara eğitimin amacı "çok para

---

[189] Gökalp, 1964, a.g.e., ss.18- ?; Gökalp'in Muallim Dergisinde çıkan iki yazısı için bkz. Ek 5.

[190] Aynı.

[191] Binbaşıoğlu, 1982, a.g.e., s. 147.

[192] Gökalp,1964,a.g.e., s. 18-25.

kazanmak" biçiminde gösteriliyor. Acaba yirminci asrın medeniyetine sahip olan milletler eğitimi böyle mi anlıyorlar? Terbiye başka, Talim başka.

Gökalp liseleri, devleti yönetecek kadroları yetiştirecek; doktor, mühendis, kimyager gibi uzman kadroları yetiştirecek yüksek okullara öğrenci hazırlayacak okullar olarak ele almaktadır. Bu düşünceden yola çıkarak liselerdeki eğitimin bütünüyle milli ve sosyal bilimler ağırlıklı olmasını önermekte, bu okulların fen bölümlerinin tümüyle kapatılmasını istemektedir:

> Talimin gayesi evvela, ilk bilgileri vermek, sonra gençlere mesleki ve uzmanlık bilgilerini vermektir. Talimin esası şüphesiz yararcıdır. Fakat, talimi tedrislerden başka bir de terbiyevi tedrisler var ki bunların gayesi müdür sınıfını (sınıf-ı müdiri) oluşturacak olan bireylerde bimenfaatlik, hasbilik (gönüllülük), fedakârlık duygularını yerleştirmektir. Fakat müdür sınıfı yetiştirmek göreviyle yükümlü olan sultaniler sırf terbiyevi bir mahiyeti haizdir. Sultanilerden yetişecek olanlar hukukşinas, tabip, gazeteci, memur, muallim gibi milleti idare edecek güzidelerdir. Bunlar bimenfaat, vatanperver, fedakar bir seciye ile yetişmezlerse memleket felaket içinde kalır. Sultanilerde tedrisin amacı "terbiye" ve terbiyenin amacı da "fertlerin milli harsa temayülü" olmalıdır."Riyaziyat" (matematik) kanıtlara dayalı sonuç çıkarma (istidlal) yetisinin, "hikmet-i Tabiiye" (fen bilgisi) tüme varım (istikra) yetisinin eğitimine hizmet ettikleri için terbiyevi tedrise ortak edilecek ilimlerdir
>
> Diğer ilimler de, hafızayı imla edecek unsurlarından ayrılan kaynak ve uygulamaları dolayısiyle, sosyal ve insani olan yönleri genişletmek koşuluyla tedrise (programlara) alınmalıdır.
>
> Özellikle, sonra bilimsel uzmanlaşmaya ayrılacak, yani doktor, mühendis, kimyager vb.. olacak olan gençlerin edebi, felsefi ve sosyal bilimlere, yani kültürel bir programa ihtiyaçları vardır. Çünkü bunlar, uzmanlıklarına lazım olacak bilimleri uzmanlık okullarında ayrıntılı bir biçimde öğreneceklerdir. Halbuki kültürel programı artık görmeyecekleri için bunu sultanilerde güçlü bir biçimde görmeye muhtaçtırlar. O halde sultanilerde fünun şubesini ilga ederek okulun bütün kadrosunu kültürel programa hasretmek gerekir.[193]

Gökalp "Muallimin" 3. sayısında çıkan "Terbiye'nin Gayesi Nedir; Fert mi, Yoksa Millet mi" başlıklı yazısında; düşüncelerinin merkezine "birey"i alan psikologların değil "millet"i alan sosyologların yanında yer aldığını açıklamaktadır. Ona göre sosyologlar amaçlarını "millet" olarak belirlemekle bireyi ihmal etmiş olmazlar; çünkü sosyologun medeniyeti oluşturan müesseselere değil de milleti oluşturan kültüre ağırlık vermesi bireye verdiği önemi göstermektedir. Çocuk doğduğunda ne milli ne de gayrı millîdir. Çocuklar mektebe ya da medreseye gönderilerek eski ya da yeni medeniyetin cansız ananelerini öğrenmek durumunda bırakılmaktadır. Oysa Trablusgarp ve Balkan yenilgileriyle sonuçlanan içinde yaşanılan buhranlı dönemde Türkçülük ekseninde yeni bir mefkure doğmaya başlamıştır. O nedenle okullarda verilecek ahlak dersinin içeriği artık değişmelidir; örneğin artık bu derste Çanakkale savaşında gösterilen fedakarlıkların öğretilmesi gerekmektedir:

> İşte çocuklarımız, mektepte, cansız medeniyetlerin cansız ananeleri yerine, milli vicdanımızda yaşayan dini, ahlaki, hukuki, estetik, vb.. kıymet duyguları ile doyurulmaya başladıkları zaman, orada tamamen milli fertler çıkmaya başlayacaklardır. Ancak bu suretledir ki mektep, milli buranların terbiyevi rolünü idame eden bir âmil olabilir. Şüphesiz eğitimin en önemli kaynağı milli buhranlardır. Çocuklarımızda, gençlerimizde görülen bugünkü mefkurevi duygular muallimlerin eseri olmaktan çok, milli buhranların feyizli sonucudur. Bugün, gençlerimiz, çocuklarımız, filhakika son derece şiddetli bir terbiyevi hayat yaşıyor; fakat bu hayatı yaşatan, mektep değil, milli muhittir.
>
> Mamafih bu eğitimsel görevi sürekli milli buhranlardan bekleyemeyiz. Bu gibi anlar uzun müddet devam edemez ve etmemelidir. Milli buhran geçince, doğurduğu mefkure, ancak

---

[193] Aynı, a.g.e., ss. 18-25.

onun timsalleri olan milli bir bayramda, mefkurevi alamet ve düsturlarda devam edebilir. Bu gibi milli örneklerin eğitimsel etkileri önemlidir. Fakat milli buhranların eğitimsel görevi, diğer âmillerden ziyade okullara özellikle de liselere taşınır. Çünkü liselerdeki öğrenciler, gençlik devrinde bulunanlardır. Müspet ilimlerle takviye olunan bu genç zekalar, esasen sosyal vicdana istinat eden kıymet hükümlerini maddi ilimlerin mantığı ile tahlile çalışacaklarından, ruhlarında kıymet hükümleri hakkında derin şüpheler uyanması zorunludur. İşte gençlik buhranı bu şüphelerin doğurduğu ıstıraplardır. Söylenen şeylere inanmamak, ruhun çektiği ıstırapların en şiddetlisi budur.[194]

Gökalp, gençlik buhranının sevdikleri milli mefkurelere aynı zamanda bilimsel bir anlayışla iman edecek "mefkureciler"in yetişmesi için çok elverişli bir dönem olduğu düşüncesindedir.

...Eğitimin amacı milli fertler yetiştirmektir. Milli fertler yetiştirmek ise, doğrudan doğruya millet yapmak anlamına gelmektedir.

...Milli terbiyenin amacı, kişilik sahibi bireyler, yani örnek bireyler yetiştirmektir. O halde, milli eğitimin amacı millet yapmak denilebildiği gibi, hakiki ferdiyetleri yetiştirmektir de denilebilir... Bunun içindir ki bir milletin temsilcileri, yalnız dahilerle kahramanlardır. Dahiler zekanın kahramanları, kahramanlar ise iradenin dahileridir.

Milletin zeka ve iradesini temsil eden ancak bu güzide fertlerdir. O halde milli örnekleri kütüphanelerde kafa yoran gayri millî irfana sahip alimlerde değil, temsili bir mahiyete sahip olan deha örneklerinde aramamız lazım gelir...

İçtimaiyatçılara göre bir milletin seviyesi, milli dehanın seviyesidir. Milli deha ise hiç bir fertte, hatta dahi namını verebileceğimiz büyük şahsiyetlerde bile tamimiyle tecelli edemez...[195]

Gökap, "Muallim"in 4. sayısında yayınlanan makalesinde eğitim ve öğretimin modernleşme ile olan ilişkisi üzerinde durur. Fen ve teknoloji gibi uluslararası gerçeklik değerlerinin öğretim yoluyla alınabileceğini fakat, gerçek anlamda modernleşmenin millet oluş biçiminde ortaya çıkması dolayısıyla eğitimin milli olmasının modernleşme yolunda yürünebilmesi için yeterli olacağını savunan Gökalp; toplumun modern bir cemiyet yani millet olma durumundan uzak olduğu bir noktada eğitimin modern olmasının yarardan çok zarar getireceğini düşünmektedir:

Modern eğitim, modern kültür gibi milletin kendi hayatının bir tecellisidir, modern öğretim ise modern fenniyat gibi beynelmilel olan modern bir medeniyetten alınır. O halde biz eğitimimizin tamimiyle milli olmasını düşünmeliyiz. Bu amacı temin ettiğimiz takdirde, eğer cemiyetimiz, bünyesi ve türü itibariyle modern bir cemiyet ise, milli terbiyemiz aynı zamanda modern bir terbiye mahiyetinde bulunur; yok cemiyetimiz henüz modern bir cemiyet haline gelmekten uzaksa, o halde, çocuklarımıza modern bir terbiye vermeyi hiç düşünmemeliyiz.

...

Özetlemek gerekirse modern toplumlarda çocuklara milli eğitim verilmekle aynı zamanda modern eğitim de verilmiş olur. Halbuki asri olmayan toplumlarda çocuklara modern terbiye verilmeye çalışılmakla ne modern eğitim, ne de milli eğitim verilebilir. Bilakis çocukların karaktersiz, dengesiz, gayrı millî bir biçimde yetişmesine sebebiyet verilmiş olur.

Kültür-Medeniyet, Terbiye-Talim ayrımları Gökalp'i, giderek mürebbi-muallim (eğitmen-öğretmen) ayrımına götürür. Gökalp, eğitmenin ve öğretmenin her iki özelliği de bünyesinde taşıyan "müderris"in (profesörün) bu eğitim düşüncesi içindeki işlev ve sorumluluklarını da şöyle açıklar:

Çünkü mürebbi, milli kültürün temsilcisi olmak itibariyledir ki "i'caz" (prestij) ve "velayet" (otorite) kuvvetlerine sahip bulunur; mürebbi bu kuvvetler sayesindedir ki bir telkinci

---

[194] Aynı, ss. 27-28.

[195] Aynı, ss. 29-30.

mahiyetini alarak gerçekleştirdiği telkinlerde zihinlerinin boş bulunmasından dolayı diğer filmenamlara benzeyen çocukların ruhunda bir takım hissi itiyatlar husule getirebilir.

Fakat mürebbi'nin faaliyetlerini temin eden asıl amil, sosyal çevrenin de çocukların ruhuna aynı telkinleri icra etmesidir. Eğer mürebbinin telkinleri, harsın telkinlerine muhalif ise ya esaslı bir surette çocukların ruhunda tekerrür edemez, yahut etse bile onları harsi muhite uyumsuz kılacağından istikballerini berbat etmiş olur. Halbuki bu biçimlerin ikisi de terbiyenin amacına uygun değildir.

Mürebbi milli harsın vekilidir, haiz olduğu velayet de milli harsın malik olduğu özden doğmuştur.

Kıymet hükümleri, gerçek hükümleri gibi eşyanın tabiyatından ortaya çıkmadığı, bilakis her cemiyetin kendi vicdanından koptuğu için, öğretmen eline verilen çocukları, içinde yaşayacakları çevrenin kültürüne (harsına) göre yetiştirmek zorundadır. Toplumun düzeni ve selameti buna bağlı olduğu gibi, çocukların gelecekteki başarıları ve mutlulukları da bununla mümkündür...

...

Mamafih, mürebbi (éducateur) milliyetin temsilcisi olduğu gibi muallim (instructeur) de modernitenin göstericisidir. Eğitimin gayesi millilik olduğu gibi öğretimin (talimin) hedefi de asrilik olmalıdır. Müderris (professeur), yahut hoca (maitre) aynı zamanda hem mürebbi, hem de muallimdir. Tedrisin (enseignement) hem eğitimsel hem de öğretimsel kısımları var. Bu özellik, milli uyumu temin ettiği gibi modern uyum ihtiyacını da tatmin edebilir.

Milli eğitim ve modern öğretim: işte program alanında hedef edineceğimiz amaç. [196]

Göklap'in ve Baltacıoğlu'nun yazıları çıktıktan sonra Sâti Bey, derginin 4. sayısında bu yazıları eleştiren bir makale yayınlar. Bu yazısında Gökalp'in "ulusal eğitim ile ilgili düşüncesini şöyle eleştirir:

Ziya Bey, eğitime *milli* sıfatını doğal ve zorunlu bir nitelik gibi bağlıyor; eğitimin mutlak surette milli olması gerektiğini ileri sürüyor.

Bu düşünce ve savunma, eğitim hakkında ileri sürülen tanımın doğal bir sonucudur: Ziya Bey'in görüşünce "eğitim, kültürel -yani kavmin vicdanında yaşayan- değer yargılarının toplamını o kavmin bireylerinde ruhsal yetiler haline getirmektir.

Eğitime bu kadar sınırlı bir anlam verilince, onun tamamıyla milli olması gerektiği ileri sürülebilir; fakat eğitimin anlamı, bu tanımla anlatılmak istenenden çok daha kapsamlıdır. Ziya Bey bile ikinci makalesinde beden eğitiminden söz etmiş ve "tümevarım yetisinin eğitimi", "bir kanıta dayayarak sonuç çıkarma (tümdengelim) yetisinin eğitimi" sözlerini kullanmıştır. Bu sözlerdeki eğitim ile değer yargıları arasında bir ilişki olmadığı ortadadır.[197]

Sâti Bey yazıda, Gökalp'in okul reformu ile ilgili düşüncelerini ise şöyle eleştirmiştir:

Ziya Bey "ilk okullar öğretimle ilgili bir niteliktedir: fakat liseler eğitici"dir diyor ve bu sebeple liselerde fen bölümünün kaldırılmasını salık veriyor.

Çocuklukta kazanılan duygu ve alışkanlıklar genellikle derin ve köklü olur. Bu nedenle çocukluk yaşının okulu olan ilk okulları öğretimle ilgili nitelikte anlamak hiç bir zaman doğru olmaz. İlk okulların da liselerin de hem öğretici hem de eğitici görevleri vardır ve birinci görevin ikinciye oranı -genellikle kabul edilmiş gerçeklerdir ki- ilk okullarda liselerde olduğundan çok daha küçüktür...

Elbette gençlik bir bunalım yaşıdır. Duygu ile aklın karşılaşması ve çarpışması zamanıdır, fakat bu çarpışmada duyguları büsbütün yenilmekten kurtarmanın çarelerinden biri, onları daha önceden -daha çarpışa başlamadan- güçlendirmek değil midir? Bu duruma göre, bu görevin yapılmasına ilk okul yaşında başlamak gerekmeyecek midir?

---

[196] Aynı, ss. 35-38.

[197] Duru, a.g.e., s.150; Binbaşıoğlu, 1982, a.g.e, s.148.

> Çocukta eğitim, en çok duygular aşılamak ve alışkanlıklar vermekle, gençlikte eğitim ise daha çok fikirler vermek ve kanılar doğurmak yolu ile olur; çocukluk doğrudan doğruya eğitimin, gençlik ise vasıtalı -özellikle öğretim vasıtasıyla- eğitimin zamanıdır. Bu görüşten de ilk okulları daha çok eğitici, liseleri ise daha çok öğretici olarak düşünmek zorunlu değil midir.[198]

Sâti Bey yazının devamında "büyük uygar ulusların okul sistemleri, kendilerine göredir" dedikten sonra Fransa'dan İngiltere'den, Almanya'dan konuyla ilgili bilgiler veriyor. "Ulusal eğitim"in Fransa'da ne anlama geldiğini ise şu sözlerle açıklıyor.

> Fransız ulusçuluğu, bizim anladığımız ulusçuluğa benzemez; Fransızlar, tam siyasal birlik kurabilmişlerse de, tam sosyal birlik kuramamışlardır. Breutonlar, Provanslılar, Basklar, Korsikalılar, yüzlerce yıl Fransız siyasal birliği içinde yaşadıkları halde, kendilerine özgü dilleri kullanırlar, o dillerde yüksek edebiyat bile yaparlar...
>
> Bundan ötürü, Fransa'da "ulusal eğitim" bir türlü "uygar eğitim"dir. Bundan, daha bir çok sebeplerden ötürü Fransız dili, İngiliz, Alman, İskandinav dilleri gibi "hars-kültür" dili değil, ölü Yunanca'ya, Lâtince'ye yakın bir akıl (raison) dilidir.[199]

"Muallim Dergisi"nin 5. Sayısında Sâti Bey'in ikinci bir eleştiri yazısı çıkar. Bu yazısında Sâti Bey, doğa olaylarıyla ruh olaylarının öyle kolayca birbirlerinden ayrılamayacağını savunur ve Gökalp'i toplumda fertlerin dışında ruh ve ruh olayları aramakla, kişiliği yalnızca sosyolojinin konusu haline getirmekle eleştirir. "Kolektif vicdan" diye bir olgunun varlığını kabul eden, fakat bunun bireylerin ruh durumlarından bağımsız ve onun dışında bir olgu olmadığını belirten Sâti Bey; .Gökalp'in düşüncesini panthéisme'e benzetir ve onu metafizik olarak değerlendir; Diğer yandan Gökalp'in kelimelerden yola çıkarak vardığı "akıl yürütme silsilesinin bir mantık oyunundan başka bir şey" olmadığını savunur.[200]

Gökalp "Muallim"in 8. sayısında Sâti Bey'e verdiği karşılıkta:

> Sati Bey, terbiyeye milli sıfatını ilhak etmemi, terbiyeyi mahdut bir tarif dahiline alışımın bir sonucu gibi görüyor. Terbiyenin lisanda iki türlü anlamı vardır: Biri geniş anlamda terbiyedir ki talimi de içine alır. İkincisi dar manasıyla terbiyedir ki talim haricinde kalır. "Talim ve Terbiye" denildiği zaman bu ikinci mana kastedilmiş demektir. Ben, Terbiyeyi ikinci manasında kullandım. Eğer, terbiyecilerce mutlaka birinci manasında kullanılmak gerekli görülüyorsa, bu konuda kelime taassubu göstermeye lüzum görmem. Benim elzem gördüğüm cihet, yalnız gerçek hükümleriyle kıymet hükümlerinin çocuklara öğretilmesine ayrı ayrı isimler verilmesidir. O halde birincisine "talim", ikincisine de Necmettin Sadık Bey'in kabul ettiği gibi "tahris" diyebiliriz. O halde terbiye de bu ikisini de içeren bir kavram olur. Bu surette "terbiye millidir" diyeceğimize "tahris millidir" deriz. Fakat isim değiştirmekle mahiyetler değişmiş olmaz.[201]

Sati Bey, bu yazı üzerine Gökap'in bu düzeltmesiyle görüşlerinin birbirlerine çok yaklaştığı teslim ederek şöyle diyor:

> ...Ben de eğitimin "bir kısmı ulusal ise, bir kısmının ulusallıkla ilgisi yoktur" dediğim zaman , eğitim kelimesini de öğretimi de yaygın bir anlamda kullanmıştım; ben orada eğitimden sadece "fikir eğitimi"ne de yaygın bir anlam kastetmiştim. Bilgi başka, öğretim başka, fikir eğitimi başka şeylerdir. Demek ki eğitim, öğretimi, de kapsamayan bir anlamda alındığı zaman da (yalnız kısmen) yalnız "ahlaksal ve duygusal eğitim" alanında ulusal olabilir.[202]

---

[198] Duru, a.g.e., ss. 150-151.

[199] Aynı, s. 152.

[200] Aynı, ss. 157-160.

[201] Gökalp, 1964, s. 55.

[202] Duru, a.g.e., s. 186.

Sâtı Bey ile Ziya Gökalp arasındaki tartışmanın bir başka boyutu da eğitimde ödül ve ceza anlayışının ne olması gerektiği ile ilgilidir. Gökalp, "Muallim"in 32. sayısında yayınlanan bir yazısında toplumsal yaşamda olduğu gibi okullarda uygulanan ödül ve cezanın da iki farklı biçimde ortaya çıktığını savunmaktadır. Organize olmuş (müteazzi) ödül ve ceza toplumda yasalar; okulda ise öğretmenin notu, takdirname, uyarı, ihtar vb.. şeklinde ortaya çıkmaktadır. Oysa yaygın (münteşir) biçimde ortaya çıkan ödül ve ceza ise toplumda "örfün, yani kamuoyu hissiyatının ortaya çıkmış görüntüleridir", kolektif vicdanın ürünüdürler. Gökalp bu iki ödül ve ceza mekanizmasından "yaygın" olanına değer verir. "Çünkü münteşir (yaygın) ödül ve cezalar bireyleri samimi olarak sosyalleştirdikleri halde, müteazzi (organlaşmış) ödül ve cezalar, bilakis, onları vahiyetli (vaniteué) ve gösterişçi yapar". Öte yandan yaygın olarak kamu vicdanından ortaya çıkan ödül ve cezaları uygulayıp uygulamama tartışması da anlamsızdır; çünkü bunu örneğin okul ortamında uygulayıp uygulamama iradesi müdürlerin ya da öğretmenlerin elinde olan bir şey değildir.[203]

Rousseau ve Spencer'in öğretme-öğrenme ortamında "doğal disiplin" anlayışını[204] Gökalp farklı bir içerikte yorumlamış, bireyle ilgili bir olgu olmaktan çıkarıp çocukla ilgili bir olgu haline getirmiştir. Sâtı Bey derginin 33. sayısında Gökalp'in bu düşüncesine "her şeyi toplumda aramanın, özellikle eğitim alanında ne kadar büyük yanlışlara sebep olduğunu göstermesi bakımından" iyi bir örnek olarak dikkati çeker.[205] Gökalp derginin 34. sayısında verdiği yanıtta Spencer'in eğitim-öğretim etkinlikleri içinde çocuğa tam bir özgürlük tanıma biçimindeki yaklaşımlarının uygulanamayacak birer dilek olduğunu, sağlıklı bir eğitim-öğretimin ancak kamu vicdanının (hissiyat-ı ammenin) baskısı altında gerçekleşebileceğini savunmaktadır.[206] Sâtı Bey derginin 36. sayısında, çocukların tam bir özgürlük içinde başıboş bırakılamayacağını kabul ettiğini, ancak çocukların eylemlerinin doğal sonuçlarına uygun düşmeyecek cezalardan da kaçınılması gerektiğini vurgulamakta; Spencer'in "doğal tepkiler kuramı"nın öngördüğü ödül ve cezanın, toplumsal yaşamın tepkisi niteliğinde olmadığını, çocuğun eyleminin doğal sonucu, onun mekanik ve ruhla ilgili bir tepkisi hükmünde olduğunu belirtmektedir.[207]

Muallim dergisinde yaşanan bu tartışma süreci içinde, Sâtı Bey'le Gökalp'in düşüncelerinin belirli ölçüde birbirlerine yaklaştığı söylenebilir. Bu tartışmada eğitim düşüncesi bakımından tanık olunan asıl farklılık, her iki düşünürün toplumsal dönüşümde üstlendiği rolle ilgilidir.

Gökalp dağılmaya yüz tutmuş bir toplumsal yapı içinden geleneklere uygun biçimde merkeziyetçi bir siyasal birlik oluşturmanın yolunu "Türkçülük" temelinde bir millet yaratmada bulmuş; bu amaçla eğitime ideolojik bir misyon yüklemeye çalışmıştır. Ona göre eğitim, "cemiyetin fertlerini kendine benzetmesi" olayıdır. Bu iki şekilde gerçekleşebilir. "Yaygın eğitim" yoluyla, yetişmiş nesil normal yaşamdaki davranışlarıyla canlı örnekler oluşturarak düşünce ve duygularını yeni nesile aktarır.

---

[203] Gökalp, 1964, a.g.e., ss. 67-72.

[204] Binbaşıoğlu, 1982, a.g.e., ss. 106-114.

[205] Duru, a.g.e., s. 222.

[206] Gökalp, 1964, a.g.e., ss. 73-77.

[207] Duru, a.g.e., ss. 221-228.

"Organize Terbiye" yoluyla ise bu rolünü öğretmen, vasi gibi resmi roller üstlenerek yöntem ve irade altında bu görevini yerine getirmeye çalışır.[208]

Gökalp özellikle liselerde, -akli melekelerin gelişmesinde iş görecek matematiği, sonuç çıkarma yetisinin kazandırılmasına hizmet edecek ölçüde fen ve doğa bilgisini de içerecek şekilde- kültür ağırlıklı, milli bir programın uygulanmasını istemektedir. Çünkü bu okullar "halktan yüksek bir öğretim öğrenim görmekle" ayrılan "seçkinleri", "sınıf-ı müdüri" yetiştirecek okullardır. "milleti idare edecek güzideler" olan bu sınıfın menfaatperest olmaması, vatanperver, fedakar olması tümüyle bu okullarda eğitimin milli olmasına bağlıdır. Ortaokuldan başlayarak yüksek okullara doğru, okullarda kültür ağırlıklı bir programın uygulanması isteği; Mizancı Murat, Ahmet Rıza, Abdullah Cevdet'in düşüncelerinde de tanık olunan ahlaki nitelikleri yüksek "seçkin"lerin yetiştirilmesi ile ilgilidir. Bunun en iyi çağı da "buhran yılları" olarak nitelenen gençlik yılları yani lise öğretimidir. Kavramların içeriğini amaca uygun bir biçimde doldurmada oldukça becerikli görünen Gökalp, çocuklara ilk bilgileri verecek okul olması dolayısıyla ilköğretimin "talim" ağırlıklı olmasını istemektedir. Bu düşünce Emrullah Efendi'nin yukarıda açıklanan okul reformu düşüncesiyle uyuşmaktadır. Her iki düşüncede de ilkokula, halkı bilgisizlikten kurtarmak üzere yaygın eğitim vermede köprü olma gibi bir görev yüklenmek istenmektedir. Bilgi dışarıdan halka verildiğine göre bu gerçek hükümleriyle ilgilidir, Gökalp'e göre halk da eksik olan da budur (medeniyet).

Sâtı Bey'in ise Arap kökenli olması dolayısıyla siyasi birliği daha geniş bir perspektifte ele aldığı görülmekle birlikte; kendisine biçtiği rol, özellikle ilk okul öğrencilerinin gelişme özelliklerini tanıyan, bu gelişim özelliklerine uygun pedagojik yöntemleri kullanmasını ve uygulamasını bilen öğretmenler yetiştirmektir. Bu işlevle Satı Bey, genel doğrultusu Emrullah ve Ziya Gökalp'lerle çizilen modernleşme dönemi eğitim düşüncesine pedagojik unsuru, ideal öğretmen anlayışını taşımaktadır.

Meşrutiyet yıllarında modern eğitimin gelişimini incelerken, "Tevhid-i Tedrisat"a yönelik atılan adımlara Ziya Gökalp'in öncülük ettiğini görmüştük. Gökalp 15 Eylül 1916'da "İttihat ve Terakki Cemiyeti" kongresine sunduğu raporda, Türkiye'de mektep ve medresenin ve yabancı okulların birbirlerinden çok farklı programlar takip ettiklerini, birbirlerine göre çok farklı kitaplar okuttuklarını, üç farklı biçimde eğitim verdiklerini, dolayısıyla kozmopolit" yapıları nedeniyle "terbiye ettikleri kişilerin ahlak ve seciyelerini" bozduklarını belirtmekte; okul reformuyla ilgili önerilerini şöyle dile getirmektedir:

> Bu amaçlara ulaşabilmek için maarif nezaretince takip edilmesi gereken ideal öğretimde nicelikten çok niteliğe önem vermek asıl olmalıdır. Bugün gerek iptidailerle, sultanilerde gerekse Darülfünun'da öğrenciye nicelik bakımından pek çok şey öğretilmek isteniyor. Halbuki yaratıcı ilim meselesine malik olmak, bir çok yaratılmış bilgileri ezberlemekten bin kat yararlıdır. Tarih, coğrafya gibi dersler çocuklara bir çok gereksiz adlarla sayıları ezberletiyor. Bunlar zekada imtil'a ve tuhme hastalıklarına yol açan zararlı kelimelerdir. Özellikle dil eğitiminde oldukça kötü yöntemler uygulanmaktadır. Çocuklara lisanımızda yaşamaya hakkı olmayan bir çok Arapça ve acemce lügatler ve terkipler ezberletiliyor. Milli kültürümüzün en kolay keşfolunacak alanı dildir...
>
> Hasılı iptidailerde dersleri azaltmak, sultanilerde daha önemli olanlar daha önemsiz olanlara tercih olunmak suretiyle niteliğe değer vermek ve niceliğin değerini bundan aşağı görmek gerekmektedir.

---

[208] Binbaşıoğlu, 1982, a.g.e., s.146; Akyüz, a.g.e., ss. 127-128.

Darülfünun'a gelince, özellikle burada gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin davranışlarının kendiliğinden gerçekleşmesini temin etmek gerekmektedir. Buradakiler yeni ilmi gerçekler keşfine çıkan bilginler kabul edilmeli ve programlarında serbest bırakılmalıdır. Bu anlayışın her öğretmen ve öğrenci hakkında doğru çıkmaması zarar vermez... Esasen devletin ilimlerin tesisi konusundaki görevi araçları hazırlamaktan ibarettir. Devlet karar ya da irade ile yasa yaptığı gibi bilim yapamaz. İlim ancak gerçek aşığı olan gönüllü alimler tarafından yapılabilir...

Darülfünun'a getirilen Alman öğretmenler Avrupa'da Darülfünun'un üç esasa dayandığını açıkladılar

1. İlim İlim içindir. 2. Öğretim özgürlüğü 3. Öğrenme özgürlüğü.[209]

Ziya Gökalp, İslâmiyet'le modern medeniyetin uzlaşabileceğini savunan, her ikisini de millet oluşu desteklemek üzere işe koşmak istemektedir[210]. Gökalp'in eğitimin modernleştirilmesi doğrultusundaki diğer önerileri şöyle sıralanabilir:

- Çocuğu en güçlü harekete geçirici unsur, onun oyun ve eğlencelerde duyduğu coşkunluğa dayanan dikkat ve iradedir. Okul çocuk da bu coşkunluğa dayanan çalışkanlığı devam ettirmeli, onun bu canlı gücünden yararlanmalıdır.
- Çocuk zevk aldığı istediği kitabı okuyabilmelidir.
- Eğitimde telkin önemli bir yer tutar.
- Avrupa'ya öğrenci kendi milli kültürünü, ahlak ve terbiyesini aldıktan sonra gönderilmelidir. aksi durumda bu gönderilen öğrenci kendi kültürüne yabancılaşır.
- Türk dilinin (İstanbul Türkçe'sinin) geliştirilmesine önem verilmelidir. Dil birliğine sahip olmayan bir ülkede eğitim kendisinden beklenen etkinlikleri yerine getiremez.
- Bireysel yetenekleri yaratıcılıkları gelişmiş; üretici, özgür vicdanlı, girişimci; aynı zamanda sosyal yardımlaşma ve işbirliği ruhuna sahip bireyler yetiştirilmelidir.
- Halk eğitimi çalışmalarına önem verilmeli, bu amaçla yeni kurumlar, öğütler kurulmalıdır.[211]

Özel önem verdiği bazı sözcüklerin içermesi gerektiğini düşündüğü anlamların analizinden yola çıkarak oluşturduğu kavramsal sistemle Ziya Gökalp; dağılmaya başlayan Osmanlı devletinin içinden "Türkçülük" temelinde bir milletin doğabilmesini sağlayacak ideolojik bir yapı oluşturmaya çalışmıştır. Bu ideolojik yapı içinde de eğitime, bireyin sosyalleşme yoluyla siyasi birliğe bağlanmasında, milli devleti yönetecek "güzidelerin" (seçkinlerin) milli ahlak doğrultusunda gerekli yetkinlikte yetiştirilmesinde araç olma gibi anahtar bir rol, ideolojik bir rol yüklemiştir. Böylece Ziya Gökalp'in düşüncesinde modernleşme dönemi eğitim düşüncesi, Osmanlı-Türk geleneği içinde modern-ulusal bir devletin ortaya çıkabilmesi için gerekli ideolojik dayanaklara kavuşmuştur.

---

[209] Ergin, 2-3. Cilt, 1352-1358.

[210] Aynı, 2-3. Cilt, 1343-1344.

[211] Celkan, a.g.e., ss. 72- 86.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin Bir Eleştirisi
Prens Sabahaddin

Jön Türk hareketinin önderlerinden Prens Sabahaddin'in (1877-1948) babası Damat Mahmut Celalettin Paşa, annesi II. Abdülhamit'in kız kardeşi Seniha Sultan'dır. Sabahaddin siyasi düşüncelerini, bilimsel bir analiz sonucunda ulaştığı sosyolojik dünya görüşü üzerine temellendirmeye çalışan ilk düşünürlerimizdendir. Le Play'ın (1806-1822) kurduğu *Science Sociale* okuluna bağlıdır; H. de Tourville (1842-1903) ve Edmond Demolins'in (1852-1907) bu ekolü 1900'li yıllarda geliştirmişler, Prens'de önerileriyle bu gelişime katkıda bulunmuştur.[212]

Sciense Social okulu, toplumları birbirleriyle benzeşmeyen tecanüssüz varlıklar olarak ele alır; kendine inceleme konusu olarak bireyi ve aileyi seçmiştir. Toerville, Le Play'ın gelenekçi yaklaşımı yerine özel yaşantıya, bireysel girişimciliğe önem veren aşamalı (tekamülcü) bir teori geliştirmiş; Le Play'ın bulduğu monografik yöntemi daha da geliştirmiştir. Le Play Okulu'nun sosyolojiye şu yenilikleri getirdiği kabul edilmektedir.[213]

1- Sosyolojiye monografi yöntemini getirmiştir.

2- Her toplumsal olay, içinde bulunduğu toplumsal kuruluşla ilgili -bir bütünün parçası- olarak ele alınır; ve diğer olaylarla ilişkisi göz önünde tutulur.

3- Aile ve toplum sınıflaması yapılmıştır.

4- Özel yaşamda bireysel girişimciliğin geliştirilmesine, genel yaşamda ise ademi merkeziyet ve özgürlük düşüncesine ağırlık verilir.

E. Demolins ise çalışmalarında toplumların özelliklerini aile ve birey gibi daha küçük birimlerden aldığını göstermeye çalışmış; bireyi ve aileyi belirli bir toplum uğruna feda etmenin toplum sorunlarına yanlış bir yaklaşım olacağını savunmuştur. Demolins, Sabahaddin'i derinden etkileyen "*A Quoi Tient La Supériorité des Anglo-Saxons*" isimli eserinde; eğitimin Anglosakson ülkelerinde her şeyden önce bireysel yetenekleri geliştirmeye yöneldiğini; bu nedenle Amerika ve İngiltere'nin gelişmiş ülkelerin başında yer aldığını; bunun devlet yönetiminde adem-i merkeziyetçi bir tutumla birlikte geliştiğini; temel karakteristiği "amme iktidarının genişliği ve merkezi bir idare" olan, bireye önem vermeyen toplumların ise -Fransa ve Almanya'da olduğu gibi- merkeziyetçi nitelikleri koruyan bir eğitim sistemine dayandıklarını; bu tip toplumlarda bireyin kişisel gelişim eğilimine set çekildiği için, her şeyi toplumdan (devletten) bekleme alışkanlığıyla belirlenen bir ruh halinin egemen olduğunu; Fransa ve Prusya'da devlet memuriyetine duyulan ilginin de kaynağında bunun yattığını açıklamaktadır.[214]

Science Sociale ekolü giderek bu ayrımı Batı ile Doğu toplumlarını karakterize eden bir ayrım olarak sunmakta; Doğu toplumlarını cemaatçi (communaataire), Batı toplumlarını ise infiratçı (particulariste) toplumlar olarak tanımlamaktadır. Prens Sabahaddin'de bu ayrımdan yola çıkarak "Türkiye'nin Doğu sosyal tipinden Batı sosyal tipine geçmedikçe gerçek bir siyasi devrim yapmasının imkansız olduğunu,

---

[212] Koçer, a.g.e., s.182; Ülken, 1979, a.g.e., ss. 127-128.

[213] Celkan, a.g.e., ss. 28, 44-45.

[214] Mardin, 1994, a.g.e., s.291.

yani siyasi devrimin her şeyden önce sosyal devrime ve sosyal bünye değişikliğine bağlı olduğunu, bunun da ancak eğitim yoluyla sağlanabileceğini savunmaktadır.[215]

Prens Sabahaddin "Türkiye Nasıl Kurtarılabilir" isimli kitabında: düşünürlerimizin sosyal sorunlarımızı yalnızca eğitim meselesinden ibaret gördüklerini; bütün sorunların eğitimle halledilebileceğini sandıklarını; oysa sosyal olayları bilimsel bir yöntem ile tahlil edilip aralarındaki ilişkileri, bu olayların sosyal kurumlaşmayla ilgisini anlamadan, sosyal bilimin ortaya çıkardığı bulgulardan yararlanmadan reform için asıl yönü bulmanın ve toplumu o tarafa yönlendirebilecek gerçekleri görmenin mümkün olmayacağını savunmaktadır.[216]

Prens, Saffet Lütfi'nin "İttihat ve Terakki Cemiyetine Açık Mektuplar: Mesleğimiz Hakkında Son Bir İzah" adıyla topladığı kitapta yer alan *beşinci mektubunda;* (1911) İkinci Meşrutiyetin ilanından önce eski "Terakki" de yayınlanan "Milli Terbiye" başlıklı yazısında Meşrutiyet öncesi Osmanlı Devleti'ndeki sosyal yaşamı Avrupa'daki sosyal yaşamla karşılaştırarak şöyle açıklıyor:

> Müşküller ve meşakkatlerle yapayalnız çarpışmaya mecbur olan adamlar, elbette yaşadıkça sosyal yeteneklerinin arttığını görürler.. Biz ise yaşadıkça sosyal kabiliyetlerimizin azaldığını görüyoruz.. Engelleri ezmek onlara eğlence, bize işkence oluyor. Onların kişisel çıkarları çoğunlukla genel çıkarların bir parçası! Çünkü işleriyle ülkelerinin zenginlik ve mutluluğunu arttırıyorlar. Bizde ise kişisel çıkarlar, toplumsal çıkarlara karşıttır! Çünkü kişisel çıkarlarımızı, zenginliğin üç kaynağını oluşturan tarım, sanayi, ticaret ile temin etmekten çok tahakküme ve istibdada alet olmada arıyoruz.
>
> Bireysel çalışma ile yaşamak, zenginleşmek için, bilgi deneyim, çaba, sabır ve ihtiyât gibi bir çok meziyetlere sahip olmak lazım!.. Biz ekseriyetle bunlara sahip olmadığımız için -doğduğumuzdan beri aldığımız eğitimin sonucu- kazanmadan yaşamak, çalışmadan zenginleşmek istiyor ve doğal olarak hükümet memurluğuna göz dikiyoruz. Lüzumundan yüz kat fazla memuru olan bir hükümette iş bulmak için yegâne çare yeterlilik değil, himaye!..
>
> Demek topluma birinci adımı atarken başkalarının himayesine sığınıyoruz. Haysiyetimize bu ilk vedayı yaptıktan sonra kayrıldığımız yerde ilerleyebilmek için yine himayeye muhtacız!...
>
> Böylece her yükseliş bir koltuk değneğine ihtiyaç gösteriyor. Bu koşullar altında kayrılmadan başka hiç bir gelişme aracına sahip bulunmayan bir insan, güçlü bir şahsiyet sahibi olabilir mi?.. Elbette olamaz. Çünkü zavallı, kendisinin değil, hâmisinin istediği şekle girmeye mecbur, onun nazarında "ak" olan kendi nazarında "kara" da olsa yine "kara"yı "ak" diye kabule mahkum!
>
> Amirlerine karşı tapınmayı vazife edinen bu memurların, kendilerinden küçük olanlardan ilk bekleyecekleri iş de tapınmak oluyor. İşte bu nedenle büyük küçük bütün devlet ricali devlet -istisnalar hariç- koltuk değneğiyle yürür, ahlak düşkünlerinden toplanıyor. Vakıa her memlekette memurlar, görevleri gereği göreneğe tabi oldukları için istibdada en çok alet olagelmişlerdir. Fakat etkileri hiç bir yerde bizimki kadar uğursuz değil. Çünkü bizde yürütme gücünün sınıfı yok! Toplumun bunu oluşturmaya en elverişli kesimi hep memur oluyor; hükümetin açık koruması altında bir sömürücü sınıf meydana çıkıyor. Üreticiler; kazandıklarıyla yaşayan ve memleketi yaşatanlar, köylülerle esnaf ve küçük tacirler. Bunlarda ise maddi, manevi hiç bir sermaye bulunmadığı için tuttukları işi ilerletemiyorlar. Hatta hükümetin gittikçe artan zulmüne (ya da hala devam eden o açık merkeziyet ve ataletine) karşı eski mevkilerini de kaybediyorlar.[217]

---

[215] Ülken, 1979, a.g.e., s.129.

[216] Ahmet Bedevi Kuran, İnkılap Tarihimiz ve Jön Türkler, (İstanbul, Tan Matbaası, 1945), ss. 291-292.

[217] Prens Sabahaddin, İttihat Trakki Cemiyeti'ne Açık Mektublar: Mesleğimiz Hakkında Üçüncü ve Son bir İzah,5. Mektup, Hazılayan: Sevet Lütfi, Çeviren: Murat Kara -Balıkesir: N.E.F. Bitirme

Meşrutiyet ilan edilmiştir, oysa söz konusu yazıda açıklanan durumda değişen hiç bir şey olmamıştır. Prens'e göre bu felaketin önüne ancak tüketici memur sınıfının sayılarını azaltıp, girişimci üretici bir sınıf yetiştirilerek geçilebilir.

> Bugünkü merkeziyetçiliğe zulüm denilir; şüphe yok ki eğitim biçimimizden doğan aczin ürünü... Dayanak noktalarını kendilerinde bulamayan aciz ümmet, onu doğal olarak ailede, cemâatte ve hükümetlerde arıyor; bu, tepeden tırnağa kadar her tarafta istibdatın kökleşmesine yarıyor.
>
> Böyle bir toplumda insan yaratılışça ne kadar iffetli olsa da, zamanla her haksızlığa, her zillete katlanmağa; katlana katlana da kişisel haysiyetinden tamamıyla uzaklaşmaya mahkum olur... İşte bu uzaklaşma istikbalimizi tehdit eden afetlerin en tehlikelisi!.. Ecnebi istilasına uğrayan bir millet bile, ahlakı büsbütün bozulmamışsa, hukukunu yavaş yavaş geri alabilir. Fakat ahlaksızlığın damarlarına işlediği bir milleti hiç bir şey kurtaramaz.
>
> Eğer Fakr-ü zaruretimizden, çoğalan sefaletimizden başka bir de ahlaksızlığın damarlarımıza işlemesini istemiyorsak, yegane çare, aydın sınıfımızın arasında bugün sayıları gittikçe artmaya yüz tutan politikacıları, bu uğursuz tüketicileri azaltmak; buna karşın girişimci üreticileri çoğaltmak için bir an önce faaliyete geçmektir.
>
> Eski ve yeni sürekli tekrar eden örneklerle (ortaya çıkan) olumlu bir hakikat: Eğer faaliyet cephemizi bu amaca çevirmezsek, emin olun, kuru bir meşrutiyet, bizi iktisaden olduğu gibi fikren ve ahlâken de son iflasın, çöküşün uçurumlarında kül kömür olmaktan kurtaramayacak.[218]

Fakat Prens'e göre girişimci üretici bir sınıf yetiştirme yolunda yürümek *Batılılaşmak* anlamına gelmediği gibi, yalnızca "milliyet"e sarılmak da çözüm değildir.

> ...Demek ki hiç bir milleti taklide çalışmakla, o millet olamayacağımız ve olmaklığımız da temenniye şayan olmadığı gibi, yalnız milliyetimize sarılmakla da, olduğumuzdan fazla hiç bir varlığa mâlik olamayız. Çünkü, en etkin bir zirai ve iktisadi gelişmenin kazandırdığı sosyal yetenek ve bu yeteneği geliştiren hususiyetçi bir eğitim ile kazanılacak sonuç, hiç bir zaman, hisler ve temennilerle temin edilemez. Fakat ne yazık ki düşünce çevrelerimizde, Batılılaşma düşüncesi, ülkemizi Batı'nın maddi araçlarıyla ve manevi güçleriyle donanma anlamında alınıyor. Zannediyoruz ki en ileri memleketlerde olduğu gibi Türkiye'de de mükemmel şoseler, demiryolları, limanlar, kanallar, okullar, kütüphaneler, bankalar vb.. kurumlar oluşturursak Türkiye'yi Batı'nın uygarlık seviyesine yükseltebiliriz! Hiç düşünmüyoruz ki biz bunlardan daima yoksun olagelmişken, Batı bunları yoktan çıkarmış ve çıkartmakta devam ediyor. *Doğunun alçalması yolsuzluk, bilgisizlik veya idaresizlikten geliyor,* deyivermekle nasıl duraklama ve alçalma sebeplerimiz açıklanmış olmuyorsa; *Batı'nın bugünkü ilerlemesi yolları, okulları, ilim kurumlarının mükemmelliğinden ya da hükümetlerinin iyi idaresinden doğuyor* demekle de oraların gelişme nedenleri açıklanmış olmuyor. Çünkü bilgisizlikle bilgiyi, yolsuzlukla yolları, iyi ve kötü idareleri, hasılı alçalma ve ilerlemeyi yaratan asli sebepler var. Biz bu sebepleri araştıracak yerde daima doğurdukları sonuçlarla uğraşıyoruz; ve doğal olarak emeklerimiz boşa gidiyor.[219]

Sabahaddin'e göre olumsuzlukların, amaçlanan reformların gerçekleştirilemeyişinin sorumluluğunu yalnızca bilgisizliğe, yeterince aydın kafalar yetiştirilememesine bağlamak da doğru değildir. Çünkü "*Hükümet ve kanunlar gibi maarif'de sebep değil, içtimai kuruluşa göre olumlu ya da olumsuz bir sonuçtur.*" Aktif tarımsal ve ekonomik işletmeleri ortaya çıkaracak toplumsal yetenek; ve bu yeteneği geliştirecek "infiratçı" bir eğitimle kazanılacak sonuçlar duygu ve dileklerle elde edilebilecek şeyler de değildir. Prens Sabahaddin, kırsal alanda sübyan okullarında

---

Çalışması, 1996-. (İstanbul: Mahmut Bey Matbaası, 1911). Nezahat Nurettin Ege, Prens Sabahaddin: Hayatı ve İlmi Müdafaları (İstanbul: Güneş Neşriyatı, 1977), ss. 203-204.

[218] Prens Sabahaddin, a.g.e.; Ege, a.g.e., s. 205.

[219] Prens M. Sabahattin, Türkiye Nasıl Kurtarılabilir, (İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1950), s. 29.

sürdürülen eğitimin sosyal yapının bir ürünü olduğunu, bu okullaşmada okul reformunun zorluğunu şu sözlerle dile getirmektedir:

> Görülüyor ki, bizde yüksek öğretim gibi ilk öğretim de idari ve siyasi bir şekil alıyor... ve bunun için öğretmenlere, hükümet kuvvetiyle aile babaları üstünde bir yer temin edilmek, yalnız çocukları tedris değil, babalara da düşünsel ve siyasi rehberlik gibi büyük bir görev yüklemek düşünülüyor.
>
> Halbuki tesiri aile eğitimi ve iş çevresinin icaplarına bağlı olan bir okul varsa o da mevcut durumu değiştirmeğe ve dönüştürmeğe araç olacağını zannettiğimiz ilk okullardır. Bu okulların aile ve iş çevresinin pedagojik tesirlerini değiştirecek ve ona hakim olacak bir eğitim çevresi teşkil etmesi mümkün değildir. Gözlemler bunu tamamıyla ispat ediyor.
>
> Köylülerimizin aile eğitimine yardımcı olarak idare ettiği okullar, onların sosyal durumlarına uygun düşmektedir. Esas işlerini çobanlıkla basit çiftçilik teşkil eden köylülerimiz; işi aile cemaatiyle ve bu nedenle de zorunlu olarak göreneğe bağlı olarak yaptıklarından, iş başında kazanılan meleke (yeti) bu işte devam için yeterli oluyor. Çocuklar genellikle aileleri içinde kalarak hayatlarını kazanmak için teşebbüslerine değil, aile cemaatine dayanmaktadırlar. Bu nedenle birey olarak gençler bilginin genişletilmesine zorlayacak güdüden tamamen mahrum bulunuyorlar. Ziraat ise satış için değil, ailenin ihtiyacı için yapılıyor. Bu koşullar altında doğal olarak okuyup yazmaya ve bilgiyi genişletmeye ihtiyaç duyulmaz. Doğrudan doğruya ailenin verdiği eğitim, köy imamı veya papazın yardımı ile tamamlanır.
>
> İşte bizde köylerin okulsuzluğunu ya da okulların mevcut durumunu; köylülerimizin bu sosyal durumları açıklar.

Öyleyse öncelikle yapılması gereken kırsal kesimde modern eğitime dönük bir ihtiyacın uyandırılmasıdır; bunun için ise bireysel girişimciliğin kırsal alanda geliştirilmesi bir devlet politikası haline gelmelidir. Bu düşüncesini Sabahaddin şöyle açıklamaktadır:

> Şu halde;
>
> Sosyal kurtuluş; umumi kuvvetlerin (memurluk ve tüketiciliğin) tahakkümünü arttırmakla değil, bireysel teşebbüsün geliştirilmesi sayesinde özel hayatımızın düzenlenmesi ve desteklenmesi ve genel yaşam sahasında da aynı amacın hedef olarak belirlenmesiyle mümkün! Özel hayatımızın düzenlenmesi ve sağlanmalaştırılması ise, toplumumuzda yükselmek isteyenlerin bu yükselmeyi, şimdiye kadar olduğu gibi bütün güçleri elinde bulundurmaya çalışmada değil, belki üretim zemininde kazanılacak bağımsız mevkilerde aramasına ve bunun için gerekli yeteneği elde etmesine bağlı bulunuyor.
>
> Bunun için ki özel hayatımızın reformu; bireysel (infiradi) eğitim ile donanımlı işletici sınıf yetiştirmeye bağlıdır.
>
> Türkiye'nin sosyal geleceği memuriyet adayı olan aydınların çoğalmasına değil; üretim işini girişimleriyle geliştirecek, sosyal çevremizi değişime uğratacak amillerin yetişmesine bağlı! Kısır bir vadiye saplanıp kalan kültür düşüncemiz, edebiyat ve güzel sanatlarımız için de sağlam ve verimli bir gelişme zemini meydana gelebilmesi; ancak sosyal çevrenin mutluluğa götürücü dönüşümüyle mümkündür."[220]

Prens Sabahaddin İttihat ve Terakkiye Açık Mektuplar'da, birinci mektubunda (1910) Türk toplumunu "sürekli sosyal zaafa mahkum eden" hastalığı ve tedaviyi şöyle formüle ediyor:

> *Özel hayatımızda*: Atıl bir kürenin, şahsiyetin, üretici ve meşru (bir) çalışma ile yükselmesine engel olan yaşam tarzı; bu yaşam tarzını nesilden nesile sürükleyen olumsuz bir eğitim !

---

[220] Prens M. Sabahaddin, Türkiye Nasıl Kurtarılabilir (İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1950), ss. 37-43.

Genel hayatımızda: özel yaşantımızdaki ataleti bu zemine geçiren, yerel ihtiyaçlara asla uymayan, bundan dolayı en çok masrafla en az iş gören, Türkiye'yi baştan başa bir sefalet kabristanına çeviren merkeziyet !

Bu halde düstur-u tedavi:

Özel hayatımızın kötü (şer) yanlarını, bireysel kimliği tembellikle değil; yaratıcı kişiliği - olumlu ve pratik bir eğitim sayesinde- girişimle doyurmak!

Genel hayatımızın gelişip çeşitlenmesini, artan yerel ihtiyaçlarımıza uyacak, en az masrafla en az iş görecek, merkezi siyasi yapıyı güçlendirecek, kaybolan Osmanlı birliğini ortaya çıkaracak, sosyal faaliyetimizin gelişmesine, Ali Osman'ın riyaset-i lazımesi altında egemenlik ve ulusal bağımsızlığımızın tekerrürüne alet olacak bir adem-i merkeziyet-i idari ile temin etmek ! [221]

Sabahaddin, "Üçüncü ve Son Bir İzah"da ki 7. mektubunda; kurtuluşu toprağa sağlam bir biçimde yerleşmekte, şimdilik bir tarım ülkesi olabilmede görür. Ona göre kurtuluş himayesiz ve rehbersiz kalan köylülerle gittikçe daha fazla ekonomik sıkıntı çeken gençler arasında çiftçilik ve toplum ilişkileri yaratılmasında; Anglo-saxonlarda "gentlemen" sınıfın üzerine aldığı rolü aydın gençlerin üstlenmesindedir:

Bizi nan-ı nimeti ile besleyen, Türkiye'yi var eden bu köylü olduğu halde, her yerde ve her sınıftan ziyade ezilen yine köylü!..

Necat ve selamet, işet bu hamisiz, rehbersiz kalan köylülerle iktisadi mevkileri gittikçe daralan şehirli gençler arasında zirai ve içtimai münasebetler yaratarak "Anglo-Sakson"larda gentlemen sınıfın deruhte eylediği o büyük rolün münevver gençlerimiz tarafından deruhde edilmesini temin etmede!.. O münevver gençlerimizi üretici gayretleri ile zenginleştirebilecekleri malikanelerin başına geçirmeli ve bu suretle sosyal sefalet menbaı olan "Cemaatçi Teşekkül"den sosyal saadet hâliki olan "hususiyetçi Teşekkül"e doğru büyük bir azimle yürümeli...[222]

Sabahaddin'e göre ev ve okul yaşantımızın, yeni ve sağlam temellere dayandırılabilmesi için eğitimin mevcut ihtiyaçlara uygun biçimde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Prens "Teşebbüsü Şahsi ve Ademi Merkeziyet" cemiyeti üyelerine Meşrutiyet'in ilanından sonra gönderdiği bir beyannamede içine düşülen yaşam biçiminden kurtulmak için eğitim anlayışında köklü bir değişiklik önerir:

Terbiyei milliyemizin mihveri görenekten teşebbüse çevrilmeli!

Eğer istibdat, memleketimizde gelişmesine gerçekten elverişli bir ortam bulmasaydı; mümkün değil bu kadar büyük ölçüde ortaya çıkmazdı. Koca milletin bunca senedir birkaç haine esir oluşu o birkaç hainin kuvvetini değil, fakat o koca milletin zaafını ispat ediyor! bu zâafın sebebi hep cehaletimize atfedilmekte! Vakıa cehalet de bir sebep; fakat asıl sebep, istibdadı doğuran yaşam biçimimizdir ki aynı zamanda bilgisizliği devam ettiriyor. Başka milletler hükümetleri haricinde veya hükümetlerine rağmen aydınlandıkları halde biz hükümetimize bağlı olarak cahil kaldık. Başkalarında milletin memuru olan hükümet bizde âmiri mutlak kesildi. Fenni gözlem açıkça gösteriyor ki hürriyetle istibdat, bireylerin kabiliyet veya ademi kabiliyetinden doğuyor. Sosyal kabiliyeti vücuda getiren en büyük kuvvetse teşebbüsü şahsidir. Halbuki bizim gerek aile, gerek mekteplerde aldığımız terbiye, ataletle görenek besliyor. Geçimimizi kimseye muhtaç olmadan temin edecek, tuttuğumuz işi teşebbüsümüzle ilerletecek surette büyümüyoruz. Onun için ömrümüzün en kıymetli zamanı, şahsiyeti ezen, olanca esaretiyle bir kışla hayatı yaşatan mekteplerde heba olduktan sonra oradan ekseriyetle her zillete katlanacak bir müstehlik, aciz bir memur olarak çıkıyoruz. Eğer ahalimizin üretim kabiliyetinin artması için, milli eğitimimiz görenek yerine teşebbüsü şahsinin tahkimine hizmet etmezse; memleket ne kadar serbest ve adil kanunlara malik olsa (da), yine sefaletle istibdadın sürekli mahkumu olmaktan kurtulamaz. Çünkü ahalisi mânen

---

[221] Sabahaddin, 1911, a.g.e, 1. Mektup.

[222] Sabahaddin, a.g.e., 7.Mektup; Ege, a.g.e., ss. 217-218..

ve maddeten kazanamayan, kazanmak için gerekli olan kendine özgü temel öğelerden mahrum olan bir memlekette hürriyet kalıcı olamaz.

"İsteriz ki mekteplerimiz kendilerine teslim ettiğimiz istikbali, bu kuvvetlerle teçhiz etsin (donatsın)! İnsanlığın faaliyetinin, bilcümle şua batında (gelecek kuşaklarında ya da aydınlık geleceğinde anlamında) umutsuzluğa düşmeyen (füturnâpezir) bir gayretle yürüyecek müteşebbis insanlar yetiştirsin, Terbiyei milliyemizin mihveri görenekten teşebbüse, geçmişten geleceğe çevrilsin.[223]

Osmanlı cemaatçi toplum yapısından bireyci topluma geçilebilmesinde eğitimin çok önemli bir misyon yüklenebileceğine dikkat çeken Sabahaddin; bu misyonu yüklenebilecek bir eğitimin yukarıdan düzenlemelerle oluşturulamayacağına inancındadır. Ona göre eğitim bireyci girişimci aileler oluşturacak, girişimci çocuklar yetiştirecek güçte kız ve erkekler yetiştirmeyi amaçlamalıdır. Prens "infiratçı" toplum biçimine geçişin "aile" yoluyla olabileceği düşüncesindedir. Ona göre ailenin bireye vereceği eğitim özgür, bağımsız ve üreticiliğe dönük bir eğitim olmalıdır. Ailenin bu olumlu etkisiyle milli eğitim tüketim, atalet ve bağımlılıktan kurtularak; üretim, teşebbüs ve bağımsızlığa kavuşacaktır.[224]

Prens öğrenimle ilgili olarak şu görüşleri ileri sürer:

...Öğrenim günümüzün ihtiyaçlarını karşılayabilmek için, kişiliğin gelişmesini sağlayacak etkin bir eğitimin yardımcısı olmalıdır. Hazır mevkiler sağlamaya yarayan bir araç değil, kişisel girişkenliği verimli kılacak bir araç sayılan öğrenimin, bütün derecelerinde programlarıyla pratik hayatın gösterebildiği çeşitli ihtiyaçları karşılayabilmesi gereklidir.[225]

Özetlemek gerekirse Prens Sabahaddin'e göre Türk toplumsal yapısı "cemaatçi"dir. Osmanlı devlet mekanizması; merkeziyetçi idare ve tüketici memur sınıfı yetiştirmiştir. Cemaatçi Türk toplumsal kuruluşunda "tüketici memur teşkilatı" üretici aktif sınıfların doğmasına engel olmuştur. Öyleyse amaç, cemaatçi tipten, "infiratçı" toplum tipine geçmek olmalıdır. Bu da özel yaşamda şahsi teşebbüs yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilmesi, yönetim yaşamında ise ademi merkeziyetçi bir idari sistemin oluşturulmasıyla mümkündür. Eğitim sorunu bundan bağımsız olarak ele alınamaz. Öyleyse eğitim, toplumsal kuruluşun değiştirilmesi yolunda girişilecek reformların başında yer almalı; tüketici memur tipi yerine "infiratçı" toplum için özel yaşamında üretici, kendine yeten girişimci tarzda bireyler yetiştirecek tarzda yeniden oluşturulmalıdır.[226]

Prens Sabahaddin'in düşüncesini; Avrupa'da ki modern devletleri ortaya çıkaran olağanüstü toplumsal değişime şahit olmuş bir aydının, Osmanlı devletinin modernleşme sürecinde geç kalmasına gösterdiği bir tür tepki olarak değerlendirmek mümkündür. Osmanlı hanedenanının son temsilcilerinden biri olarak değişik etnik kökene mensup toplulukları "Osmanlılık" temelinde bir arada tutmanın yolunu ademi merkeziyetçi yeniden yapılanma da ve girişimci bireyler yetiştirmede arayan Prens; tarihin akışına karşı umutsuz bir direniş içindedir.

Prens Sabahaddin, II.Meşrutiyet koşullarında eğitim anlayışının ürünü olan "yeni" yönetim ve idare biçiminin de sorunların çözmediğini çözemeyeceğini sosyal yapıya yönelik tahlillerden yola çıkarak ispatlamaya çalışmakta; bu yapıyı ve bu yapıyı üreten eğitim düşüncesini acımasızca eleştirmektedir. Bu açıdan Prens

---

[223] Kuran, a.g.e., s.260-261.

[224] Celkan, a.g.e., ss. 46,89.

[225] Aynı, s.110'daki alıntı.

[226] Ülken, 1979, a.g.e., ss.327,330-331.

Sabahaddin'in düşünceleri, Osmanlı-Türk geleneği içinde şekillenen modernleşme dönemi eğitim anlayışına, sosyolojik tahlillerden yola çıkarak yöneltilmiş ilk ciddi ve anlamlı eleştiri olarak değerlendirilebilir. Prens'in düşüncesi yalnızca yeni eğitim düşüncesinin zaaflarını ortaya koyan kuru bir eleştiri değildir; fakat aynı zamanda, bu eğitim düşüncesinin nasıl bir yapının ürünü olduğunu gösteren, esas olanın bu eğitim düşüncesini ortaya çıkaran bu yapıyı değiştirmek olduğunun altını çizen; bunun için de yeni bir anlayışla yeni bir örgütlenmeyle çeşitli kültürel unsurları bir arada tutacak ademi merkeziyetçi yeniden bir yapılaşma öneren, bu yeniden yapılaşma içinde kırsal kesimde modern çiftliklerin başına geçebilecek gençleri özel girişimci bir ruhla yetiştirmeyi hedefleyen bir düşüncedir.

Sosyolojik tahlillerden yola çıkarak vardığı sonuçları, Sabahaddin'nin siyasi bir tez haline getirmesi bu düşüncesiyle çelişmektedir. Çünkü Sabahaddin'in düşüncelerinden yola çıkılacak olursa asıl olan sosyal bünyedeki değişikliktir; bu da ademi merkeziyetçi bir yapı içinde (yapının kendi doğal makenizması içinde) üretilebilecek bir şeydir. Oysa siyasi bir proje haline dönüştüğünde yukarıdan gerçekleşecek bir organizasyon haline dönüşmektedir. Sosyal yapıya en uygun olanın sistem içinde uygulama alanı bulabileceği, sistemin kendi içinde üretilenin sistem için en uygun olduğu doğru ise; Prens Sabahaddin'in düşüncesinin de son tahlilde uygulanılabilir olmadığı için modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin dışında kaldığı gibi bir sonuca varmak mümkündür.

Burada akla gelen bir başka soru da şudur: Özel hayattaki belli başlı üretim gücünü çobanlık ve yalnızca kendisinin ihtiyacı için üretim yapan bir kitlenin oluşturduğu merkeziyetci, pederşahi bir gelenekten gelen bir toplum için; merkeziyetçi bir geleneğe sahip, kapitalizmi görece geç gelişmiş bir ülke olan Fransa'da tanık olduğumuz ağırlık *merkezi öğrenenin dışında* bir eğitim düşüncesi mi; yoksa toplumsal değişimin temel itici gücünü bireysel girişimin oluşturduğu Anglo-Saxon ülkelerinde ortaya çıkan *bireyi merkeze alan* eğitim anlayışı mı daha yakın daha anlamlı olacaktır. Bu sorun Prens'in düşünce sistemi içinde çözümlenmesi zor bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Fakat Prens'in düşüncesinin bir eleştiri olmanın da ötesinde Cumhuriyet dönemi eğitim etkinlikleri içinde belirli etkisinin de olduğu görülmektedir. Bunun nedeni Prens'in düşüncesinde "birey merkezli" ilgi alanının daha öne çıktığı gibi bir sonuç ortaya çıkmakla birlikte; esas olarak bu düşüncenin imparatorluğu dağılmaktan kurtarma çareleri arayan bir düşünce olmasında aranmalıdır. Yani bu düşünce içinde "birey merkezli" alana duyulan ilgi, "sosyal merkezli" ilgi alanında çözümlenmeye çalışılan sorun dolayısıyla ortaya çıkmaktadır.

Prens'in düşünce arkadaşlarından Nafi Atuf, İhsan Sungu, Avni Başman, Ali Haydar, Reşit Galip, Ragıp Nurettin; aynı zamanda Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarında eğitim seferberliği sırasında önemli sorumluluklar almış eğitimcilerimizdir. Bu eğitimcilerden bir çoğunun kurucusu olduğu "Terbiye" Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitimle ilgili düşünce alışverişinin etrafına geliştiği bir dergi olmuştur.[227] Bu eğitimcilerimizin çabalarına bakarak Prens Sabahaddin'in eğitim etkinliklerini iki yönden etkilediği söylenebilir: Birincisi bu düşünce modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde "birey" merkezli ilgi alanının "devlet ve millet için eğitim" anlayışına ters düşmeyecek biçimde genişlemesine neden olmuştur. İkincisi Prens'in girişimci

---

[227] Ege, a.g.e., ss 441-445.

birey olarak köylüyü görmesi, köye doğru eğitim anlayışının gelişmesini destekleyen bir olgu olmuştur.

Bir yandan da "Serbest girişimi" "ademi merkeziyetçiliği" savunan Prens Sabahaddin'in, dayanılacak temel üretici güç olarak köylüyü görmesi; Osmanlı-Türk geleneği içinde Avrupa modernleşmesine en yakın duranın bile bu modernleşmeyi gerçek anlamda ne kadar anlayabildiğini göstermesi bakımından iyi bir örnektir. Avrupa'da modernleşme sürecinde köylü feodal yapının temel üretici gücü olarak tasfiye olur yerini işçiye bırakırken, Osmanlı Devleti'nde en girişimci en ademi-merkeziyetçi düşünür köylüyü temel üretici sınıf haline getirmenin peşinde koşmaktadır. Atatürk'ün düşüncesinde bu düşünce "Köylü milletin efendisidir" biçiminde ifade edilecektir. Bu yaklaşım Cumhuriyet döneminde Tonguç gibi eğitimcilerin düşüncesinde de ifade edilmiştir. Prens'in düşünce ekolünü benimsemiş Ege; 5. sınıftan çıkan çocukları, babasının rızası ve taahhüdü ile öğrenci olarak alan, mezun olduktan sonra 20 lira maaşla mecburi hizmete tabi tutan Köy Enstitüleri'nin Sabahaddin'in savunduğu bir sistem olmadığını ileri sürmekte ve şöyle demektedir:

> Prens'in müdafa ettiği terbiye sistemi ise, köy çocuklarını ücretsiz yatılı okutmak suretiyle onları mecburi hizmetle çalıştırmak değil, mali vaziyetleri müsait olan aile çocuklarını, aziz vatanımızın tabii servetlerini muvaffakiyetle işletecek müteşebbis, faal gençler olarak yetiştirmek gayesini hedef almakta idi.[228]

"İçtimai Mektep" ve İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu

İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) 1886 yılında İstanbul'da doğdu. 1908'de Darülfünun'un Tabiîye bölümünü bitirdi.1910 yılından sonra pedagoji ve el işleri incelemesinde bulunmak üzere Fransa'ya gönderildi. Baltacıoğlu meşrutiyet yıllarında dersleri, konferansları, sergileri ve kitaplarıyla yeni eğitim ve öğretimin temellerini atma bakımından Ülken'e göre Sâti Bey'den sonra en büyük görevi gören eğitimcidir. Türk okullarında "1910'dan itibaren elişi, resim, hatiplik, tiyatro ve açık hava kültürü adına ne yapılmışsa", ilk adımları Baltacıoğlu tarafından atılmıştır. Düşüncelerini oluştururken Durkheim'in yanı sıra Bergson'dan da etkilenmiştir. Rousseau'nun Terbiye Felsefesi (1925), Maarifte siyaset (1918), Tarih ve Terbiye (1933), Talim ve Terbiyede İnkılap (1910), Terbiye Konferansları (1915), Elişlerinin Öğretim Metodu (1914), Terbiye ve İman (1915), Terbiye İlmi (1916), Umumi Pedagoji (1930), Özel Öğretim Metotları (1932), Terbiye (1932), Resim ve Terbiye (1932), İçtimai Mektep (1932), Toplu Öğretim (1938), Öğretmen (1944), Rüyamdaki Okullar (1944), Pedagojide İnklap'dır (1964).[229]

Baltacıoğlu'na göre toplumun geleneğini oluşturan üç temel kurum *din*, *dil* ve *sanattır*; diğer kurumlar hep bu kurumlardan çıkar. Dilde gelenek, *syntax*'ın bünyesinde ortaya çıkar. Baltacıoğlu reformun ancak dini olabileceğini kabul etmekle birlikte, kimsenin inancına karışmama biçimindeki laik bir tutumu benimsemiştir. Din eğitiminin okullarda isteyene verilmesini, Kur'an'ın Türkçe'ye doğru bir biçimde çevrilmesini, bir Kur'an felsefesinin, İslam-Türk ilahiyatının oluşturulmasını savunur.[230] Baltacıoğlu da Gökalp gibi ele aldığı bazı kavramların analizinden çıkardığı sonuçlar üzerinde durur. Onda temel kavramlar, kültür, medeniyet, teknikleşmektir. Baltacıoğlu bu kavramlardan yola çıkarak; millileşmek, laikleşmek,

---

[228] Aynı, s. 238.

[229] Ülken, 1979, a.g.e., ss. 443-444.

[230] Aynı, ss. 445-446.

teknikleşmek, ahlakileşmek, bozulma, çürüme, yozlaşma, yabancılaşma gibi olumlu olumsuz *sosyo-pedagojik* yorumlar getirir.[231]

Baltacıoğlu'nun ilk basımı 1912'de yapılan "Talim Terbiye'de İnkılap" adlı kitabı, meşrutiyete kadar süregelen eğitim anlayışının ciddi bir eleştirisi, bu eğitim anlayışına karşı bir tepki niteliğindedir:

> Bizim ülkede eğitim ve öğretimin amacı, *uslu, belleği kuvvetli adamlar* yetiştirmektir! Bizde atasözleriyle anlatılmak istenen -en kuvvetli- eğitim inançları, boş inançlardan başka bir şey değildir! İnsanların hayat başarısı; birinci derecede bilgilerinin, zekalarının değil, girişim, azim, sebat cesaret ve şecaat gibi ahlak özelliklerinin, yani karakterlerinin ürünüdür. Yaşamak azminde bulunan bir ulusun tek amacı *çocuklarını yaşama hazırlamak* olmalıdır. Eğitim; yaşam için en önemli bir sermayedir. Bilgilerin en büyük önemi bile, karakterin öğelerine kuvvet ve gelişme sağlayan bir araç olmak içindir. Bir kuşağı *yaşama hazırlamak* amacı; *kişiliklerde metin karakterler oluşmasını sağlama* ile elde edilebilir. Yalnız programlar üzerinde oynanan, fakat, öğretim yöntemini değiştirmeyen bir yenileşme ciddi bir yenileşme olamaz. Yalnız belleği dolduran, bütün diğer yerleri yüzüstü bırakan, her yönüyle mahkum bir derstir. [232]

Baltacıoğlu bu kitabında ezberci eğitim ve öğretim yöntemlerine, katı baskıcı disiplin anlayışına daha o zaman karşı çıkmış; beden ve ruh eğitimini bir bütün gören, çocuğun yetilerini yetilerine özgü işleyişlerle geliştirmeye çalışan bir eğitim anlayışını savunmuştur. Ona göre ideal eğitim bilgiyi, kuramı öne alan bir eğitim değildir:

> ...Gerçek bilgimiz, yalnız kişisel deneyimlerimizle öğrenilenler değil, bir ihtiyaca ve bir çevreye bağlı olarak öğrendiklerimizdir. "Öğrenimde kuram yetmez, uygulama da gereklidir" yargısı, fikirlerin kuruluşunda bilgiyi öne koyan, fakat deneyi bir yana atmayan uzlaştırıcı, eksik ve ters bir kanaattir. "pratik öğretim" sözü, doğal ve gerçek çevrenin kaba ve yanlış ifadesidir. Kuşkusuz, bilgi kazanmada büyük rolü vardır. Öğretmede ereğimiz, bilgisi çok, fakat girişimden yoksun bir Fransız değil; bunun tersine, bilgisi sınırlı; fakat girişim gücü çok, bir İngiliz yetiştirmek olmalıdır.[233]

Burada modernleşme dönemi düşüncesindeki ilginç bir paradoksa tanık olunmaktadır; ezberci, dogmatik geleneğe Batı etkisiyle karşı çıkış; kuramın pratik yaşantı içindeki rolünü reddeden bir başka dogmatik bir yaklaşıma savrulma biçiminde ortaya çıkmaktadır. Oysa Avrupa'da modernleşme süreci içinde coğrafya, fizik, matematik, astronomi gibi alanlarda yaşanan hızlı keşiflerin de giderek 1.sanayi devriminin ortaya çıkışının temelinde de insanın dünya ve yaşam algılayışında, düşünce biçiminde gerçekleşen köklü değişim yatmaktadır. Modernleşme sürecindeki teknik yaratışların nasıl bir düşünsel zenginliğin ürünü olduğunu görmek için Galileo, Kopernic, Bacon, Rousseau, Hobbes, Newton, Hegel, Descartes, Locke, Hume, Kant, Smith'in düşüncelerine bakmak gerekmektedir. Baltacıoğlu'nun kuramı reddeden pratik yaşama dolaysız bir biçimde bağlanmak isteyen eğitim düşüncesine bu açıdan bakıldığında; bu düşüncenin maddi unsurlardaki gelişmeyle desteklenen, modernleşme sürecinin özelliklerine uygun düşünsel, moral, kültürel bir hazırlık gerektiği düşüncesiyle henüz buluşamadığı görülmektedir. Bu düşüncenin metodolojik yaklaşım bakımından başta Gökalp olmak üzere etnik ve tarihsel kültür mirasının ulusal varoluşu belirlediği koşullarda teknik yaratışların (kurumları) dışarıdan ithal edilerek çağdaşlaşabileceği düşüncesiyle benzerliği dikkat çekicidir.

---

[231] H. Akyüz, a.g.e., s. 136.

[232] "İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Talim ve Terbiyede İnkılap (İstanbul: Kanaat Kitabevi, 1927), s.4" Binbaşıoğlu, 1993 a.g.e., ss. 92-93.

[233] Aynı, s.94.

Pratik yaşama dolaysız bağlanma isteğinde tanık olduğumuz kuramın güdüleyici, yol gösterici rolünden bu yoksunluğun yarattığı boşluğu Baltacıoğlu; sosyal mektep içinde ortaya çıkacak kolektif eğitim etkinliğini coşkulu bir uluslaşma, teknikleşme idealine bağlayarak doldurmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde Baltacıoğlu'nun eğitim düşüncesinin oynadığı kendine özgü rol daha iyi anlaşılacaktır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu, eğitim düşüncesini özlü olarak formüle ettiği "İçtimai Mektep" adlı yapıtında, eğitimi "sosyal bir olgu" olarak kabul etmektedir:

> ...Eğitim belirli sosyal bir maksadın husulüne çalışır. Bu maksat nedir? Belirli alışkanlıkları, yani düşünce, duyma ve işleme tarzlarını taşıyan bir insan vücuda getirmektir. İşte eğitim bu karakterleri insanda kuran etkilerin manzumesidir. Bu maksadın toplum dışında hiçbir değeri yoktur. Çünkü bu maksat bizzat toplumun gayesidir. Terbiye sosyal kimliği hazırlamaya memurdur. Bu sosyal kimlik henüz eğitim almamış insanda yoktur. Çocuk, insan yavrusu olmak itibariyle her şeye doğuştan yetenekli, fakat hiç bir şeye muktedir olmayan, ham ve elastiki bir yaratıktır. Eğitim bu ham ve elastiki ruhtan toplumun hayatı için lüzumlu olan yeni terkipleri vücuda getirir. Eğitim sosyal bir verasettir.
>
> ...Eğitim yalnız zamanla değil, mekanla da değişir. Eğitim yalnız toplumdan topluma değil, aynı toplum içinde mekandan mekana, muhitten muhite de değişir... Her toplumun bütün vatandaşlarda ortak olan örfleri, binaenaleyh ortak bir eğitimi vardır. Toplum yaşayabilmek için bu birliğe, hem de çeşitliliğe muhtaçtır. O hem birbirine benzeyen, hem de benzemeyen adamlara muhtaçtır. Biri toplumun bireyleri arasında elzem olan benzerliği temin için umumi eğitim, diğeri aynı bireyler arasında ayrılığı vücuda getiren özel yahut mesleki eğitim.
>
> Eğitimin bütün diğer sosyal kurumlar gibi afaki (tek türlü olmayan) bir doğası vardır. Yani eğitimin varlığı bizim seçimimize bağlı değildir. Gerçekten çocuklarımıza verdiğimiz eğitimi icat eden biz değiliz; bizden önce yaşamış olan nesillerin hazırladığı amellerdir. Eğitim sosyal yaşamın zorunlu bir sonucudur. Gerçi onun oluşumunda bizim de payımız vardır. Fakat bu pay onun afaki tabiatını değiştirmez. Eğitim geleneği dışında kalan her hareketimiz olumsuz bir dirence maruz kalacaktır...
>
> Eğitimin amacı hakkındaki bu değerlendirmenin özeti şu düşüncelerdir:
>
> 1. Eğitimin amacı gerçek ve sosyal bir yaşamdır.
>
> 2. Eğitimin amacı toplumun istediği düşünme (tefekkür), duyarlılık ve faaliyet tarzlarını almış olan gerçek adamdır.
>
> 3.Eğitimin amacı zorunlu bir amaçtır. Eğitim idealinden (enmuzecinden) ayrılma bireyin elinde değildir.[234]

Baltacıoğlu'nun yukarıdaki açıklamalarından, eğitime bir yandan bireyleri toplumun sahip olduğu ortak değerler etrafında bir araya getirme yoluyla sosyal dayanışmayı sağlama, diğer yandan ise çeşitli meslek adamlarının yetiştirilmesi yoluyla sosyal yaşamın ihtiyaç duyduğu mesleki kişilikleri yetiştirme gibi ikili bir rol yüklediği görülmektedir. Fakat her iki durumda da eğitim, amaçları itibarıyla bireyin dışında oluşan hazırlanan, ve bireye verilen bir olgudur; toplumun kendi varlığını koruması, sürdürmesi ve geliştirmesi ile ilgilidir.

Baltacıoğlu Mayıs 1927'de kaleme aldığı bir yazısında kafasındaki eğitimi, okul yaşındaki gençlere hitap eden "Tabii Tahsil", okul çağındaki yetiştiricilere yönelen "yetiştirici tahsil", yaşlılar için "yardımcı tahsil" olmak üzere üç çevreye yönelik bir organizasyonu içermesi gereken bir "halk eğitimi" olarak açıklıyor. Aynı yazıda halk eğitiminde hedeflemesi üç amacı şöyle açıklıyor:

---

[234] İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, İçtimai Mektep (İkinci Basım, Ankara: Maarif Matbaası, 1942), ss. 18-20.

Birinci amaç: Türk halkının harsi (kültür) seviyesini yükseltmektir. Bu "harsi seviye" tabiriyle anlaşılması gereken noktalar "milliyet, insaniyet" mefhumlarını oluşturan mefhumi kıymetler ve bunların tekamülleri, bunların hakikatleri hakkında halka fikirler vermek, zaten yaşamakta oldukları manevi hayatın şuurunu vücuda getirmektir. Bu programın en büyük amacı, genellikle yapıldığı gibi halkı geçmişe bağlamak değil, halka bağımsızlık şuuru vermek, halkın devrim ve evrim yeteneğini arttırmaktır. Binaenaleyh tarih bu programda örnek gibi değil, bir deneyim gibi kullanılacaktır. Zevkin evrimi, ahlakın evrimi, hukukun evrimi, dinin evrimi... gibi konularla Türk devriminin değerlendirilmesi ve Türk düşüncesinin tahlili bu programın başlıca konusu olacaktır.

İkinci amaç: Türk halkının medeni seviyesini yükseltmektir. Bu medeni seviye ile anlaşılması gereken noktalar Avrupa medeniyeti kavramını oluşturan yemek, içmek, giyinmek, çocuk büyütmek, ev yönetmek, sosyal hayat yaşamak... hakkındaki bilimsel, sağlıklı, ahlaki, estetik kuralların, tekniğin hepsidir. Türk halkı şimdiye kadar İslâm medeniyetinin kurallarına bağlı olarak yaşamaktaydı. Halbuki Türkler için bugün doğal olan medeniyet Avrupa medeniyetidir...

Üçüncü amaç: Halkın mesleki seviyesini yükseltmektir. Bundan anlaşılması gereken anlam çeşitli sosyal mesleklere mensup olan Türkleri bu mesleklere mahsus olan bilim, sanat, ticaret, ziraat, sanayi teknikleriyle donatmaktır...

Şu takdirde halk eğitiminin amacı bir şey oluyor, o da Türk halkını modernleştirmektir. Modernlik, hem milli ve beşeri kültür itibariyle, hem Avrupa medeniyeti itibariyle, hem de mesleki faaliyeti itibariyledir.[235]

Aynı yazıda bu amaçlara yönelik olarak kullanılması gereken araçları ise, Türk halkını en kolay ve an kestirme yoldan *okutmak*; Medeniyetin önemli bir kısmı şekillere, oranlara, manzaralara ait olduğundan, Çağdaş oda, Çağdaş ev, Çağdaş köy, Çağdaş şehir, Çağdaş hükümet, Çağdaş kıyafet gibi medeniyetin ürünlerini Türk halkına en doğru ve en kısa yoldan *göstermek;* Medeniyetin önemli bir kısmı da eylemler ve hareketler olduğundan; yemek, yürümek, konuşmak vb.. fiilleri Türk halkının bizzat *yaşatmak*, yaşatarak öğretmektir.[236]

Baltacıoğlu "İçtimai Mektep" adlı yapıtında, sosyal okulda eğitimin nasıl düzenlenmesi gerektiğini yarının pedagojisi olarak tanımladığı beş ilkeyle dile getirir. Bunlar *Şahsiyet İlkesi, Çevre İlkesi, Travay (Çalışma) ilkesi, Randıman İlkesi, İnisiyasyon (başlama) ilkesidir.* Baltacıoğlu, eğitimin bu ilkeler etrafında nasıl şekillenmesi gerektiğini 1956 yılında toplanan Pedagoji kongresine sunduğu makalede şöyle açıklamıştır:

Öteden beri eğitimi "insan yetiştirmek" diye tarif ederler. Oysa ki gerçek oluşta bulduğumuz insan, insan olmayıp, belirli toplumların somut insanlarıdır. Böyle olunca *eğitimin amacı, ancak sosyal insanı yetiştirmek* olabilir.

Sosyal insan kimdir? Sosyal insan, sosyal kişiliği olan insandır. Sosyal insan entelektçi psikologların kuruntusunu ettikleri gibi, *düşünme, duyma, işleme* melekelerinin toplamı olan insan değildir. "sosyal insan, insan kişiliği adını verdiğimiz kaynaşık bütünün taşıyıcısı olan insandır. Onun için melekeler psikolojisi gibi melekeler pedagojisi de boştur." Çocuğun düşünce melekelerini diye bir şey yoktur. Ancak çocuğa bilgin bir adamın, yahut da bir teknisyenin kişiliğini, biraz da olsa kazandırmak diye bir şey vardır.

Sanat eğitimini ele alalım. Bu eğitimin amacı ayrıca bir sanat duygusunun eğitimi olamaz. Belki sanatçı kişiliğinin, biraz da olsa, bütünlüğünü hiç bir şey kaybettirmeden, edindirilmesi olabilir. İşte bu orijinal kişilik sanatçının yalnız kendisinde vardır. Böylece "sanat duygusunun terbiyesi" sözü yerini ister istemez, sanatçının yetiştirilmesi, sözüne bırakmaktadır.

---

[235] İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu, Terbiye (İstanbul: Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi, 1932) ss. 95-97.

[236] Aynı.

Yersiz saymazsanız şunu da söyleyeyim ki, *okul pedagojisinin (genel eğitim, meslek eğitimi) diye yaptığı ayırma hiç bir temele dayanmamaktadır.* Çünkü her meslek eğitiminin taşıdığı bir genel eğitim vardır. Her genel eğitim de az çok soysuzlaşmış bir meslek eğitiminden başka bir şey değildir.

Eğitimin ikinci yapıcı unsuru "çevre"dir. Öyle bir sosyal çevre ki, içinde sosyal kişilik doğabilecek hem de evrimini yapabilecektir. Düşünceler, duygular, eylemler kişilik bütünü içinde ancak normal çevrelerinde yetişebilirler. İnsan kişiliğini var edecek olan, ne yalnız başına düşünceler, ne yalnız başına duygular, ne de yalnız başına eylemlerdir. Ancak gerçek çevredir. Sosyal çevrenin kendisi.

Diyelim ki, sosyal eğitimin amaçlarından biri hatip yetiştirmektir. Hatip ancak kendi tabii, normal çevresinde yetişebileceğine göre, bu çevre edebiyat dersleri olmayıp, olsa olsa bir konferans solonu, yahut da bir açık hava mitingi olabilir... İnsan ancak kamu karşısında hatip olabilir.

Eğitimin üçüncü yapıcı unsuru *"çalışma"*dır. Şimdiye kadar eğitimciler işi, demokratik eğitimin etkenlerinden biri olarak ağırlamışlardır. Ancak bu işin karakterlerini belirtmeye pek yanaşmamışlardır. Bizim "iş"den ne anladığımıza gelince: bu uydurma iş olmayıp gerçek, sosyal çalışmanın kendisidir. İnsan hem elleriyle hem kafasıyla, daha doğrusu bütün varlığıyla çalışaraktır ki, kendi kişiliğini yoğurabilmiştir. Bu çalışma gerçek olmalıdır demek, sosyal olmalıdır demektir. İşte gerçek, sosyal kişiliklerin doğmasını sağlayan *çalışmalar bilim, teknik, sanat, ahlak* çalışmalarıdır. Yalancıktan çalışma eğitime karşı bir çalışmadır. Böyle bir çalışma, kişiliği yapacak yerde yıkar. Bu çalışma unsuru olmadıkça da eğitim işi olamaz. İnsan varlığı gerçeğin zorlayıcılıkları ile ne kadar çok çevrilecek olursa o kadar çok olgunlaşır.

Yalnız öğretmenin yaptığı, öğrencilerin yalnız seyrettiği bir kimya deneyi yalnız öğretmeni aktif, öğrenciyi ise pasif bir gösteriden başka bir şey değildir. Gerçek olan kimya deneyi ise öğrenciyi aktif yapan bir deneydir...

Eğitimin dördüncü yapıcı unsuru "verim"dir. Eğitim sosyal bir çevre içinde, sosyal çalışma ile, sosyal verile(rle) *sosyal kişilikler* var etme işidir. Sosyal çalışma doğru, iyi, güzel olan çalışmadır. Bu da sosyal olarak verimli çalışma demektir. Bu ana şart olmadıkça da çalışmanın eğitimce hiçbir değeri olamaz. İnsanın gitgide sosyalleşmesi ancak bu çalışma ile, sosyal verim elde etmekle olabilmiştir...

...Öyle bir ekonomik çalışma düşünün ki, hiç bir ekonomik randıman elde edemiyor... Okullarda verilen elişi dersleri bu soysuzlaşmanın çanlı örneklerinden biridir. *Bu dersler çocukta sosyal kişiliğin gelişmesini gözleyecek yerde yalnız ellerin yatkınlığını gözlemektedir... Doğrusu elişi diye bir şey yoktur. Gerçekten var olan, yalnız tarım, endüstri, tecim (ticarethane), sanat işi herhangi ekonomik bir iştir.*

Bundan 30 yıl önce Valdebağ Darüleytamı topraklarında binlerce enginar yetiştirildiğini görmüştüm. Bu başarı ile öğünen Umum Müdüre sormuştum:

- Bu enginarları kaça mal ettiniz.

Umum müdürü demişti:

- Biz bu işin mali tarafiyle uğraşmayız, yalnız enginar yetiştirmesini öğretiyoruz çocuklara.

Siz bu yer yüzünde yetiştirdiği sebzenin mali tarafiyle hiç uğraşmayan aklı başında bahçıvan gördünüz mü?

Sözün kısası, çalışmanın eğitimin yapıcı bir unsuru olabilmesi için sosyal verime ulaşması gerekmektedir.

Eğitimin beşinci yapıcı unsuru olan "başlatma"dır. Başlatma için de bir kaç söz söyleyeyim. Eğitim her şey demek değildir. O, bir başlatmadır: sosyal bir çevrede, sosyal çalışma ile, sosyal verimi sağlatarak sosyal kişiliği edinmeye başlatma. İşte doğru olarak eğitim dediğimiz iş budur. Bütün yaşamayı öğretmek elimizde değildir, çevreleri kullanmak elimizde değildir. Bütün verimleri edindirmek elimizde değildir. Ancak başlatmak elimizdedir.

Ölü düşünceler vardır, canlı düşünceler vardır. Bayağı duygular vardır, yüce duygular vardır. Görenekler vardır, gelenekler vardır. Eğitimin en yüksek amacı, henüz sosyal

yaşayışa elverişli olmayanları toplum yapısının temeli olan sosyal gerçeklere başlatmaktır. Ancak *başlatma* işe bir giriştir. En insanca olanlarla başlatma, eğitimin son görevi işte budur.

...

Bence bu beş prensibe uygun olarak anlaşılan eğitim, eğitimciler arasında akademik toplantılara yol açacak yerde, eğitim üzerine yapılacak sosyo-psikolojik araştırmalara başlangıç olabilir.

Bugünkü dünya okullarında eğitimin durumu acıklıdır. Bu okullarda kafası melekelere ayrılmış adam ile romantik adam tipleri başıboş olarak dolaşmaktadır. Okutuyorlar, okutuyorlar! ancak, yaratılamayan bir varlık var. O da şu: Bütün kültür, medeniyet varlıklarını sağlayacak olan sosyal kişiliğin kendisi.[237]

Baltacıoğlu'nun hareket noktası toplumu kalkındıracak ideal insanı sosyal insanı yetiştirmektir. Baltacıoğlu "sosyal mektep" olarak tanımladığı okulun amacını "yaşayan adamı yetiştirmek" olarak tanımlar. Eğitimin asıl amacı "müesseseleşmektir. Eğitim bireyi önce bir millet adamı, sonra da bir meslek mensubu yapmalıdır.[238] Bu insan, milli bilince erişmiş, laik, dinine bağlı fakat Avrupa medeniyetini de yaşamında içselleştirmiş, kişiliğini bir meslekle ifade edebilen, kendini sürekli geliştiren, yaratıcı üretici, fedakar vatandaştır. Bu vatandaş ancak iş içinde, belirli bir mesleğe yönelik olarak yetiştirilmelidir. Bu açıdan bakılınca örgün eğitim Baltacıoğlu'nun düşüncesinde eninde sonunda mesleki bir karakter taşımalıdır. Okul reformunda çıkış noktası bu düşüncelerdir. İlkokullarda "çocuklar hem okuma yazma öğrenmeli hem de çevrelerinde mevcut olan iktisadi mesleklerden birinin çıraklık devresini tahsil etmelidir." Bu okullar çocuklara asgari bilgi, asgari meslek gücü kazandırmalıdır. İlk okullar "biri umumi ders hocasından diğeri iş hocasından oluşan iki hocalı ve tek dershaneli iş odaları" olmalıdır.[239] Bu eğitimi "tabii tahsil" olarak adlandıran Baltacıoğlu "yetiştirici tahsil" olarak tanımladığı kurumlaşmanın amaçlarını da şöyle açıklamaktadır:

Bu öğretimden amaç ilk öğretimini tamamen ya da noksan olarak görmüş gençler içinde bulundukları mesleğin yahut içine girmek istedikleri yeni mesleğin tekniğine ait olan öğretimi az zamanda vermektir. O halde yetiştirici mahiyette üç çeşit öğretim söz konusu olacak

Birincisi: Gencin içinde bulunduğu her hangi meslekte tekamülünü temin eden mükemmelleştirici tahsil. Meselâ duvarcılık, nakkaşlık, elektrikçilik, aşçılık, konservecilik, bahçıvanlık...

İkincisi: Gencin gireceği mesleklere ait çıraklık öğretimi. Marangozluk, demircilik, şoförlük, garsonluk gibi...

Üçüncüsü: Gencin gireceği bilhassa fikri mesleğin mahreci olan bir mektebe hazırlanmasını temin eden öğretim. Meselâ Darülfünun'un Fen Fakültesine hazırlanmak isteyen bir amelenin, yahut eczacı mektebine hazırlanmak isteyen eczacı çırağının vaziyeti.[240]

Diğer yandan Baltacıoğlu'na göre Köy okulları köyün doğasıdır, köyün doğasına uygun olarak oluşturulmalıdır, köy eğitiminin geleceği köylerin geleceği ile ortaktır. O nedenle köy okulları öyle yapılmalıdır ki; "oralarda arzu ettiğimiz gibi doğal ve teknik koşullarla köylü çocuklarına babalarının bilgi ve mesleğinin üzerinde bilgi ve meslek kazandırılabilsin".[241]

---

[237] İ.Hakkı Baltacıoğlu. "Eğitimin Yapıcı Unsurları", Pedogoji Cemiyeti 8. Kongre Raporu. (İstanbul: Ahmet Sait Matbaası, 1956) ss. 67- 70.

[238] Baltacıoğlu, 1942, a.g.e, ss. 21-22.

[239] Baltacıoğlu, 1932, a.g.e., s.98.

[240] Aynı, ss.98-99.

[241] Aynı, 66-68.

Baltacıoğlu'nun bu eğitim düşüncesi Köy Enstitüleri'ni hazırlayan düşünceye bir hazırlık olarak düşünülebilir. Fakat Baltacıoğlu Köy Enstitüleri'ni de tam olarak bir "sosyal okul" niteliğinde görmemektedir:

> Cumhuriyet rejimi, her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da bir devrim yapmak zorunluluğunu duymuştur. İlköğretim, bu yenilik hareketinin yaratıcı öğelerini *İçtimai Mektep*'de bulduğunu sanmış, onun ilkelerini uygulamak istemiştir. Önce eğitmen kurslarını açmış, sonra da köy enstitülerini kurmuştur. Benim, içtimai mektepteki davam ne idi. Köy Enstitüleri bu devrimi kavrayamadılar. Sanat okulunu da aldılar ve bunları birbirine yapıştırdılar! Tanzimat ikiciliği, Cumhuriyet devrine kadar süregeldi. İçtimai Mektep'de nazari ders, ameli ders diye iki türlü ders, ikilik yoktur. Yalnız üretim vardır. Gerçek bu iken Köy Enstitüleri'ni kayıtsız şartsız övemezdim. Bu enstitülerin yepyeni bir gidişte eğitim yuvaları olduklarını işaret etmekle yetindim.[242]

Diğer yandan dünyada meslek okulları ve bilim okulları olarak iki tür okul olduğunu Üniversitenin bilim okulu kapsamına girdiğini belirten Baltacıoğlu özellikle Fen ve Edebiyat Fakültelerine özel bir önem vermektedir. Baltacıoğlu Darülfününun birinci görevinin Türk kültürünü oluşturmak olduğu savına karşı çıkar; ona göre üniversite "mefkure" üretmez, mefkureyi yaşamın kendisi üretir. Üniversiteler tefekkür cihazlarıdır, bilim naklederler. Baltacıoğlu, Bergson'un "yaratıcı tekamül" düşüncesinden esinlenerek Üniversitenin *yaratıcı evrim yolunda gelişmek, bilimi hazırlamak* ve *bilimi halka yaymak* gibi üç amacının olması gerektiğini; bu üç amaca ulaşabilmesi içinde *bilim adamı*, *öğrenci*, *çevre* gibi üç unsura sahip olması gerektiğini ileri sürmektedir. Üniversitenin izlemesi gerektiği programı açık dersler, kapalı dersler, uygulama, münferit kabul, mahalli incelemeler olarak beş bölüme ayırmaktadır.

Baltacıoğlu'na göre üniversitenin bireysel olarak yapılacak işler ortaya çıkarması, öğrenciyi konferansları düzenli izlemeye zorlamadan daha yararlı sonuçlar ortaya çıkaracaktır. Baltacıoğlu'na göre üniversite, sınavla almak koşuluyla kapılarını liselerden başka orta derecede tahsil veren öğretmen okullarının, sanayi mekteplerinin, ziraat mekteplerinin ve diğer orta derece öğretim veren kurumların mezunlarına da açmalıdır. Üniversiteye bağlı fakültelerde, gelen öğrencileri bilimsel öğretime hazırlayıcı "hazırlık sınıfları" oluşturulmalıdır.[243]

Baltacıoğlu'nun mesleki eğitimi ilk okuldan başlattığı, orta öğretim düzeyinde meslekî eğitimi tamamlayıcı "yetiştirici eğitime" önem verdiği görülmektedir. Fakat yüksek öğretim ve üniversite konusunda farkı düşünmektedir. Ona göre Yüksek öğretimin mihverini bilim oluşturmalıdır.

> Fakülteler ilim darülmesailerinden mürekkeptir. Görevleri pratik ve yararcı (intifai) olmadan evvel kuramsal ve liberal olmaktır. Hatta bu itibarla denilebilir ki uluorta darülfünunu eleştirme sevdasında olan bazı kimselerin zannettiği gibi Edebiyat Fakültesi şair, Fen Fakültesi fabrikatör yetiştirmek göreviyle mükellef olmadığı gibi Hukuk Fakültesi'nin de asıl vazifesi avukat yetiştirmek olmayıp belki hukuk ilminin oluşmasına gelişmesine ve yaygınlaşmasına çalışmaktır.[244]

Batacıoğlu öğretmen yetiştirme konusunda ise niteliği eksik adedi oldukça fazla bir sürü öğretmen okulu yetiştirilmesine karşıdır. Türkiye öğretmen yetiştirme görevini bir ya da iki büyük okula bırakmalı, ve bu okulların başına "esasen öğretmen ve pedegok olan bir örgütçüyü geniş yetkilerle getirmelidir. Bu teksif siyaseti

---

[242] "Baltacıoğlu, Pedogojide İhtilal (İstanbul: 1964), ss.79-80" Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 154.

[243] Baltacıoğlu, 1932, ss. 155-167.

[244] Aynı, s. 173.

sayesinde gerçi az miktarda fakat gerçek güzide bir teknisyenler zümresi yetişerek öğretmenlik sanatını tamim edeceklerdir."[245] Öte yandan Baltacıoğlu okul reformunda öğretim birliğini ve devletin denetimini savunmaktadır.

> ...bizde ıslahatın şimdiye kadar azami derecede, *başarılı olamamasının en önemli nedeni şudur: Teşkilatsızlık*...Teşkilatsızlıktan ne anladığımı söyleyeyim: Evvela maarif işi devlet işidir. Sonuna kadar da devlet işi olarak tesis edilmelidir. Yani devlet cumhuriyetin fertlerini okutmak, yazdırmak ve milli, insani bir terbiye ile eğitmek için elini yalnız yüksek ve orta mekteplere değil, ilk tedrisat mekteplerine kadar atmalıdır... Bunun teşkilat noktayı nazarından imkanı iki surettedir: Bir kere ilk tedrisat muallimlerinin maaşları hükümet bütçesinden verilmeli. Bir de ilk tedrisat muallimleri orta ve yüksek muallimleri gibi, meclisi idarelerin değil, doğrudan doğruya hükümetin memuru olmalıdır.[246]

Baltacıoğlu'nun bilgiye kurama değil de, pratik yaşama ağırlık verirken yapmak istediği şey; kuramın yerine uluslaşma ve çağdaşlaşma idealini koymaktır, başka bir deyişle uluslaşma ve çağdaşlaşma idealini pratik yaşantı içinde içe sindirilecek ruhsal bir yeti haline, bizzat yaşamın içinde şekillenecek bir dünya görüşü-yaşam biçimi haline getirmektir. Baltacıoğlu'nun "yaşayan insanı" kendisi için değil ulusu için, ulusun çağdaş bir toplum haline gelebilmesi için yaşan insandır. Baltacıoğlu Türk insanını ideolojik yapının istediği düşünüş ve duyarlılıkta, "Sosyal Mektep" aracılığı ile en kısa yoldan yetiştirmeyi; onu çağdaşlaşma uğraşına katkıda bulunabilecek şekilde medeniyet bilgileriyle, medeniyet yaşantılarıyla buluşturmayı; ulusun geleceğini hazırlayacak bir meslek adamı haline getirmeyi amaçlamaktadır. Sosyal yaşamı canlandırma, toplumu bir yandan milli şuur etrafında bir araya getirirken bir yandan da medeniyet yolunda ilerletme hedefine, esas olarak ilköğretim ve köy okullarındaki çalışmalarla ulaşılabilecektir. Baltacıoğlu yüksek okullardan, bilimsel üretim sonucunda naklettikleri bilimleri, oluşturdukları düşünceleri halkın hizmetine sunmalarını beklemektedir. Birbirini destekleyecek, tamamlayacak bu iki okullaşmayla kalkınma yolunda toplumun iradi melekeleri harekete geçirilebilecektir. Bergson'un, *şuur (bilinç) haline dönüşmüş içgüdü olarak sezgisini* Baltacıoğlu, uluslaşma amacına yönelik bir kalkınma hamlesi için işe koşmakta; eğitimle çağdaşlaşma hedefine doğru yürüyen yaratıcı-kollektivist bir topluluk ruhu oluşturmaya çalışmaktadır.

Baltacıoğlu'nun bu eğitim düşüncesi, Sâti Bey'de belirginlik kazanan bireyden yola çıkarak şuurlu bir milli birlik oluşturma düşüncesiyle, Ziya Gökalp'te tanık olduğumuz millet olma ideali yolunda toplumda oluşan kolektif vicdana uygun bireyler yetiştirme düşüncesi arasında özgün (orijinal) bir yer edinmiş; bu iki düşünceyi Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde bir anlamda birbirine bağlamış, deyim yerindeyse Cumhuriyet döneminde yaşanacak eğitim seferberliğinin ihtiyacı olan bir ulusal eğitim projesini ortaya koymuş, eğitim düşüncesini işlevsel hale getirmiştir.

Atatürk'te ve CHP Programında Eğitimle İlgili Görüşler

Buraya kadar düşüncelerini incelediğimiz düşünürlerle modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin temel karakteristik özelliklerinin; Murat Bey, Abdullah Cevdet, Ahmet Rıza bey gibi Jön Türk liderlerinden başlayarak Emrullah Efendi, Sati Bey, Ziya Gökalp ve Baltacıoğlu'na uzanan bir çizgide ortaya çıktığına tanık olunmaktadır. Ziya Gökap'le birlikte, eğitime bir yandan bir Türk kimliği etrafında millet yaratma, diğer yandan ise Avrupa medeniyetini halka taşıma gibi ikili bir yükümlülük

---

[245] Aynı, ss 97-98.

[246] Aynı, s.20.

üstlenmesi iyice açıklık kazanmaktadır. Baltacıoğlu ise millet oluşu kolektif bir şuur ve irade ile, mesleki kişilikler elinde ulusal bir heyecan "yaratıcı bir tekamül" ile ortaya çıkaracak "İçtimai Mektep" arayışı içindedir. Birinci dünya savaşından yenik düşen tarafta yer almasının bedelini, sömürgeci emeller güden Avrupa devletlerinin işgaline uğrayan Osmanlı Devletinin yıkıntıları arasından doğmakta olan genç *Türkiye Cumhuriyeti'ni ortaya çıkaracak irade; moral kaynağını, düşünsel dayanaklarını merkeziyetçi siyasi yapıyı toplumsal varoluşu eğitim yoluyla ayakta tutmaya çalışan bütün bu düşünsel yolculuklarda bulmuştur.*

Saltanat güçlerine rağmen Atatürk'ün öncülüğünde İnisiyatifi eline alan asker-sivil bürokratların yönetiminde Ulusal Kurtuluş Savaşıyla varlığını eylemli olarak korumak durumunda kalan toplumsal yapının, bütün eylemini genç devleti güçlendirmeye bir ulus yaratmaya yönelmesi anlaşılır bir şeydir. Atatürk bunu söylevinde "hayatını, istikbalini kurtarmak için çalışan iş erbabıyız, zavallı bir halkız" sözleriyle açıklamaktadır.[247] "...memleket baştan nihayete kadar harabe zardır. Her yerde baykuşlar ötüyor, Milletin yolu yok, serveti yok, hiç bir şeyi yok. Bütün millet acınacak bir fakrı sefalet içindedir."[248] Ülkenin ve toplumun içinde bulunduğu bu durumu göz önünde tutmadan, Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk'ün düşüncesinde ve CHP programında somutlaşan eğitim düşüncesinin neyi yaratmaya yöneldiğini anlamak zordur.

Ziya Gökalp'in düşüncesinde olduğu gibi Atatürk'ün düşüncesinde de milli kültür ve medeniyet ayrımına tanık olunmaktadır. Fakat Ziya Gökalp'ten farklı olan Atatürk'de çağdaş medeniyetine ulaşmanın kendisinin özellikle ertelenemez bir araç olmasıdır. Atatürk bir konuşmasında devrimlerinin asıl amacının "Türkiye Cumhuriyeti halkının tamamen modern ve bütün anlam ve eşkali ile medeni bir heyet" haline getirmek olduğunun altını çizmiştir.[249] Tunaya *Atatürk'ün medeniyet anlayışını* şöyle açıklamaktadır:

> Türk devriminin dayandığı ideolojik temelde, ve Atatürk'ün düşünce sistemi içinde, *Medeniyet*'in nitelikleri iki bakımdan ele alınabilir: a) Hiç bir medeniyet, tek bir dinin, bir milletin eseri değildir. *Milletlerarası, tüm insanlığın katıldığı -ya da katılması gerekli- bir çabanın mahsulüdür.* b) Hakim medeniyet, tekdir: Batı Medeniyeti'dir. Ondan üstün, Ona rakip, Ona karşı koyacak başka bir medeniyet yoktur. Şu halde, seçim (tercih) imkanı da yoktur. Öyleyse kesin karara varmak, gerçekçiliği ve zorunluluğu vardır: "Batılı olacağız."[250]

Yani esasen "milli bir heyet" halinde varlığını korumanın yolu çağdaş medeniyet seviyesine ulaşmaktan geçmektedir. Toplumu bu amaca ulaştıracak siyasi araç ise, siyasi örgütlenme biçimi olan tek parti sistemidir. Bu bir başka açıdan ise İslam Medeniyeti karşısında Batı Avrupa Medeniyeti'ni açıkça tercih etmek yoluyla kültür ikiliğine son verme çabasıdır. Bunu Atatürk'ün şu sözlerinden çıkarmak mümkündür: "...iyi biliniz ki Türkiye Cumhuriyeti şeyhler, dervişler, müritler, mensuplar memleketi olamaz. *En doğru, en hakiki tarikat medeniyettir.* Medeniyetin Emir ve talep ettiğini yapmak insan olmak için kafidir".[251] Fakat din, bir yandan

---

[247] "Atatürkün Söylev ve Demeçleri: T.B.M.M'de ve CHP Kurultaylarında, Cilt 1, (İstanbul: 1945) s. 191" Timur, 1968, a.g.e., s.191.

[248] "Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt 2 (İstanbul: 1962), s. 122" Aynı.

[249] "Atatürk'ün Söylev ve demeçleri, Cilt 2, s.217" Aynı, s. 96.

[250] Tarık Zafer Tunaya, "İdeoloji ve İstiklal", Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi: Kalkınma İçin Bölgesel işbirliği (RCD)Tebliğleri - 9-11 Kasım 1967- (Ankara: Türk inkılap Tarihi Enstütüsü Yayınları, 1972), s. 88.

[251] "Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, a.g.e., Cilt 2, s. 218." Aynı, s.122.

medeni bir yaşam biçimi olmaktan çıkarılırken, diğer yandan birleştirici moral değer olarak korunmak istenmiştir: "bizim dinimiz için herkesin elinde bir ölçü vardır. Bu ölçü ile hangi şeyin bu dine uygun olup olmadığını kolayca takdir edebilirsiniz. *Hangi şey ki akla, mantığa kamu menfaatine uygundur; biliniz ki o bizim dinimize de uygundur.*"[252] Diğer Yandan Atatürk Ziya Gökalp'in Kültür (hars) tanımına da katılmaktadır:

> Atatürk, bir milletin tarihinden toplumsal heyecan kaynakları çıkarılabileceği kanısına bütün gücüyle bağlı kalmıştır. *İslâmcı Rönesans* teklifleri karşısına, *milli Rönesans* formülü ile çıkması tesadüflerin eseri değil, Loyd George ve Clemenceau'lar tarafından temsil edilen yeni bir haçlı zihniyetine karşı verilmiş tarihi bir cevaptır. Bu anlamda Atatürk, kültür (hars) tanımına katılır.[253]

Kısaca ulaşılmak istenen hedef olarak Avrupa'daki çağdaş Medeniyet düzeyi gösterilirken; İslamiyet de bir yaşam tarzı (medeniyet) olmaktan çıkmakta kamu çıkarlarına uygun -devletin denetiminde- dolayısıyla "resmi" bir nitelik kazanmaktadır. Bu Tanzimat'dan bu yana süre gelen meşrutiyetle birlikte ana hatları daha da belirginleşmeye başlayan uluslaşma, modernleşme ve laiklik eksenleri üzerinde ilerleyen evrime uygun bir şekilleniştir. Bu anlamda Cumhuriyet yıllarındaki radikal adımlara yön veren bu ideolojik oluşumun tarihsel süreç içinde yavaş yavaş oluştuğu; bağımsızlığı barut dumanları içinde elde eden askeri siyasi önderlerin elinde kararlı bir biçimde yaşama geçme olanağı bulduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer açıdan Mizancı Murat'dan Ziya Gökalp'e ideolojik yapı içinde devleti kurtaracak, mefkurenin milli şuur haline gelmesini sağlayacak ahlak sahibi elit, kahraman arayışına verilen önem göz önünde tutulduğunda bizatihi Atatürk dahil bu kahramanları geleneğin içinde yavaş yavaş oluşan ideolojik yapının bir ürünü olarak da görmek mümkündür.

Atatürk'ün eğitimle ilgili direktiflerine, tek partili siyasal mekanizmanın temel siyasi aygıtı CHP programının eğitimle ilgili önermelerine bakarak Cumhuriyetin ilk yıllarında modern eğitime kaynaklık eden düşünceyi saptamak mümkündür.

M. Kemal Atatürk'ün Eğitim İle İlgili Düşünceleri

Atatürk'ün dönemin eğitim yaşantılarına yönelen eleştirilerini şu noktalarda toplamak mümkündür[254]:

- Toplumumuzda yaygın bir bilgisizlik vardır.
- Eğitimimiz milli değildir; halbuki bir milletin yükselmesi de alçalması da eğitimin milli olup olmamasına bağlıdır.
- İstikrarlı bir eğitim politikamız yoktur; gelen her maarif nazırımız başka bir program uygulamıştır.
- Eğitim öğretim yöntemlerimiz uygun değildir; ezberciliğe dayanmaktadır, yaratıcılığı engellemektedir.

---

[252] "Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, Cilt 2, s.128", Aynı, s.121.

[253] Tunaya, a.g.m.

[254] "Atatürk ve Eğitim", Atatürkçü Düşünce. (Ankara: T.T.K. Yayınları, 1992), ss 695-718); Aytaç, Kemal. "Atatürk'ün Eğitim Görüşü", Atatürk ilkeleri Işığında Türk Eğitim Sistemi. (Ankara: TÜBİTAK Yayınları, 1983), s..15.

- Eğitim sistemimiz kendini, hayatı bilmeyen, her konuda yüzeysel bilgiyle yetinen tüketici insan yetiştirmekte "çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verememektedir; bilimsel düşünceye kapısı kabalıdır.

Atatürk'ün düşüncesinin merkezinde öncelikle millet yaratma, devleti ayakta tutma isteği yatmaktadır: bu amaçla devletin eğitim ve öğretimle neden yakından ilgilenmesi gerektiğini şöyle açıklar:

> Devlet asayişi temin etmek için, memleketi müdafaa eylemek için, sıhhati yerinde gürbüz ve anlayışları; hisleri, vatan muhabbetleri yüksek vatandaşlar ister.
>
> Devlet, dahilde ve hariçte millet işlerini gördürecek yüksek kabiliyetli vatandaşlara muhtaçtır.
>
> Devlet, bütün vatandaşların devletin kanunlarının devletin kanunlarını anlayıp onlara riayet lüzumunu takdir etmelerini, memleketin asayişi ve müdafaası için ehemmiyetli görür.
>
> Devlet, umumiyetle vatandaşların, herhangi sanat ve meslekte, zamanımızın gelişmelerinin icap ettirdiği derecede başarılı olmasıyla ilgilidir.
>
> Bu nedenledir ki, vatandaşların, öğretimi ve eğitimi, sıhhati ile alakadar olmak zorundadır.[255]

Atatürk Türk toplumunun ve modernleşmenin ihtiyaçlarına uygun bir *modern eğitimin şu ilkelere bağlı olarak oluşmasını* önerir:

⇒ Milli Eğitim.

> Efendiler, terbiye kelimesi yalnız olarak kullanıldığı zaman herkes kendince istediği bir anlamı verir. Tafsilata girişilirse terbiyenin hedefleri, amaçları çeşitlilik kazanır. Mesela dini terbiye, milli terbiye, beynelmilel terbiye, bütün terbiyelerin hedef ve gayeleri başkadır. Ben burada yalnız yeni Türkiye Cumhuriyetimizin yeni nesle vereceği terbiyenin milli olduğunu kesinlikle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde durmayacağım.[256]
>
> Milli eğitim programından söz ederken eski devrin boş inançlarından ve doğal özelliklerimizle hiç de ilgisi olmayan yabancı fikirlerden, doğudan Batı'dan gelebilen bütün etkilerden tamamen uzak, milli karakterimiz ve tarihimizle uyumlu bir kültür kastediyorum. Çünkü milli dehamızın tam olarak gelişmesi ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. lalettayin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin yıkıcı sonuçlarını tekrar ettirebilir. Kültür (haraseti fikriye) zeminle mütenasiptir. O zemin milletin seciyesidir.
>
> Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile taarruz eden bilumum yabancı unsurla mücadele lüzumu ve milli düşünceleri derinleştirmek ile her mukabil fikre karşı şiddetle ve fedakarane savunma zorunluluğu telkin edilmelidir...
>
> Ayrıntılarını tamamen uzmanlara bırakmak istediğim bu mesele hakkındaki genel bakış açımı ikmalen ifade için yeni neslin donatılacağı manevi nitelikler arasında kuvvetli bir fazilet aşkı, kuvvetli bir düzen fikri ve disiplinden bahsetmek zorundayım. [257]

⇒ Modern eğitim

> ... Eğitim işlerimizde kesinlikle başarılı olmak şarttır. Bu zaferin elde edilmesi için hepimizin hep birlikte ve aynı düşünce çevresinde mükemmel bir eğitim programı üzerinde çalışması gereklidir. Bence *bu programın esaslı noktaları* ikidir.
>
> 1. *Sosyal hayatımızın ihtiyaçlarına uygun düşmesi*
>
> 2. *Modernleşmenin gereklerine uygun düşmesidir.*
>
> Gözlerimizi kapayıp soyut yaşadığımızı farz edemeyiz. Memleketimizi bir çember içine alıp dünya ile alakasız yaşayamayız. Bilakis ilerlemiş, sürekliliği olan bir millet olarak medeniyet

---

[256] Afet İnan, M. Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971), s. 62.

[256] "M. Kemal Atatürk, 22 Eylül 1924, Samsun", Maarif Vekaleti, Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri (İstanbul, Maarif Basımevi, 1939), s.22.

[257] "M.Kemal Atatürk, 27 Ekim 1922 Bursa Konuşması" Aynı, s. 10.

sahasının üzerinde yaşayacağız, bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve milletin her ferdinin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur.

Hiç bir mantıklı delile dayanmayan, bir takım ananelerin, akidelerin korunmasında ısrar eden milletlerin gelişmesi çok güç olur; belki de hiç olmaz.[258]

Efendiler, dünyada her şey için, maddiyat için, maneviyat için, hayat için muvaffakiyet için en hakiki mürşit ilimdir, fendir; ilim ve fennin haricinde mürşit aramak gaflettir, delalettir. Yalnız ilmin ve fennin yaşadığımız her dakikadaki safhalarının tekamülünü idrak etmek ve ilerlemesini zamanında takip etmek şarttır.[259]

⇒ Okul reformu; ilk, orta ve yüksek okula biçilen rol

Muallim hanımlar, muallim beyler! Bütün bu gerçeklerin milletçe iyi anlaşılması ve özümsenmesi için her şeyden evvel cehaletin yok edilmesi lazımdır. Binaenaleyh maarif programımızın, maarif siyasetimizin temel taşı, cehaletin yok edilmesidir.

Bu yok ediş gerçekleşmedikçe, yerimizdeyiz.. Yerinde duran bir şey ise geriye gidiyor, demektir. Bir taraftan genel olan cehaleti yok etmeye çalışmakla birlikte, diğer taraftan sosyal yaşamda bizzat etkili ve verimli etmenler olacak uzuvlar yetiştirmek gerekmektedir. Bu da ilk ve orta okul programlarının pratik bir tarzda olmasıyla mümkündür. Ancak bu sayede sosyal heyetler iş adamlarına, sanatkarlara sahip olur. Elbette milli dehamızı geliştirecek, Harslarımızı (kültürlerimizi) layık olduğu dereceye yükseltecek yüksek meslek erbabını da yetiştireceğiz.[260]

Efendiler! İptidai tahsilin muhtaç olduğu kurumlardan biri de yatılı ilk okullardır. Hükümetin son zamanlardaki incelemesi ve gözlemleri her tarafta yatılı ilk okullara karşı genel bir eğilimin olduğunu göstermiştir. Bir kaç vilayetin küçük yavrularını bir yere toplamanın eğitim birliği, yurt sevgisi ve kardeşlik üzerinde meydana getireceği etki meydandadır.[261]

Demiştim ki bu memleketin gerçek sahibi ve sosyal heyetimizin esas unsuru köylüdür. İşte bu köylüdür ki, bu güne kadar eğitimin nurundan mahrum bırakılmıştır. Binaenaleyh bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli, evvela var olan cehaleti yok etmektir... *Umum köylüye okumak, yazmak ve vatanını, milletini dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki bilgi vermek ve ameli erbaayı öğretmek, maarif programımızın ilk hedefidir.*

Bir taraftan cehaletin yok edilmesi ile uğraşılırken, bir taraftan da memleket evladını sosyal ve ekonomik yaşamda etkili ve verimli kılabilmek için gerekli olan ilk *bilgileri işe dayalı olarak vermek yöntemi eğitimimizin esasını teşkil edecektir.*

Efendiler! Medeni ve modern bir sosyal heyetin bilimsel ilerleme ve irfanda yalnız bu kadarla yetinemeyeceği şüphesizdir.

Milletimizin dehasının gelişmesi ve bu sayede layık olduğu medeniyet düzeyine ulaşması elbette yüksek meslekler erbabını yetiştirmekle ve milli harsımızı ilâ ile kabildir.

Bu iptidai ve intihai iki tahsil arasında, orta tahsilin de oluşması doğaldır. *Orta tahsilin amacı* memleketin muhtaç olduğu *hizmet ve sanat erbabını yetiştirmek ve yüksek öğretime aday hazırlamaktır.*[262]

Maarif faaliyetimiz *ilk tahsilin* fiilen umumi ve *mecburi* olmasını, memlekette eğitim birliğini, orta öğretimin iyi araçlarla donatılmasını ve kolaylaştırılmasını, meslek öğretiminin ilk ve orta derecesinden en yüksek derecesine kadar memlekette teminini, *yüksek öğretimin* ise *sayıca olduğu kadar kıymette de bu yüzyılın ihtiyaçlarına cevap vermesini hedef tutmuştur.*

---

[258] "M.Kemal Atatürk, 15 Temmuz 1921, Maarif Kongresi" Aynı, ss. 3-4.

[259] "M. Kemal Atatürk, 22 Eylül 1924, Samsun" Aynı, s.19.

[260] "M. Kemal Atatürk, 27 Ekim 1922 Bursa Konuşması" Aynı, ss. 8-9.

[261] "M. Kemal Atatürk, 1 Mart 1923, Mecis Açılış Konuşması" Aynı, s.14.

[262] "M. Kemal Atatürk, 1.Mart 1922 Meclis Açılış Konuşması" Aynı, ss. 6-7.

⇒ Takip edilecek metot

Eğitim ve öğretimde uygulanacak yol, bilgiyi insan için fazla bir süs, bir zorbalık aracı, ya da medeni bir zevkten çok maddi yaşamda başarılı olmayı sağlayacak pratik ve kullanılması mümkün bir araç haline getirmektir.[263]

Hayatın her safhasında olduğu gibi öğretim hayatında da disiplin, başarının esasıdır. Müdürler ve öğretim heyetleri disiplini temine ve öğrenci disipline uymaya mecburdurlar

Efendiler! Maarifte pratik hayatın gerektirdiği ve çevrenin özel koşullarını temin eden bir sistem üzerindeyiz.[264]

⇒ Türk dilinin ve yazı dilinin geliştirilmesi

Her araçtan önce büyük Türk milletine onun bütün emeklerini kısır yapan çorak yol haricinde kolay bir okuma yazma anahtarı vermek lazımdır...Bu okuma yazma anahtarı ancak Lâtin esasından alınan Türk alfabesidir. Basit bir tecrübe Latin esasından Türk harflerinin, Türk diline ne kadar uygun olduğunu şehirde ve köyde yaşı ilerlemiş Türk evlatlarının ne kadar kolay okuyup yazdıklarını güneş gibi ortaya çıkarmıştır.[265]

⇒ Eğitim, öğretim ve Programda birlik.

Efendiler, memleket evladının müştereken ve mütesaviyen kazanmak zorunda oldukları bilim ve teknik vardır. Yüksek meslek ve uzmanların ayrılabileceği tahsil derecesine kadar *eğitim ve programlarda birlik*, sosyal heyetimizin ilerlemesi ve yükselmesi açısından çok önemlidir.[266]

Dil kurumu en güzel ve feyizli bir iş olarak türlü ilimlere ait Türkçe terimleri tespit etmiş ve bu surette de dilimiz yabancı dillerin etkisinden kurtulma yolunda esaslı adımını atmıştır.

Bu yıl öğretimin Türkçe terimlerle yazılmış kitaplarla başlamış olmasını kültür hayatımız için önemli bir olay olarak kaydetmek isterim.[267]

⇒ Öğretmenlere

Muallimler! Yeni nesli; Cumhuriyetin fedakar muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil, sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakarlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır.

Cumhuriyet; fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvveli ve yüksek karakterli muhafızlar ister. Yeni nesli bu evsaf ve kabiliyette yetiştirmek sizin elinizdedir...

...Fakat biliyorsunuz ki bakış açılarının, programların kesin ve açık olması çok önemli olmakla beraber feyiz ve eser verebilmesi, onların muktedir, müdrik ve fedakar ve öğretmenlerimiz tarafından mekteplerimizde çok büyük dikkat ve himmetle tatbikatına bağlıdır.[268]

Bütün bu alıntılardan yola çıkarak, Atatürk'ün eğitim düşüncesinin buraya kadar incelediğimiz modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin ana doğrultusuna uygun biçimde ve uluslaşma, ve modernleşme yolundaki açık tercihini belirtmiş genç bağımsız bir cumhuriyetin ihtiyaçları doğrultusunda atılacak acil ve köklü adımları saptayıcı özellikte ortaya çıktığı sonucuna varmak mümkündür. Atatürk "Devlet için Millet için eğitim" düşüncesinden yola çıkmakta; milli birliği kuvvetlendirecek, ulusal kültürü, bağımsızlığı ve egemenliği koruyup güçlendirecek, Türkiye Cumhuriyeti'ni

---

[263] "M. Kemal Atatürk, 1 Mart 1923 Meclis Açılış Konuşması" Aynı, s. 13.

[264] "M. Kemal Atatürk, 1 Mart 1925 Meclis Açılış Konuşması", Aynı, s. 24.

[265] "M.Kemal Atatürk, 1 Mart 1928 Meclis açılış Konuşması", Aynı, ss. 29-30

[266] Aynı, s.14.

[267] "M. Kemal Atatürk, 1938 Meclis Açılış Konuşması" Aynı, s. 42.

[268] "M. Kemal Atatürk, 25 Ağsutos 1924, Öğretmenler Birliği Kongresi" Aynı, ss. 16-17.

çağdaş uygarlık düzeyine ulaştıracak, çağdaş bilgiyle ve teknolojiyle donanmış "yeni tip" insanı yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu düşüncelerine bakarak Tezcan, Atatürk'ün felsefi açıdan pragmatist, rasyonalist ve pozitivist olduğunu ileri sürmektedir[269].

Tek Parti Döneminde CHP Programında Eğitim Düşüncesi

1948'lere kadar tek parti sistemi içinde sisteme yön veren Cumhuriyet Halk Partisi'nin 13-14 Mayıs1931 tarihli Genel Kurulu'nda kabul edilen programında bu düşünce şöyle somutlaşmıştır:

Milli Talim ve Terbiye

1- Milli talim ve terbiyede esas düsturlarımız şunlardır:

A) *Vatandaşları okutmak ve Yetiştirmek*: Maarif sistemimizde temel taşı, zehlin izalesidir. Maarifimizde her gün nispeten daha fazla çocuk ve vatandaş okutacak ve yetiştirecek bir program takip olunacaktır.

B) *Cumhuriyetçi, milliyetçi, lâik vatandaş*: Kuvvetli cumhuriyetçi, milliyetçi lâik vatandaş yetiştirmek tahsilin her derecesi için mecburi ihtimam noktasıdır. Türk milletine, Türkiye Büyük Millet Meclisine ve Türkiye Devletine hürmet etmek ve ettirmek hassası bir vazife olarak telkin olunur.

C) *Fikri, bedeni inkişaf, milli seciye*: Fikri olduğu gibi bedeni inkişafa da önem vermek ve bilhassa milli karakteri derin tarihimizin ilham ettiği yüksek derecelere çıkarmak büyük emeldir.

Ç) *Usulün hedefi*: Terbiye ve tedriste takip edilen usul, bilgiyi vatandaş için maddi hayatta başarılı olmayı temin eden bir cihaz haline getirmektir.

D) *Terbiyenin vasıfları*: Terbiye her türlü hurafeden ve yabancı fikirlerden uzak, üstün, milli ve vatanperver olmalıdır.

E) *Teşebbüs kabiliyeti, inzibat, ahlak*: Her tahsil ve terbiye kurumunda talebenin teşebbüs kabiliyetini kırmaya şeffaf ve nüvazişle itina etmekle beraber onları hayatta kusurlu olmaktan korumak için ciddi bir düzen ve disipline ve samimi ahlak telakkisine alıştırmak mümkün olduğu kanatindeyiz.

F) *Türk Tarihi*: Fırkamız, vatandaşların, Türkün derin tarihini bilmesine fevkalâde önem verir. Bu bilgi Türkün kabiliyet ve kudretini, nefsine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyen mukaddes bir cevherdir.

2- Mektepler hakkında fikirlerimiz:

A) Şehirlerde, köylerde veya köyler mıntıkasında vaziyet ve ihtiyaca göre gündüzlü ve yatılı ilk mektepleri, muntazam bir tatbik programı altında, arttırılacaklardır. Köy mekteplerinde sıhhat, yaşayış ve mıntıkası ile münasebeti olan ziraat ve sanat fikirleri verilecektir.

B) Meslek ve sanat mektepleri memleketin ihtiyacına yetişecek derecede arttırılacak ve lüzumlu kurslar açılacaktır.

C) Her vilayet merkezinde ve orta tahsili memlekete yaymak esası gözetilerek icap eden kazalar mıntıkalarında orta mektep bulundurmak lüzumuna kaniyiz. Orta mektepten uzak muhitlerdeki vatan çocuklarımızın huzur ve emniyetle istifadelerini temin için talebeyi gece ücretle yatıracak teşkilat yapmaya çalışılacaktır. Bu mekteplerde mıntıkalarıyla münasebeti olan mesleki malûmat verilmesine itina olunacaktır.

D) Liselerimizi yüksek tahsile tam kabiliyetli talebe yetiştirecek surette her noktayı nazardan takviye ve ikmal edeceğiz.

E) Darülfünun ıslah ve tensik edilerek lazım olan dereceye yükseltilecektir. Yüksek mektepler kendilerinden beklenen neticeleri verebilecek mükemmeliyete getirilecektir.

---

[269] Mahmut Tezcan, Atatürkçü Düşünce (Ankara: T.D.K Yayınları, Atatürk Araştırma merkezi, 1992), ss. 733-735.

3- Güzel sanatlara bilhassa musikiye, inkılabımızın yüksek tecellisi ile mütenasip bir surette ehemmiyet vereceğiz.

4- Müzelerin ve umumiyetle eski eserlerin itina ile tasniflerine ve icap edenlerin yerlerinde iyi muhafazalarına itina olunacaktır.

5- Türk dilinin milli, mükemmel ve mazbut (korunmuş, kaydedilmiş) bir dil haline gelmesi hakkında ciddi teşebbüse devam edilecektir.

6- Kitap, neşriyat ve kütüphane işleri Fırka için mühimdir.

7- Fırkamız, Türk vatandaşlarının vücuda getirmiş oldukları ve getirecekleri bütün spor teşekküllerini milletin kuvvetli ve iradeli tutulması noktasından fevkalâde mühim addeder; bu teşekkülleri idame ve himaye eylemeyi vazife bilir.[270]

CHP'nin 1935 programında yukarıdakilere ilave olarak getirilen yenilikler ise şöyle özetlenebilir: 41. maddede yetiştirilecek yurttaşların vasıfları sayılırken halkçı, devletçi,devrimci sıfatları eklenerek amaçlar 6 ok sosyalizasyonuna uygun hale getirilmiştir; 42. madde de köy okullarıyla ilgili okul reformuna geniş yer verilmiştir; 47. madde de "kültür ve eğitim işleri"nin devlet tarafından planlanacağı temasına yer verilmiştir; 51. madde de radyonun "ulusun kültür ve siyasal eğitimi için en değerli araçlardan biri" olduğu belirtilerek; radyonun bu amaçla kullanılacağı ilan edilmiştir.[271]

Görüldüğü gibi CHP'nin 1931 programı'nda yer verilen "milli talim ve terbiye bölümü (5. bölüm) Atatürk'ün eğitim düşüncesinin özeti niteliğindedir. Atatürk'ün eğitim düşüncesinin CHP' programının konuyla ilgili hedefleri haline gelmesinin; bu düşüncenin uzun yıllar okul reformuna ve eğitim programlarına amaç ve ölçütler bakımından kaynaklık etmesini nasıl sağladığı bir sonraki bölümde açıklığa kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Cumhuriyet Döneminde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi

Cumhuriyet dönemin de düşünceleri bakımından modernleşme dönemi eğitim düşüncesi kapsamında ele alınabilecek eğitimcileri *Sadrettin Celal Antel (1891-1954), , Hıfzırrahman Raşit Öymen Halil Fikret Kanat (1900-1979), Kazım Nabi Duru (1876-1967), Hasan Ali Yücel (1897-1961), ismail Hakkı Tonguç (1897-1960), Vadide Baha Pars (1907-1958), M.Rauf İnan, H. Hüsnü Ciritli, Mümtaz Turhan (1908-1969), H.Ziya Ülken (1901-1974)* olarak sıralayabiliriz.

Bu eğitimcilerimizin modernleşme dönemi eğitim düşüncesine getirdiklerine baktığımızda; bir millet haline gelmek üzere millet bilincini kuvvetlendirmek, köye yönelik eğitim, çocuğu hayata hazırlamak düşüncelerinin ağırlık kazandığını görüyoruz. Bu amaçlara ulaşmak için Türklük idealine bağlı, ahlaklı, kişilik sahibi, üretici, yaratıcı, becerikli bireyler yetiştirme ortak noktalar olarak ortaya çıkmaktadır. Sadrettin Celal Antel, Hıfzurrahman R. Öymen, Halil Hikmet İsmail Hakkı Baltacıoğlu'ndan sonra eğitim tarihimizde önemli yeri olan eğitimcilerimizdendirler. Sadrettin Celal Pedagojide Durkheim çizgisine bağlı kalmıştır. Öymen ise takip ettiği çizgiyle Alman Eğitim anlayışının (Kershensteiner, Paulsen), iş ilkeleri ve toplu öğretim yöntemin ülkemizdeki ilk savunucusu olmuştur. "Yeni Mektebe Doğru" adı altında bir kitap halinde topladığı yazılarında "Alfabesiz Okul", "Toplu Öğretim", "Öğretimde iş ve doğrudan doğruya etkinlik ilkesi", gibi çağdaş eğitime yönelik

---

[270] Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı (Ankara: T.B.M.M. Matbaası, 1931), ss. 35-37.

[271] Cumhuriyet Halk Partisi Programı (Ankara: Ulus Basımevi, 1935), 5. bölüm.

görüşler savunmuştur.[272] Yaşamın giderek karmaşıklaşması modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde bu dönemde artan ölçüde "laik ve demokratik eğitim" (H. Hüsnü Ciritli), "Okulda demokrasi eğitimi" (Vahide Baha Pars), "Çocuğa göre eğitim" (M.Rauf İnan), "eğitim ve öğretim Bağımsızlığı", çabanın eğitimde başlıca dayanak olması (H.Ziya Ülken), planlı denemecilik (Selahattin Ertürk) gibi çağdaş eğitim arayışıyla ilgili bazı yeni düşüncelerin filiz vermesine neden olmuştur.[273] Bu araştırma esas olarak modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin karakteristik düşünce yapısıyla ve bu yapının sosyal değişim içindeki rolüyle ilgili olduğundan bu yeni yaklaşımlar üzerinde durulmayacak; bu bölümde Köy Enstitüleri Projesini hazırlayan Halil Fikret Kanat, , Hasan Ali Yücel, İsmail Hakkı Tonguç'un düşünceleri ve eğitim sorununa kültür değişmeleri açısından yaklaşarak modernleşme dönemi için yeni bir okul reformu öneren Mümtaz Turan'ın düşüncesi üzerinde durmakla yetinilecektir.

H. Fikret Kanat

H. Fikret Kanat (1892-1976), Ziya Gökalp'ten aldığı sosyo-politik kavramları eğitim aracılığıyla uygulama alanına koymaya çalışır. Diğer yandan Kanat'ın eğitim düşüncesinde Pestolezzi'nin, 1927 yılında ziyaret ettiği P.Geheep'in Odenwald okulunun etkisi görülür.[274] Kanat milletin dağılmasına neden olan başlıca etkenleri şöyle sıralamaktadır:

> 1)...Milli, sosyal ve ahlaki kıymetlerin sarsılması, görünürde olan ve geçici bazı kıymetlerin ortalığa hakim olması;
>
> 2) Sosyal ve ruhi sarsıntının devleti idare eden kişiliklere ve memurlara sirayet etmesi;
>
> 3) Genç neslin topyekün eğitimine önem verilmeyerek eğitimin ekleme mahiyette olması ve milletin belirli bir zümresine inhisar etmesi.[275]

Bunun önüne geçmenin yolu ise "bireylerin ortak bir ideale, ortak bir dünya ve yaşam telakkisine sahip olmaları"ndan geçmektedir. Öyleyse eğitimde amaç: "milliyet ideali ve topyekün milli terbiye" için milli ülküyü iman ve aksiyon haline getirmek olmalıdır.[276] Bunu sağlamada "taklit" ve "telkin" iki önemli araçtır. Kanat bu iki yöntemin nasıl kullanıldığını şöyle açıklıyor:

> ...Telkin bir fikrin tesiri altında kalmaktır. Taklitte ise bu hal aksine oluyor. Taklit eğilimi sayesinde insanlar çevrelerindeki hareketleri aynen yaparak iradelerini harekete geçirirler. Telkinde fikirlerden harekete doğru, taklitte ise hareketlerden fikre doğru bir eğilim uyandırılır. [277]

Bu iki yöntemin kullanılmasıyla çocuklarda bir takım alışkanlıklar oluşturmaya çalışan modern okullar zihniyetçilikten uzaklaşırlar, iradeciliğe doğru yol alırlar. Bu yöntemlerin kullanılabileceği bir ortam için Kanat şunları önerir:

> 1) Aşılanması arzu edilen bir ideal hakkında halka ve gençlere etraflı ve kandırıcı bilgi vererek *telkin* yapmaya çalışılmalıdır.

---

[272] Ülken, 1979, a.g.e., ss. 449-450; Binbaşıoğlu, a.g.e., ss 159-160.

[273] Binbaşıoğlu, a.g.e., ss. 154-163; H. Akyüz, a.g.e., ss. 139-154; Ülken, 1967, a.g.e., ss. 294-295.

[274] H. Akyüz, 1991, a.g.e., s.139; Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 154.

[275] H.Fikret Kanat, Milliyet İdeali ve Topyekün Milli Terbiye (Ankara: Çankaya Matbaası, 1942) ss. 7-8.

[276] Aynı, ss. 8-10.

[277] Aynı, s.60-61.

2) Gençler çevrelerinde ideale uygun hareketlerin bol bol yapıldığını görerek bunları *taklide* heves duymalıdır.

3) Gençlerin ideale uygun hareketlerde bulunmalarına bol bol zemin ve imkan hazırlamalıdır.[278]

Kanat daha çok, köyün sosyo-kültürel durumu, köy kalkınması, köye göre eğitim, köy öğretmeni ve köy öğretmenini yetiştirecek okul modeliyle ilgili düşünceleriyle dikkati çekmektedir. Bu konudaki düşüncelerini 1935 yılında Kurun gazetesinde yayınlanan yazılarıyla açıklamıştır.[279] Kanat'a göre Türk devriminin kökleşmesi isteniyorsa şehirlere değil köylere yönelinmelidir. "Türk vatanın terakkisi, birinci derecede Türk köylüsünün yükseltilmesiyle mümkün olacaktır. Kanat, yayın araçlarının, CHP üyesi memurların, öğretmenlerin bu amaç için seferber edilmelerini önerir. Bu yolda çok önemli bir misyon yüklenmesi gereken öğretmenlerin vasıflarını şöyle açıklamaktadır:

1) Türk öğretmeni temiz milliyetçi, demokrat ruhlu ve idealist olacak. Köye ve köylüye derin ve samimi bir sevgi ile bağlanmış olacak...

2) Öğretmen, her nimeti içinde saklayan toprak gibi mütevazi ve temiz ahlaklı olmalıdır.

3) Öğretmen, elişlerinin her türünde çok becerikli ve yaşamında çok pratik bir insan olmalıdır. Öğretmen, nazari ve amali ziraattan anlamalı, marangozluk, demircilik, tenekecilik ve duvarcılık gibi zanaatlardan bir parça maharet sahibi olmalıdır...

4) Öğretmen en basit ve iptidai sağlık kurallarını bilmeli ve sırasında uygulayabilmelidir.[280]

Bu öğretmenleri yetiştirecek öğretmen okullarının niteliğini Kanat şöyle açıklamaktadır:

1) Öğretmen okulları şehirlerden uzak yerlerde, doğanın kucağında yapılmalıdır.

2) Öğretmen okullarının ziraata elverişli geniş arazisi bulunmalıdır. Bu toprakların bir kısmı bağ ve bahçeliğe, diğer bir kısmı da orman yetiştirmeye elverişli olmalıdır. Bundan başka okulun atları, eşekleri, inek ve öküzleri, tavukları, hindi ve kazları bulunmalıdır.

3) Öğretmen okullarında çeşitli elişi atölyeleri bulunmalıdır. Bu atölyeleri idare eden öğretmenler mutlaka bir elişi öğretmen okulundan mezun olmalıdır.

4) Okul binaları mutlaka pavyon halinde mazbut ve ihtiyaca elverişli olmalıdır. Binalarda temizlik ve sıhhat aranmalı; süsten uzak olmalıdır.

Okul çevresinde her öğretmen için ayrı, küçük ve bahçeli evler yaptırılmalı, böylece öğretmenler talebe ile beraber büyük ve müşterek bir aile cemaati teşkil etmelidir. Okulun kış ve yaz için ayrıca koşacak, oynayacak idman ve spor sahaları bulunmalıdır.

5) Öğretmen okullarının sağında solunda ve mektepten beş on kilometre uzakta bakımsız Türk köylerinin bulunması çok faydalıdır.

6) Öğretmen okullarının yanında ayrıca bir uygulama okulu bulunmalıdır...

7) Öğretmen okullarının öğretim müddeti, bir bütünlük teşkil etmek üzere, en az 6-7 yıl olmalıdır.[281]

Kanat' bu okullarda uygulanacak programın"az ve öz bilgi" vermesini "iş ilkesine" dayanmasını, "hayatla ilgisi olan her türlü bilginin, bol bol uygulama çemberinden" geçirilmesini; derslerin ağırlık merkezini "Türkçe, tarih, coğrafya, yurt

---

[278] Aynı, s. 63.

[279] H.Akyüz, a.g.e., s. 141.

[280] H.F.Kanat, 1942, a.g.e.,ss. 159-161.

[281] Aynı, ss.166-167.

bilgisi, ruhiyat ve terbiye dersleri"nin oluşturmasını önermektedir. Okulun ayrıca bir kooperatifinin bulunmasını; okulun biri yönetimine diğeri ise eğitim, program, ve pratik mesaiyi düzenleyecek iki müdürünün bulunmasını önermektedir.[282]

Kanat 1935 yılında kaleme aldığı bu yazılarını toplayarak bir rapor halinde Talim ve Terbiye Kuruluna sunduğunu, konunun kurul üyelerince uzun uzadıya tartışıldığını; 1937 yılında Hasan Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanı olduğu sırada İlk Öğretim Genel direktörü olan İsmail Hakkı Tonguç Tarafından konunun benimsendiğini; ve Köy Enstitüleri'nin kurulmaya başlandığını belirtmektedir.[283]

Akyüz, Kanat'ın Marksist karakterli politeknik okul anlayışını reddettiğini; onun eğitim anlayışına, G. Kerschenstuner, H. Gaudig, O. Scheibner gibi iş eğitimcilerinin düşüncelerinin ve H.Lietz, G. Wyneken (1875-1964), P. Gehep (1870-1961) gibi "kır eğitim yurtlarına duyduğu ilginin yön verdiğini açıklamaktadır. Bu okulların çağın büyük şehir kültürüne ve bunların doğurduğu yozlaşma ve yabancılaşmaya tepki olarak ortaya çıktığına; ve söz konusu koşulların Türkiye'de olmadığına dikkat çekmektedir.[284] Fakat örnek alınan bu okulların ve reddedilmekle birlikte benzer özellikler gösteren politeknik okulun içinden çıktığı toplumsal değişimin sosyal-siyasal koşulları ile Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında yaşanan toplumsal değişimin sosyal-siyasal özellikleri arasında bazı benzerlikler olduğu göze çarpmaktadır. Örnek alınan Almanya'da ortaya çıkan okulların yaşadığı tarihsel dilimde, Almanya'da etnik kültür temelinde ulusal birlik arayışına yönelik bir iradenin canlı bir biçimde yaşandığı bilinmektedir. Politeknik eğitimde de tek parti sistemi içinde belirlenen bir ideolojinin yaşam haline, ürün haline dönüşmesi söz konusudur. Kanat'da millet olma idealini, toplumsal kalkınma idealini, yani ideolojik çerçevesi tek parti sistemi içinde baştan belirlenmiş bir ülküyü, ideolojiyi; iş yaşamı içinde gerçekleşecek bir eğitimle, bireylerde ahlaki ve manevi birer yeti haline dönüştürmek istemektedir.

Fakat burada, iş içinde eğitimin birey merkezli karakteriyle, bu eğitimin bunun dışında belirlenen bir *ideal* için araç olarak kullanılması arasında esaslı bir çelişki vardır. Doğası gereği iş içinde eğitimin, üretimin yani işin bizzat kendisinin amaç haline dönüştüğü bir süreç haline gelmesi; sürecin, giderek onu sürükleyende daha fazla *serbestlik* talebinde bulunacak şekilde gelişmesi; kaçınılmaz olarak devletçi-merkeziyetçi gelenek içinde siyasi elitin otoritesini sarsacak birtakım karışıklıklara neden olacaktır. Bu gelişmeyle köy enstitüleri köyü kalkındıracak öğretmeni yetiştirecek okullar olmaktan çıkacak; giderek kendilerine yüklenen misyonun dışında, sistemde egemen üretim ilişkilerinden farklı üretim ilişkilerini canlandıran, güçlendikçe genişleyen birer özgürlük alanı haline geleceklerdir.

Bu okulların ortaya çıkmasında düşünceleriyle önemli katkıda bulunan H. Fikret Kanat'ın tehlikeyi sezdiği, kitabındaki açıklamalardan anlaşılmaktadır:

> İş okullarında iş, hiç bir zaman gaye değildir, sadece bir metottur, bir araçtır. Gaye, iş araçlarıyla genç neslin yeteneklerini uygun bir biçimde geliştirmek, çeşitli faaliyetlerin yardımıyla becerikli, mahir kavrayışlı, müteşebbis, ahlaklı ve kuvvetli iradeli vatandaşlar yetiştirmektir...
>
> En çok korkulan nokta amacın ortadan kaybolması ve aracın amaç yerine geçmesidir. Nitekim ötede beride bu gibi eğilimlere sık sık rastlanmaktadır.[285]

---

[282] Aynı, ss.169-170.

[283] Aynı, ss. 156-157.

[284] H.Akyüz, a.g.e., s. 142.

[285] H. Fikret Kanat, 1942, a.g.e., ss. 176-177.

Bir İstanbul Gazetesinde, Köy Enstitüleri'nden birinin iaşeyle ilgili bir işte eksiltme ilanına rastlaması Kanat'ı endişelendirmiştir. Kanat'a göre aracın amaç haline dönüşmemesi için, Köy Enstitüleri kendi ihtiyaçları kadar üretim yapmalı; kendi inisiyatifleriyle dışarıdan yiyecek almamalı, satmamalıdır.

Oysa Köy Enstitüleri'yle ilgilenen bir şahıs "ülkü" dergisinde yayınladığı yazıda enstitülerin elindeki arazi, hayvan ve aletlerin "köylü işletmelerine benzeyecek şekilde küçük ve orta çapta işletmelere bölünmesini" bu işletmelerin değişik sınıflardan oluşacak öğrenci gruplarına verilmesini önermektedir. Bu öğrenci grupları birer köylü ailesi gibi birlikte yiyip içmeli, geçimlerini topraktan karşılamalı, fazla üretim yapan talebe gruplarına ikramiye verilmeli, bu grupların içine deneyimli köylülerden kişiler alınmalı, bunlara da para değil üretimden pay verilmelidir. Enstitülerdeki ziraat öğretmenleri de işletmelerin üretim durumlarına göre ödüllendirilmeli, terfi edilmeli, ya da cezalandırılmalıdır.

Kanat bu düşünceleri "Köy Enstitüleri'nin amacını tamamen üretimden ibaret" gören "faydacı" düşünceler olarak nitelendirmektedir. Pastalozzi'nin buna benzer girişimlerinin hep iflâsla sonuçlandığını hatırlatan Kanat, bu yolun çıkmaz bir yol olduğunu savunmaktadır. Fakat asıl karşı çıktığı konu, böyle bir yönelişle öğretmen olmak üzere bulûğ çağında bu okullara alınan gençleri kültürel-sosyal değerlere şuurlu bir bağlılığa yöneltecek fikri, ahlaki hedeflerin gelişmelerinin ikinci plana atılmış olmasıdır.[286]

> Milli, içtimai ve ahlaki kuvvetleri iyice gelişmemiş bulunan mahir, becerikli ve çıkarlarına düşkün öğretmenlerin köylerde yalınız şahsi işlerini ve şahsi çıkarlarını düzene koymaya çalışan kurnaz insanlar olmaları ihtimali pek kuvvetlidir... (Halbuki) Biz her şeyden önce derli toplu ve özlü bir Türk milleti, objektif kıymetleri benimsemiş idealli bir Türk camiası yaratmak zorundayız. Bunu yapmadıktan sonra zahiri varlığın, maddi refahın ve sübjektif kıymetlerin hiç bir faydası yoktur.[287]

Köyü, köylüyü kalkındırma ihtiyacından kaynaklanarak gündeme gelmekle birlikte, Köy Enstitüleri'nde uygulanan eğitim biçiminin kısa süre içinde siyasi-ideolojik yapıyı ayakta tutma amacına uygun olmadığının anlaşıldığı, Kanat'ın kitabında (1942) açıkça görülmektedir. "Türkiye'de Köy Enstitüleri" adlı kitabın yazarı Fay Kırby (Berkes) yukarıda düşünceleriyle Köy Enstitüleri'nin hazırlanmasına önemli katkıda bulunan H. Fikret Kanat'ı Köy Enstitüleri'nin katillerinden bir olarak göstermesi; bu kuruluşların kapatılmasında Kanat'ın köy Enstitüleri'ne yönelik eleştirilerinin etkili olduğu düşüncesinin yaygın olduğunu göstermektedir.

İsmail Hakkı Tonguç

"Benimsediği davayı sonuna kadar savunan" bir dava ve aksiyon adamı olarak öncülüğünü yaptığı, örgütlediği Köy Enstitüleri hareketiyle eğitim tarihimizde çok önemli bir yer edinmiş olan İ.Hakkı Tonguç (1897-1960), 1935 yılında İlk Öğretim Genel Müdürlüğüne getirilmiş ve bu görevi 1946 yılına kadar sürdürmüştür. Köy Enstitüleri arkasındaki siyasal iktidar desteğinin kalkmasıyla birlikte Tonguç'un bu görevine de son verilmiştir.[288]

Tonguç için harekete geçirici kavram "köyü canlandırmak"tır. Nüfusunun %80'i köylü olan bir ülkede köye dayanmayan hiç bir kurumun verimli olmasına imkan

---

[286] Aynı, ss. 177-182.

[287] Aynı, ss. 183.

[288] H. Akyüz, a.g.e., ss. 143.

yoktur. "Köylünün katılmayacağı hiç bir hareketin güzel ve kuvvetli olması mümkün değildir. Köylüsüz yeni bir medeniyet kurulamaz...Köy hastalıklıysa memleket de hastalıklı demektir." Tonguç'a göre Türkiye'nin kalkınması köylünün eğitilmesiyle mümkündür. "köye dayanılamazsa dayanılacak temel bulunamaz, *halkçılık* ve *milliyetçilik* köye dayanan iki manivela rolü görecek" iki ana prensiptir, mutlaka köye dayanılarak bu telakkileri tahakkuk ettirmek" gerekmektedir.[289] Öyleyse eğitimin amacı, eğitim yoluyla köylüyü canlandırmak olmalıdır. Bunun için genci ait olduğu cemiyetin içinde yaşayabilecek duruma getirmek lazımdır."Kendi kıymetlerini fertler arasına yayamayan ve bütün fertlerini aynı kıymetlere bağlayamayan, böylelikle canlılığını muhafaza edemeyen *hayat şekilleri* yaşayabilmek hakkını kaybeder".[290] Öyleyse eğitim: *"ruhi tesirler vasıtasıyla ve her hangi bir tarzla insanları muayyen şekillere getirmek, yani onlara yeni şeyler öğretmek, tesirler yapmak suretiyle hayatlarını teşkil etmektir"*.[291] Bu amaca ulaştıracak hedefleri ise şöyle saptar:

1) Sosyal mahiyetteki kıymetleri onlara aşılamak
2) Onu sosyal kontrol altında bulundurmak
3) "biz" tesirini ve şuurunu kazandırmak

İnsandan insana giden yol daima ruhlar üzerinden geçer. Onun için cemiyetin ferde naklettiği en önemli en esaslı kıymetler de ruhi mahiyettedirler. Bunların başlıcaları: a) hisleri nakletmek, b) iş yapma ve idare kuvvetini nakletmek, c) bilgi ve şüphe nakletmektir.[292]

Bir cemiyetin terbiyesi için, onu oluşturan bireylerin şu vasıflarla donatılmaları gerekmektedir:

1) Onda belirli işler ve meseleler için belirli koşulların yaratılması
2) Onun hayatında vahdet (birlik) arz eden bir halin belirtilmesi
3) Onun düşüncelerinde ve hareketlerinde belirli bir üslubun ve veya karakterin yaratılması
4) Onda şuurun uyandırılması
5) Ahlaki bakımdan onun muayyen bir şekil alacak hale getirilmesi
6) Cemiyet hayatı içinde yayılan kıymetleri taktir edebilecek seviyeye yükseltilmesi.
7) Uğraşı konularını bizzat seçebilecek duruma getirilmesi[293]

Tonguç alışkanlıkları ruhi kıymetler haline getirmeyi önermekle birlikte, bu kıymetler aksiyon haline dönüşmeden başarının mümkün olamayacağını düşünmektedir. Bu düşünceye de yine köylülerin özelliklerinden yola çıkarak varır:

...Köylülerimizin; sadelikten, kanaatkarlıktan, itiyatlı hareket etmekten, feragatten, yılamazlıktan, yurda bağlılıktan, yurt için fedakarlıktan örülmüş bir hayatları vardır. Bu kıymetleri bilerek beslemek ve onların arasına yeni kıymetler katmak köyde yapılacak en önemli işlerden biridir. Onlara mahsus teşkilât ve işler yapılırken, köylünün bu özellikleri, milli karakteri, psikolojisi göz önünde tutulmadan hareket edilecek olursa bu gibi teşkilatın ve işlerin başarı ile sona ermesine imkan yoktur. Onun için köylüleri yetiştirmek ve ileri kıymetli bir hayata yükseltmek vazifesini üzerine alacak olanların sistemli ve metotlu çalışmaları, milli bünyeye uygun gelecek şekilde hareket etmeleri lazımdır. Köyde; fikir aksiyon haline gelmedikçe ona köylü ne inanır ve ne de böyle bir fikrin arkasından gider. Esasen onun en kuvvetli tarafı, asırlarca her fırtınaya mukavemet etmiş olmasının başlıca sebebi de budur.[294]

---

[289] İsmail Hakkı Tonguç, Canlandırılacak Köy (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1939), ss. 20-21.

[290] İsmail Hakkı Tonguç, Köyde Eğitim. (İstanbul: Devlet Basımevi, 1938), s.87.

[291] Aynı, s.90.

[292] Aynı, s. 37.

[293] Aynı, s.90.

[294] Aynı, s.67.

Bütün bunların başarılabilmesi için "iş gören, işi başarabilen" *yeni tip* insanın yetiştirilmesi gerekmektedir. İş görmeyen insanın dürüst ve ahlaklı olabileceğine Tonguç inanmamaktadır; Ona göre, *iş* eğitimin eksenidir.[295] Tonguç köylünün yetiştirilebilmesi için şunları önerir:

> Köylüyü bir hayat zarureti olarak mutlaka elde etmesi lazım gelen gıda, yiyecek, mesken ve iş vasıtaları gibi ihtiyaçlarını normal bir şekilde temin edecek hale getirmek,
>
> Cumhuriyetin ana prensip olarak ortaya attığı yeni kıymetleri köylü vatandaşlar arasına da yayarak onlara mal etmek.
>
> Köylülerde tatbik edilecek hukuki, mali ve ekonomik mahiyetteki bütün işleri, köyün bünyesine uygun bir hale getirerek normalleştirmek ve verimli kılmak,
>
> Köylüleri iyi bir müstahsil ve memleket sanayii için güvenilir bir müstahlik haline getirmek ve onları uzun bir maziden sürükleyip getirdikleri menfi hayat telakkilerinden, ümmet devrinin aşıladığı adetlerden kurtararak yeni hayatın iş şartlarına göre hareket edebilecek duruma getirerek yaşama heveslerini ihtiraslarını arttırmak[296]

Bu amaçlara ulaşmak her şeyden önce bir kadro meselesidir. Bu kadro yalnızca eğitimcilerden değil, çeşitli mesleklerden bir "teknisyenler" ordusu oluşturulmalıdır. Böyle bir projeyi klasik "bilgi" okulu gerçekleştiremez. Bu anlayıştan hareketle Tonguç, 3-5 ilin sınırlarını kapsayacak şekilde birer eğitim, kültür, sanat merkezi olarak düşünülen "Köy Enstitüsü" modeline varmaktadır.[297] Bu enstitülerde görev alacak öğretmenleri, her şeyden önce "ideoloji ve psikoloji bakımından, devletin birer kıymet olarak kabul ettiği" yeni kıymetleri köyde aksiyon haline getirebilecek karakterde olmalıdır; köy yaşamını iyi tanımalı, köy yaşamını koşullarına uygun dayanıklılıkta ve köye yeni bir hayatı sokabilecek tecrübe, irade, çalışkanlık ve fedakarlıkta olmalıdır.[298]

Hasan Ali Yücel

Hasan Ali Yücel (1897-1961) daha çok örgütçü kişiliği ile tanınmış eğitimcilerimizdendir. 3 Mart 1940 tarihinde kanunlaşan *Tevhidi Tedrisat Kanunu,* onun Milli Eğitim Bakanı olduğu dönemde uygulanmaya başlanmıştır. Yücel'in diğer önemli hizmetleri, Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğünü, Opera Okulunu kurması, Milli Eğitim Bakanlığı'nda Teknik Okullar Müsteşarlığı'nı oluşturması. Köy Enstitüleri örgütlenmesini tamamlaması, dünya klasiklerinin tercümesi için Tercüme Bürosu'nun kurulmasıdır. Türkiye'de Orta Öğretim adında eğitimle ilgili ayrıntılı bir inceleme kitabı yazmıştır.[299]

Tevhidi Tedrisat Kanunu'yla ne getirilmek istendiğini, Öymen 5 madde halinde şöyle belirtmektedir.

> 1) Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kuruluşları maarif vekaletine bağlıdır.
>
> 2) İslam hukuku (Şer'riye) ve şeriat esasları ile ilgilenen vekalet ile Evkaf Vekaleti ya da umumi vakıflar tarafından yönetilen bütün medrese ve okullar Maarif Vekâletine devir ve rapt edilmiştir.

---

[295] "İ.Hakkı Tonguç, İş ve Meslek Eğitimi, (Amkara: Töb-Der Yayınları, 1947) ss. 30-41" Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 158.

[296] Tonguç, 1939, a.g.e. s. 22.

[297] H. Akyüz, a.g.e., s. 146.

[298] Tonguç, a.g.e., s.184.

[299] Ülken, a.g.e., ss. 461-462.

3) Bu vekalet bütçelerinde mektepler ve medreselere tahsis olunan paralar Maarif bütçesine nakil olunmuştur.

4) Maarif Vekaleti yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere, Darülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi tesis, imamet ve hitabet gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesi göreviyle sorumlu memurların yetiştirilmesi için de ayrı mektepler açacaktır.

5) Bu kanunun yayınlanması tarihinden itibaren genel eğitim ve öğretim ile uğraşıp şimdiye kadar milli müdafaaya bağlı olan askeri okullarla Sağlık Bakanlığına bağlı Öksüzler Yurdu'nun bütçeleri öğretim kadroları ile beraber Maarif Vekaletine Bağlanmıştır.[300]

Yücel bu kanunun getirdiği değişimi şöyle açıklamaktadır.

Bu kanun tamamıyla dini bir eğitim kurumu olan medreseyi kaldırılıyor, Türk eğitimi laik ve dünyevi bir içerik kazanıyordu. Medreseler kapatıldı. O zamana kadar şer'iye idaresinin Darülhilafe medreseleri, bu kanunla maarif vekaletine intikal edince bu müesseseler dini törenleri idare edecek memurları yetiştirmek üzere İmam-Hatip Okulları haline sokuldu.

Tevhidi Tedrisat kararı, 1839 Tanzimat hareketinden beri sürüp gelen kültür ikiliğini kaldırmak itibarıyla tarihimizin en önemli olaylarından biridir.[301]

Hasan Ali Yücel "Türkiye'de Orta Öğretim" adlı kitabının başında Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim anlayışında tutulan yolu; İsmet İnönü'nün ve CHP' programının "Milli Eğitim" bölümündeki direktiflere atıfta bulunarak açıklamaktadır. Yücel'e göre İnönü'nün "milli eğitim" ile ilgili şu düşünceleri uygulamada nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini yeterince açıklamaktadır.

Milli Terbiye istiyoruz; bu ne demektir? Bunu zıddıyla daha açık anlarız. Milli terbiyenin zıddı nedir derlerse söyleyebiliriz, bu belki dini terbiye yahut beynelminel terbiyedir. Sizin vereceğiniz terbiye dini değil milli, beynelminel değil millidir. Sistem bu.. Dini terbiyenin milli terbiyeye taarruz teşkil etmediğini, zaman, her iki terbiyenin kendi yollarında, en temiz bir tecelli göstereceğini ispat edecektir. Bizim terbiyemiz kendimizin olacak ve kendimiz için olacaktır.

Milli terbiyede iki kısım düşünebiliriz: Milli terbiyenin siyasi ve vatani mahiyeti itibariyle, bütün bu topraklara Türk mahiyetini veren bir Türk var. Fakat bu millet henüz istediğimiz yekpare millet manzarasını gösteremiyor. Eğer bu nesil şuurla ilmin ve hayatın rehberliği ile ciddi olarak, bütün ömrünü vakfederek çalışırsa siyasi Türk milleti harsi, fikri ve sosyal tam ve olgun bir Türk milleti olabilir.

Bu yekpare milliyet içinde yabancı harslar hep erimelidir. Bu millet kütlesi içinde ayrı medeniyetler olamaz. Dünya üzerinde her millet mutlaka bir medeniyeti temsil eder. Kendilerini Türk milletinin medeniyetinden başka camialara bağlı görenlere işte açıkça teklif ediyoruz: Türk milletiyle beraber olsunlar. Fakat halita halinde değil, "konferede" olmuş medeniyetler halinde değil, bir tek medeniyet halinde. Bu vatan işte tek olan bu milliyetindir. Bunu yalnız söz olsun diye söylemiyoruz, süs olsun diye bu fikirde değiliz; bu siyaset vatanın bütün hayatıdır. Yaşayacaksak yekpare bir millet kütlesi halinde yaşayacağız. işte milli terbiye dediğimiz sistemin genel hedefi.[302]

Yücel'de eğitim faaliyetlerinde yaşama geçirilmeye çalışılacak düşüncenin bu olduğunu düşünmekte; bunun içinde önce kültür düzeyinin yükselmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Fakat Hasan Ali'ye göre "bilginin ışığı kendi varlıklarımıza çevrilmedikçe", milletlerarası bir değer haline gelemez:

...Ülkümüz vatanımızın en kuvvetli ve en güzel vatan haline gelmesidir; Türk milletinin milletler bütünü içersinde sayılır liyakate ermesidir. Medeniyet ülküsüne varmanın yolu, yapmaktır. Gerçek bilgiye ancak yapma, eşyaya ve maddeye hakim olmak yolu ile varılabilir.

---

[300] Hıfzırrahman Raşit Öymen, Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri, (Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1969), s.28.

[301] Hasan Ali Yücel, Türkiyede Orta Öğretim (İstanbul: Devlet Basımevi, 1939), s.23.

[302] "İsmat İnönü, Muallimler Birliği Mecbuası, 1. yıl, 4. sayı" Aynı, s. 25.

Bilmeyi, sade bilmek için almak, bilginleri kendi inzivaları içersinde bile kendi hallerine terk ettirmeye yetmiyor.[303]

Yücel bu amaçlara ulaşabilmek için farklı ortamlarda farklı eğitim öğretim biçimlerinin uygulanmak zorunda olduğunu ileri sürmektedir. 1. Maarif Şurası'nı açarken (1939) yaptığı konuşmada; 40 bin köyden 32 bininin nüfusunun 400'den aşağı olduğuna ve bu köylerin çoğunun birbirlerinden uzakta olduğuna dikkati çekerek; köylerde eğitim sorununun klasik yöntemlerle halledilemeyeceğine dikkati çekmekte ve şöyle demektedir.

...Köy öğretmenini, köyde doğmuş, büyümüş, köy hayat şartlarını yakından duymuş gençler arasından seçip köy hayat şartlarının canlı olarak yaşadığı öğretmen okullarında yetiştirmeyi prensip olarak ele almış bulunuyoruz...

...Köyden yetişmiş, köy kalkınmasının hayati önemini içinden duymuş, çalışkan ve girişimci gençleri, köy çocuklarını ve köy halkını yetiştirmek için lazım olan bilgiler, maharetler, teknik vasıtalar ve bilhassa ideallerle donatıyoruz. Bunları, yayından fırlamış bir ok gibi bütün hızı ve bütün enerjisiyle görevi başına koşar ve memleketin kendilerinden istediği ödevi canla başarır gördükçe bu milli işin az zamanda başarıyla sonuçlanacağına inancımız artıyor.[304]

Fakat 1940'lı yıllara gelindiğinde Köy Enstitüleri ile ilgili olarak bazı çevrelerde bir takım endişeler uyanmaya başlamıştır. Bu endişelere Yücel'in nasıl yanıt vermeye çalıştığına geçmeden önce Köy Enstitüleri'nde eğitimin hangi ilklere göre nasıl şekillendiğini Başaran'ın kaleminden dinlemek yararlı olacaktır:

1) Her Enstitü ürettikleriyle kendi kendine yeten, öbür Enstitülerle dayanışmayı sürdürerek bağımsız işletmelere, çağdaş, demokratik yaşam birimlerine dönüşmeyi amaçlar

2) Yaşama, çalışma izlenceleri imece topluluğunca ortaklaşa saptanır, başarı ölçüleri imecenin gelişen özüne göre oluşur.

3) İşleyiş, toplumsal yapıları kireçlendiren bürokrasi çarkının dışında tutulur, bunu sağlayıcı yasalar çıkarılmasına çalışılır (3803,4274 vb.. sayılı yasalar).

4) Çeşitli işlerde çalışarak (işlik, derslik, tarla) kişiliğin çok yönlü gelişimi sağlanır, her insana toplumda saygın bir yer kazandırılır.

5) Enstitü-Enstitü arası, Enstitü köyler arası imecelerle, toplu iş görme geleneğimize yeni boyutlar kazandırılır.

6) İşliği, dersliği, uygulama alanıyla küçük bir Enstitü gibi gelişen köy okullarında; ilk eğitim, 8-10 köy ortasında kurulan, yörelerinin donanım merkezi olarak gelişen Bölge okullarında ortaöğretim gerçekleştirilirken, kooperatifçilikle üretim yaşamı tabanda örgütlenir.

7) Enstitü çıkışlılarla, Enstitü kesimiyle ilişki sürdürülerek, gelişen koşullara göre eğitimde süreklilik sağlanır.

8) Enstitülere öğretmen yetiştiren, bir köy üniversitesi gibi gelişen Yüksek Köy Enstitüsü, bir araştırma merkezi olarak çalışmalara ışık tutar.[305]

Yücel, 1940 yılında TBMM'sinde Köy Enstitüleri Kanunu görüşülürken (Nisan 1940) yaptığı konuşmada konuyla ilgili bir takım endişeleri şöyle gidermeye çalışır:

...İçtimai bir sınıf doğurma meselesi söz konusu değildir. Partimizin programında da yazıldığı gibi, esasen rejimimiz sınıf ve imtiyaz kabul etmez... Böyle olduğuna göre zaten köylü ve çiftçilik etmekle meşgul olan vatandaşlarımızın çocuklarını okutmak için onların hayatından

---

[303] Hasan Ali Yücel, "İstanbul Teknik Ünivesitesini Açarken: 31 Ekim 1944" Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993), ss. 257-258.

[304] Aynı, ss. 20-21.

[305] Mehmet Başaran, Özgürleşme Eylemi: Köy Enstütüleri (İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1990), ss. 14-15.

başka bir hayatla ülfet etmemesini istediğimiz ve o bakımdan yetiştirdiğimiz insanları yeni bir sınıfın müvellidi addetmeyi bendeniz doğru bulmuyorum. Kaldı ki bizim arzumuz, bir arkadaşımızın da burada izah ettiği gibi, köyün içerisinde bilgili, sıhhatli, memleketine bağlı ve üretici vatandaş yetiştirmektir. Yoksa köylüyü, bu arz ettiğim bilgi ve melekelerle donatıp onları şehre akın eder vaziyete getirmek değildir. Onları Müstahsil, kendi tarlasında ve çevresinde kuvvetli yapmak ve üretim yeteneklerini arttırıp memleketin sosyal seviyesi kadar ekonomik seviyesini de yükseltmektir. Binaenaleyh sınıf teşekkülü akla gelmez...

Evvela General Kazım Karabekir arkadaşımın bir sözüne cevap vermek istiyorum. ...köy enstitülerinde ayrı bir terbiye prensibi yoktur, diğer okullardan ayrı bir terbiyeye prensibi güdülemez. Terbiye prensiplerimiz parti programında yazılıdır. Onları tahakkuk ettirmek bize düşen görevdir. Bunun için köy, şehir ayrılığı mevzuu bahis edilemez. Ama köy hayatı da şehir hayatı değildir... Binaenaleyh terbiye vahdeti (birliği) bugün mevcuttur, yarında mevcut olacaktır, böyle bir ayrılık yoktur.

...

Rasih Kaplan (Antalya Milletvekili)- Irk temizliği, kan temizliği

H.Ali Yücel (İzmir Milletvekili)- Onun için bu türden bir endişe mevzuu bahis değildir. Yaptığımız işi, sade kendimizi bilerek değil, dünyayı da bilerek yapmaktayız.[306]

Burada Köy Enstitüleri'ne yönelik iki temel eleştiriye tanık olunmaktadır: Köy Enstitüleri'nde uygulanan eğitimin eğitim-öğretim birliğine aykırı olduğu; ve ayrımın yeni bir sınıfın ortaya çıkmasına neden olacağı. Fakat yukarıdaki bulgularda dikkati çeken bir nokta; Köy Enstitüleri düşüncesini olgunlaştıran H.Fikret Kanat'da da, daha da olgunlaştırarak uygulamaya koyan Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'ta da eğitim düşüncesi bakımında önemli bir farklılık olmadığıdır; her üç eğitimci de CHP programında ortaya konan eğitim düşüncesine bağlıdırlar. Öyleyse yürürlüğe konan bu program; neden, siyasi rejimi koruma sorumluluğunu üzerine almış bu güçler arasında, uygulayıcılarını "komünistlik"le suçlamaya varan tepkilere neden olmuştur? Bir yönüyle bu, uygulama alanı bulan bu eğitim biçiminin *kısa zamanda yeni bir insan tipi yaratabilme* yönündeki başarısıyla ilgilidir. Yücel, Köy Enstitüleri'nin 1946 yılındaki durumuyla ilgili şu açıklamaları yapmaktadır:

1) Köy Enstitülerinin sayısı 20'ye çıkmıştır. Bu kurumların kız ve erkek öğrenci sayısı 16.400'ü bulmuştur.

2) Bunlardan 2.000'i bu ders yılı başında Enstitüyü bitirerek, köy okullarına öğretmen tayin edileceklerdir.

3) Enstitülerin dershane, yatakhane, mutfak, işlik, ahır, depo, garaj, öğretmen evi gibi türlü ihtiyaçları için 306 bina yapılmıştır.

4) Bu kurumlarda 15.000 dönüm yer işlenip ekildi. Bu kurumlara ait topraklara meyveli meyvesiz 250.000 fidan dikildi. Bazı Enstitüler, çevrelerinde ormanlar meydana getirdiler. 1.500 dönümlük yer, sebze ziraatine elverişli duruma getirildi. 1.200 dönüm bağ yapıldı. Enstitülerde 9.000 baş hayvan vardır.

5) Enstitülerin işlikleri 16.400 öğrencinin giyeceklerini; yapıcılık, demircilik ve ziraat işleriyle ilgili her türlü işleri yapabilecek duruma getirildi. Bu işlikler yer yer dolaylarındaki köylerin ihtiyaçlarına da cevap vermeye başladılar.

6) 16 Enstitü, öğretmen ve öğrencilerin emeğiyle elektriğe kavuştu.

7) Köy Enstitülerine öğretmen yetiştirmek üzere Hasanoğlan'da bir Yüksek Köy Enstitüsü açıldı. Buraya Enstitü mezunlarından 130 öğrenci alındı.

8) Köy Okulları ve Enstitüleri Teşkilat Kanunu ile Köy Sağlık Memurları ve Ebeleri Kanunları Büyük Millet Meclisi'ne sunularak çıkarıldı. Enstitülerde sağlık memurları kolu açıldı.

---

[306] Aynı, ss. 48,50.

9) Enstitülerin ders dağıtım ve müfredatını ihtiva eden programları, beş yıl denemelerden de istifade edilerek, milli eğitim ve genel öğretim prensipleri göz önünde tutulmak üzere tespit olundu.

10) Enstitülerden mezun olacak öğretmenler için 2.000 köyde hazırlıklara başlatıldı.[307]

8 yıl gibi görece kısa bir sürede ulaşılan bu başarıya bağlı olarak gelişen asıl endişe; yalnızca köy çevresi için düşünülen böyle bir programla ortaya çıkacak gelişmenin giderek önceden saptanan sınırların dışına taşabileceği ile ilgilidir. Böyle bir yönelimin istenir bir şey olmadığına; bu düşüncenin ilk tohumu kabul edilebilecek 1913 "Tedrisatı İptidaiye Kanunu"nun hazırlanması sırasında yer verildiğine daha önceki bölümlerde tanık olunmuştu. Eğitim düşüncesinde ilköğretime, cahilliği önleyerek halkın pratik yaşamını iyileştirme, ağırlıklı olarak köylülerden oluşan Türkiye halkını böylece bu okullaşmayla modernleştirme gibi bir rol yüklenmek istenmektedir. Fakat Köy Enstitüleri'nde öğretimin önceden belirlenmiş sınırların dışına taşması; genel yaşam biçimiyle uyuşmayacak bir başka yaşam tarzını ortaya çıkarması bu eğitim düşüncesi içinde kabul edilebilir bir şey değildir. *Kültürü ayakta tutacak ve yetiştirecek münevverler yetiştirme rolü; hazırlayıcı niteliğiyle lise ve bununla birlikte esas olarak yüksek öğretime verilmiştir.*

Bu düşünce içinden kaynağını alsa da; başlangıçta belirlenen misyonun dışına taşan, sistemde ve ideolojik yapıda karışıklığa yol açabilecek bir eğitim tarzının gelişmesine izin verilemezdi. 1946-50 yılları arasında Köy Enstitüleri önce "disiplin" altına alındı; köylerdeki öğretmenlerin enstitülerle bağları kesildi, Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü kapatıldı, 1947'de kız ve erkek öğrenciler enstitü içinde bir birlerinden ayrı tutulmaya başlandı. 1948'de enstitülerin programları değiştirildi. Nihayet 1950'de zaten birer öğretmen okulu haline getirilmiş olan enstitülerin özel statüleri tamamen kaldırıldı.[308]

Bu sürecin aynı zamanda tek parti rejiminin 1948'den sonra çözülmeye, toplumsal hareketliliğin, ekonomik hareketlilikle birlikte yükselmeye başladığı bir döneme karşılık düşmesi, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Diğer yandan bu tür okulların milli, kolektif, dayanışmacı bir heyecanın egemen olduğu kültürel ortamlarda başarılı olabileceği; bunun koşullarının da 1950'lerden sonra Türkiye'de giderek ortadan kalktığı; köyden kente göç akımının da hızlanmasıyla birlikte, bu okullarda yetişen öğretmenleri köyde tutmanın da esasen giderek güçleşmiş olduğu da Köy Enstitüleri olayını değerlendirirken göz önünde tutulması gereken olgulardır. Fakat Köy Enstitüleri deneyimi; bireysel inisiyatifi harekete geçirici, iş içinde öğretici özellikleri nedeniyle çağdaş eğitim reformu için yararlanılması, çok önemli dersler çıkarılması gereken bir süreç olarak, eğitim düşüncesinin üzerinde titizlikle durması gereken bir olgudur.

Mümtaz Turhan

Mümtaz Turhan (1908-1969), Cumhuriyet döneminde eğitim sorunlarını kültür değişmeleri kapsamı içinde ele almış ve değerlendirmiştir. Ülken, Gökalp'in izinden gittiğini belirtmesine karşılık, Turhan'ın Anglo-saxon eğitimini örnek alan ve sosyal hayatla ilişkili uzman yetiştirilmesini öneren "Mesleki İçtimai" (Prens Sabahaddin) akımıyla ilgili sayılabileceğini düşünmektedir.[309] Akyüz'de Turhan'ı bir sistem adamı

---

[307] "H.Ali Yücel, Köy Enstitüleri Broşürü 2 -Önsöz-, 1944", Başaran, a.g.e., s.25.

[308] Aynı, s. 76.

[309] Ülken, 1979, a.g.e., s. 451.

olmaktan çok bir yöntem adamı olarak tanımlarken,Turhan'ın bu özelliğine işaret etmiştir.

Turhan'da da temel kavramlar *"Millileşme" ve "Batılılaşma"*dır; medeniyet ve kültür sorununa Gökalp gibi yaklaşır.

> ...Medeniyetten biz insanın yaşam üzerinde etkili olan koşulları kontrol amacıyla kullandığı cehtler sonucunda meydana getirdiği mekanizma (sistem) ve örgütlenmenin genel heyetini (bütününü) anlıyoruz. Bu nedenle medeniyet kavramı, sosyal örgütlenme sistemlerini, tekniği, maddi aletleri ve araçları içine aldığı gibi, seçim sandıklarını, telefonu, ticaret odalarını, kanunları, mektepleri, bankaları ve bankacılığı içerir...
>
> Kültür ise, bu anlamda kullanılan medeniyetin antitezidir. Bu takdirde kültür, yaşayış ve düşünüş tarzımızdan, günlük ilişkilerimizde, sanatta, edebiyatta, dinde, sevinç ve eğlencelerimizde tabiatımızın kendisini ifade etmesidir.[310]

Thurnwald'ın ifadesiyle söylemek gerekirse "kültür, takınılmış bir tavır (Haltung)dur; medeniyet ise bilme ve yapabilmedir"[311]. Turhan kültür algılamasında *"maddi kültür", "manevi kültür"* ayrımına gitmektedir. Maddi kültür, bir mekanı işgal eden duyu organlarımızca algılanabilen, bedeni faaliyetlerde kullanılabilen unsurları içerir; bu açıdan her çeşit yiyecek, içecek, her türlü kullanım değeri olan malzeme, ulaşım araçları, yollar vb.. maddi kültürün içine girer. Manevi kültür unsurları ise bir mekana sahip olmamalarıyla, fikir ve muhayyile ürünü olmalarıyla diğerlerinden ayrılırlar; felsefi, fikri yaklaşımlar, bilimsel kuramlar, inanç sistemleri, ekonomik, siyasal, ahlaksal, estetik ve teknik alanlardaki çalışmalara yön veren kurallar bu alana girer. Maddi kültür unsurları yaşam içinde kullanılmak üzere belirli bireyler tarafından üretildikleri, hazırlandıkları halde; manevi kültür unsurları tek tek belirli bireyler veya belirli topluluklar tarafından oluşturulmadığı gibi bunları kullananların sayısı da belirlenemez. Kültürün bu iki unsuru arasındaki temel fark; *maddi kültür unsurları zamanla eskidiği halde manevi kültür unsurları eskimez*, tam tersine zaman geçtikçe, kullanıldıkça gelişirler.[312] Kültürü maddi, manevi unsurlarıyla bir bütün olarak ele alan Turhan; medeniyeti, kültürün maddi öğelerinden oluşan uluslararası bir kavram olarak düşünmektedir. Bu durumda kültüre "milli" karakterini veren öğe, esas olarak kültürün manevi unsurları olmaktadır. Bu, Turhan'ın "manevi kültür mahsulleri bağlayıcı, birleştirici olmak üzere içtimai tesanüt bakımından çok daha önemli ve etkilidir" sözlerinden çıkarılabilir.[313].

Kültür ve medeniyet anlayışı böyle ortaya çıkınca, "Batılılaşma" ve "Millet" oluştan neyin anlaşılması gerektiği de açıklık kazanmaktadır. Fakat Turhan'ın düşüncesinde, Ziya Gökalp'ten farklı olarak "Batılılaşma" demek her şeyden önce "Millet" haline gelmek demektir. Çünkü Avrupa'da 5 yüzyıldır sürmekte olan toplumsal değişim uluslaşmadan başka bir şey değildir; "Avrupa'da sosyal ve ekonomik bakımdan kalkınma, ilerleme ile millet olma, milli birlik ve kültür bütünlüğüne kavuşma cehti arasında, hiç bir fark yoktur".[314] Öyleyse Batılılaşma Batı'yı bir çok alanda model alıp taklit etmek demek değildir; Batı'nın çok uzun süren sosyal ve ekonomik gelişmesini ve seyrini doğru olarak kavramadıkça ne Batılılaşılabilir, ne de

---

[310] Mümtaz Turhan, Kültür Değişmeleri (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 19699, ss. 40-41..

[311] Aynı, s.40.

[312] Mümtaz Turhan, Garplılaşmanın Neresindeyiz?:Bütün Eserleri: 1 (İsatabul: Yağmur Yayınevi, 1980), ss 406-408

[313] Aynı, s. 408.

[314] Aynı, s. 411.

kültürel bütünlüğüyle, kimliğiyle, bireylerinde benlik şuuruyla kaynaşık bir millet haline gelinebilir.[315] Bu düşünceden yola çıkan Turhan "Batılılaşma" anlayışını şöyle özetliyor.

> ...Şu halde biz Garplılaşmadan, bir millet veya cemiyetin kendi örf ve adetleri, ananeleri içinde zirai, iktisadi, sınai, siyasi, maarif, sanat ve sair sosyal faaliyet ve sahaları ihtiva eden umumi bir kültür inkişafını kastediyoruz ki bu da, Garptan her şeyden evvel ilim ve teknikle ilmi zihniyeti almakla tahakkuk edebilecektir. Onun için bunun adına ister Garplılaşma, ister muasırlaşma veya modernleşme, ister ilerleme densin hiç bir ehemmiyeti yoktur. Zira bütün mesele garp medeniyetini bütünüyle almak mümkün olmadığına göre iktibas edilecek asli, hakiki kıymetlerin tayininden ve bunları biran evvel alıp,benimsemekten ibaret kalıyor ki bizim de burada belirtmek istediğimiz budur.[316]

Turhan'a göre "insan unsurunun dışında, yani memleket insanının bilgi ve görgüsünü arttırmadan, ona teknik maharetler kazandırmadan, düşünüş ve yaşayış tarzını ilmi esaslara göre değiştirmeden" ne kalkınma, ne sanayileşme, ne de batılılaşma mümkün değildir.[317]

Batı'dan her şeyden önce bilimsel düşünme alışkanlığının alınması, insanın düşünüş ve yaşayış tarzını bilimsel ilkelere göre değiştirmek düşüncesi Turhan'da, "kültürün manevi unsurlarının kişilerin ve grupların müdahalelerinden bağımsız olarak ortaya çıktığı" düşüncesiyle çelişmektedir. Çünkü Batı'dan alınacak bilimsel düşünce alışkanlığı, giderek manevi kültür unsurlarının şekillenmesine yönelik açık bir müdahaledir. Kültür'ün "milli" olmasını, kendine özgü olmasını belirleyici bu unsurlara, Batı'dan alınan bir yaşayış tarzıyla bu müdahale; giderek millet oluşu (farklı, kendine özgü oluşu) -eğer millet oluş burada ifade edildiği biçimde diğer uluslardan farklı olmada ortaya çıkıyorsa- korumanın önünde en önemli engel haline gelecektir.

Mümtaz'ın düşüncesindeki bu çelişki, modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde tanık olduğumuz eklektik-uzlaştırıcı; aynı zamanda da bir yandan çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma ile "yad ve yabancı düşüncelerden uzak durma" gibi kendi içinde çelişen bir anlayıştan kaynağını almaktadır. Fakat son tahlilde bu düşünce içinde tanık olunan çelişki; sosyal yapıyla, sosyal yapının kendi manevi kültür unsurları içinden bilimsel düşünme gibi yaşam tarzını geliştirememesiyle yakından ilgilidir. Bunun gerçekleşebildiği bir sosyal yapıda *bilimsel düşünme*, dışarıdan alınma yoluyla elde edilebilecek bir kültür öğesi durumunda olmaz. Bilimsel düşünme milli kültür ortamı içinde üretilmesi gereken bir öğe olarak kabul edildiğinde, bu çelişki ortadan kalkacaktır. Fakat bunu kabul etmek, her şeyden önce "milli" olmayı sağladığı düşünülen geleneksel kültür öğelerinin eskiyebileceği düşüncesinin göze alınabilmesiyle mümkündür. Bu ise ancak yeni bir "milli kültür" algısıyla mümkündür. Bu yapılamadığı sürece; bu çelişkiye yol açan medeniyet, milli kültür ayrımı tümüyle geleneksel kültür öğelerini korumaya çalışmaya hizmet etmektedir. Bu ayrımla pratikte yapıla gelen de budur. Mümtaz'ın 1965'li yıllarda henüz "millet haline gelinemediği" yolundaki saptaması doğruysa; bu ayrımın özlenen "batılılaşma"ya hizmet etmediği gibi "millet" haline gelmeye de yararı olmadığı söylenebilir. Turhan bu konudaki düşüncelerini şöyle dile getirmektedir:

---

[315] Aynı.

[316] Aynı, ss. 67-68.

[317] Aynı, s. 72.

...Görülüyor ki, fertleri, bunların katıldığı her nevi sosyal grup ve teşekkülleri birbiriyle bağlamak suretiyle milleti yıkılamaz bir kale haline getiren milli kültür Türkiye'de henüz zayıf, gevşek, münferit bir unsur halindedir. burada zayıf kültür unsurundan, muhteva ve fikri bakımdan geliştirilememiş, işlenmemiş olması; gevşek bir kültür unsurundan da, bütün fertleri ve grupları aynı derecede alakadar etmemesi ve birbirine bağlayamaması kast olunmaktadır.[318]

Milliyetçilik, ister milli bir şuur halinde belirmiş olsun, ister bu istikamette şiddetli bir arzu ve temayül şeklinde görünsün, modern bir millet olma ve milli bir kültüre kavuşmanın esas şartlarından (biridir).[319]

...Türkiye'nin ana davası, bir an evvel millet olma ve milli bir kültüre kavuşma davasıdır.[320]

Bu anlatımından Turhan'nın millet olunabilmesi için başlıca dayanak olan milli kültüre, Osmanlı-Türk toplumsal değişim süreci içinde henüz "kavuşulamadığı"nı düşündüğü anlaşılmaktadır.

Mümtaz'ın eğitim anlayışına yön veren temel olgu; bilimsel düşünceye ulaşmaya ve teknolojinin bir zihniyet haline getirilmesine verdiği önemdir. Bu nedenle Batılılaşmayı, okur-yazar oranını batılı ülkeler düzeyine yükseltmek olarak algılayan anlayışa şiddetle karşı çıkar. Bu ilk bakışta ilk öğretim aracılığıyla cehaleti ortadan kaldırmak ve bu yolla kalkınmayı sağlamak şeklinde formüle edilen modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin ilköğretime yüklediği misyona bir karşı çıkış gibi görünmektedir. Oysa Turhan'ın bu karşı çıkışı; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin içinde zaten yer aldığına tanık olduğumuz; ağırlığın ilköğretime mi yoksa yüksek öğretime mi verilmesi gerektiği yolundaki bir tartışmayla ilgilidir. Batı'dan bilimsel düşünme alışkanlığını, teknoloji zihniyetini getirebilecek olan aydın olduğuna bunun da yüksek öğretim kanalıyla yetiştiğine göre; eğitimde temel ağırlık kaliteli bilim adamı yetiştirmeye verilmelidir.[321]

Halkın cehaleti meselesine gelince, hiç bir memlekette, ne işçi ve esnaf kullandığı alet ve makineyi, ne de köylü ziraat vasıtalarını, fenni metotlarla toprağını işleme tarzını keşfetmiş değildir. Halk okur yazar ve ya ilk tahsilden geçmiş olsa bile, bilgisi buna kafi değildir. Kullandığı aletlerin, makine ve metotların mükemmel veya kaba olmasından, çalışma veya idare tarzından, istihsalin verimli olup olmamasından da halk mesul değildir. Hatta halk kendi sıhhatinden bile mesul tutulmamaktadır. Bütün bunlar, bu eser ve mesuliyetler hep münevvere, ilim ve ihtisas adamlarına düşen vazifelerdir.[322]

Burada, bütün sorumluluğu *münevvere* yükleyen; halkı bütün sorunların dışında tutan, yönetilecek yönlendirilecek bir kütle olarak algılayan kökü Osmanlı ideolojik-toplumsal yapısına kadar uzanan elitist anlayışın tekrarlandığını görmekteyiz. Turhan'da acımasız eleştirilerin esas olarak münevverlere yönelmesinin[323] nedeni budur. Turhan "her şeyden evvel, medeni bir cemiyetin ancak ilmi esaslara dayanan modern bir teşkilatla bunun içinde çalışacak ilmi zihniyet ve bilgi ile yetişmiş uzman insanlarla mümkün olduğuna" inanmaktadır[324].

---

[318] Aynı, s. 412.

[319] Aynı, s. 415.

[320] Aynı, s. 416.

[321] Aynı, ss. 82-89.

[322] Aynı, s. 85.

[323] Aynı, s. 88.

[324] Aynı, s. 102.

"Batıyla aramızdaki esas farkın bir zihniyet, bir etüt (tutum) bir düşünüş" farkı olduğu düşüncesinden yola çıkan Turhan'a göre Batılılaşma insan unsurunun dışında gerçekleştirilmeye çalışıldığı için eğitim sistemine gereken önem verilememiştir. Burada Turhan'ın "insan unsuru"ndan kastettiği yetişmiş, uzman, sorumluluk bilincine sahip münevverlerdir. Turhan eğitim sistemini "dünyanın en mümbit topraklarından birinde akan, büyük bir nehrin sularına dokunmadan dönen muazzam bir çarka" benzetmektedir. Öyleyse bütün sorun "*maarifi bundan 900 sene evvel olduğu gibi bugün de Türkiye'nin biricik ana davası olan iktisadi, sınai ve içtimai sahalarda kalkınmanın bir vasıtası haline getirmektir*".[325]

Turhan bütün bu tahlillerden yola çıkarak Türk Eğitim Sistemi'nin "kendi kendine yeter, yani memleketin muhtaç olduğu birinci sınıf ilim ve teknik adamlarını yetiştirebilir bir hale gelinceye kadar mütehassıs zümreyi Avrupa ve Amerika'da yetiştirmek" ilk hedefi olmalıdır.[326]

Turhan'a göre bu güne kadar Avrupa'ya yetişmek üzere gönderilen öğrenciler Türkiye'de bir düşünce hareketi yaratamamıştır.[327] Halbuki bu yargı, Turhan'ın alıcı olan bir cemiyetin, yabancı kültür unsurlarından "ancak içtimaî yapısının, ilim ve tekniğinin müsaadesi nispetinde faydalanabileceği" saptamasına[328] ters düşmektedir. Bu olgu göz önünde tutularak yapılacak toptancı bir değerlendirme Tanzimat'dan 1960'lı yıllara kadar modernleşme döneminin fikri yapısını oluşturan bu araştırmada çalışmalarını, düşüncelerini yakından tanımaya çalıştığımız kişiliğin çabalarını küçümsemek anlamına gelmektedir. Eğer burada vurgulanmak istenen, bütün bu kişiliklerde tanık olduğumuz Batı'nın bilimsel teknolojik, kurumsal gelişmesine aşırı ilgi ve hayranlığa rağmen bir türlü bilimsel düşünme tarzının seçkin zümre içinde egemen olamayışıysa; yalnızca bu olgu bile bu melekenin dışarıdan ithal edilebilecek bir şey olmadığını, son tahlilde yalnızca ulusal kültür içinde üretilebilecek bir yeti olduğunu yeterince ortaya koymaktadır.

Turhan Avrupa'ya gönderilecek talebenin ülkede bir fikir hareketi yaratabilmesi için; bu öğrencilerin iyi seçilmiş olmasını, daha önce bu biçimde eğitimden geçmiş ekipler oluşturularak, gönderilen bu öğrencilere rehberlik edilmesini ve bu öğrencilerin denetlenmesini; nihayet öğrenimini tamamlayan bu öğrencilere ülkede araştırma yapabilecekleri, kendilerini geliştirebilecekleri bir ortamın sağlanması gerektiğini düşünmektedir. Böyle bir ortamın oluşturulabilmesi için önerdiği kurumlar *araştırma enstitüleri*dir. Her ilim dalında bir tane olacak şekilde 20-30 adet olacak ara Araştırma Enstitüleri ülkenin ulaşım olanaklarına sahip merkezi bir yerinde, küçük bir şehir ve ya kasaba yakınında, geniş bir arazi üzerinde, lâboratuar, kütüphane, basımevi, lojmanlar, kültür merkezleri vb.. her türlü sosyal ve fiziki alt yapıya, donanıma sahip bir biçimde oluşturulmalıdır. Özerk bir örgütlenme içinde, doğrudan TBMM'sine veya başbakana bağlı olarak oluşturulmasını önerdiği bu Enstitülerin kadrolarının Avrupa'da doktora yapmış, bir kaç yıl asistanlık yapmış kimselerden oluşturulmasını; bu Enstitülerin bir yandan ülkenin ihtiyaç duyduğu araştırma, geliştirme, bilimsel üretim faaliyetinde bulunurken diğer yandan üniversitelerin kadro ihtiyacını da karşılamasını önermektedir. Araştırma Enstitülerinin yanı sıra, köylüleri

---

[325] Aynı, ss. 103-104.

[326] Aynı, s. 105.

[327] Aynı, ss. 108-109.

[328] Aynı, s. 73.

büyük kentlerdeki kültür ve medeniyet yapıtlarıyla ilişkiye geçirmek amacıyla "Kültür ve Sanayi merkezleri" kurulmalıdır. Etrafındaki kırk köyle ilişki içinde olabilecek şekilde oluşturulacak bu merkezlerde yatılı ve gündüzlü bölge okulları olmalıdır. Diğer yandan Turhan, köylüye önderlik edecek öğretmen ve imam yetiştirmek için "İlahiyat Liseleri" kurulmasını önermektedir. Bu liselerden mezun olanlara pedagojik formasyon vererek, bunların köy öğretmeni yapılabileceğini düşünür. Bunlar aynı zamanda din adamı rolü de oynayabileceği için öğretmen-hoca ikiliği de ortadan kalkmış olacaktır.[329]

Turhan ilköğretim ve orta öğretim alanında okullaşmayı, 6 sınıflık il okullarla 6 sınıflık liseler biçiminde düşünmektedir. Mevcut orta okulların ise yerel ihtiyaçlara uygun bir biçimde meslek ve teknik okullar haline getirilmesini önermektedir. Turhan'a göre bütün bu önerilerin hayata geçirilmesinde göz önünde tutulması gereken temel olgu niceliğe değil niteliğe önem vermek olmalıdır.[330]

Cumhuriyet dönemi eğitim düşüncesinde, 1940'lı, 1950'li yıllara kadar ağırlıklı olarak cehaleti yok etmek ve köylüyü kalkındırmak düşüncesinin mihver teşkil ettiği görülmektedir. 1960'lı yıllarda Mümtaz Turhan'ın bilimsel, teknolojik gelişmeye yön verebilecek, bilimsel düşünmeyi yaşam biçimi haline getirmiş kaliteli uzman yetiştirmeye ağırlık verilmesini önermesi; yalnızca modernleşme dönemi eğitim sürecinin karakterine değil, aynı zamanda dışa açılma ve artan toplumsal hareketlilik ortamında, toplumsal değişim sürecinin ve karakterine de uygun bir önermedir.

Batı'dan Etkilendiği Düşünsel Akımlar Bakımından Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi Üzerinde Bir Değerlendirme

Buraya kadar üzerinde durulan eğitim düşüncelerinin hangi temel noktalarda bir araya geldiklerini ortaya koyacak bir "özet" vermeye geçmeden önce; bu düşüncelerin Batı'da tanık olunan düşünce akımlarından nasıl etkilendiğini ortaya koymak bu bölümle ilgili tamamlayıcı bir çalışma olacaktır. Bunun için, modernleşme sürecinde toplumsal değişime yön veren düşüncenin Batı düşüncesinden ne yolla etkilendiğine bakmak gerekmektedir.

Mardin Batı siyasal düşüncesinden etkilenmenin, Batının ünlü siyasal düşünürlerinin eserlerinin Osmanlı İmparatorluğuna girişi yoluyla değil; "fizyokratlar olarak bilinen kamu idaresi kuramcılarının uzantısı sayılan *"kameralizm"* yoluyla olduğuna dikkati çekmektedir.[331]

> ...Kameralizm, Batı'da "aydın despotizmi" adı verilen siyasal görüşün siyasal teorisini oluşturuyordu. Aydın despotizmi ise Avusturya İmparatoru II. Joseph ve Prusya Kıralı Büyük Frederich gibi merkeziyetçi devlet kurucularının o zamanlar için kotarılmış "gelişme" politikasıydı... Aydın despotizmi'nin isteği, bunların (ortaçağ kurumlarının) yerine merkezden idare edilen, bütün birimleri birbirinin eşi bir devlet yapısı kurmaktı... Avrupa'ya düzenli bir şekilde giden ilk Osmanlı diplomatları (1795) devlet sistemlerini incelemeye başladıklarında, Kıt'a Avrupa'sın da böyle bir sistemle karşılaşmışlardı. Osmanlı devlet adamlarına göre Osmanlı İmparatorluğu'nun gerilemesinin esas sebebi, devletin toplumun dizginlerini -ve bu arada vergi kaynaklarını- elinden kaçırmış olmasıydı. Bu gibi dizginlerin nasıl tekrar devletin

---

[329] Aynı, ss. 110- 116,126-137.

[330] Aynı, ss. 117- 120.

[331] Şerif Mardin, Türk Modernleşmesi (İstanbul: İletişim Yay.,1992), s. 83.

kontrolüne girebileceğini anlatan bir kuram, tabii ki Osmanlı devlet adamları için aradıklarının tam cevabını veriyordu.[332]

Ülken, Namık Kemal, Ziya Paşa gibi düşünceleriyle toplumsal değişimde etkili olmuş düşüncelerin; Avrupa'da ulus devletlerin ortaya çıkışını besleyen "Romantizm" gibi bir düşünce akımına (Fransa'da Hugo, Stael; İngiltere'de Byron, Colridge; Almanya'da Goethe, Hegel, Wagner) değil de, bu akıma oldukça yabancı "Işık Felsefesi (Lumiére) ve zihinciliği" (Almanya'da Wolff, Fransa'da Volter ve Condorcet) benimsemelerine dikkat çekmektedir.[333]

> Condorcet'nin terakki fikri milli hareketin münevverler vasıtasiyle ve sırf ilim ve fen yolundan kurtulabileceğine kani idi... Nitekim Namık Kemal de İbret ve Basiret gazetelerindeki makalelerinde milli hareketi bu tarzda anlamaktadır... Edebiyatımızda romantik devri açmış diye tanıtılan bu popüler mütefekkirlere göre garplılaşmak ve millileşmek garbın ilim ve fennini almak, onu zihni bir terbiye yolu ile münevverlerden halka doğru inmek üzere yaymaktan ibarettir. Bu anlayışta Ahmet Mithat (ef.) hatta Ziya Gökalp onları takip etti. Ahmet Mithat'a göre millileşmek Garp ilim ve fennine dayanan zihni bir kültürü yaymaktan başka bir şey değildir. Memleketin kendine ait bütün inançlar, adetler ve örfleri; bu zihni kültürün önünde karanlık unsurlar gibi görülmüştür... Emrullah Efendi (Maarif Nazırı) "Tuba Ağacı" nazariyesi ile formalist ve zihinci görüşü tam bir pedagoji sistemi haline getirmek istiyordu. Ona göre münevverlerin üniversitelerde yapacakları bu zihni kültür yukarıdan aşağıya inmek suretiyle halka kadar yayılacak, garpçılığı ve milliyetçiliği halka yerleştirecekti. Bu görüşte halk bir levhadan tamimiyle pasif bir iptidai maddeden ibaret olup yukarıdan aşağıya inen zihni kültür ona istediği bütün şekli, hüviyeti ve manayı verebilirdi.[334]

Ülken, Gökalp'in Batı'yı algılayış ve yöntem bakımından bu hareketin devamı sayılması gerektiğini savunmaktadır.

> ...Fakat Tanzimat'ın formalizmini devam ettiren Gökalp bu muhtevayı halkın içinden, yaşayan realiteden çıkaracak yerde, tarihci ve dilcilerin "Turan"a ait araştırmalarından çıkarmaya kalkmış, bu yüzden, hem mücerret hem suni olmak tehlikesine düşmüştür. Gökalp'in bahsettiği Türk *mythosu,* yaşayan bir kıymet halindeki halk örf ve adetine dayanmıyor; dilci ve tarihçilerin vesikalarına göre yapılmış inşai ve suni fikirlere dayanıyordu.[335]

Ülken bu düşünceyle ilgili eleştirilerini şöyle sıralar:

> Zihinci felsefeye göre halk cahildir, acizdir, ona ilim ve fen götürülerek her şey halledilir. Bu görüşe nazaran ise halk şahsi yaratış ve irade medeniyetinden başka bir şey olmayan "millet"in temeli, ve şuurlaşacak olan kaynağıdır...Millet zihni ve teknik bir inkişafın son halkası değil, orijinal ve kökten gelen kuvvetlerin şahsi kıymet yaratışlarına imkan vermesidir... "Işık" felsefesinin hatası neticeler ve mahsuller üzerinde kalarak milli teşekkülü onunla izaha kalkması, görüş bakımından satıhda kalması ve metot bakımından tersine hareket etmesidir: Kökleri havada ve meyvaları yerde olan Tuba ağacının neden gerçeğe uymadığı buradan anlaşılır.[336]

Osmanlı-Türk düşün hareketi üzerinde Pozitivizm'in şu veya bu düzeyde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bolay, bu etkinin Türkiye'ye Tanzimat'la birlikte girdiğini; Biyoloji-Tıp alanında Pozitivizmin başta gelen temsilcisi Claude Bernard'ın 6 yıl asistanlığını yapmış Şakir Paşa'nın 1874'den 1910'a kadar Tıpbiye'de bu felsefenin etkisi altında ders verdiğini yazmaktadır. Bu etki Genç Osmanlılar'dan Jön

---

[332] Aynı, ss.83-84.

[333] Hilmi Ziya Ülken, Millet ve Tarih Şuuru (İkinci Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları, 1976), ss. 197-198.

[334] Ülken, a.g.e., ss. 198-199.

[335] Aynı, s. 200.

[336] Aynı.

Türkler'e, onlardan da Kemalist düşünceye taşınmıştır. Cumhuriyet dönemi eğitim yaşantılarına rehberlik eden eğitim düşüncesinin düşünsel alt yapısını hazırlayan Gökalp'in düşüncelerinden yoğun biçimde yararlandığı Durkheim, Pozitivizmin sosyoloji alanında başta gelen temsilcisidir. Timur bu etkinin "pozitif bilime dayanan bir medeniyet" anlayışı şeklinde ortaya çıktığını yazmaktadır.[337]

Bu etkinin ne anlama geldiğini kavramak için pozitivizmin bilim anlayışı ve "üç hal yasası" üzerinde kısaca durmak gerekmektedir.

Pozitivizm, metafizik düşünceyi, tanrıbilimi inkar eder. Her şey, toplumsal yapının, ve onun evriminin nesnel, bilimsel bir analizi üzerine kurulur. Pozitivizme göre olaylar arasında belirli birtakım neden-sonuç ilişkileri, yasalar, sabit bağıntılar vardır. Bu bakış açısı varlıkların iç doğasından kaynaklanan kendine özgü özellikleri -yasallıkları- olabileceği düşüncesini, olgu ve olayları kendine has özelliklerinden yola çıkarak tanımayı reddeder. Yaşamda var olan uyum rastlantısal bir olgu değildir; bu bilim dalları arasındaki uyumda ortaya çıkmalıdır. Öyleyse, bütün bilim dallarında uygulanan yöntemler aynı süreçler etrafında gelişmelidir; bunlar Tümdengelim, gözlem, terim dizini, karşılaştırma, tarih ve soy zincirleri oluşturma olarak sıralanırlar. Bu düşünceden hareket eden pozitivist, olaylar karşısında "niçin" sorusunu sormaz; "nasıl" sorusuna yanıt aramaya çalışır. Pozitivist anlayış içinde bütün bilimler önem derecesine göre hiyerarşik bir sıralamaya tabi tutulur. Bu hiyerarşik sıralanış içinde, her bilime göreli bir değer biçilir, nesnenin doğasıyla ilgili sınırlı bir rol verilir. En üst de sosyoloji yer alır. Diğer bilimlere sosyolojiye hizmet ettikleri ölçüde değer verilir. Böylece hiyerarşik bir yapıda sıralanmış, işlevleri yöntemleri önsel olarak belirlenmiş bilimlerle; ilerlemenin disiplin ve düzen içinde gerçekleşebileceği bir yapı ortaya çıkar. Pozitivizm gerçeğin "bilimsel olarak" ele alınmasından yola çıkıp, olması gerekeni tanımlar; "bilimsel davranışlara" da bir kural, bir düzen getirir. Böylece giderek pozitivizmin kendisi bir inanç sistemi haline gelir. Aguste Comte göre insanlığın yükselişi üç dönemde olur. Birinci dönemde insan aklı "Tanrıbilimsel hal" içindedir; İkinci dönemde "metafizik hale geçer; en sonunda ise olguları gözleme, birbirinden ayırdetme, farklılıkları tanımlayabilme gücünü elde eder ki bu da "pozitif hal"dir. Fakat Comtun bu yasası (üç hal yasası), sürekli gelişim-değişim yasası değildir. İnsanlık, toplumsal yapı bu üç halden geçiş sırasında -türlerin, güneş sisteminin hep aynı kalması gibi- hep aynı kalır. Bu yasa daha çok tarihin çevrimsel tekrarını, kalıcılığını düzenler.[338]

Timur Osmanlı-Türk düşünce yaşamında pozitivizmin etkisinin Batı'dan farklı sebeplerle olduğunu belirtmektedir. Batıda pozitivizm pozitif bilimlerdeki gelişmelerin ve yeni buluşların metafizik ve teolojik inançları derinden sarstığı koşullarda ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkardığı anlayış ve yöntemle bilimsel-teknolojik gelişmenin hızlanmasına yol açmıştır. Oysa Osmanlı-Türk toplumsal değişimine yön veren düşüncenin Batı'daki ekonomik, teknolojik gelişmeyi açıklayabileceği sihirli bir değneğe ihtiyacı vardır. Bu noktada, Hıristiyanlığa bulaşmamış bir dünya görüşü olan, kendini giderek evrensel bir inanç sistemi olarak sunan pozitivizm; Batı'nın

---

[337] Süleyman Hayri Bolay, "Pozitivizmin ve Pragmatizmin Türk Milli Eğitimine Etkileri", Türkiye 1.Eğitim Felsefesi Kongresi: Bildiriler-Müzakereler 5-8 Ekim 1994 (Van: 100.Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1995), s.272. Timur, a.g.e., ss. 113,123.

[338] Guy Samama "Agust Comte ve Pozitivizm " Thema Larousse Cilt:1 (İstanbul: Milliyet Yayınları, 1994), ss. 424-425.

üstünlüğünü açıklayacak "bilim ve fenne dayanan bir medeniyet" arayışına yol gösterecek bir dünya görüşü olarak benimsenmiştir:

> ...Osmanlı İmparatorluğunda pozitivizm, Comt'un ya da onun takipçisinin fikirlerinin savunulması şeklinde değil, her türlü dini inancı hoş görebilen bir çeşit evrensel ve laik metot olarak girmiştir. Bazen Pozitivist dünya görüşüyle ilgisi bile olmamış ve pozitivizmin sanat ve siyasetle ilgili görüşleri savunulmuştur.[339]

Osmanlı-Türk düşünce yaşamında bir pozitivizm akımından çok, "pozitivist espri"den söz eden Timur; bu " Pozitivist espri"nin Cumhuriyet sonrasında Türk bürokrasisine ve Türk eğitim sistemine sistemli bir biçimde aşılanmaya çalışıldığını; pozititivist yaklaşımın, Cumhuriyet dönemindeki laik yönetim ve laik eğitimin temelini oluşturduğunu açıklamaktadır.

Pozitivist etkinin Cumhuriyet sonrasına taşınmasında Pozitivizmin Sosyoloji alanındaki en önemli temsilcilerinden E.Durkheim'in Ziya Gökalp'in düşüncesinin köprü rolü oynadığı görülmektedir. Gökalp'in sosyolojiye bütün bilimlerin üstünde, bütün bilimlere sosyolojiye katkıları ölçüsünde değer vermesinde; üç hal yasasına benzer biçimde, toplumun aşiret, kavim, ümmet aşamalarından geçerek millet aşamasında en yüksek aşamaya ulaşacağı düşüncesinde; toplumsal sorunların "niçin"iyle ilgilenmemesinde, kavramların üzerinde yaptığı tahlil sonucunda ideal toplumun "millet"de "nasıl" şekillenmesi gerektiği yolundaki gerekirci arayışında pozitivist yaklaşımın örneklerini görmek mümkündür.

Pozitivizmin Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi üzerinde derin etkisi olduğunu belirten Bolay; pozitivist etkinin geleneksel değerlerin ve dini inancın toplum içinde gerilemesi, buna bağlı olarak toplumda hoşgörüsüzlüğün yaygınlaşması, dogmatik tutumun yaygınlaşması, düşünce hayatının kısırlaşması, bilimin ve bilimsel bilginin her derde deva görülmesi ve mutlaklaştırılması gibi bir takım olumsuz sonuçlarının ortaya çıktığını; buna karşılık pozitivizmin bilim düşüncesinin ve bilimsel yaşamın gelişmesinde olumlu bir rol oynadığını açıklamaktadır.[340]

Bazı Batılı düşünce akımlarının Modernleşme dönemi eğitim düşüncesini üzerindeki etkisinden yola çıkarak Cumhuriyet döneminde ortaya çıkan olumlu-olumsuz sonuçlarını göz önünde tutup buradan kolaycı çıkarımlar yapmak pozitivist yaklaşımın bir başka görüntüsü olacaktır. Oysa modernleşme döneminin düşünsel alt yapısını neden örneğin Romantizm, Doğalcılık, Deneycilik, liberalizm gibi akımların değil de Kemeralizm, Işıkçılık, Zihincilik, Pozitivizm gibi akımların etkilediğini ortaya koymak; devraldığımız toplumsal mirasın, içinden geçilen modernleşme sürecinin özelliklerinin kavranması bakımından daha anlamlı olacaktır. Dolayısıyla bu, şikayet edilen pozitivist anlayışın etkisinden uzaklaşmaya olduğu kadar, geleceğe ışık tutabilecek kavramsal sistemler oluşturmaya da gerçekten katkıda bulunabilecek bir çaba olacaktır.

Böyle bir çalışma başlı başına bir araştırma konusu olmakla birlikte öncelikle dikkat çeken olgu; etkilenilen düşünsel akımların esas olarak sistemde istikrar arayan, ideal toplumsal kuruluşu arayan ve bu arayışta aydına, sosyologa özel bir rol yükleyen düşünsel akımlar olmalarıdır. Osmanlı-Türk toplumsal değişim hareketinin düşünsel alt yapısını oluşturan düşünce hareketlerinin klasik felsefi akımlarla ilişkisini

---

[339] Taner Timur,Türk Devrimi: Tarihi Anlamı ve Felsefi Temeli (Ankara: Sevinç Matbaası, 1968), s.116.

[340] Bolay, a.g.e., ss. 279-280.

tespit etmek mümkün olmamaktadır; çünkü modernleşme dönemi Osmanlı-Türk düşün yaşamında yer alan düşünürlerin ya da düşüncelerin felsefenin belli başlı alt disiplinleri olan *varlık ve bilgi teorileri* alanında ne pozisyon aldıkları belli değildir. Bu belirsizliğin nedenini bu düşüncenin içinden çıktığı geleneksel düşünce biçimi içinde mi, yoksa Osmanlı-Türk modernleşmesinin kendine özgü gelişim biçiminde aramak gerekmektedir? Timur'a göre:

> ...Osmanlı düşüncesi Batı felsefe akımlarının dışında kalmış ve Tanzimat'dan sonra da Batı'lı fikirlerin etkisi "Gerçek"le ilgili temel sorulara cevap arama şeklinde değil, "devleti kurtarmak için Batı'dan ne alabiliriz?" sorusuna cevap arama şeklinde olmuştur.[341]

Burada Timur'un sorunu Osmanlı-Türk modernleşmesinin kendine özgü gelişim çizgisinde aradığı görülmektedir. Bu bir gerçeklik olmakla birlikte bu sürecin geleneksel düşünce biçimiyle olan rabıtası da gözden uzak tutulmamalıdır. Diğer yandan geleneksel toplum yapısının, Avrupa modernleşme sürencinde tanık olunan maddi unsurun -kapitalist gelişmenin- gelişmesine elverişli bir yapı ortaya sunamadığı koşullarda, modernleşmeyi sürükleyecek düşüncenin Avrupa'da tanık olduğumuz Deneycilik, Doğalcılık, Romantizm, liberalizm gibi düşünce akımlardan etkilenmesi için bir nedende yoktur.

Diğer yandan bazı araştırmacılar Avni Başman, M. Emin Erişgil gibi eğitimcilerin çabalarının eğitim sistemi üzerinde pragmatist bir etkiye yol açtığını belirtmektedirler. Gerçekten böyle bir etkiden söz edilip edilemeyeceği ya da bu etkinin ne ölçüde eğitim yaşantılarına dönüşebildiği tartışmalı bir konudur. Kanat'ın, Baltacıoğlu'nun "iş içinde eğitimin" amaç değil araç olduğu konusunda düşünce birliği içinde oldukları bilinmektedir. Bu eğitimcilerin dayanışmacı, kolektivist, işe ve ürüne dönük eğitim anlayışının eğitim düşüncesi içinde özel bir yeri ve rolü olduğu bu araştırma içinde ortaya konmuştur. Bu göz önünde tutulduğunda pragmatist bir etkiden çok, eğitim düşüncesinin, kendine özgü karakteristik çizgisine pragmatist düşünce içinde dayanak noktaları aradığını söylemek daha doğru olacaktır.

Özet

Eğitimde modernleşme sürecine yön veren düşüncelere genel olarak bakıldığında; bu düşüncelerin "ne için eğitim" gibi temel bazı sorularda birbirlerini tamamlayan yanıtlar verdikleri görülmektedir. Birbirini tamamlayan bu düşüncelerle, sosyal yapının, toplumsal değişimin özelliklerine uygun biçimde süreç içinde şekillenen, *Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi* olarak adlandırılabilecek kavramsal bir yapı ortaya çıkmıştır.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ne yön veren ideolojik alt yapı tarihsel süreç içinde şöyle şekillenmiştir.:

1. Toplumsal yapının, modernleşmenin *maddi unsurlarını* kendi içinde, kendi iç dinamiğiyle henüz üretemediği koşullarda toplumsal bir değişim süreci içine girilmesi; *maddi unsurların Avrupa'da tanık olunan örneklerini (kurumları), sosyal yapıya uygun bir biçimde ülkeye taşıma; bunu gerçekleştirecek askeri, teknik, bürokratik devlet kadrolarını eğitim yoluyla yetiştirme* düşüncesinin eğitim düşüncesi olarak benimsenmesine neden olmuştur.

2. Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nde asıl olan, eğitim yaşantılarının; padişah iradesinde ortaya çıkan sistemin ihtiyaçları doğrultusunda, fakat İslâm

---

[341] Timur, a.g.e., s.113.

devleti geleneğine, dini vecibelere uygun biçimde şekillenmesidir. Geleneksel yapıda dini geleneğe uygunluk, saltanatın mutlak otoritesine dayanan siyasal birliğin korunması ve sürdürülebilmesi için tek başına yeterli bir unsurdur; geleneksel yapıda çözülme, her şeyden önce artık bu unsurun artık tek başına yeterli olamayacağını göstermiştir. Açığa çıkan bu gerçeklik, eğitimde modernleşme sürecine yön veren eğitim düşüncesinde (Avrupa'da tanık olunan modernleşmenin maddi unsurlarını, ülkeye taşıma yoluyla merkezi otoriteyi yeniden tesis etmek, bunun için ihtiyaç duyulan askeri, teknik, bürokratik kadroların yetiştirilmesi düşüncesinde), *dini geleneğe uygunlukla* birlikte *siyasi birliği sağlama yolunda daha başka bir dayanak arayışına yol açmıştır.* Bu süreç, eğitim düşüncesinde *İslamcılık* ve *Osmanlıcılık* gibi iki düşünsel ağırlık merkezinin -ikiliğin-ortaya çıkmasının temel nedenidir.

3. İkinci Meşrutiyet'e kadar İslamcılık-Osmanlıcılık biçiminde ortaya çıkan ikilik, 2. Meşrutiyet'den itibaren giderek *İslamcılılık* ve *Türkçülük* biçimini almıştır.

4. Osmanlı-Türk modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde bu iki düşünsel dayanak noktasının eğitim düşüncesi içinde nasıl uzlaştırılacağı, çözümlenmesi gereken önemli bir sorun olmuştur. Yeni Osmanlılar'dan Namık Kemal ve Ali Suavi'nin, Jön Türk liderlerinden Murat Bey, Abdullah Cevdet, Ahmet Rıza, Emrullah Efendi, Satı Bey ve Ziya Gökalp'in eğitim düşüncelerine bakıldığında, bütün bu düşüncelerin sözü edilen uzlaştırma arayışı etrafında şekillendiği söylenebilir. Bütün bu düşünceler "bir düşünce evrimi" bütünlüğü içinde birlikte ele alındığında, siyasi birliği oluşturmada ağırlığın giderek belirgin biçimde uluslaşmaya doğru kaydığı görülmektedir.

5. Namık Kemal'de *"İslamcılılık"* temelinde *Osmanlıların siyasal birliğini* sağlama arayışı, süreç içinde Atatürk'te yerini, *"Milli Kültür" -Türk kültürü-* etrafında *ulusal birlik* arayışına bırakmıştır. Fakat ilk kez Atatürk'te "İslamlaşma" kendi başına bir hedef olmaktan tümüyle çıkmış, *ulusal birliği koruma ve güçlendirme* hedefiyle *çağdaşlaşma* hedefi arasında doğrudan bir ilişki, nedensellik ilişkisi kurulmuştur. Birbirine bağlı bu ikili hedefe ulaşma uğraşı içinde dine, bu süreci destekleyici moral bir değer olma işlevi uygun görülmüştür.

6. Geleneksel yapı içinde *"din ve devlet için" eğitimi* merkeze alan geleneksel eğitim düşüncesi, Cumhuriyet dönemine gelindiğinde sonuç olarak yerini, *milli kültürüne sahip çıkarak çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmış millet ve devlet için eğitim* düşüncesine bırakmıştır.

7. Eğitimi uluslaşmayı sağlamada bir araç olarak kullanma düşüncesinin kuramsal at yapısını oluşturmada Ziya Gökalp'in özel bir yeri olduğu görülmektedir. Ziya Gökalp'in eğitim düşüncesi, -Atatürk'ün düşüncesinde ve CHP Programında somutlaşan- Cumhuriyet döneminde uygulama alanı bulacak "milli eğitim" düşüncesinin kuramsal at yapısını hazırlamıştır.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi "okul reformu" boyutunda şöyle şekillenmiştir:

1. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin *okul reformu* anlayışının temel karakteristiği şöyle özetlenebilir: *İlk öğretim düzeyinde halka okuma yazma, pratik bilgiler ve dini, ahlaki bilgiler öğretimi; orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde ise devletin ihtiyaç duyduğu nitelikli memur üretimi.*

2. Avrupa'da tanık olunan kurumsal (idari ve hukuki) yapıyı sosyal yapıya uygun bir biçimde Osmanlı devletine taşıyacak, böylece devleti dağılma tehlikesinden kurtaracak askeri, teknik, bürokratik elit kadroları yetiştirecek okullaşma

olarak görülmesi nedeniyle; *eğitim düşüncesi içinde yüksek öğretim reformuna özel bir ilgi gösterilmiştir.* Ortaöğretim, öğretmen okulu ve ilköğretim reformuna ilgi de *yüksek öğretime alınabilecek öğrenciyi yetiştirme* ihtiyacından doğmuştur.

3. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde *modern okullaşma* arayışına maddi üretimden kaynağını alan teknolojik, bürokratik ihtiyaçlar yön vermemiştir; 1900'lü yıllarda üniversite oluşturma arayışının bilimsel-teknolojik gelişmeyi hazırlayacak, bilimsel düşünme alışkanlığını kazandıracak okullaşma arayışından değil de, Abdülhamit'in kontrolü altında devletin ihtiyacı olan kadroları yetiştirme ihtiyacından doğduğunu hatırlamak gerekmektedir.

4. Yüksek öğretime verilen özel önem, bu okulların fedakar, namuslu, çalışkan, sistemle uyumlu, batılılaşma idealine bağlı, milli kültüre sahip çıkacak koruyacak ve güçlendirecek *elit* yetiştirme düşüncesinin eğitim düşüncesinde ağırlıklı bir yere sahip olmasına neden olmuştur.

5. Modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde ilköğretim alanında reform yüksek öğretim alanında reformdan çok sonra -yüz yıla yakın bir gecikmeyle- gündeme gelmiştir. İlköğretim reformunun kuramsal alt yapısı Sait Paşa ile atılmaya başlanmış; Emrullah Efendi'nin hazırladığı "İptidai Tedrisat Kanunu" ile belirginlik kazanmıştır. Geleneksel eğitim düşüncesinde padişaha bağlı, dindar vatandaş yetiştirme yolu ile siyasal istikrarı sağlamaya hizmet eden ilköğretim alanındaki okullaşmaya ilk kez bu kanunla, kırsal alanda ekonomiyi canlandıracak, modernleşmeyi sağlayacak kadrolar yetiştirme gibi yeni bir hedef eklenmiştir.

6. Köylülüğü eğitmek düşüncesinden kaynaklanan, yaygın bir halk eğitiminin yerine konan, oldukça yüklü bir programa sahip ilköğretim; kırsal alanda, sosyal yapının içinde doğan bir gereksinimin ürünü değildir, siyasal birliği kolaylaştırmak üzere halkı eğitmek gibi, elitist bir düşünce doğrultusunda yukarıdan atılmış bir adımdır. İlköğretim alanındaki okullaşmanın önüne, devlet için kadro yetiştirme dışında çağdaşlaşma yönünde somut bir hedef konulması, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinde karışıklığa (ikiliğe) yol açmıştır. Köye yönelik yaygın ilköğretim anlayışıyla, devleti yönetecek asker-sivil elit kadroları yetiştirecek yüksek öğretim anlayışı arasındaki ilişki kaynaşık değil eklektiktir; ve eğitim düşüncesinde bir ikiliği yansıtmaktadır. Eğitim düşüncesi içinde bu ikilik, "reform ilk öğretimden mi başlamalı yoksa yüksek öğretimden mi" tartışmasıyla ortaya çıkmıştır. Cumhuriyet döneminde yaşanılan Köy Enstitüleri Projesi deneyimi, eğitim düşüncesindeki bu boyuta bağlı olarak gündeme gelmiştir.

7. Uluslaşma ve çağdaşlaşma iradesinin bizzat iş içinde yaşantı içinde *şuur (bilinç) haline, bir çeşit içgüdü haline* dönüşebileceğini düşünen Baltacıoğlu; ulus için üretici insanı "yaşayan insanı" iş içinde yetiştirecek "sosyal mektep" düşüncesiyle Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde etkili olmuş; Sati Bey'in bireyden yola çıkarak sağlıklı bir toplum oluşturma anlayışıyla, Gökalp'in ulus için birey yetiştirme anlayışı arasında bir köprü kurmuştur.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde pedagojik boyuttaki gelişmeler şöyle özetlenebilir.

1. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde pedagojik boyuta yön veren ilgiyi, çocukları yeni ilkokul reformu kapsamında daha çabuk ve daha kolay okutabilme arayışı başlatmıştır. Selim Sabit Efendi'nin "Usul-ü Cedide" adını verdiği yeni yöntem arayışı; giderek eğitim ve öğretimde çocuğun ilgisini, fiziksel, psikolojik ve sosyal durumunu göz önünde tutan öğretmen yetiştirme çabasını da beraberinde

getirmiştir. Diğer yandan Tedrisati İptidaiye Kanunu ile ilköğretim alanındaki okullaşmanın önüne çağdaşlaşma boyutunda yeni bir hedef konulması da pedagojik arayışları beslemiş; "bilginin maddi yaşam içinde kullanılabilir olması", "iş içinde eğitim", "sosyal mektep" gibi çağdaş eğitim düşüncesiyle ilgili bir takım unsurların eğitim düşüncesine taşınmasına yol açmıştır.

2. Düşünce gelişiminin fiziksel (bedensel) ve duygusal gelişimden, bunların ise eylem ve irade gelişiminden bağımsız olmadığını bu nedenle çocuğun düşünsel, bedensel, ahlaksal bakımdan dengeli bir biçimde geliştirilmesi gerektiğini; bunun için ise çocuğun her şeyden önce sosyal ve ruhsal yönden iyi tanınması gerektiğini savunan; bireyler arasındaki kaynaşıklığı vatan sevgisi ve dini kaynaktan beslenen vicdan eğitimiyle sağlamaya, böylece çocukta doğal bir iç kontrol mekanizması oluşturmaya çalışan Sati Bey, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin Pedagojik boyutta kuramsal alt yapısını hazırlayan eğitimci olmuştur.

3. Selim Sabit Efendi, daha sonra da Sati Bey, eğitim ortamının öğrenci için en etkili biçimde düzenlenmesi ile ilgili çalışmalara da öncülük eden eğitimciler olmuştur.

Eğitim düşüncesine bağlı olarak programlardaki dini içerik, zaman içinde ağırlığı azalan bir seyir izlemiştir; fakat dinin merkezi otoriteyi güçlendirmek gibi siyasi bir içerikte kullanıldığı Abdülhamit döneminde programların daha fazla dini bir içerik kazandığı görülmüştür. "Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu" ile başlatılan yeni ilköğretim reformundan, ve medreselerin din adamı yetiştirecek tarzda yeni baştan ele alınmasından sonra programların çağdaşlaşma ve uluslaşma boyutunda daha fazla işe vuruk hale geldiği görülmektedir. Program anlayışına esas olarak sosyal ve toplumsal boyuttan kaynağını alan ihtiyaçların yön verdiği söylenebilir.

Bölüm VI
MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN ORTAYA ÇIKAN ÜRÜN BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş

Bu bölümde yapılan çalışmayla modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin Cumhuriyet Türkiye'sinde amaçlar ve ölçütler, eğitimin örgütlenmesi, okul reformu ve program bakımından örgün eğitim yaşantılarına nasıl kaynaklık ettiği; ortaya çıkan ürün bakımından modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde belirlenen amaçlara ne oranda ulaşılabildiği sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Benimsediği Amaçlar ve Okul Reformu Açısından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesin'de, "devlet için eğitim" düşüncesiyle, bu amaç doğrultusunda ilk öğretime yaygın eğitim, yüksek öğrenime ise devletin ihtiyaç duyduğu teknik ve ideolojik yapıyı yeniden üretecek seçkin kadrolar yetiştirme görevi yüklenmesinin Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nden alınan bir miras olduğu görülmektedir. Asıl değişiklik "din ve devlet için" eğitim anlayışının süreç içinde yerini "Türk kültürü etrafında bir araya gelmiş millet ve devlet" için eğitim düşüncesine bırakmasında; buna bağlı olarak da ilk öğretim boyutunda kırsal kesimi kalkındırmada önderlik edecek bilgi ve beceriye sahip vatandaşlar yetiştirme düşüncesinin okul reformu düşüncesine katılmasındadır.

Modern Eğitime dönük sistemli, amacı ve hedefi belirli bilinçli adımların bütün olumsuz koşullara rağmen esas olarak II. Meşrutiyet yıllarında atılmaya başlandığı görülmektedir. Aynı zamanda Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin kavramsal bir sistem haline gelişi bu dönemde belirginlik kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde okul reformunun *kuramsal* çerçevesinin çizilmesinde Emrullah Bey, *Pedagojik* çerçevesinin çizilmesinde Sâti Bey, *İdeolojik* çerçevesinin çizilmesinde ise Ziya Gökalp Belirleyici rol oynamışlardır. Cumhuriyet döneminde örgün eğitimin hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için nasıl bir yol izleneceği Atatürk'ün düşüncesiyle CHP programında açıkça ortaya konmuştur.

Balkan ve Trablusgarp savaşlarıyla geleneksel toplumsal yapının tümüyle dağılmaya başladığı açık bir gerçeklik halinde ortaya çıktığı koşullarda inisiyatifi ele geçiren kendi geleceklerini devletin geleceğine bağlı gören *asker-sivil bürokrat kesimin*; *temel sorunu devletin sürekliliğini sağlamak, yeniden yapılaşma koşullarında toplumsal yapılaşmanın geleceğini güvence almak olarak algılamaları sürecin doğal sonucudur.* Toplumsal varoluşun sürekliliğini güvence altına alacak tek maddi yapı yeni Cumhuriyet devletidir; bu düşünceden yola çıkarak bir yandan milli kültür etrafında bütünlüğü sağlamak yoluyla, diğer yandan ise halkı "tamamen modern ve bütün anlam ve eşkali ile medeni bir heyet" durumuna getirme yoluyla devleti güçlendirmeyi; böylece hem uluslaşma hem de "çağdaş medeniyet düzeyi" hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadırlar. Asker-sivil bürokrat güçlerin elinde toplumsal değişimin kendine belirlediği bu yön ve hedef anlaşılabilir, gerçekçi ve akılcı bir hedef olarak görünmektedir. Modernleşme'nin Avrupa'da tanık olunan maddi alt yapısının buna bağlı olarak da sosyal, siyasal ve kültürel şekillenişin yaşanmadığı bir toplumsal değişim sürecinde; "devlet" "millet", "milli kültür" kavramlarına her şeyin üzerinde bir anlam verilmiş, bu kavramlar toplumsal yapının

Bölüm VI
MODERNLEŞME DÖNEMİ EĞİTİM DÜŞÜNCESİNİN ORTAYA ÇIKAN ÜRÜN BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş

Bu bölümde yapılan çalışmayla modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin Cumhuriyet Türkiye'sinde amaçlar ve ölçütler, eğitimin örgütlenmesi, okul reformu ve program bakımından örgün eğitim yaşantılarına nasıl kaynaklık ettiği; ortaya çıkan ürün bakımından modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde belirlenen amaçlara ne oranda ulaşılabildiği sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Benimsediği Amaçlar ve Okul Reformu Açısından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesin'de, "devlet için eğitim" düşüncesiyle, bu amaç doğrultusunda ilk öğretime yaygın eğitim, yüksek öğrenime ise devletin ihtiyaç duyduğu teknik ve ideolojik yapıyı yeniden üretecek seçkin kadrolar yetiştirme görevi yüklenmesinin Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nden alınan bir miras olduğu görülmektedir. Asıl değişiklik "din ve devlet için" eğitim anlayışının süreç içinde yerini "Türk kültürü etrafında bir araya gelmiş millet ve devlet" için eğitim düşüncesine bırakmasında; buna bağlı olarak da ilk öğretim boyutunda kırsal kesimi kalkındırmada önderlik edecek bilgi ve beceriye sahip vatandaşlar yetiştirme düşüncesinin okul reformu düşüncesine katılmasındadır.

Modern Eğitime dönük sistemli, amacı ve hedefi belirli bilinçli adımların bütün olumsuz koşullara rağmen esas olarak II. Meşrutiyet yıllarında atılmaya başlandığı görülmektedir. Aynı zamanda Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin kavramsal bir sistem haline gelişi bu dönemde belirginlik kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde okul reformunun *kuramsal* çerçevesinin çizilmesinde Emrullah Bey, *Pedagojik* çerçevesinin çizilmesinde Sâti Bey, *İdeolojik* çerçevesinin çizilmesinde ise Ziya Gökalp Belirleyici rol oynamışlardır. Cumhuriyet döneminde örgün eğitimin hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için nasıl bir yol izleneceği Atatürk'ün düşüncesiyle CHP programında açıkça ortaya konmuştur.

Balkan ve Trablusgarp savaşlarıyla geleneksel toplumsal yapının tümüyle dağılmaya başladığı açık bir gerçeklik halinde ortaya çıktığı koşullarda inisiyatifi ele geçiren kendi geleceklerini devletin geleceğine bağlı gören *asker-sivil bürokrat kesimin*; *temel sorunu devletin sürekliliğini sağlamak, yeniden yapılaşma koşullarında toplumsal yapılaşmanın geleceğini güvence almak olarak algılamaları sürecin doğal sonucudur.* Toplumsal varoluşun sürekliliğini güvence altına alacak tek maddi yapı yeni Cumhuriyet devletidir; bu düşünceden yola çıkarak bir yandan milli kültür etrafında bütünlüğü sağlamak yoluyla, diğer yandan ise halkı "tamamen modern ve bütün anlam ve eşkali ile medeni bir heyet" durumuna getirme yoluyla devleti güçlendirmeyi; böylece hem uluslaşma hem de "çağdaş medeniyet düzeyi" hedeflerine ulaşmayı amaçlamaktadırlar. Asker-sivil bürokrat güçlerin elinde toplumsal değişimin kendine belirlediği bu yön ve hedef anlaşılabilir, gerçekçi ve akılcı bir hedef olarak görünmektedir. Modernleşme'nin Avrupa'da tanık olunan maddi alt yapısının buna bağlı olarak da sosyal, siyasal ve kültürel şekillenişin yaşanmadığı bir toplumsal değişim sürecinde; "devlet" "millet", "milli kültür" kavramlarına her şeyin üzerinde bir anlam verilmiş, bu kavramlar toplumsal yapının

diğerlerinden farklılığını gösteren moral kavramlar haline gelmiştir. Ekonomik, siyasal yaşamın şekillenişinde de vatandaş kimliğinin belirlenişinde de bu kavramlara bağlılık giderek temel ölçü haline gelmiş; sistem içindeki -bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik- bütün enerjiye, bu kavramlar etrafında oluşan kendinde bir moral değer doğrultusunda yön verilmeye çalışılmıştır. Modernleşme ise, devleti ve milleti güçlendirmek, layık olduğu düzeye ulaştırabilmek için; içinden geçilmesi gereken temel süreç, ana yönelimdir.

Bu amaca ulaşmak için bireylerin düşüncesinde her türlü yabancı unsurun etkisine karşı mücadele azmi, güçlü bir düzen ve disiplin anlayışı, fazilet aşkı oluşturmak gerekmektedir. Fakat bunu gerçekleştirmek için sosyal yaşamın ve modernleşmenin ihtiyaçlarından yola çıkılacak; sosyal yaşamı giderek toplumsal yaşamı canlandıracak bireyler yetiştirilecektir. Bunun önünde en önemli engel yaygın cahilliktir. Öyleyse öncelikli hedef cahilliği yok etmek, boş inanç ve hurafeleri bir kenara atmak, bilim ve fenni ihtiyaçlarımızı karşılamada bir araç haline getirmektir. Bunu gerçekleştirmenin temel ve biricik aracı ise eğitimdir. Modern eğitim düşüncesinde bu genel amaca *yaygın eğitim* misyonu yüklenen ilk öğretim, bir ölçüde de onun devamı olarak algılandığı oranda ortaokul yoluyla ulaşılmak istenmiştir.[1]

Diğer yandan "milli dehayı" geliştirecek, "milli kültürü" bilim ve fen yoluyla layık olduğu düzeye yükseltecek "hariçte ve dahilde millet işlerini görecek yüksek kabiliyetli vatandaşlar"ın (devleti yönetecek seçkinlerin) yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da yüksek öğretim yoluyla gerçekleştirilebilecek bir olgudur.[2]

Bu eğitim düşüncesinde *bilgi* "vatandaş için maddi hayatta başarılı olmayı temin eden bir cihaz"dır. *Fakat bu cihaz "birey" için değil "vatandaş" içindir.* Vatandaş ise Cumhuriyet'e sahip çıkacak "fikren, ilmen fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli muhafız"dır. Dolayısıyla vatandaşın başarılı olması buna bağlı olduğuna göre bilginin bir cihaz halinde kullanılabilmesi de bu amaca hizmet etmesi ölçüsünde mümkündür. Bu amaca ulaşmada en önemli kaynak ise "Türkün derin tarihi"dir. Tarih bilgisi "Türkün kabiliyet ve kudretini, nefsine itimat hislerini ve milli varlık için zarar verecek her cereyan önünde yıkılmaz mukavemetini besleyecek bir cevherdir"[3].

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde eğitim, uluslaşmayı sağlamada başlıca araç olarak ele alınmaktadır. Modernleşme ise uluslaşmanın eğitim yoluyla gerçekleşmesinde takip edilecek temel süreçtir; bu sürecin sonunda Türk sosyal heyetinin çağdaş uygarlık düzeyine ulaşması beklenmektedir.

Bu düşünce doğrultusunda Cumhuriyetin ilk yıllarında genel bir eğitim seferberliği başlatılmıştır. Bu amaçla 1929 yılında kabul edilen bir kararname ile 16-45 yaş arasında genç ve yetişkinlere yönelik olarak *"Millet Mektepleri"* oluşturulma yoluna gidilmiştir. Amaç "Türkiye halkını okuyup yazmaya muktedir hale getirmek ve ona hayat geçiminin gerektirdiği ana bilgileri kazandırmak"tır. Kararname'de devlet kurumlarının, hapishanelerin, özel ve ticari müesseselerin kendi bünyelerinde işçilerine, hizmetlilerine okuma yazma öğretmek üzere dershaneler oluşturmaları

---

[1] Maarif Vekaleti, Atatürk'ün Maarife Ait Drektifleri, (İstanbul: Maarif Basımevi,1939), ss. 3-19.

[2] Aynı, ss. 8-9; Afet İnan, M. Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971), s.62.

[3] Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı, (Ankara, T.B.M.M. Matbaası, 1931), ss. 35-37.

istenmektedir. Ayrıca, köy ya da mahalle heyetlerinde üye olabilmek için 1931 yılından itibaren okuma yazma bildiğini ve ya millet mekteplerinden mezun olduğunu gösteren belge isteneceği vurgulanmaktadır. Seyar ve ya sabit biçimde oluşturulacak dersliklerle Cuma hariç haftanın altı günü birer saat eğitim verilmek amaçlanmıştır.[4] 1929-1935 yılları arasında "Millet Mektepleri" şahadetnamesi alanların sayısı 2.376.845'i bulmuştur.[5]

"Millet mektepleri"nin yanı sıra halka yaygın eğitim amacıyla oluşturulan bir başka kurum da Halk Evleri'dir. Halk Evleri, 1931 yılında kapatılan Türk Ocakları'nın yerine halkı aydınlatmak, çağdaşlaştırmak, aynı ülküye bağlı bir ulus haline getirmek amacıyla kurulmuştur. 1952 yılında Demokrat Parti tarafından kapatılıncaya kadar faaliyetde bulunan Halk Evleri, Dil-Tarih-Edebiyat, Sanat, Temsil, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kurslar, Spor, Kitap ve Yayın, Köycülük ve Müze ve Sergi bölümleriyle bu amaç doğrultusunda çok önemli bir işlev yüklenmiştir. Halk Evleri'nde yaşam boyu eğitim ilkesi doğrultusunda, konuşma-sohbet, ekip çalışması, dramatizasyon, alan gezisi, forum, tartışma, panel, sergi, seminer, konferans gibi iletişim yöntemlerinin yaratıcılıkla kullanmıştır.[6]

1929 yılında yayınlanan İlkokullar Talimatnamesi'nde, ilkokulun amaçları şöyle belirlenmiştir.

> A) İlk tahsil çağında bulunan çocukların bedence ve ruhça en salim itiyatlara sahip olmalarını temin edecek bir muhit içinde en lüzumlu bilgileri ve maharetleri kazanmaları.
>
> B) Genç neslin mektebe ilk girdiği günden itibaren içtimai kudret ve kabiliyetçe müterakki bir inkişafla yetişerek milli cemiyete ve Türk Cumhuriyetine ruhen ve bedenen en faydalı bir tarzda intibak etmeğe azami ehliyet kazanması.[7]

Yine bu talimatname'nin *"Terbiye"* başlığı altında şu açıklamalara yer verilmiştir:

> 21. İlkmekteplerde terbiyenin ilk ve maksadı çocukların milli hayata layıkıyle uyum sağlamalarıdır; bunun için mekteplerle milli cemiyet arasında sıkı bir birlik ve ilişki bulunması lazımdır.
>
> 22. Mektep dahilindeki hayatta, mektebin idaresinde ve disiplininde milli cemiyetin içtimai ilkeleri esas teşkil etmelidir.
>
> 23- Cumhuriyet mekteplerinde disiplin cebir ve eza gibi alışılmış araçlara dayandırılamaz. Talebenin birbirleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerinin asıl mihveri sevgi ve saygı olmalıdır.
>
> 24- Okuldaki disiplin yerinde ve yolunda bir iştensıhhi ve eğitimsel bir oyun faaliyetinden, mazbut ahlaki bir muaşeretten ve umumi menfaatler için hakiki yardımlaşma ve dayanışmadan, talebe ve öğretmenlerin karşılıklı sevgilerinden doğarak itiyatlaşan tabii, hür ve demokratik disiplin olmalıdır. Harici emir ve tedbirlerle tesis ve tahkim olunan inzibat tarzlarına zaruret miktarınca mevki kıymet verilmelidir.
>
> 25- Talebenin doğru sözlü, birbiriyle ilişkilerinde, oyunlarda dürüst hareket etmesine itina edilmelidir.
>
> 26. Talebede her işi vaktinde yapmak, nizam ve intizam ile mukayyet olmak, zamanın kıymetini bilmek gibi meziyetlerin kökleşmesine çalışılmalıdır.

---

[4] Maarif Vekaleti, Millet Mektepleri Talimatnamesi, (Ankara: Köy Hocası Matbaası, 1929), ss 4,16, 19-20,22.

[5] Necdet Sakaoğlu, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi (İstanbul: İletişim Yayınları, 1993), s. 48.

[6] Aynı, ss. 52-53.

[7] Maarif Vekaleti, İlk Mektepler Talimatnamesi (Devlet Matbaası, 1929), s.4.

27. Üste alınan işi devam ve sebatla yapmak, teferruatı ihmal etmemek, icabında umumi menfaate ferdi menfaati memnuniyetle feda etmek gibi medeni meziyetlere ziyadesiyle önem verilmesi gerekir.

28. Derslerde ve oyunlarda rekabetin makul ve mutedil bir halde kalmasına, gerek bir mektep dahilinde, gerek mektepler arasında bireysel ya da grupsal ilişkiler şeklinde gerçekleşmesine dikkat edilmelidir.

30. Talebenin kıyafetinde, harekette, konuşmada vb.. muaşeret kaidelerine daima riayet etmesi, laubali kıyafetlerden, hareketlerden sakınması lazımdır.

31. Daha küçük yaştan, talebe, terbiye ve nezaket kuralları dahilinde münakaşaya, fikrini kimseyi incitmeden dinlemeğe, icabında yanlış bir kanaatini, başkalarının ikazı ile, üzülmeden düzeltebilmeye alışmalıdır.

32. Bütün sosyal meziyetlerin ancak hayat içinde, bil fiil tecrübe ederek öğrenileceği ve itiyatların yalnız bu surette teşekkül edeceği bir an hatırdan çıkarılmamalı; talebede olması istenen iyi huylar için öğüt, nutuk ve konferans yolundan çok, onlar için böyle alışkanlıklar kazanmalarına müsait faaliyet zeminleri hazırlamak tarzına müracat edilmelidir. Talebe öyle bir muhitte bulunmalıdır ki orada hayatın gündelik işleri hep doğruluğa, temizliğe, güzelliğe, beden ve zihin faaliyetine istinat etsin; sahtekarlığa, pisliğe, çirkinliğe, miskin, atıl bir yaşayışa imkan bulunmasın. İşte bunun için öğretmenlerin bütün endişeleri fiilen talebenin falan hareketinden ziyade mektebin teşkil ettiği muhiti ve o muhit içindeki hayat ve faaliyeti her an kontrol altında bulundurmak olmalıdır.

Mektebin maddi havası da manevi havası gibi daima saf ve temiz olmalıdır.

33. Talebe mektepte içtimai hizmet ruhu ile dolmaya, doymaya başlamalıdır. Mektebin mesela: camlarının kirli olmasından talebe eza duymalıdır...

35. İlkmektep terbiyesinde daima göz önünde tutulması icap eden bir önemli konu da milli ekonomidir. Talebeye her fırsattan istifade ederek milli iktisat hakkında fikirler vermelidir. Talebe tasarrufa alıştırılmalıdır...

36. Terbiyede Türklük ve Türk Vatanı esas mihveri teşkil etmelidir. Çocuklarda milli hislerin beslenmesi ve kuvvetlendirilmesi için her fırsattan istifade edilmelidir.[8]

Yukarıda 1929 İlkokullar Talimatnamesinde "Eğitim" başlığı altında yer verilen bu açıklamalardan; ilkokul için düşünülen okul reformunun, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşünce'sinin kavramsal ana eksenine uygun bir şekillenişi içerdiği görülmektedir. Amaç, okul yoluyla öğrencinin sosyal yaşama uyum sağlamasını sağlayacak bir eğitimdir. Sosyal yaşamın sağlıklı gelişebilmesi için bir vatandaştan beklenen ideal davranışlar; ilkokul çağında öğrencide, sosyal hayatın içinde öğretim yoluyla kazandırılmış alışkanlıklar haline getirilmeye çalışılmaktadır. Hareket noktası çocuğun ilgisi, gelişme özellikleri değildir. İdeal bir toplum için yetişkin bir vatandaşta olması beklenen itiyatlardır. Bu niteliğiyle ilk öğretime genel bir halk eğitimi rolü yüklenmektedir. Bu yüklenimin pratikte ortaya çıkardığı temel sorun, ilkokul çağında çocuğa aşırı bir bilgi ve kültür yüklenimidir. *İlkokulda çocuğa aşırı bir bilgi ve kültür yüklenmeye çalışılmasının ana nedeni; ilkokula yüklenen yaygın eğitim misyonu doğrultusunda, bu okullarda kazanılması beklenen davranışları oluşturan çerçevenin, sıradan bir vatandaşın sahip olması gereken bilgi ve alışkanlıklar olarak çizilmesinden kaynaklanmaktadır.* Bu okullarda itidalli, mutedil, soğukkanlı, aşırı faaliyetlerden uzak duran; vatanına, milletine karşı görevlerini bilen, ve bu yolda hiç bir fedakarlıktan sakınmayacak bireyler yetiştirmek istenmektedir. Eğitim düşüncesinin 7-11 (en çok 9-15) yaş arası çocukların eğitildiği İlkokullarda çocuklara aşırı bir yüklenimi -aşılamayı- öngördüğü anlaşılmaktadır.

---

[8] Aynı, ss. 10-14.

İlköğretimde yıllara göre öğrenci öğretmen ve okul sayılarındaki gelişme aşağıda Çizelge 5'de gösterilmiştir.

Çizelge 5
İlkokullarda 1924-1984 Yılları Arasında
Öğrenci, Öğretmen ve Okul Sayılarında Gelişme

Yıllar	Öğrenci	Öğretmen	Okul
1923-1924	341.941	10.238	4.894
1943-1944	995.999	22.387	12.182
1953-1954	1.762.351	37.932	17.948
1983-1984	6.500.539	208.881	47.355

Bozkurt Güvenç ve diğerleri, Yeni Eğitim Düzeni (Ankara:TÜSES Yay.,t.y.), s. 82

Yukarıda İlköğretim boyutunda Cumhuriyetin ilk yıllarında öğrenci sayısında çok hızlı bir artış olduğu görülmektedir. 1924-54 arasında 30 yılda öğrenci sayısı 5 katın üzerinde bir artış göstermiştir. Bu artış, 1954-84 arasındaki 30 yılda ise 3.7 kat düzeyinde gerçekleşmiştir.

İlköğretimin yaygınlaşmasında Cumhuriyet dönemi Milli Eğitim Banlarından İsmail Safa Özler, Vasıf çınar, Mustafa Necati ve H.Ali Yücel'in çok önemli katkıları olmuştur. Özellikle Hasan- Ali Yücel Dönemi (1938-1946) kaynak alınan modernleşme dönemi eğitim düşüncesiyle ilk öğretimi yaygınlaştırma yoluyla cahilliğin ortadan kaldırılması, halkın çağdaşlaşma boyutunda iş ve meslek kurslarıyla yetiştirilmesi, 1940 yılından itibaren oluşturulan 21 Köy Enstitüsüyle her yıl (1946'ya kadar) 2000-3000 öğretmen, 1000 eğitmen, 1000 sağlık memuru yetiştirilmesi, eğitimde etkinlik ilkesinin, iş içinde yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerinin en yaratıcı bir biçimde kullanıldığı yıllar olması, Mesleki ve Teknik Öğretimle ilgili okul ve öğrenci sayılarında önemli gelişmeler sağlanması, Üniversitelere özerklik ve tüzel kişilik tanıyan yasanın (1946) çıkarılması alanlarında olağanüstü gelişmelerin yaşandığı, doruk yılları olmuştur.[9]

Okul reformu düşüncesinde yüksek öğretim ile ilk öğretim arasında bağlantının işlevsel bakımdan zayıf olması, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde karışıklığa neden olmuştur. Tanzimat'dan itibaren ortaokula (rüştiyeye), bir yandan devlet memuru yetiştiren, diğer yandan ise yüksek okul için gerekli öğrenciyi hazırlayan okullar olarak bakılmıştır. Fakat *Sait Paşa'dan itibaren eğitim düşüncesinde giderek ortaokulu da içine alacak şekilde bir temel eğitim kavramının şekillenmeye başladığı görülmektedir. İttihat ve Terakki'nin 1913 Programı'nda ilk öğretim ortaokulu da kapsayacak biçimde düzenlenmek istenmiş, yörenin ihtiyaçlarına göre programlara "ticaret, sanat, bilgi ve beceri" dersleri konulması öngörülmüştür.* Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde ortaokulun işlevinin ne olması gerektiği konusundaki karışıklık, Cumhuriyet döneminde devam etmiştir. 1. Milli Eğitim Şurası'nda, ortaokullara öğleden sonra mecburi olmayan serbest çalışma saatleri konulurken liselere için bunun uygun görülmemesiyle ilgili alınan bir komisyon kararını yorumlarken Baltacıoğlu şu görüşü ileri sürmüştür:

---

[9] Cavit Binbaşıoğlu, "Hasan- Ali Yücel'in Bazı Eğitim Düşünceleri ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri" Çağdaş Eğitim, 238 (Aralık 1997), ss. 23-30.

> Komisyon kararını çok olumlu buluyorum ve kültür hayatımızda yeni bir inkişaf yaratacağına inanıyorum. Bir iki nokta üzerinde kısaca duracağım. İlkokul ve ortaokul larda öğleden sonra tatil olunca çocuk hayata gitmelidir. Çünkü onların labaratuarı dışardadır. Fakat liseliler lisenin içinde kalmalıdır. Sebep, bunlar üniversite namzetleridir. Üniversite tatbikatında travopratik (pratik iş) ancak ilim sahasında yapılır. Onlar ameli hayata gitmeyeceklerdir. İlk ve ortaokul larda yetişen çocuklar, tabiri caizse ameli hayat namzetidir. O halde komisyon bir dikkatsizlik, bir mantıksızlık eseri olarak değil, bilerek ve zaruri olarak ilk ve ortaokul da istediği şeyi liseler için istememiştir.[10]

Baltacıoğlu, öğrenciyi hayata hazırlayacak bir okullaşma olarak ele aldığı için ortaokula liseden farklı öğretme-öğrenme ortamı öngörmektedir; Oysa şuranın aynı oturumunda söz alan Emin Soysal ortaokulu "memleketi, idare eden bir zümreyi" yetiştirecek bir okullaşma olarak ele almaktadır.[11]

1940'lı yılların sonlarına doğru orta öğretime talebin artmaya başlaması, eğitim düşüncesindeki bu karışıklığın daha da artmasına yol açmıştır. 4. Milli Eğitim Şurası'nda (1949) Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu yaptığı açış konuşmasında; ortaokul ve liselerin sorunlarıyla ilgili bakanlık bünyesinde yapılan bir araştırma da, bu okullarda yöntem ve programlardan kaynaklanan formasyon eksikliğinin tespit edildiğini, bu okullardaki ezberci ve yüzeysel eğitimin yaşamın ve ülkenin ihtiyaçlarına cevap vermediğinin tespit edildiğini belirtmekte orta öğretimin üstlenmesi gereken rolünün değişmesi gerektiğini şu sözlerle açıklamaktadır:

> Arkadaşlar bildiğiniz gibi bizde rüştiye mektepleri ve idadilerden başlayarak orta dereceli tahsil, bir asır boyunca devlet kadrolarını istihdaf etmiştir. Yani rüştiyeye giden adam kasabada bir memur, idadiye giden adam daha yüksek bir memur olmak üzere gitmiş ve bu mektepler büyük ölçüde devlet kadrolarının tamamlanmasına yaramıştır. Cumhuriyet devrinde de bu hal pek esaslı bir surette değişmemiştir...Fakat bu son yıllarda hissedilmektedir ki, devlet kadroları daha fazla memur alacak durumda değildir. Binaenaleyh ilk öğretimin üzerinde müesseselerimizden Devlet kadrosunu hedef tutmuş insanlar değil, bundan böyle daha çok özel teşebbüsü hedef edinmiş, hayatta bir iş icat edip, bir iş başarıp hayatını kazanmayı hedef olarak belirlemiş, serbest meslekleri hedef edinmiş insanlar yetiştirmeliyiz.
>
> Ortaokul dan çıkan memur olmamaktadır ve olmayacaktır. Zaten okuldan çıkan Devletten memuriyet istiyor diye, ortaokul un kapısını kapatmak sizin maarifinizin yapacağı iş değildir...
>
> Halen Durum şudur: Arkadaşlar ortaokullardan çıkan çocuklarımızın %30'u liselere gitmektedir, % 20 kadarı teknik okullara, orta dereceli meslek okullarına gitmekte % 50'si ise doğrudan doğruya hayata atılmaktadır. Liselere giden % 30'u bırakınız, % 50+% 20: % 70 pratik hayata gitmektedir. Binaenaleyh bu % 70'in bir talebiyle karşısındayız.
>
> Bu çocuklara hayatta muvaffak olmak için ne veriyoruz. Buna bakan bazı arkadaşlarımız diyorlar ki, bu ortaokul ları bir nevi ameli hayat mektepleri haline getirmeli, mademki hayata gidiyorlar, bunlara ameli hayat bilgileri vermeli. Buna mukabil klasik ortaokul lar açın, oradan çıkanlar liseye gitsinler. Bu fikri uygulama açısından ele alırsanız şu mesele ile karşı karşıyayız: Klasik ortaokul ları nerede açacağız?
>
> Bugünkü imkanlarımıza göre olsa olsa liselerimize bağlı olarak açacağız. 37 vilayet merkezimizde lise vardır. Lise tahsili yapmak imkanı da yalnızca bu 37 vilayet merkezinde yaşayan vatandaşlara verilecektir. Halbuki biz halkçıyız. İstiyoruz ki okumak imkanını mümkün olduğu kadar halk kütlesine verelim. Yalnız liselere bağlı klasik ortaokul lar açmak, diğerlerini ameli ortaokullar haline çevirmek liselerin, dolayısıyla gelecek nesil münevverlerinin seçim sahasını daraltmak, bir nevi milletin şansını daraltmak manasını alıyor. "Bunu yapamayız" diyoruz, mümkün olduğu kadar çok yerde ortaokul açıyoruz. O

---

[10] Maarif Vekilliği, Birinci Maarif Şurası: 17-29 Temmuz 1939 (Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991), s.290.

[11] Aynı, s.304.

kanallardan liselere adam getireceğiz, o kanallardan yüksek tahsile adam getireceğiz. Memleket zekasının üstün örneklerini bu kanallardan idareci, dirijan sınıfına ulaştıracağız. "O halde bir pratik bir de klasik ortaokul açın"diyorlar. Buna paramız yetmiyor...

Dönüp dolaşıp bu ortaokulların muhtelif gayeli müessese şeklinde mütalası zaruretine kalıyoruz. Öyle bir ortaokul ki hem liseye bir kademe olacaktır, hem de oradan çıkıp başka tahsil yapamayacak olan çocuğun hakkını verecektir.[12]

Burada çok açık biçimde, -tıpkı geçmişte olduğu gibi- yaşamın karmaşıklaşan beklenmedik biçimde gelişen doğasının eğitim düşüncesinde bir karışıklığa neden olduğuna; bu karışıklığı çözmeye yönelik adımların henüz kaynak alınan, bağlı kalınan eğitim düşüncesindeki karışıklığı giderek daha fazla arttırdığına; bu sürecin başlangıçta kaynak alınan eğitim düşüncesinden giderek uzaklaşmayı açığa çıkardığına tanık olunmaktadır. 4. Milli Eğitim Şurâsı, bu tartışmalardan sonra, hazırlanan ortaokul programını (1949) incelemiş ve kabul etmiştir; böylece ortaokullar öğrencileri lise öğrenimine, meslek okullarına ve hayata hazırlayacak okullar biçimine dönüşmüş; "el eğitimine", öğrencilerin iyi bir üretici olduğu kadar tedbirli bir tüketici olarak yetiştirilmelerine önem veren, çevreyle sıkı bir ilişki içinde olacak eğitim-öğretim kurumları olarak düşünülmüş ve ilkokula yaklaştırılmıştır.[13] Cumhuriyet döneminde ilk ciddi ortaokul programının ortaokul reformu çerçevesinde hazırlanmış olması da dikkat çekici bir olgudur.

Nihayet 1973 yılında yürürlüğe giren *1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu"nun 24. maddesinde "ilk öğretim kurumları, 5 yıllık ilkokullar ile üç yıllık ortaokullardan meydana gelir" ifadesiyle ortaokulları ilk öğretim (temel eğitim) kapsamına almıştır.* Temel eğitimin amacı ise:

1) Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek:

2) Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.[14]

şeklinde belirlenmiştir.

Yasada ortaokulu da kapsayacak bir "temel eğitim" tanımı yapılmasını; Modernleşme Dönemi Eğitim düşüncesinin aşılmaya başlandığını gösteren, çağdaş eğitime doğru -İlköğretim alanında- atılmış çok önemli bir adım olarak değerlendirmek gerekmektedir. *Fakat eğitim düşüncesi açısından okul reformu her üç kademesiyle bir bütünlük taşır; o nedenle orta öğretimde ve yükseköğretimde modernleşme dönemi eğitim düşüncesi henüz aşılamadığı, Çağdaş Eğitim Düşüncesi'yle yola çıkılamadığı için, ilk öğretim alanında -yasa ile getirilmek istenen yeni süreci güvence altına alacak- program bütünlüğü bir türlü sağlanamamıştır.* Bu olgu lise öğretimi alanındaki model arayışı izlendiğinde daha anlaşılır hale gelecektir.

Hasan Ali Yücel Birinci Milli Eğitim Şurâsı'nın açılış konuşmasında lise öğretiminde izlenmesi gereken *amacı* şöyle açıklamaktadır.

Lise Meselesine gelince; müsbet ilim zihniyetinin, milli kültürün ve milli kültür tekevvünü içinde hümanizm ruhunun hal ve istikbalini bu müessese tayin edecektir... Bu itibarla yüksek

---

[12] Milli Eğitim Bakanlığı, Dördüncü Milli Eğitim Şurası: 22-31 Ağustos 1949 (Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991), ss. 8-17.

[13] Aynı, ss. 327-329.

[14] "Milli Eğitim Temel Kanunu, (1739 S.K.,23, 24.Madde)",Resmi Gazete, 14574; Haziran 1973.

tahsile temel olacak umumi tahsili vermek ve münevver sınıfı yetiştirmekle mükellef olan bu müesseselerimizde randımanı kıymetlendirmek, ısrarla takip edeceğimiz bir gayedir.[15]

Yücel'in bunun için önerdiği yollardan biri de "talebe miktarının makul bir düzeyde" tutulmasıdır. Bu düşünceden yola çıkılarak Şurâ'da kabul edilen "Plan Komisyonu raporu"nda; devlet kadrolarında 5 yıl için ne kadar gence ihtiyaç duyulduğunun saptanması, buna % 20 fazla eklenerek liselerde 5 yıl için okutulacak talebe miktarının tespit edilmesi istenmektedir. Saptanan miktarda öğrenci, ortaokulu bitiren öğrencilerin arasından bilgi testine yakın bir sınavla belirlenmelidir (27. Madde). Aynı raporda ortaokulların sayılarının ve bu okullara alınacak öğrencilerin sayılarının da belirlenmesi ve bundan daha fazla öğrenci alınmamasının da istendiği dikkati çekmektedir.[16] 10 yıl sonra toplanan Dördüncü Şurâ'da, *"eğitimde fırsat eşitliği ilkesine" aykırı olduğu gerekçesiyle,* ortaokullar için düşünülen bu uygulamadan vazgeçilmiştir; fakat bu vazgeçişte etkili olan asıl unsurun bu okullara olan aşırı talep olduğu açıklamalardan anlaşılmaktadır. Ancak aynı yaklaşımın lise boyutunda Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi için henüz o kadar kolay olmadığı Dördüncü Şurada Banguoğlu'nun şu açıklamalarından anlaşılmaktadır.

...Lise programları üzerine eğilirken evvela liselerin hedefi üzerinde tekrar durmamız lazımdır. Lisenin hedefi nedir? Lise de ortaokul gibi % 70'i hayata atılacak, % 30'u yüksek tahsile devam edecek talebe yetiştiren bir müessese midir? Lise bu değildir. Lise, hiç değilse nazari olarak mezunlarının tamamını yüksek tahsile gönderecek bir müessesedir...

Lise mezunlarımızdan bir kısmının hayata atılmak zaruretini hissetmeleri mümkündür. Fakat aslolan yüksek tahsildir. Sonra cemiyetimizin bugünkü durumunda lise mezunları yüksek tahsilden sonra daha çok serbest mesleklere ve özel teşebbüse girmek durumunda kalacaklardır. Binaaleyh lise mezunlarının eskisi gibi büyük bir çoklukla memuriyet kapısına girmesi önümüzdeki devreler için bahis mevzuu değildir...

Lise programlarını bu bakımdan ikmal etmemiz, bu esaslar üzerinde durmamız lazım gelir. O halde biz esas itibariyle lise programlarını mütale ederken, umumi olarak liseyi yüksek tahsilin bir kademesi addedeceğiz.[17]

Bakanın Dördüncü Şurâ'da yaptığı bu açıklamada, 10 yıl önce lise reformu konusunda ortaya konan görüşe göre önemli bir farklılık vardır. 10 yıl önce üniverisiteye girecek kadar öğrenciyi liselerde okutmak hedeflendiği halde; eğitime olan talep nedeniyle bu strateji yaşama geçirilememiştir. Lisenin işlevi ile ilgili Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi ile ilgili hedeflerden henüz vazgeçilmiş değildir. Fakat lise henüz "yüksek öğretimin bir kademesi" olarak görülmekle birlikte, artık ileride lise mezunlarının çoğunun da mezun olduktan sonra hayata atılacağı; bunun için önlemler alınması gerektiği düşüncesi eğitim düşüncesinde yer almaya başlamış; dolayısıyla eğitim düşüncesi içindeki karışıklık buna bağlı olarak daha da artmıştır.

1950'li yıllardan sonra ortaokul ve liselerde okul ve öğrenci sayısında gerçekleşen artışlara (Çizelge 6) bakarak, orta öğretime yönelik talep artışının eğitim düşüncesinde yol açabileceği karışıklıkla ilgili bir fikir edinilebilir.

---

[15] Maarif Vekilliği, Birinci Milli Eğitim Şurası, a.g.e., s.12.

[16] Aynı, ss. 675.

[17] Milli Eğitim Bakanlığı , Dördüncü maarif Şurası, a.g.e., ss. 18-19.

Çizelge 6
Ortaokul ve Liselerde 1934-64 Arası Öğrenci Sayısında Gelişme

Ortaokullarda		*Liselerde*	
1934	42.332	1935-36	10.882
1944	75.319	1943-44	23.985
1954	92.339	1955-56	33.412
1964	344. 139	1963-64	102.384

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi:1943-44/1948-49 (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1949), s.20; Baloğlu, a.g.e, s.226; Bozkurt Güvenç ve diğerleri, Yeni Eğitim Düzeni (Ankara: TÜSES Yay,t.y.); Hasan Ali Yücel, Türkiye'de Orta Öğretim (İstanbul: Devlet Basımevi, 1939).

Çizelge 6'dan yola çıkarak 1923 yılından itibaren ortaokul ve liselerdeki öğrenci artış oranları Çizelge 7'de şöyle çıkarılmıştır.

Çizelge 7
1960'lı Yıllara Kadar Ortaokul ve Liselerde Öğrenci Artış Oranları

Ortaokullarda		*Liselerde*	
1923-1934 Arası 11 Yıl içinde artış	% 616.9	1923-1935 Arası 12 Yıl İçinde Artış	% 776.1
1934-1944 Arası 10 Yıl içinde Artış	% 77	1935-1943 Yılları 8 Yıl içinde Artış	% 120.4
1944-1954 Arası 10 Yıl İçinde Artış	% 22.6	1943-1955 Arası 12 Yıl İçinde Artış	% 39.3
1954-64 Arası 10 Yıl içinde Artış	% 272.6	1955-1963 Arası 8 Yıl İçinde Artış	% 206.4

1923 yılından 1935 yılında lisede okuyan öğrenci sayısı 1923 yılına göre %770 artmıştır. 1944 yılına kadar çizelgede tanık olunan ortaokul ve liselerdeki öğrenci artış hızı, eğitim düşüncesi dikkate alındığında; bir yandan ilk öğretim, Millet Mektepleri, Halk Evleri yolu ile cahilliği önleme yolunda yaygın eğitime yönelik seferberlik devam ederken, bir yandan orta ve yüksek öğretim yolu ile genç devleti yönetecek kadroların yetiştirilmesine nasıl önem verildiğini gösteren çarpıcı bir olgudur. Oysa 1944-54 yılları arasında ilkokullarda öğrenci artış hızı ile ortaokul ve liselerde öğrenci artış hızı karşılaştırıldığında bunun kadar bir başka çarpıcı sonuç ortaya çıkmaktadır. 1954 yılında,1944 yılına göre ilkokul okuyan öğrencilerin sayısındaki artış oranı %77 iken bu oran aynı yıllar arasında ortaokullarda % 22.6'dır. Bu rakamlar bu yıllarda ilkokulu bitirenlerden çok önemli bir bölümünün hayata atıldığını, göstermektedir; 1943-1955 arasındaki 12 yıl içinde liselerde okuyan öğrenci artış hızındaki artışın sadece %39.3 oranında kalması da bunun lise boyutunda da devam ettiğini göstermektedir.

Bu rakamlar 4. Milli Eğitim Şurâ'sında ve daha sonra okullaşma boyutunda yaşanan tartışmaların temelinde 1944 yılına kadar ortaokul ve liselerin üzerinde artan -Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde karşılanamayacak büyüklüğe erişen- eğitim talebinin yattığını gösteriyor. Fakat daha da önemlisi ortaokul ve liseye yüklenen misyonun ne olması gerektiği konusunda eğitim düşüncesinde ortaya çıkan karışıklıktır.

Başına Rüştü Uzel'in getirildiği Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurularak (1933) 1935 yılından itibaren -Hasan- Ali Yücel'in Milli Eğitim Bakanlığı döneminde- *Mesleki ve Teknik Öğretim* alanında önemli adımların atılmaya başlanmasının ortaokul ve liseler üzerinde artan eğitim talebiyle ilişkisi düşünülmeye değer bir konudur. Cumhuriyetin başında 9 adet olan bu alandaki okul 1950'li yılların başında 400'e ulaşmıştır.[18] Halbuki 1950'li yıllardan itibaren bu alanda 1980 yılına gelinceye kadar -kapitalistleşme sürecindeki görece gelişmeye karşın- bu alanda ciddi bir gelişme olmaması, örneğin mesleki eğitim-sanayi bağlantısının kurulamamış olması; 1940'lı yıllarda Mesleki ve Teknik Öğretim alanında atılan bu adımların, ortaokul ve liseler üzerindeki öğrenci baskısını önlemek üzere, "mesleki kişilik" sahibi bireyler yetiştirmekten çok vatandaşları kısa yoldan "hayata hazırlama" amacı güden adımlar oldukları düşüncesini güçlendirmektedir. 1938 yılında Mesleki ve Teknik Okullarda (Köy Enstitüleri ve öğretmen okulları dahil) 12.350 öğrenci okurken bu sayı 1950 yılına gelindiğinde 53.289 olmuştur; yani ortaokul ve liselerde yukarıda tanık olunan öğrenci artış hızındaki düşmeye karşılık bu tarihler arasındaki 12 yıl içinde bu okullarda okuyan öğrenci % 331.4 oranında artmıştır.

Ancak 1949 yılına gelindiğinde "meslek" okullarına yöneltmekle en azından ortaokula öğrenci akışının önlenemeyeceği anlaşılmaya başlanmış; ve ortaokul programlarını okulun yükleneceği yeni işlev doğrultusunda değiştirmek kaçınılmaz hale gelmiştir. 4. Şurâ'da ortaokulun işlevi doğrultusunda yaşanan tartışmalara, kabul edilen yeni ortaokul programında, ortaokula öğleden sonra serbest saatler konulmasında bu olguyu görmek mümkündür. Program komisyonu 4. Şurâ'da kabul edilen ortaokul programının özelliklerini açıklarken, ortaokulun yeni işleviyle ilgili şu açıklamayı yapmaktadır.

> Ortaokul, eğitim ve öğretim anlayışı ve uygulanışı bakımından ilkokula yaklaştırılmış; bu iki dönem arasında tam uyum sağlanarak, öğrencilerin hayata atılmaları, meslek okullarına gitmeleri ya da liseye devam etmeleri halinde kendilerine gerekli olan bilgi ve becerileri kazandıracak, araştırma ve girişim yeteneklerini geliştirecek bir nitelik kazanmıştır.[19]

1960 ihtilalinden sonra gündeme gelen eğitim reformu için kurulan komisyonun raporunda orta öğretim için şu tanım getirilmiştir.

> ...Orta öğretim 12-18 yaştaki öğrencilerini genel eğitim ilkelerine ve genel kültür esaslarına dayanarak, başta üniversite olmak üzere yüksek uzmanlık öğretimine hazırlayan öğretimdir. Süresi bugün için, altı yıldır. İlk üç yılı ortaokullarda, ikinci üç yılı liselerdedir. Ortaokulların görevi çifttir: birincisi liseye hazırlama yoluyla yüksek öğrenime öğrenci yetiştirmek; ikincisi ortaokul mezunu alan mesleki ve teknik öğretim okullarına ve ikinci tip ilköğretmen okullarına gidecek öğrencileri yetişştirmek veya doğrudan doğruya iş tutmak üzere okuldan çıkacakları hayata hazırlamaktır. Lisenin amacına gelince bu, esas itibariyle Üniversiteye ve öteki yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmektir.[20]

Burada açıkça orta öğretim kapsamına alınan ortaokullarla ve liseler için çok farklı iki okullaşma tipi öngörülmektedir. Ortaokul liseye öğrenci hazırlamakla birlikte, öğrenciyi hayata aynı anlama gelecek şekilde meslek okullarına hazırlayan okuldur. Lise ise elit yetiştirecek üniversitelere öğrenci hazırlayan okullaşmadır. Bu

---

[18] Cevat Alkan "Türk Cumhuriyeti'nin Seçkin önderlerinden Hasan-Ali Yücel'in Mesleki ve Teknik Eğitime Katkıları" Çağdaş Eğitim, 238 (Aralık 1997), s.24.

[19] Milli Eğitim Bakanlığı, Dördüncü maarif Şurası, a.g.e., s. 327.

[20] Ratip Berker ve diğerleri, Milli Eğitim Planının Hazırlığı Görevli Komisyon Raporu (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1960), s. 25.

düşünceden yola çıkarak komisyon liselere alınacak öğrenci sayısını sınırlamak için liselere giriş imtihanı konulmasını kararlaştırmıştır.[21]

Oysa yalnızca ortaokulların işlevini farklılaştırarak sorunu çözmek mümkün olmayacaktır. Liseler önündeki yığılma liselerin işlevlerinde de değişiklik yapmaya zorlamaktadır. Ortaya çıkan sorun, eklektik tedbirlerle çözülemeyecek kadar ciddidir. 7. Milli Eğitim Şurâsının (1962) önüne bakanlık tarafından sorun ve çareleri şöyle konulmuştur:

> Şura'nın önüne konulacak ıslahat tekliflerini başlıca iki noktada toplamak mümkündür.
>
> Birincisi otaokul: bugünkü eğitim sistemimize göre mevcut olan ortaokullar ile çeşitli meslek okullarının ortaokul a denk birinci devreleri, ilkokul üzerine her biri faklı programlar uygulayan çeşitli okullar olarak bulunmaktadır. bu çeşitlilik, çocukların istidat ve yeteneklerine göre değil, okulların tiplerine göre olmaktadır; yani her çocuk, istidat ve kabiliyeti ne olursa olsun, devam etmekte olduğu okulun belli programına aynen uymak durumundadır. Programın icabını yerine getirmeyen öğrenci başarısız sayılmaktadır...
>
> Bu defa teklif edilen ortaokul, mecburi temel derslere ve seçime tabi özel derslere yer vermek suretiyle, ilkokulun devamı genel ve mesleki orta öğretimin müşterek kaynağı ve hayata hazırlayan bir kurum olarak çok gayeli ortaokul olarak düşünülmüş ve amaç ve ilkeleri bu esasa dayanılarak tespit edilmiş bulunmaktadır...
>
> İkinci önemli teklif genel ve mesleki orta öğretimin bu günkü ikinci devre okullarını ilgilendirmektedir. Mevcut sistem esas itibariyle yüksek öğrenime, özellikle üniversiteye hazırlık öğretimini yalnız liselere inhisar ettirmekte; lise dengi bütün meslek okullarını ise sayıları ve kontenjanları pek mahdut yüksek meslek okullarına giriş imkanı hariç, önleri kapalı birer meslek okulu halinde tutmakta ve yüksek öğretime devam etmek isteyen meslek okulu mezunlarını lise rejiminden geçmeye mecbur kılmaktadır. Bu durumun neticesi olarak liselere rağbet artmakta; memleketin meslek okullarına büyük ihtiyacı olduğu halde lise sayısı her yıl hızla çoğalmakta ve orta öğretim seviyesinde meslek okullarına devam eden öğrenci yüzdesi, milli kalkınmamızın hedeflerine aykırı olarak daima düşük kalmaktadır...
>
> Bu gerekçe ile liselerimizin ve ortaokula dayalı meslek okullarımızın amaçları ve yüksek öğretimle bağıntıları derinliğine ve genişliğine incelenerek tartışılmıştır. Sonuç olarak a) Liselerin öğrencilerini sadece yüksek öğrenime hazırlayan okullar olarak değil, aynı zamanda hayata hazırlayan genel öğretim kurumları olarak organize edilmeleri gerektiği kabul edilmiş; b) iki yıllık orta dereceli meslek okullarının çeşitli meslekler için eleman yetiştirmek olan esas fonksiyonları aynen muhafaza edilerek öğrenim süreleri, aynı zamanda orta öğretim derecesi içinde bütünlüğü ve ahengi sağlamak üzere, üç yıla çıkrılmış ve c) liselerden ve lise dengi meslek okullarından mezun olan kabiliyetli öğrencilere yetiştirildikleri alanlarda üniversiteye giriş hakkını elde etmelerine imken vermek için bir "çeşitli olgunluk imtihanları sistemi"nin ihdası zorunlu görülmüştür.[22]

12 Mart Muhtırası'ndan sonra gündeme gelen eğitim reformunda, 7. ve 8. şurâ kararları dikkate alınarak orta öğretim boyutunda "gerçekleştirilmek istenen hedefler" şöyle saptanmıştır.

> a) Öğrencilerin genel eğitimlerini demokratik bir düzen içerisinde yaş ve fikir seviyelerine uygun surette sağlamak
>
> b) Çevrenin ekonomik özellikleri ve öğrencilerin ilgi ve istidatları gözönünde bulundurularak orta öğretim seviyesinde kalkınma hedeflerinin gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek
>
> c) Orta öğretim çağındaki gençleri ilgi ve kabiyetleri ölçüsünde ya mesleğe veya yüksek öğretime hazırlamak ,

---

[21] Aynı, s. 27.

[22] Milli Eğitim Bakanlığı, Yedinci Milli Eğitim Şura'sı: 5-15 Şubat 1962 (Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991), ss. 21-22.

d) Orta öğretim seviyesindeki eğitim kurumlarını ekonomik bir tarzda işler hale getirmek.[23]

görüldüğü gibi reform girişiminde, 60 ihtilali sonrasında hazırlanmış olandan oldukça uzaklaşılmış, orta öğretime lise düzeyinde de çocuğu hayata hazırlama rolü yüklenilmeye başlanmıştır.

12 Eylül Askeri müdahalesinden sonra 23-26 Haziran 1981'de toplanan X. Milli Eğitim Şurâsı'nda gündeme gelen eğitim reformunda ise artık sorun yüksek öğrenim önünde giderek büyüyen yığılmanın önüne geçmek olarak ortaya çıkmaktadır. Yeni okul reformunun amacı artık:

- Eğitim sisteminin şu veya bu nedenle dışında kalan bireylere eğitim olanağı sağlamak;
- Yüksek öğretime yönelten eğitim programları önündeki yığılmayı azaltmak;
- Sanayinin gerektirdiği nitelikli ara insan gücünü ara insan gücünü yetiştirmek;
- Sınırlı eğitim imkanlarını daha etkili ve verimli kullanmak;
- Eğitimin bütünleştirici ve kaynaştırıcı işlevini orta öğretim düzeyinde gerçekleştirmek;
- Farklı programların kaynaştırılması yoluyla yeni ilgiler yaratmak;
- Yaygın ve örgün eğitim arasındaki süregelen sunni ayrımı gidermek[24]

olarak tanımlanmıştır. Burada, artık Modernleşme Dönemi Eğitim Düşünce'sine temel karakteristik özelliğini veren yüksek öğretim yoluyla elit yetiştirme düşüncesini pratikte geçersiz hale gelişine tanık olunmaktadır. "Eğitimin bütünleştirici ve kaynaştırıcı işlevini ortaokul düzeyinde gerçekleştirme" arayışına yeniden geri dönüş; yüksek öğretim düzeyinde elit yetiştirme işlevinin yerine getirilemeyişin itirafı olarak değerlendirmek mümkündür.

Modern eğitime doğru gelişen süreç içinde, okul reformuyla ilgili adımların modernleşme dönemi eğitim düşüncesine bağlı biçimde nasıl çelişkili, karmaşık bir tarzda atıldığını bütün bu tartışmalarda açıkça görmek mümkündür. Çocuğun ilgi ve yetenekleri yönünde nasıl izlenip yönlendirileceğine ilişkin bütünsel bir okul reformu, eğitim sisteminde yeniden yapılaşma göze alınamamaktadır. Meslek okullarının kendilerine yüklenilmek istenen yüksek öğrenime yönelişin önünü kesecek okullaşma olabilme rolünü oynamada yeterince başarılı olamadıkları ortaya çıkmaktadır. Liseleri çok amaçlı okullar haline getirmek suretiyle yüksek öğretim önündeki izdiham önlenmeye çalışılmaktadır.

Meslek okulları ve çok amaçlı liseler modern (çağdaş) eğitim düşüncesi içinde çok önemli yer tutan okullaşma biçimleridir. Çağdaş eğitim düşüncesi için esas olan bireyi ilgi ve yeteneklerine uygun somut bir mesleğe yöneltmektir. Oysa öncelikli olarak hangi alanlarda meslek adamı yetiştirileceği, bu mesleklerin standartları, belirlenen standartlarda somut bir meslek için gerekli eğitim süresi, program, iş içinde eğitim olanakları (staj), mezun olanın istihdam olanakları vb..belirlenmeden; tek tip haline getirilen meslek okullarıyla gerçekte çocuk, orta öğretim düzeyinde de hayata hazırlanmış olmamaktadır. Diğer yandan bu okulların *Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm, İmam-Hatip, Tarım, Sağlık* gibi adlarla ayrı okullar halinde

---

[23] Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Reformu: Hükümet Programı Işığı altında (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1971), s.36.

[24] Yahya Kemal Kaya, İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış (Ankara: Şen Ofset, 1993), s.40.

açılmaları; yatırım, yenilenme maliyetleri ve nüfusun az olduğu bölgelerde artan işletme maliyetleri açılarından kaynak savurganlığına neden olmaktadır.[25]

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda

> Madde 14: Milli Eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insangücü-istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.
>
> Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir.[26]

denmektedir. Yasa hükmünün yerine getirilebilmesi için öncelikle mesleklerin standartlarının tespit edilmesi gerekmektedir; oysa bu standartlar bugüne kadar tespit edilememiştir. Oysa ABD'de tespit edilen 12.000 meslek türünden 250 dolayında ana meslek grubu, Almanya'da 26.000 meslek türünden 380 ana meslek grubu, Güney Kore'de 700 dolayında meslek sınıflandırılmış ve eğitim kapsamına alınmıştır. Oysa Türkiye'de henüz endüstri meslek liselerinde 43, çıraklık eğitimi merkezlerinde ise 55 meslek dalında eğitim verilebilmektedir.[27]

Bu okulların toplantılarda dile getirdikleri en önemli taleplerden birinin, bu okullardan mezun olanların, üniversiteye liselerle eşit koşullarda girebilmesi olması; çocukları orta öğretim düzeyinde hayata hazırlayıcı meslek eğitimi kavramından ne anlaşıldığı yolunda soru işaretleri uyandırmaktadır. Ama öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinden çok ailenin maddi koşullarına, kültür özelliklerine, inançlarına göre yönel inen; hedefi, istihdam olanağı, sosyal yaşam içindeki yeri belli olmayan bir okullaşmada üniversiteye yönelme eğiliminin canlılığını korumasını doğal karşılamak gerekmektedir.

T.İ.S.K.'in hazırlattığı bir raporda yer alan şu açıklamalar meslek okullarının'ın işlevlerini ne ölçüde yerine getirebildikleri konusunda bir fikir vermektedir.

> Mesleki ve Teknik okul mezunları büyük ölçüde nazari tedrisattan geçtikleri için, daha büyük ücretle işe alındıkları halde, işe alıştırılmalarında hemen hemen hiç bir şekilde kalifiye olmayan elemanlara sarfedilen zaman kadar bir kayba uğranılmaktadır.
>
> Meslek ve teknik öğretim görevlilerinin sanayi alemi ile kopuk ilişkiler içinde olmaları, tabir caiz ise, öğretmen doğup öğretmen ölmeleri ve hayatlarını tamamen okul ve sınıf çerçevesi içinde geçirmeleri, problemin bir veçhesini ifade etmektedir.[28]

Yasalarda ve Şurâlarda İfade edilen niyetlerle ortaya çıkan sonuçlar arasındaki bu farklılık; *adımların*, kaynak alınan eğitim düşüncesinde temel bir değişikliğe gitmenin henüz göze alınamadığı koşullarda, zenginleşen yaşamın zorlamasıyla *atılmak zorunda kalınmasından* kaynaklanmaktadır. Siyasi iradenin, eğitim yöneticisinin, öğretmenin ve eğitim talebinin içinde oluştuğu ailenin eğitimden beklentilerinde ciddi değişiklikler olmadan bu tartışmaların ve model arayışlarının devam etmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Üniversite sorununa gelindiğinde, Batı'da bu okulların modern devletin ortaya çıkışına bağlı olarak yavaş yavaş ortaya çıktığı görülmektedir. Bu ortaya çıkış

---

[25] Baloğlu, a.g.e., s.

[26] Milli Eğitim Temel Kanunu, a.g.e.

[27] Baloğlu, a.g.e., s. 156.

[28] Aynı, s.157.

çeşitlilik göstermekle birlikte; eğitimin kiliseden bağımsızlaşması (laikleşmesi), kentlerin gelişmesi, sosyal yaşamın gelişmesiyle ticaret, muhasebe vb..alanlarda giderek artan insan gücü ihtiyacının karşılanması gibi modernleşme süreciyle ilgili ortak özellikler içermektedir.[29] Bir başka açıdan bakıldığında Batı'da üniversitelerin gelişmesinin burjuva sınıfının gelişip güçlenmesiyle birlikte gelişen bir süreç olduğu görülmektedir. Amerika'da ve Avrupa'da *özel teşebbüsün gözünde modern devlet*, bizzat pazar birliğini ve değişen üretim biçiminin yeniden organizasyonunu, bunun gerektirdiği kurumsal yapıyı ortaya çıkaracak bir yapıdır. Eğitim ise bu yapıyı ortaya çıkaracak, bu yapıya işlerlik kazandıracak yetişmiş insan gücünü hazırlayan bir olgudur. Bu nedenle bu olgunun en önemli ayağı olan üniversiteler burjuvazinin desteği ile Batı'da hem özerk birer bilim kurumu biçiminde ortaya çıkabilmiş; hem de bu sınıfla olduğu kadar -çağdaş devlet'in ihtiyaç duyduğu kadroları yetiştirme yönüyle- devletle de doğal bir bağlantı içinde olabilmişlerdir.[30]

İslam geleneği içinde, üniversite olarak tanımlanacak okullaşmada ilk adım, Nizam-ül mülk medreseleriyle atılmıştır. Zamanında klasik Osmanlı toplum yapısının ideolojik-hukuksal yeniden üretiminin en temel araçları olan medreseler, Tanzimat'la birlikte belirginlik kazanan modernleşme süreci içinde, Batı'lı anlamda bir üniversite oluşumunu kendi içlerinden çıkaramamışlardır. Bu nedenle bu kurumları Batı'lı anlamda üniversite kategorisi içine almak mümkün görünmemektedir. Batı'da yeni modern devlet yapılaşmasının hazırlayıcıları oldukları kadar aynı zamanda bizzat bu yapılaşmanın birer unsuru olan, burjuva sınıfının desteğiyle sürecin doğal akışı içinde gelişen bu kurumlar (üniversiteler); Osmanlı-Türk modernleşme süreci içinde, geleneksel merkeziyetçi yapıyı yeni bir sentezde ayakta tutmak, Batı'daki bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri bu sürece taşımak amacıyla, devlet tarafından yukarıdan bizzat oluşturulmaya çalışılmıştır.

Batı'da modern devleti ortaya çıkaran merkezileşme sürecinde, üniversiteler bir yandan kendi özerkliklerini koruyan ve güçlendiren, fakat diğer yandan ihtiyaç duyduğu insanı yetiştirmek üzere varoluşlarının nedeni olan modern devlete doğal bir bağlanış içindedirler. Oysa Osmanlı-Türk modernleşme sürecinin -bu araştırma boyunca ortaya konulmaya çalışılan- özellikleri nedeniyle, bizim üniversite geleneğinde özerlik sorunu da de devlete doğal bağlanma sorunu da kendi doğal akışı içinde olgunlaşan ve çözülen sorunlar değildir. Bunun en önemli nedeni, bizde üniversitenin -Batı'da olduğu gibi- özel teşebbüse dayanarak doğmuş ve gelişmiş olmamasıdır. Bu özerklik sorunundaki çarpıklığı olduğu kadar devlete bağlanma sorunundaki çarpıklığı da belirleyici bir olgu olmuştur. Osmanlı-Türk modernleşme sürecinde Batı'lı anlamda bir üniversite arayışında karşılaşılan bütün güçlüklerin nedenini burada aramak gerekmektedir; *çağdaş bir üniversite kavramı modern devlet (siyasal birlik) kavramından soyutlanarak ele alınabilecek bir kavram değildir.*

Cumhuriyet döneminde de üniversite modernleşme sürecinin kendine özgü doğası içinde Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ne bağlı olarak, "milli dehayı" geliştirecek, "milli kültürü" bilim ve fen yoluyla layık olduğu düzeye yükseltecek, "hariçte ve dahilde millet işlerini görecek" yüksek kabiliyetli, devleti yönetecek

---

[29] Şerif Mardin, İdeoloji (İstanbul: İletişim Yayınları, 1993), ss. 166-167; Server Tanilli, Uygarlık Tarihi (5. Basım, Say Pazarlama, 1981), s. 45.

[30] Hilmi Ziya Ülken, "Eğitim Krizinin Kökleri ve Üniversiteler," Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi, 2. 1-4 (1969), ss. 1-22.

seçkinler yetiştirmek üzere bizzat devlet için ve devlet tarafından örgütlenen bir kurum olmuştur.

4371 sayılı bakanlar kurulu kararıyla 1927 yılından itibaren Darülfünun'a ve bütün yüksek okullara ancak lise mezunu olanların kabul edileceği karara bağlanmıştır.[31] Bu karar modernleşme dönemi eğitim süreci içinde öğretim kademeleşmesinin ancak 1927'li yıllarda tamamlanabildiğini göstermesi bakımından önemli bir olgudur.

1930'lu yıllarda üniversite reformu gündeme gelmiş, bu amaçla İsviçre'den yurda çağırılan Prf. Albert Malche bir rapor hazırlatılmıştır. 1933 yılında Dr. Raşit Galip'in Milli Eğitim Bakanlığı sırasında Darülfünun, İstanbul Üniversitesi adıyla yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme sırasında Dr. Raşit Galip'in kamuoyuna yaptığı açıklamada (1.8.1933) yer alan şu sözler, o yılların üniversite anlayışında aşılması gereken anlayışla ilgili önemli ipuçları vermektedir:

> ...Ülkede, siyasal, sosyal büyük değişmeler oldu. Darülfünun, bunlara karşı tarafsız bir gözlemci gibi kaldı. Ekonomik alanda esaslı hareketler oldu. Darülfunun, sadece yeni konuları programına almakla yetindi. Harf inkılabı oldu. Özdil hareketi başladı. Darülfünun hiç tanımadı. Yeni bir tarih arayışı, ulusal bir hareket halinde bütün ülkeyi sardı. Darülfünunda buna bir ilgi uyandırmak için üç yıl kadar uğraşmak gerekti. İstanbul Darülfünunu artık durmuştu; kendi içine kapanmıştı. Ortaçağa özgü, bir kenara çekiliş duygusu içinde, dış dünyadan eleni eteğini çekmişti. Türk Toplumunun hayat akışı içinde, bu kadar yalnızlık halinde kalabilen İstanbul darülfünunu, dünyanın başka yerlerindeki bilim hareketlerine karşı doğal olarak yakınlık ve ilgi göstermedi. Böylece bunlardan uzak kaldı. İstanbul Darülfünunu, bilimsel araştırma ve çalışmalar alanı olamadı. Kişisel çaba için fırsat ve imkanlar veren bir çalışma çevresi haline gelemedi. Öğretme yöntemini, benzer Batı kurumlarına uygun bir duruma getiremedi.[32]

Bu açıklama, Darülfünun'un henüz bilimsel bir kurum olamamasına gösterilen bir tepkiyi dile getirmektedir; ancak yeni üniversite arayışında özerk-bilimsel bir kurum görme isteğinden çok, uluslaşma ve çağdaşlaşma boyutunda hazırlanacak projelere liderlik etmek üzere ihtiyaç duyulan eliti yetiştirecek bir kurum arayışının daha ağır bastığı görülmektedir. Üniversite reformunun öncülüğünü yapan R.Galip'in şu sözlerinden bunu çıkarmak mümkündür:

> ...Profesör, sadece bir takrir makinesi değil, öğrenciye daima ilham veren, rehberlik eden, onun için çalışan ve araştırma zevkini daima coşkun tadabilen bir kaynaktır. Gerçek profesör, kendisi de bilimin daimi bir öğrencisi olurdu. Yeni üniversitenin en esaslı niteliği, milliliği ve inkılapçılığıdır. Milli tarih için yeni bölümler kurulmuştur. Türk inkılabının ideolojisini üniversite yapacaktır. O, inkılap ile aşk ve iman kürsüsü olacaktır. Hangi fakültede olursa olsun, her öğrenci, ancak orada bir sınıf geçtikten sonra diploma almayı bir görev ve onur bilecektir.[33]

Cumhuriyet Osmanlı Devletinden bir Darülfünun ile yedi yüksek okul ve öğrenim gören 4.000 öğrenci devralmıştır. 1939 yılına kadar Ankara'da Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü, Hukuk Fakültesi, Yüksek Ziraat Enstitüsü, Siyasal Bilgiler Okulu, Yüksek Ziraat Enstitüleri; İstanbul'da, Yüksek Öğretmen Okulu, Yüksek Deniz ve Ticaret Okulu,- Yüksek İktisat ve Ticaret Okulu,

---

[31] Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s. 229.

[32] Aynı, s. 231.

[33] "M.Fethi Ülkü, "Dr.Reşit Galip", Cumhuriyet Dönemi Eğitimcileri (Ankara: 1987), s. 247" Aynı, s.232.

Yüksek Mühendislik Okulu, Güzel Sanatlar Akademisi açılmıştır.[34] 1971'de üniversite 9'a 1975'de 18'e çıkmıştır. 1968 yılında yapılan bir araştırma sonucunda yeni üniversitelerin açılmasında kullanılmak üzere üç ölçüt belirlenmiştir. bunlardan birincisi, üniversitelerin alt yapı gereksinimini sağlamak, sosyo-ekonomik gelişme endeksini göz önünde tutmak ve gelişmesi gereken bölgelerde üniversite açmaktır. Birinci ölçüte bağlı olarak Çukurova ve Bursa Üniversiteleri, İkinci ölçüt göz önünde tutularak Fırat ve Dicle Üniversiteleri, üçüncü ölçütü göz önünde tutarak ise Diyarbakır ve Selçuk (Konya) üniversiteleri açılmıştır.[35] 1992 yılında 22 yeni üniversite ve iki yüksek teknoloji enstitüsüyle birlikte 1996 yılı itibariyle üniversite sayısının 56'ya yükselmesine karşın, ülkemizde yüksek öğrenimde okullaşma oranı örgün yüksek öğrenimde % 12.5 civarındadır; bu oran yaygın açık öğretimle birlikte % 26.7'dir. Bu oranlar ABD'de % 59,6, Kanada da % 62,2, Japonya'da, % 30, 1, Mısır'da % 18, Yunanistan'da %27'dir.[36]

Türkiye Sosyal Ekonomik Siyasal Araştırmalar Vakfı bünyesinde yapılan bir çalışma da yüksek öğretimin sorunları şöyle saptanmıştır:

1. Orta öğretimde; şura kararlarına ve plan hükümlerine uygun gerekli düzenlemeler yapılamadığından, yüksek öğretime olan istem karşılanamayacak bir düzeye ulaşmıştır.

2. Gerekli fizik olanaklar hazırlanmadan ve öğretim üyesi sorunu çözümlenmeden yeni yüksek okullar ve üniversiteler açılmıştır.

3. Yüksek öğretim öğrencilerinin bilim alanlarına dağılımı ile kalkınmanın gerektirdiği insangücü arasında denge sağlanamamıştır.

4. Yüksek öğretimde okullaşma oranı, gelişmiş ülkelerdeki okullaşma oranının çok altında kalmıştır.

5. Yüksek öğretimde; eğitimin kapsam ve niteliği, başarı oranları kurumlar arasında önemli farklılıklar göstermiştir.

6. Niteliğin ikinci plana itilerek, ünvanların kazanılmasındaki standartların sık sık değiştirilmesine bağlı olarak üniversite statü, saygınlık ve ücret bakımından hızla gerilemektedir. Bu durum; üniversiteyi bir yüksek okul mertebesine dönüştürmüş; bilgi aktarma, fikir ve bilgi üretmenin önüne geçmiştir.[37]

1996 yılında Yüksek öğretim ve çağdaş eğitim sorunlarıyla ilgili üniversitelerden istenen görüşlere bazı rektörlerin verdiği yanıtlarda şu açıklamalar dikkati çekmektedir:

Kemal Güçlüol (İzzet Baysal üniveristesi): Yükseköğretimde akademik ve pratik ağırlıklı kurumve programların, giderek ağırlıklı biçimde "akademik" bir görünüm aldığı gözlenmektedir. Ayrıca yükseköğretimde diploma ağırlıklı yaklaşımlarla eğitim-ekonomi-istihdam ilişkisi- arz ve talep dengesinin sağlanamaması ve benzeri nedenlerle dikkate alınmamakta ve alınamamaktadır.

Cezmi Öncüer (Adnan Menderes Üniveristesi): Günümüzde, özellikle sosyal bilgiler alanında eğitim, soru bile sorulmadan sona eren bir konferans niteliğindedir. Bu durum uygulamalı disiplinlerde tümüyle böyle değilse de uygulamaların yeterli düzeyde yapılamadığı da bir gerçektir.

---

[34] Maarif Vekilliği, Türkiyede Tahsilin Bugünkü Durumu ve Ana Meseleleri Hakkında Rapor (İstanbul: Maarif Matbaası, 1939), ss. 51-53.

[35] "Yeni Üniversitelerin ve Fakültelerin Kurulmasında Uygulanabilecek Ölçütler," Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 1-4: 73-84, 1976.

[36] Başbakanlık. Üniveristelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite Üniversitelerin Gelişmişlik Durumu (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1996), ss.1-285, 56-57, 93-94.

[37] Güvenç ve Diğerleri, a.g.e., s.39.

Şehabettin Yiğitbaşı (Kocatepe Üniversitesi): Yüksek öğrenime aşırı talep, fiziki imkan ve mali kaynakların yetersizliği yüzünden Üniversitelerimiz ancak öğretimi yürütme gayret ve çabalarını sürdürmektedirler.

Günay Akbay (Ankara Üniversitesi): Geleneksel dört duvar arasına sıkışmış "sınıf içinde öğretim" yerine, öğrenciye kendini geliştirme imkanı sağlayan, bireysel araştırma ve bağımsız çalışma becerileri kazandıran, bunlara fırsat veren ve *öğrenmeyi öğreten* bir eğitim-öğretim uygulaması esas olmalıdır.

Erol Oral (Atatürk Üniversitesi): Öğrencilerdeki amaç *araştırıcı kimlik* sahibi olmaktan öne *para kazandıracak iş sahibi olmaya* yönelmiştir. Üniveristeler, son derece ayrıntıya inen yasal düzenlemelerle hareket serbestisi daralmış, yarışmacı yapıdan ziyade bir nevi eğitim KİT'lerine dönüşmüştür.

Reşat Baykal (İTÜ): Bugün üniversiteler diploma üreten makina haline getirilmiş, gerçek olması gereken kimliklerinden uzaklaşmışlardır.

Aydın Dumanoğlu (Karadeniz Teknik Üniversitesi): Üniveristelerimiz kendi işlerinde, kendi aralarında bilimsel çalışma açısından herhangi bir rekabet ortamı içine itilmiş değillerdir.

Atıf Ural (Kocaeli Üniversitesi): Ders yüklerinin yoğunluğu nedeniyle araştırma ve bilimsel çalışmalara zaman ayrılamamaktadır.

Süha Sevük (ODTÜ): Yüksek öğretim sistemi tek tip, tek düze (üniversite) modelden, çeşitliliğe yönlendirilememiştir. Orta öğretimle yüksek öğretim arasında (özellikle meslek liseleri için) sağlıklı bir yönlendirme ve yerleştirme sistemi kurulamamıştır.[38]

Günümüz çağdaş eğitim anlayışında yüksek öğrenim kurumlarının büyük bir bölümü lisans ve ön lisans düzeyinde teknolojiyi kullanacak profesyoneller yetiştirmeye -kitlesel eğitime- yöneltilirken, çok küçük ve belirli bir bölümü ise daha az sayıda seçkin öğrencileri lisans ve lisans üstü öğrenime -elit eğitim- temel araştırmalara yöneltmektedir. Birinci yönelimde amaç pratik bir amaca yönelik mesleki kişilik sahibi uzmanlar yetiştirmek, ikinci yönelimde ise amaç deney ve teorik araştırma içinde bilim adamı yetiştirmektir.[39]

Ülkemizdeki yüksek öğretim alanındaki okullaşmaya bu açıdan bakıldığında, *mesleki kişilik kazandırmaya* yönelen işlevin ihmal edildiği, *elit yetiştirmeye yönelen* işlevin ise eğitimin kısa zamanda kitleselleşmesi, nedeniyle yerine getirilemediği görülmektedir. Mesleki bilgi ve deneyim -tıpkı geçmişte olduğu gibi- mesleğe atıldıktan sonra iş içinde edinilen bir olgu haline gelmiştir.

Yüksek öğretimde okullaşmanın orta öğretimdeki okullaşma oranının giderek genişlemesiyle, hem bu okullardan mezun olan öğrencilerin yüksek öğrenim talebi nedeniyle, hem de sayısı artan birinci ikinci eğitime öğretici yönetici yetiştirmek nedeniyle yakın ilgisi vardır. Bu, olgu okullaşmanın 1. 2. kademesini yönlendiren Milli Eğitim Sistemiyle, Yüksek öğretim sistemi arasında yakın ve koordineli bir işbirliğini gerekli kılmaktadır. Her ikisinin gelişmesini ağırlıklı olarak devlete borçlu olduğu, merkeziyetçi bir yapı içinde bu iki sistemin arasında olması gereken işbirliği ve koordinasyonun bir türlü kurulamamış olması oldukça dikkat çekicidir. Uzun yıllar Yüksek Öğretmen Okulları'nın Fen ve Edebiyat Fakültelerinin öğretmen yetiştirme de nasıl bir rol oynaması gerektiği tartışılmıştır[40]. Hala Milli Eğitim Bakanlığı'nın, öğretmen aldığı okullarından, aldığı öğretmen adaylarından tam olarak ne beklediği açıklığa kavuşmuş değildir.

---

[38] Başbakanlık, a.g.e., ss.4,9,13, 29, 35, 136, 159, 175, 218

[39] Süha Sevük, Başbakanlık, a.g.e., s. 219; Ülken, 1969, a.g.m.

[40] Ülken, 1969, a.g.m.

Sonuçta, üniversiteye giren öğrenciye cazip bir yaşamın kapısını açmada gerekli, fakat yeterli olmayan bir diploma vaadi vermekle ve sisteme uyum sağlama, itidalli olma, milli kültürle donanmış olma, milliyetçi ve vatansever olma gibi meziyetlerden oluşan değerler bütünüyle kendini tanımlayan, bu nitelikleriyle halka örnek olacak münevverler yetiştirmekle yetinen bir okullaşma modeli ortaya çıkmıştır. Üniversiteye giren öğrencilerin %60'ının sosyal bilimler alanında yığılmasını okullaşmanın bu kendine özgü niteliğinde aramak gerekmektedir[41]. Yüksek öğrenim alanında bu nitelikte bir okullaşmadan; iş yaşamının gelişmesine, bilimsel-teknolojik gelişmeye önemli katkıda bulunmasını beklemek pek mümkün değildir.

Gelişmiş ülkelerde çağdaş yüksek öğretimin oluşumun arkasındaki bireysel girişim desteği göz önünde tutulduğunda; ülkemizdeki yüksek öğrenim alanındaki okullaşmada kaynak alınan amaç ve ölçütlerin bu biçimde belirlenmesinde, bu okullaşmanın son yıllara kadar tümüyle devlet desteğine bağlı olarak gerçekleşmesinin önemli payı olduğu sonucuna varmak gerekmektedir.

Baloğlu mevcut okullaşmayla 1990'larda varılan sonucu şöyle özetlemektedir:

> Sonuç olarak, Türkiye'de her 100 kişiden:
>
> - 22.6'sı okur yazar değildir.
> - 18.5'i ilkokulu bitiremeden hayata atılmıştır.
>
> Bitirilen son öğretim kurumuna göre:
>
> - 43.4'ü ilkokul mezunudur,
> - 6.6'sı ortaokul mezunudur,
> - 4.5'lise mezunudur.
> - 2.1'i meslek okulu mezunudur.
> - 2.2'si yüksek okul veya fakülte mezunudur.
>
> Başka bir deyişle, her 100 kişiden 95.7'si, örgün milli eğitim sistemi içinde, herhangi bir mesleğe hazırlanmadan hayata atılmıştır.[42]

Buraya kadar okullaşma alanında Cumhuriyet yıllarında yaşanan gelişmelerin eğitim düşüncesi açısından ne anlama gelmesi gerektiğini doğru saptayabilmek için; biri 19. yüzyılın başında diğeri 19. yüzyılın ikinci yarısında gözlemlerden yola çıkarak ortaya konmuş şu iki tespit arasındaki süreklilik, tamamlayıcılık dikkat çekicidir. Prens Sabahaddin 1905 yılında kaleme aldığı bir makalede şu tespiti yapmaktadır:

> ...Hükümet eğitimi yaymak için yeni yeni mektepler açmaya devam etmektedir, fakat bu mekteplerde tahsil ve terbiye ikiye ayrıldığı ve ikincisi ihmal edildiği için sosyal hayatımızda maalesef sosyal hayatımızda maalesef büyük bir değişiklik gerçekleşmiyor. Çünkü teşebbüs, sadece hükümetten geliyor. Hükümet ise her şeyden evvel hükümetin mesleğini devam ettirecek memurlar yetiştirmeye çalışıyor. Açtığı okullarda verdiği terbiyenin hedefi, hükümet kasasından alınan maaşla bütün hayatı boyunca hiç bir girişimde bulunmadan, hiç bir sorumluluk almadan yaşayacak insanlar yetiştirmektir. Resmi mekteplerimizden fevkelade bir diploma ile çıkan memurluktan başka bir meslekte yaşamlarını temine muktedir değillerdir. Müslümanlar arasında ticaret, sanâyi, ziraat gibi bir toplumun başlıca kaynağı meslekler elân hakir görünmektedir. En büyük emel hükümet memuru olmaktır.
>
> Hükümete karşı bağımsız ruhlu vatandaşların mevcut olmadığı bir çevrede, insaf edelim, istibdat olmaz da ne olur.[43]

---

[41] Güvenç ve Diğerleri, a.g.e., s.29

[42] Baloğlu, a.g.e., s.43.

[43] Nezahat Nurettin Ege, Prens Sabahaddin: Hayatı ve İlmi Müdafaları (İstanbul: Güneş Neşriyatı, 1977), s. 87.

Mardin ise Cumhuriyet döneminde eğitim-öğretimin her üç kademesinde de okullaşmanın yukarıda açıklanan gelişme özelliklerinin nasıl bir eğitim düşüncesinden kaynaklandığını şöyle açıklamaktadır:

> ...Klasik Türk lise ve üniversitesi, cumhuriyetin yönetici seçkinler tabakasına elaman devşirmek üzere düzenlenmiş üniter bir sistemdi. Liseye ve daha sonra üniversiteye giden köylü, esnaf ve zenaatkar çocukları, daha lisenin ilk yıllarında, sahip oldukları ve çevrenin kültürüne ait olan kültürel hamûlenin (knapsack) unsurlarını kaybetmeye başladılar. Bunların yerine, eğitim görmüş bir Türk'ün taşıması gerektiği söylenen unsurları koydular. Bu; milliyetçilikle devlet kapitalizmine inancı ve Cumhuriyetin memurlarıyla genel olarak öğrenim görmüş olanların halkın öncüsü olduklarına olan inancı olduğu kadar, "Batılı terbiye"yi, bir "komilfo" tavrı da içine alıyordu.
>
> Kanatimce son zamanlarda Türkiye'de olan şudur: Elit devşirme ve yetiştirmeye ilişkin bu modelin çökmesiyle, şehirlerin kırsallaşması köylülerin şehirleşmesinden daha hızlı seyretmiş ve bundan dolayı Türk toplumu etkili bir elitsizleşmeye doğru gitmiştir.[44]

Mardin makalenin devamında, Türk eğitim sisteminin taklit etmek istediği Batı Avrupa eğitim sisteminin iki işlevinden birinin gençlere "yetişkinlerin dünyasında işlevlerini yerine getirmelerini mümkün kılacak olan değerleri" benimsetmek, diğerinin ise "bir organik dayanışma toplumunda" gençlere "birbiriyle temas ve toplumsal ilişki (etkileşim) kolaylıkları sağlamaya yönelik" olduğunu; Oysa Türk eğitim sisteminin beşinci sınıftan itibaren öğrencileri "küçük ukala ideologlar" haline getirdiğini, toplumda işlerliği olan değerlerin öğretilmesinin yerini ise milliyetçiliğin aldığını belirtmektedir. Mardin'e göre "dayanışmacılık üzerindeki bu erken vurgu, grup içi dayanışma üstünde mekanik bir vurguya" yol açmıştır.[45] Yani eğitim düşüncesi en iddialı olduğu noktada bile toplumsal değişimle birlikte giderek işlevselliğini yitirmiştir.

Bu iki sosyal bilimcinin yukarıda yer verilen saptamaları Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin süreç içinde nasıl bir işlev yüklendiğini, yaşamın öngörülemeyen zenginleşmesi karşısında nasıl giderek eğitim etkinliklerine rehberlik etme yeteneğini yitirdiğini çarpıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

1940'lı yılların ikinci yarısına kadar eğitim etkinliklerine rehberlik etmiş Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'de belirgin hale gelen çözülme, 1950'lerden itibaren hızla artan ekonomik ve sosyal hareketliliğin ortaya çıkardığı doğal bir sonuçtur. Devlete kadro devşirme aracı, elit yetiştirme aracı olarak organize edilen bir okullaşmadan çıkan öğrencilerin çoğunun, amaçlananın dışında hayata atılmaları ya da işsiz kalmaları durumunda, bunun sosyal sistemde yaratacağı depremin boyutları daha "Tedrisat-ı İptidaîye Kanunu"n yasalaşması için sunulan gerekçede açıkça belirtilmiştir[46].

Asker-sivil bürokrat güçlerin toplumsal değişime müdahale tarzları içinde, geleneksel bir araç olarak eğitimin çok önemli bir yer edindiği görülmektedir. Eğitimin, toplumsal karmaşayla birlikte gelen her askeri müdahale sonrasında, toplumsal sorunları çözme yolunda etkili bir biçimde kullanılmak istenmesi; bu araştırma sırasında ortaya çıkan bir başka önemli bir olgudur.

İlkokuldan çıkanın orta öğretime yönelik eğitim talebi, önce ortaokulu ilk öğretim içine almak, ortaokulla lise arasındaki doğal akışı engellemeye çalışmak

---

[44] Mardin, 1992, a.g.e.,s. 276.

[45] Aynı, ss. 277-279.

[46] Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi. (İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım,1977) 3-4. Cilt, ss. 1307-1308.

olarak ortaya çıkmış, ortaokul programlarına çocuğu hayata hazırlayıcı el becerileri kazandıracak dersler koyma yoluna gidilirken, Teknik ve Mesleki öğrenim alanında bu talebin yönlendirileceği yeni okullar açma yoluna gidilmiştir. Oysa 1950'li yıllara gelindiğinde, ortaokul mezunlarının lise öğrenimi almaya yönelmiş ve giderek artan talebi bu yolu da çıkmaz sokak haline getirmiştir. Aynı sorun 1970'li yıllardan itibaren giderek arttan bir biçimde üniversite için söz konusu olmuştur.

Sonuç: lise ve yükseköğretimi yalnızca elit yetiştirme aracı olarak gören düşünce pratik yaşam içinde geçersiz hale gelmiş; iflas etmiştir. Bu aynı zamanda ilerlemeyi birbirinden ayrı, önceden belirlenmiş kanallarda gerçekleşen bir yolculuk olarak algılayan pozitivist projenin de pratikte geçersiz hale gelişinin göstergesidir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin bu aşınmışlığını Özdil şu sözlerle dile getirmektedir.

> Türk Milli Eğitimi, tarihsel açıdan ulusun sosyal, ekonomik ve kültürel evrimini, kuruluş aşaması içinde belirli bir ölçüde etkilemiş; gelişme aşaması içinde eğitim ulusal bilinci pekiştirmek, kültürel ve ekonomik değişimini hızlandırmak, kadro yetiştirmek, kültürel ve ekonomik gereksinme yaratmak amaçları yönünde işlemiş ve hayli başarılı da olmuştur. Bununla beraber, eğitim tüm kurum ve düzeyleriyle bu amaçlar yönünde işleyişin bir sonucu olarak elde edilen sosyal, ekonomik ve kültürel dinamizmin ve gelişme hızının geriisinde kalmıştır. Sistemin amaçları yapısı, içeriği, yöntemleri ve araçları, değişen sosyo-ekonomik koşulları ve çağdaş istemleri karşılayamaz hale düşmüştür.[47]

1958 yılında UNESCO tarafından düzenlenen bir konferansta orta öğretimin hedeflerinin nasıl belirlendiğini Ülken şöyle açıklamaktadır.

> 1) Umumi bir kültür vermek; 2) Yüksek Öğretime hazırlamak; 3) Mesleki bir formasyon vermek, yani okuttuğu bilgi dallarından birinde derinleşmenin temellerini hazırlamak. Bu üç gayeden yalnız birisiyle yetinen bir orta öğretim, ilk öğretimi yüksek öğretim veya meslek okullarına bağlama vazifesini göremez.[48]

Görüldüğü gibi çağdaş eğitim düşüncesi içinde orta öğretim boyutunda meslek eğitimi vermek aynı zamanda çocuğu yükseköğretime hazırlamanın bir başka boyutudur. Mesleki eğitim, mesleki kimlik kazandırma süreci yapay olarak sınırları saptanabilecek bir süreç değildir. Bu süreçte eğitimin süresi, seçilecek mesleğe göre uzar ya da kısalır. Akademik eğitim de, bürokratik kadroları yetiştirici eğitim de özünde bir mesleki kimlik kazandırma sürecidir. Soruna mesleki-teknik eğitim boyutundan bakıldığında orta öğretim yüksek öğretim ayrımı yapay bir ayrım haline gelmektedir. Esas olan belirli bir meslek için, mesleki kimlik kazandırmak için ne kadar süre gerekeceğidir. Bu eğitim düşüncesi, modernleşme dönemi eğitim düşüncesinden nitelikçe farklı bir düşüncedir. Bu eğitim düşüncesine göre örgün eğitim esas olarak iki temel okullaşma boyutu içinde ele alınmalıdır; temel eğitim ve mesleki eğitim. Bu ayrım yetiştirilmek istenen insan tipinin farklılığından değil; yetiştirilen insanın farklı eğitimsel gelişme süreçlerine tekabül etmesi nedeniyledir. Temel Eğitim mesleki kişiliğe hazırlanacak bireyin nihai olarak hangi mesleği seçeceğine karar vermesiyle sonuçlanacak bir eğitim sürecini açıklar; meslek eğitimi ise benimsenen meslek için gerekli bilişsel, duyuşsal, devinişsel yeterliliğin kazanılacağı bir süreçtir. Böyle bir eğitim anlayışına Modernleşme Dönemi Eğitim

---

[47] İlhan Özdil, "Eğitimde Yeniliğin Çerçevesi ve Türk Milli Eğitim Reformu", Atatürk İlkeleri Işığında Türk Eğitim Sistemi (Ankara, TÜBİTAK Yayınları, 1983), s. 38.

[48] "Evolation et Tendaces des Eseignements du Second Degré en Europe, Conférence enropéene de l'Uneco (Sévres: Avril, 1958)" Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1967), ss. 231-232.

Düşüncesi'den kopma (süreç boyutunda değil, ürün boyutunda) göze alınmadan ulaşılamaz.

Bunun için, "milli kültürü" koruyacak ve derinleştirecek, dolayısıyla devleti ayakta tutacak, çağdaşlaştıracak elit yetiştirme amacının eğitimsel faaliyetlerin mihverini oluşturma; bunu da esas olarak lise ve yüksek öğretim aracılığıyla gerçekleştirmek anlayışından vazgeçmek gerekmektedir. Geliştirdiğiniz okullaşma sisteminde öğrenci akışının ana yönelimi, doğal olarak gösterdiğiniz hedef doğrultusunda olacaktır. Bu düşünceyle yetiştirilmiş insan gücü, ortaya konan amaç doğrultusunda -yani yalnızca devlet için- istihdam edilemediğinde sonuç Mardin'inin teşhis ettiği gibi amaçlananın tam tersi "elitsizleşme" olarak ortaya çıkacaktır.

Okullaşmaya rehberlik edecek düşüncenin merkezine "devlet ve millet için" eğitim düşüncesini almanın gerçekten bağımsız, demokratik, kalkınmış, istikrarlı bir toplum yapısı ve siyasal birlik (devlet) ortaya çıkmasına ne ölçüde hizmet edip edemeyeceği ise ayrı bir sorundur. Prens Sabahaddin'in 1906 yılında dile getirdiği *"İstiklal-i milli ancak istiklal-i şahsi ile temin edilebilir"*[49] önermesi, bu sorunun 20. yüzyılın başından beri eğitim düşüncesinin gündeminde tartışılmakta olduğun göstermektedir.

Cumhuriyet Döneminde Eğitimin Örgütlenmesi Bakımından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi

TBMM kurulduktan sonra örgün eğitim faaliyetlerini yürütmek amacıyla 4 Mayıs 1920'de Maarif Vekaleti adıyla kurulan bakanlığın isminin 1931 yılında Kültür Bakanlığı olarak değiştirilmesi ve 1946 yılına kadar örgün eğitim faaliyetlerinin bu bakanlık altında örgütlenmesi;[50] dönemin eğitim düşüncesinde "kültür aktarma" merkezli bir yaklaşımın egemen olduğunu açığa çıkaran güçlü bir gösterge olarak değerlendirilebilir. 1946'dan sonra bakanlığın "Millî Eğitim Bakanlığı" olarak yeniden tanımlanmasına duyulan ihtiyaç bu açıdan değerlendirilecek olursa, bunun eğitim düşüncesinde "ideolojik misyon" boyutunda bir gerilemeye işaret ettiği söylenebilir. 4.Şura'da orta öğretimin amaçlarının yeniden değerlendirilmesiyle açığa çıkan Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ndeki "klasik öğe"den uzaklaşma hatırlanacak olursa -süreç boyutunda bunun belirli bir arka planının olacağı kabul edilirse-, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ndeki çözülme eğilimiyle bu isim değişikliği arasında bir ilişki bulunabileceği gibi bir sayıltıya ulaşılabilir. Öte yandan tam da bu yılların, tek partili siyasal sistemde çözülme işaretlerinin artmaya başladığı yıllar olduğu hatırlanmalıdır.

Örgütsel yapı olarak Türk Eğitim Sistemi'nin, 1926 yılında çıkarılan "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" ile 1933 yılında çıkarılan 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki Kanun'a ve bunların bazı maddelerini günümüze kadar yeniden düzenleyen çeşitli kanunlara göre düzenlendiği görülmektedir. 385 sayılı kanun hükmündeki kararnameyle, 1989 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütsel yapısı eski yapıya uygun biçimde yeniden düzenlenmiştir.[51] Milli Eğitim

---

[49] Ege, a.g.e., s. 87.

[50] Yahya Kemal Kaya, Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama (Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstütüsü Yayınları, 1979), s. 138.

[51] Mehmet Alıç, "Türk Eğitim Sistemi ve İşleyişi", Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler -Lisans Tamamlama Programı- (Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991), s. 179.

Sistemi'nde politika oluşturmada, belirlenen politikaların uygulamaya geçirilirken uyulması gereken ayrıntılarının saptanmasında kilit rolü, doğrudan bakana bağlı Talim Terbiye Kurulu yerine getirmektedir. Talim Terbiye Kurulunun görevi 179 sayılı kanun hükmündeki kararname ile şöyle saptanmıştır:

> Eğtim sistemin ve alt sistemlerini geliştirmek için kararlar almak ve bu kararları onaylatmak üzere Bakanlık Makamı ya da Eğitim Öğretim Yüksek Kurulu'na sunmak; Bakanlığın öteki birimlerince hazırlanan öğretim programları, ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen klavuz kitapları, bilgi ve işlem yapraklarını incelemek, geliştirmek ve karara bağlamak; Yurtiçi ve Yurtdışı eğitim hareketlerini izlemek ve değerlendirmek; programlara uygun olarak ders ya da yardımcı ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak ya da satın almak; temin edilmesi gereken eğitim araç ve gereçleri hakkında görüş bildirmek; bakanlığın öeteki birimlerince hazırlanan kanun tasarısı, tüzük ve yönetmeliklere Hukuk Müşavirliği'nin de görüşünü alarak son vermek; eğitim öğretime ilişkin kanun teklif ve tasarıları hakkında Hukuk Müşavirliği'ne görüş bildirmek; yabancı ülkelerden alınmış diploma ve öğretim belgelerinin derece ve denkliklerini belirlemek; Eğitim ve öğretim Yüksek Kurulu ile Milli Eğitim Şurası'nın sekreterlik görevini yapmak.[52]

Yukarıda açıklanan çalışma evrenine bakıldığında bu kurumun, eğitim düşüncesine uygun olarak birinci ve ikinci kademe öğretimde izlenecek politikaları oluşturma, bu politikaya uygun olarak uygulamaya dönüştürülecek programlara karar verme gibi bir rolü üstelendiği görülmektedir. Yani eğitim düşüncesine uygun biçimde sistemi geliştirici politikaların saptanmasına karar veren birim ise doğrudan ya Bakan ya da Eğitim Öğretim Yüksek Kurulu'dur. Eğitim Öğretim Yüksek kurulu ise Başbakanın ya da görevlendireceği bir bakanın başkanlığında Talim Terbiye'nin sekreterliğinde, Milli Savunma, Milli Eğitim, Maliye ve Gümrük, Sağlık, Çalışma ve Sosyal Güvenlik, Tarım Orman ve Köy İşleri, Turizm Bakanlarından meydana gelmektedir[53]. Eğitim düşüncesinden eğitim politikası oluşturmaya, eğitim alanında uygulanacak programları belirlemeye dönük bu model; yetkinin merkezde toplandığı bir sistem içinde yetkinin merkezde toplandığı bir eğitim örgütlenmesi modelidir.

Bursalıoğlu *yetkinin merkezileşmesi* ile *sistemin merkezileşmesi* kavramlarının arasındaki farklılığa şöyle dikkati çekmektedir:

> Yetkinin merkezileşmesi, örgüt yapısının bir veya bir kaç düzeyinde toplanmasıdır. Sistemin merkezileşmesi ise alt sistemlerden birinin diğerlerini kendisine bağımlı kılması ve böylece sistemin işlemesinde egemen olmasıdır. Böylece bir alt sistem stratejik nitelik kazanmış sayılır ve bir tür kontrol birimi durumuna girer.[54]

Toplumsal sistemlerin hangi yolu izledikleri, konusu oldukları toplumların düşünce yapılarına olduğu kadar toplumsal değişim deneyimlerine de bağlıdır. Düşünce yapısı olarak deneyime ağırlık veren, modernleşme sürecini geleneksel yapının içinden kesintisiz bir biçimde geliştirebilen İngiltere'de, Bursalıoğlu'nun işaret ettiği ikinci tip model-süreç işlerken; düşünce yapısında akıla, akıl yoluyla rasyonel düzenlemeye ağırlık veren, merkeziyetçi gelenek nedeniyle modernleşme sürecini devrim yoluyla geliştirmek zorunda kalan Fransa'da ise birinci tip model-sürecin izlendiği görülmektedir[55]. Toplumsal değişimle toplumsal sistemdeki yapı arasındaki bu ilişki göz önünde tutulduğunda, Osmanlı-Türk geleneğinde geleneksel ataerkil

---

[52] Aynı, s. 183.

[53] Aynı, s.186.

[54] Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (Beşinci Baskı Ankara: PEGEM yayınları, 1991), s. 71.

[55] Hilmi Ziya Ülken, Eğitim Felsefesi. (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1967), s. 220.

düşünce biçimi ve gaza ilkesine göre örgütlenmeyle; toplumsal değişimin yetkinin merkezileştiği örgütlenme modelinde sürdürülmesi arasında anlamlı bir ilişki olması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Bu açıklama kabul edildiğinde, eğitim örgütlenmesinde; Tanzimat yıllarında Fransız Eğitim Sisteminin, Meşrutiyetle birlikte ise yüksek öğretim reformunda Alman deneyiminin veri alınmasının rastlantı olmadığı ortaya çıkar. Hatta eğitim düşüncesine yön veren ideolojik yapının düşünsel kaynaklarını pozitivizmde, Durkheim ideolojisinde bulmasının nedenleri de bu bakış açısı kabul edildiğinde daha anlaşılır hale gelmektedir. Öte yandan modernleşme dönemi okullaşmasının geleneksel öğretim sisteminin içinden değil, geleneksel eğitim sistemine rağmen ortaya çıkarılabilmiş olması; Kurtuluş Savaşı'yla elde edilen "ulusal bağımsızlık" sürecinde -Cumhuriyetin devraldığı düşünsel, örgütsel mirasın da etkisiyle- çağdaşlaşma ve uluslaşmaya dönük olarak, eğitim sisteminin yukarıdan aşağıya yeniden organize etmek durumunda kalınması gibi nedenlerin de yetkinin merkezileştiği bir sistemin ortaya çıkmasında rolü olabileceği düşünülmelidir.

Daha 1906 yılında merkeziyetçi yapılanmanın eğitimde nasıl olumsuzluklara yol açtığı Sabahaddin tarafından şöyle dile getirilmiştir:

> Hristiyanlar istedikleri gibi okullar açtıkları halde bu imtiyaz müslümanlara tanınmıyor, ne zaman bir müslüman özel bir okul açmak isterse daima hükümet müşkülat gösteriyor. Bütün bu müşkülleri yense bile Maarif Nezareti'nin resmi, müdahaleleri karşısında cemiyetimizde serbest okulların devam ve terakkileri kabil olamayacağından umumi maarifimiz, bir resmi inhisar altına geçerek müstakbel nesillerin dimağları inkışafa vakit bulmadan evvel resmi bir kalıba dökülüyor ve müslümanları istikbalde de hıristiyanlarla rekabet edemeyecek bir hale getiriyor.
>
> İşte maliyede ve adliyede olduğu gibi maarifde de hristiyanlar vasi bir adem-i merkeziyetden yararlandıkları halde müslümanlar en müthiş merkeziyetin pençesinde ezim ezim eziliyorlar.[56]

Geleneğe yaslanmakla birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren yetkinin merkezileştiği bir eğitim sisteminin oluşmasında, asıl rolün eğitime yüklenmek istenen ideolojik misyondan kaynaklandığı görülmektedir. Eğitim yoluyla uluslaşmayı sağlamak, toplumu çağdaş medeniyet seviyesine ulaştırmak üzere, devlet eliyle ilk öğretim düzeyinde cahilliği önlemek, köy yaşamını canlandıracak yaygın eğitim vermek, ortaokul düzeyinde devlete memur yetiştirmek, yüksek öğretim düzeyinde ise ideolojik yapıyı ayakta tutacak, devletin politik-teknolojik gelişme doğrultusunu tayin edecek, güvenliğini sağlayacak elit kadro ve yönetici kadro yetiştirmek amacıyla tek parti sistemi içinde kurulabilecek bir eğitim sistemi; ister istemez yetkinin merkezileştiği bir sistem olmak durumundadır. Çünkü ancak böyle bir sistemde içeriden ve dışarıdan gelebilecek olumsuz etkilenmelerin önüne geçilebilir, milli kültür etrafında uluslaşma amacı doğrultusunda yürünebilir, hedefi tayin edilmiş doğrultuda çağdaşlaşma sağlanabilir. Kaynak alınan eğitim düşüncesi açısından bakıldığında, yetkinin merkezileştiği bir eğitim örgütlenmesinin, ortaya konan amaçlar doğrultusunda ilerlemenin güvencesi olduğu görülmektedir.

Okullaşmadaki rol değişimi açısından 1949'lu yıllardan itibaren okulların rollerinde önemli değişmeler olmuş, ancak sistem, örgütlenme ve yönetim faaliyetleri boyutunda yetkinin merkezileştiği bir yapıda gelişimini sürdürmeye devam etmiştir. Bu açıdan bakıldığında sistemde değişmenin önce alt sistemlerde başladığı, merkeze doğru gittikçe, örgütlerin rollerindeki değişmenin daha ağır gerçekleştiği söylenebilir.

---

[56] Ege, a.g.e., s. 83.

Eğitim sisteminde -politika oluşturma, ve uygulamada takip edilecek programların belirlendiği yapının dışında- rolünde henüz belirgin bir değişiklik gerçekleşmeyen bir diğer alt sistem de teftiş mekanizmasıdır. Eğitim sistemi içinde danışma ve denetim birimlerinden biri olan Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın görevleri yasada:

> Bakan adına teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek; bakanlığın mevzuata, plan ve programlara uygun çalışmasını ve amaçlarının daha iyi gerçekleşmesini sağlamak amacıyla gerekli önerileri hazırlamak ve Bakana sunmak; özel kanunlarla verilen öteki görevleri yapmak.[57]

olarak belirlenmiştir.

Bursalıoğlu toplumsal sistemde kontrol alt sisteminin işlevinin ne olması gerektiğini şöyle açıklamaktadır:

> Kontrol alt sisteminin iki stratejik görevi, amaçların gerçekleşme derecesini diğer alt sistemlerden daha iyi ölçebilmesi ve elde ettiği sonuçlara göre sistemin işlemesini kısıtlayabilmesidir. Bu bakımdan bir eğitim sisteminin kontrol yani teftiş birimi , sadece değerlendirme ve raporlama ile sorumlu kalmamalıdır. Böyle bir birimden gerçek kontrol görevi bekleniyorsa, sistem merkezinde karar ve planlama süreçlerine katılma yetkisi de tanınmalıdır.[58]

Halbuki Teftiş Kurulu Başkanlığına Eğitim Sistemi içinde biçilen rol bakana bağlı, bakanın onayıyla kendisine verilen denetleme ve soruşturma görevlerini yürütmesi sonuçlarını bildirmesidir. Yani Teftiş kuruluna, eğitim sistemi içinde bizatihi sistemin işlevlerini amaca dönük biçimde kontrol etmesi misyonu tanınmamıştır. Burada artık sistemin bütünlüğünü kapsayan bir kontrol mekanizmasından söz edilemez. Bu kurulun işlevi yalnızca okullaşma boyutundaki alt sistemlerin amaca, programlara uygun biçimde çalışıp çalışmadığını kontrol olunca, yani bu kurulun işlevinin doğrultusu yalnızca alt sistemlerle sınırlanınca; ortada, Abdülhamit döneminden kalan bir teftiş anlayışıyla hareket eden, merkeziyetçi yapının devam ettirilmesinde araç olma gibi bir misyon yüklenen mekanizma kalmaktadır.[59] Bu sistemin yetkinin merkezileştiği bir yapı olarak varlığını sürdürebilme kararlılığını göstermesi bakımından dikkate değer bir olgudur.

Yetkinin merkezde toplanmasının çok partili siyasal yaşama geçilmesiyle birlikte Milli Eğitim Sistemi'nde ortaya çıkardığı çok önemli sorunlardan biri de eğitim sisteminde kadroların siyalaşması, kararların siyasallaşmasıdır. Çok sık görev değişiklikleri, bakanlık içinde uzmanlaşan kadrolardan merkez örgütünde yararlanılamaması, Talim Terbiye Kurulu gibi kilit kurumların işlevsizleşmesi, kadroların, alınan kararların yargı güvencesinden yoksun olması bu siyasallaşmanın ortaya çıkardığı önemli sorunlardır.[60]

Diğer yandan yetkinin merkezileşmesinin sistem içinde ortaya çıkardığı toplumsal değişimin yönüne ters sonuçlardan birisi de, gerek öğretmen gerekse yönetici kadrolarda mesleki uzmanlaşmayı engelleyici bir rol oynamasıdır. Bazı araştırmacılar sistemde "esas olan öğretmenliktir" anlayışının yerleştiği, eğitim yöneticiliğinin uzmanlık alanı olarak kabul edilmediği, eğitim sistemindeki yönetici

---

[57] Alıç, a.g.e., ss. 184-185.

[58] Bursalıoğlu, a.g.e., s. 73.

[59] Baloğlu, a.g.e., s.165.

[60] Aynı, ss. 165-166.

kadroların yöneticilik formasyonu kazanmamış öğretmenlerce doldurulduğu görüşündedirler.[61]

Bu olgunun -sistemde yetkiyi elinde bulunduranların siyasal davranış içinde olmalarıyla da desteklenen- örgütlenme anlayışıyla, dolayısıyla eğitim düşüncesiyle ilişkisi vardır. *Tek parti rejiminde, eğitime yüklenen uluslaşmayı sağlayıcı, modernleşmeyi hızlandırıcı başat rol nedeniyle örgün eğitim yaşantılarını ideolojik sapmaya yol açmayacak biçimde tek merkezden yönlendirme düşüncesinin maddi anlaşılabilir bir temeli vardır. Gelişmenin bu erken döneminde mesleki uzmanlaşma -hem öğretmen hem de yönetici amatör bir ruhla ve hepsi aynı amaca dönük çalıştığından- belirli ideolojik anlayış doğrultusunda en iyi sonucu alabilmek için gerekli beceriyi gösterme anlamına gelmektedir.*

Oysa çok partili siyasal sisteme geçildiğinde, bir yandan amaçlarda siyasallaşma politikleşme ve teknolojik gelişmeyle birlikte rollerde farklılaşma yaşanırken, bir yandan da merkeziyetçi yapının ve anlayışın klasik biçimiyle korunmaya çalışılması, hem toplumsal sistem içinde hem de eğitim sistemi içinde artan karışıklığın nedeni olmuştur. Bu farklılaşma içinde siyasal sitemin merkezinde yer alan yapılar -ideolojik yapılar- ortak amaçlara farklı yollardan gitmek üzere oluşurken; maddi dayanaklarını -daha çok- sistem içindeki kontrol alanlarını genişletmede aradıkları için; kadroların uzmanlaşmasına değil de, kadroları kendi kontrol alanları içinde tutmaya önem vermişlerdir.

Diğer yandan eğitim düşüncesi içinde bu olgu, mesleki kişiliğin gelişmesinden çok, tek tip elit kadro yetiştirmeye duyulan ilgiyle desteklenmiştir. Diğer yandan gerek öğretmenliğin gerekse yöneticiliğin mesleki uzmanlık alanı haline getirilmesi ve yasal güvenceye kavuşturulması yetkinin merkezileştiği bir sistem içinde arzu edilebilecek bir şey de değildir. *Çünkü mesleki uzmanlık, kişinin kendi alanında yaşanacak olanı belirlemek üzere oluşacak programın oluşumuna aktif olarak katılmasıyla, giderek belirleyici hale gelmesiyle mümkündür.* Öğretmenin ve yöneticinin mesleki kimliğiyle öne çıkması yani uzmanlaşması; özgürce alanında inisiyatif kullanması, giderek kendisini de ilgilendiren kararların alınmasına katılmasıyla birlikte gelişebilecek bir süreçtir. Oysa yetkinin merkezileştiği bir sistemde, bir alt sistemin kontrol mekanizmasını kendi içinde geliştirmeye başlaması, yetkinin merkezîleştiği bir sistem modelinde söz konusu olamaz[62]. Diğer yandan bu gelişme, mesleki kişilik sahibi olanın, giderek uzmanlaşanın; siyasal yapıların kontrol alanının dışına çıkması, yasal güvence altında alanında özgürce sistemin genel amaçları doğrultusunda inisiyatif kullanabilmesi anlamına gelir ki bu da siyasal yapılaşmanın yukarıdaki açıklanan kendine özgü gelişimine ters düşer.

Bu analizin sonucunda varılacak düşünce, *Modernleşme dönemi eğitim düşüncesindeki örgütlenme anlayışının toplumsal değişmenin güncel ihtiyaçlarına uygun düşüp düşmediğini sorgulamadan; kurumsallaşmış modern devlet için çağdaş düşünceye, modern devletin yetişmiş insan gücünü hazırlayacak modern eğitim düşüncesine sahip olmadan; alanında uzman yöneticiye, mesleki kişiliğiyle öne çıkan öğretmene* sahip olunamayacağıdır.

Bu okul ortamında müdür, öğretmen ve diğer iş görenlerin sağlıklı bir ruh haline sahip olmaları için de gereklidir. Gazi Eğitim Enstitüsü müdürlüğü yapmış

---

[61] Kaya, a.g.e., ss. 205-206; Baloğlu, s. 165.

[62] Bursalıoğlu, a.g.e., s. 73.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

Vedide Baha Pars, 1950'li yılların çok partili siyasal yaşama geçiş sıkıntılarının yaşandığı yıllarda, İzmir'de çıkan "Fikirler" dergisinde yayınlanan bir yazısında; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinde yetkiyi merkezde toplama anlayışıyla okul ortamında oluşan anti-demokratik koşullar arasındaki ilişkiyi şu sözlerle açıklamaktadır:

> Eğitimin kökleri otokratik temellerde olduğu için, verilen kararlarla değişiklikler el ele yürümüyor. Milli Eğitimin otoriteleri, okul yönetimleri, öğretmenler, eski amaçlara hizmet etmek için yetişmiş olduklarından, yeni görüşlere karşı ağır davranıyorlar. Sınavlar için, ders bellemek için öğrenci yetiştirmekte olan okulların birdenbire yurttaş eğitimini ön plana almaları kolay olmuyor. Yetki, başta okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler olmak üzere, bir basamak dizisi halinde mevcut ise burada sırasıyla herkes bir emir kulu olduğuna göre, demokratik bir yaşamın gelişmesine olanak olmaz. Tek şart, otorite ve sorumluluğun, olabildiğince belirli ellerde birikmeyerek yayılmasıdır. Okulda demokratik ruh ve ortam sağlayacak olan müdür. ve öğretmenlerin kendileri tamamıyla sağlıklı bir ruh haline sahip olmalıdırlar.[63]

Milli Eğitim Sistemi'ndeki yapılanmadan yola çıkarak eğitim düşüncesinin değerlendirilmesini amaçlayan bu analizi, içine Yüksek Öğretim Sistemini de katarak genişletmek mümkündür. Yükseköğretime biçilen rol nedeniyle üniversitelerin özerk olması düşüncesi Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde tanık olduğumuz bir düşüncedir. Bu bir yönüyle, ileride her alanda devleti kendisine emanet edebilecek şekilde *eliti* (seçkini) yetiştirebilme düşüncesiyle ilgilidir. İdeolojik yapıyla bağlantı daha çok yetiştirilecek elitin seçilmesiyle ilgili olarak düşünülmüştür. Ziya Gökalp'in üniversite reformu ile ilgili ileri sürdüğü düşüncelerinde bu olguyu tespit etmek mümkündür. Ayrıca bu arka planda "bilim bilim içindir" düşüncesiyle de desteklenmektedir. Türkiye'de üniversitelerin Batı'daki gibi bireysel girişimin gelişmesiyle desteklenen ve gelişen kurumlar olmaması nedeniyle; üniversite özerkliği ve devlete bağlanma sorunu tez-anti tez biçiminde kabul edilmiş sürekli bir tartışma konusudur; oysa Batı'da her iki sorun da üniversitelerin doğal mecrasında gelişmesi ve bu arada devletin modernleşmesi sürecinde, birlikte çözümlenmiştir[64]. O nedenle yüksek öğretim alanında, yetkinin merkezileştiği bir sistemden çok; maddi koşullardaki yetersizlik nedeniyle modernleşme sürecinde kendine doğal gelişme mecrası bulamamış, kendine özgü merkezileşmesini sağlayamamış bir yapı söz konusudur. Bu da sistemde egemen olan eğitim anlayışıyla, bilim adamı anlayışıyla, ideal yönetici anlayışıyla ilgilidir. *Milli Eğitim Sistemi'nde orta öğretim düzeyinde yönlendirici mekanizmaların oluşturulamaması, mesleki kişilik sahibi, alanında uzman yönetici, teknik eleman vb.. yetiştirecek kitle eğitimi misyonunun bu okullaşmaya esas olarak yüklenememiş olması, yönetim kademelerinde bürokratlaşma, öğretim kademelerinde memurlaşma, siyasal müdahaleler, görev ve yetkilerin tam olarak belirlenememesi; bütün bunlar bu kurumlarda iş bölümüne dayalı bilimsel bir üretim yapacak, farklı düzeylerde farklılaşan amaçlara uygun eğitim verecek, çağdaş, demokratik bir kurumsal yapının ortaya çıkmasını önlemiştir.*

Türkiye'de mevcut örgütsel yapının yeterli olup olmadığını sorgulamaya yönelmiş araştırmaların oldukça az olması dikkat çekicidir; Bursalıoğlu'nun 1972 yılında yaptığı milli eğitim müdürü, okul müdür yardımcıları, teftiş şefleri ve ilk öğretim müfettişlerinden oluşan 466 yöneticiye uyguladığı ankette oldukça çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yöneticiler verdikleri yanıtlarda eğitim sisteminin aldığı, işlediği ve

---

[63] "Vedide Baha Pars, Örnek Hayatlar (İstanbul: 1962), ss. 105-106" Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., s. 290.

[64] Ülken, 1969, a.g.m.

çıkardığı insanın nicelik ve niteliklerini *asla* önemsemediğini, ortaya çıkan üründen kendini geliştirmek için dönüt almadığını; bu haliyle kendisinden bekleneni karşılayacak güç ve yetenekte olmadığını (kız meslek lisesi grubu hariç bütün gruplarda elde edilen en yüksek frekans) belirtmişlerdir. Yöneticiler uzman ve öğretmenlerin *ara sıra* belli ve gerekli ölçülerden geçirildiğini; yönetici, öğretmen ve uzmanların *ara sıra* çevre değişikliklerini tahmin edebildiklerini belirtmişlerdir. Sistemin amaca dönük bir biçimde eşgüdümlü çalışmasından birinci derecede sorumlu 87 milli eğitim müdürü, teftiş şefi ve ilk öğretim müfettişinden 22'si, alt sistemlerin aynı amaca dönük bir biçimde asla çalışmadığını belirtirken, 54'ü bu soruya *ara sıra* yanıtı vermiştir; *daima* yanıtını veren ise yalnızca 10 kişidir. Bu gruptan 81 kişi örgütlerin hareketlerini bütünlük ve tutarlıktan yoksun bulurken, yalnızca bir tanesi amaçlar yönünden örgütlerin hareketini bütünlük ve tutarlık içinde görmüştür. Yöneticiler sistemin çembersel değil çizgisel çalıştığı, sistemin aşırı gerildiği, sistemden beklenenin sistemin gücünü aştığı, açık sistem özelliğini giderek yitirdiğini belirtmişler; eğitim sisteminin çevreye uyum sağlayacak esneklikte ve toplumun demokratlaşması ile doğru orantılı olarak *mutlaka* yenilenmesi gerektiği düşüncesini dile getirmişlerdir. *Bursalıoğlu bu bulgulardan yola çıkarak Milli Eğitim Sistemi'nin çevreye duyarlık, çevreye uyum, çevreye dönüklük, dengeli gelişme, açıklık, kontrol ve beslenme gibi toplumsal açık sistem özelliklerini ara sıra gösterdiği sonucuna varmıştır.*[65]

Kaya'da 1976 yılında milli eğitim müdürü, milli eğitim müdür yardımcıları, Eğitim Enstitüsü müdür ve yardımcıları ve ilk öğretim müdürlerinden oluşan 238 kişilik gruba uyguladığı ankette elde ettiği bulguları açıklarken: Eğitim yönetiminde kırtasiyecilik, iletişim zayıflığı, eşgüdümün olmaması, kadrolarda yöneticilik bilgisinin yetersizliği, uzmanlaşmaya önem vermeme, atamalarda siyasi tercih gözetme, eğitim yönetiminde partizanca uygulamalar, görev güvencesinden yoksunluk; eğitim sisteminde alt sistemler arasında etkileşim zayıflığı, yetkilerin üst düzeyde toplanması. sistemin amaca dönüklük açısından yeterli çalışamaması, teftiş ve denetim sisteminde zayıflık gibi bulgular tespit etmiştir.[66]

Bu bulgular Bilgen, Karagözoğlu gibi araştırmacıların yaptığı araştırma sonuçlarıyla da desteklenmiştir.[67] Örgüt yapısı ve yönetim süreçleriyle ilgili bütün bu bulgular; toplumsal değişim, okulların rollerinde değişikliklere neden olurken, örgütlenme modelinde bütün çevrenin beklentileri karşılayacak düzeyde bir değişikliğin gerçekleşemediğini göstermektedir. İki binli yılların eşiğine gelindiği halde; sistemin 1970-75'li yıllarda ortaya çıkan bu bulgulardan, kendini yenileme yolunda gerekli dönütü henüz alamadığı görülmektedir. Düşünsel kaynağını Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nden alan yetkinin merkezileştiği örgüt modeli anlayışı terk edilemediği için; alınmaya çalışılan tedbirler, sistemi çevrenin beklentilerini karşılayabilecek düzeyde geliştirememektedir.

Bu nedenle *çağdaş eğitim örgütlenmesi yönünde atılmak istenen adımlardan elde edilmek istenen sonuçlarla; bu adımların yetkinin merkezileştiği örgüt yapısı içinde atılmak durumunda kalması arasında önemli bir çelişki ortaya çıkmaktadır.* 1992 yılında yardımcı birim olarak oluşturulan Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire

---

[65] Ziya Bursalıoğlu, Eğitim Yöneticisinin Sistemi Değerlendirmesi (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1978), ss. 27-32, 39-40, 61-63

[66] Kaya, a.g.e. ss. 203-204.

[67] Aynı, ss. 173, 195.

Başkanlığı'na yüklenen rol ile, bu dairenin, işleviyle ilgili alınan kararların dışında tutulması arasındaki çelişki, bu durumun somut bir göstergesidir. İlk öğretimde kaliteyi arttırarak öğrenci başarısını yükseltmek, öğretmen eğitiminde kaliteyi arttırarak öğretmenleri OECD ülkelerindeki benzer mesleki standartlara ulaştırmak, Milli Eğitim Bakanlığı yönetim sistemini geliştirerek, kaynak kullanımında daha ekonomik ve etkili olmayı sağlamak amacıyla Dünya Bankası destekli Milli Eğitimi Geliştirme Projesi hazırlanmış; bu proje için gerekli okul ortamını, programları, öğretim materyallerini, teknolojik donanımı oluşturmak amacıyla Eğitimi Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı oluşturulmuştur. Fakat bu yardımcı birimin görevi, oluşturduğu materyalleri Talim Terbiye Kurulu'na sunmakla sınırlanmıştır. Birime karar alma aşamasında uygulamayı denetleme aşamasında rol verilmemiştir. Yine aynı çalışma kapsamında geliştirilen, ana projenin uygulama evrenini oluşturması düşünülen Müfredat Labaratuar Okulları projesinde (MLO) yer alan 22 ildeki 208 okulda okul müdürü, müdür yardımcısı, üç öğretmen, bir rehber öğretmen, bir hizmetli, iki veli, iki öğrenci, okul koruma derneği ve okul aile birliği temsilcisinden oluşan *Okul Yönetimi Geliştirme Ekibi* kurulması düşünülmüştür.[68] Fakat yetki ve sorumlulukları yönetmelikle tam bir açıkla belirlenmediği için okul reformu içinde okul ortamının demokratikleşmesi sürecinde bu ekibin nasıl bir rol üstlenebileceği açıklığa kavuşmuş değildir.

Bütün bu tasarımlar Çağdaş Eğitim Düşüncesi'ne yönelik sistemde bir arayışın olduğunu göstermektedir. Fakat MLO projesinin başarılı olabilmesi için, sistemde belirli bir düzeyde yetki devrini göze almak gerekmektedir. *Bunun için ise milli eğitim müdürlüklerinde program geliştirme, eğitim teknolojisi, öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme gibi alanlarda destek birimleri oluşturulması, okullarda yönetici kadroların ve lider eğitimcilerin yeni bir anlayışla yetiştirilmesi, öğretmenlerin ve ailelerin bu ekip çalışmalarına çekilebilecek hale getirilmesi gibi çağdaş eğitim anlayışıyla ilgili bir dizi sürecin hazırlanması; bunun için yeni örgütlenme modellerinin geliştirilmesi gerekmektedir.* Bu tasarıyı yaşama geçirecek karar alma, planlama, örgütleme, iletişimi sağlama, eşgüdümleme ve değerlendirme mekanizmaları yeni bir anlayışla hazırlanmadan; bütün bunlar için gerekli uzman, lider, yönetici kadrolar yeni bir anlayışla, inisiyatif alabilecek şekilde yetiştirilmeden böyle bir projeden beklenen sonuç elde edilemez. *Bütün bunların başarılabilmesi için her şeyden önce eğitim sisteminin; yukarıdan aşağıya doğru belirli bir sistematik içinde yetkiyi devredilebilecek, siyasal kontrol alanı olmaktan çıkarılacak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bir sistem bütünlüğü içinde yeni bir eğitim düşüncesiyle ele alınıp gerekli sistem değişikliği olarak algılanmadığı, bu değişikliğin en sancısız bir biçimde gerçekleştirilmesine dönük tedbirler alınmadığı, kanalların oluşturulamadığı bir ortamda; bütün bu adımlar sistem içinde karışıklığı daha da arttıran bir rol oynamaktan öteye gidemeyeceklerdir. Çünkü sorun yalnızca bir program sorunu, teknoloji sorunu olmanın da ötesinde bir anlayış sorunu, bir sistem sorunudur. Yetkinin merkezileştiği bir örgütlenme anlayışı korunarak, alt sistemlerde özerk kontrol sistemleri, öz denetim mekanizmaları oluşturulamaz.*

---

[68] Milli Eğitim Bakanlığı, Müfredat Labaratuar Okullarını Tanıtım Semineri: 22-26 Ocak 1996 (Ankara: M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Hizmetiçi Eğitim ve Labaratuar Okulları Şubesi Yayını, 1996), ss. 7-8, 61-62; Nevzat Ayaz, "Milli Eğitimde Yenilikler", Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni, Özel Sayı (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996), ss. 4-5.

Oluşturulan özel bir komisyonun çalışmasıyla 1862 yılından itibaren gündeme gelen, "iptidai" adında yeni bir okullaşmanın ortaya çıkmasına neden olan okul reformu çalışması ile, *Müfredat Lâboratuar Okulları oluşturma* süreci arasında hazırlanış ve uygulama yönünden benzerlik dikkat çekicidir. MLO'ların oluşturulma sürecinde EAGED'in yüklendiği rolü, o dönemde oluşturulan özel bir komisyon yüklenmiş; bu dairenin geliştirdiği MLO projesinin işlevini ise, o dönemde benzer bir biçimde Selim Sabit Efendi'nin geliştirdiği *Usul-ü Cedide* yerine getirmiştir. O dönemde de İptidai okullarının ortaya çıkış sürecinde yeni öğretim, yeni program arayışı sistem içinde karışıklığa neden olmuş; tutucu çevrelerin tepkisi ve engellemesi nedeniyle bu okullaşma 1880'li yıllara kadar yeterince gelişememiş ancak bundan sonra hızla yaygınlaşarak ilk öğretim alanındaki modernleşmenin temelini teşkil etmiştir. Bu deneyime bakılarak bu girişimi, çağdaş okullaşma anlayışında köklü bir değişikliğin habercisi olarak değerlendirmek mümkündür.

Bütün bunlar, geçmişte modernleşme süreci içinde çok önemli bir işlev yüklenmiş, ve bu işlevini başarıyla yerine getirmiş Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin; *toplumsal değişimin içinden geçtiği günümüz koşullarında ihtiyaç duyulan çağdaş eğitim yaşantılarını yönlendirebilecek düzeyde bir eğitim sisteminin yapılaşabilmesi için artık kaynaklık edemediğini; toplumsal değişimle birlikte bu alanda da aşındığını; dolayısıyla artık aşılması gerektiğini* ortaya koymaktadır. Fakat Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi *moral değerinin yanı sıra pratik değerini de* korumaya devam etmektedir. Bu düşüncenin *pratik değerini* günümüzde, *Çağdaş Eğitim Düşüncesi'nin Türkiye'deki toplumsal-kültürel yapının gelişim çizgisine uygun ve sağlıklı bir biçimde ortaya çıkabilmesine yardımcı olma özelliğinde* aramak gerekmektedir. Modernleşme sürecinde siyasal birliğin korunmasına, çağdaşlaşmaya hizmet etmiş bu eğitim düşüncesi, *çağdaş eğitim anlayışı içindeki tarihsel ve moral değerini korumaya, çağdaş eğitim yaşantılarını motive etmeye* devam edecektir.

Cumhuriyet Döneminde Program Anlayışı ve Programların Kaynak Aldığı Amaç ve Ölçütler Bakımından Eğitim Düşüncesinin Değerlendirilmesi

Program Anlayışı Bakımından Eğitim Düşüncesi'nin Değerlendirilmesi

Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nde program birliğini sağlayan unsur, İslam düşüncesine olan bağlılıktır. Modernleşme süreci içinde bu unsur yavaş yavaş bağlayıcı olmaktan çıkmaya başlamıştır. Modernleşme Döneminde ilkel düzeyde de olsa merkezi bir biçimde ilk program düzenleme girişimi, 5 Haziran 1876 yılında sübyan mektepleri için hazırlanan ders cetvelidir. Aynı yıllarda Süleyman Paşa Tarafından Askeri Mekteplerde de bir program düzenleme girişimine tanık olunmaktadır. İlkokullarda ayrıntılı ilk program düzenleme 1891 yılında yapılmıştır. 1904 yılında ise bütün okul programları oluşturulan özel bir komisyon tarafından ele alınmış, yeniden düzenlenmiştir.[69] Abdülhamit döneminde gerçekleştirilen bu program düzenleme ihtiyacı; eğitim programları yoluyla merkeziyetçi yapıyı güçlendirme düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Meşrutiyet döneminde okul programlarında önemli değişikliklerin yapıldığına tanık olunmaktadır. Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu ile ilk öğretim düzeyinde her çocuğu çevresinde aktif ve verimli bir vatandaş olarak yetiştirmek düşüncesiyle, ilkokul programlarına Beden Eğitimi,

---

[69] Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923 (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991), s.127.

Resim-iş, Müzik, El işleri, Sağlık Bilgisi, Köy Ekonomisi gibi dersler konulmuştur[70]. Diğer yandan idadilerin programlarına da *Malumatı Medeniye,* Ziraat, Evrak ve Muhaberatı Ticariye, Usulü Defteri, Malümatı iktisadiye, Kanuniye gibi dersler konulmuştur[71]. Aynı zamanda, Darülmuallim'in programına da Sâti Bey'in müdürlüğü döneminde Fenni Terbiye (pedogoji), Usul-ü Tedris (Öğretim Metodu) dersleri konulmuş; Darülfünun'un programları bütünüyle değiştirilmiş, Tarih, Felsefe, Edebiyet dersleri konulmuştur[72].

Cumhuriyet Döneminde İlkokullarda 1926, 1936, 1948, 1968 programlarına, ortaokullarda 1949 programına, liselerde ise 1838, 1954 programlarına yansıttıkları eğitim düşüncesi ve program anlayışı bakımından bakıldığında; bu programların esas olarak kendilerine modernleşme dönemi eğitim düşüncesini kaynak aldıkları görülmektedir. Milli eğitim sisteminde -EARGED bünyesinde MLO kapsamında sürdürülen yeni program geliştirme faaliyetlerinin dışında- yaygın biçimde kullanılan programlar, bu programların yeniden düzenlenmiş, geliştirilmiş biçimleridir.[73] Burada öncelikle yukarıdaki sayıltının program anlayışı bakımından ne anlama geldiği üzerinde durulacaktır.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi kaynak alınarak hazırlanan programların *yapılış biçimi bakımından* Tanzimat'dan bu yana *değişmeyen temel özelliği*; *programları değiştirme teşebbüsünün merkezden Milli Eğitim Bakanlığın'dan gelmesi, ve burada hazırlanmasıdır.* Bir başka deyişle program hazırlama hiç bir zaman okullara bırakılmamıştır;[74] pilot olarak seçilen okullardaki deneyimli öğretmenlerin dışında program içeriğinin oluşumuna öğretmenlerin katılmadıkları görülmektedir. *1948 ilkokul 1949 ortaokul programlarına gelinceye kadar programlarda dersin özel amaçlarına işleniş biçimlerine yer verilmemesi dikkati çekmektedir.*[75] 1948'li yılların, okullaşma ve örgütlenme boyutunda eğitim yaşantılarına kaynaklık ve ölçütlük etme bakımından Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin aşılmaya başlandığı düşünülecek olursa; 1848 ilkokul ve 1949 ortaokul programlarında çağdaş program anlayışı ile ilgili bu yaklaşımların yer almasını da; modernleşme dönemi eğitim düşüncesinin bu boyutuyla da aşılmaya başlamasının göstergesi olarak kabul etmek gerekmektedir.

Varış programları program anlayışı bakımından değerlendirirken, programın "özel bir metodoloji ile özdeş" görüldüğünü, yamalı bir bohça anlayışıyla parça paça disiplinler halinde ele alındığını, bu nedenle program *kavramındaki bütünlüğün bozulduğunu*; öte yandan "programlarda yer alan konuların her defasında programa hazır bir elbise gibi" giydirildiğini, bu geleneksel davranışın programın "bilimlerin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni tasnifler, kategoriler ve fonksiyonlar göz önünde"

---

[70] Osman Ergin, Türkiye Maarif Tarihi (İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım,1977), 3-4. Cilt, ss. 1302-1306; Nafi Atuf, Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme. Birinci Kitap, (Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet Matbaası, 1930), ss. 47-49; Koçer, a.g.e., s.190-193.

[71] Hasip A. Aytuna, Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri (İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1974), s.173.

[72] Koçer, a.g.e., ss. 175,199.

[73] "Programlar", Milli Eğitim Düsturu, Hazırlayan: Bedri A. Edis, 3. Tertip, 7. Cilt (İstanbul: 1947); Aytuna, a.g.e., s. 173.

[74] Aytuna, a.g.e., s.175.

[75] M. Fuat Turgut, "Program Değerlendirme", Cumhuriyet Döneminde Eğitim (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983), s.215.

bulundurulmak suretiyle *gelişmesini engellediğini*, programın *eskimesine yol açtığını vurgulamaktadır.* Aynı zamanda belli bir kademe için ele alınan program revizyonlarında, merkezde masa başında planlanan birleştirmelerin, illere tamimle iletildiğini belirtmektedir.[76]

Kaynağını modernleşme dönemi eğitim düşüncesinden alan programlar, 1950'li yıllara kadar ürün boyutunda birer *talimatname* ya da *direktif* olarak hazırlanmıştır.[77] Bu yaklaşım yetkinin merkezileştiği bir sistemde oluşabilecek egemen program anlayışının doğal bir sonucudur. Programın sistem içinde *ürün boyutunda tasarı* olarak algılanmaması; çağdaş program anlayışında -program geliştirmede- *süreç boyutuna* ağırlık verilmesine neden olmuştur.

Çağdaş program yaklaşımı bakımından mevcut program hazırlama anlayışına yukarıdaki çarpıcı eleştirileri getiren Varış'ın, süreç boyutuna ağırlık veren yaklaşımın önde gelen temsilcisi olması dikkat çekici bir olgudur. Bu yaklaşıma göre, program geliştirmede amaç yazılı bir doküman hazırlamak olmamalıdır; "programın kapsadığı amaçların sağlıklı ve etkin bir şekilde saptanması, gerçekleştirilmesi için faydalanılan esasları, prensipleri (teori) ve faaliyetleri (uygulama) operasyonal anlamda ele alan" bir çalışma olmalıdır. Burada amaç, program geliştirme süreciyle ilgisi olan bütün ilgililerin, malzeme, araç ve gereçlerin geliştirilmesidir.[78]

Soruna bu açıdan bakınca program geliştirme, yalnızca sistemde başta öğretmen, veli, uzman olmak üzere bütün ilgilileri içine alan kolektif bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Yetkinin merkezileştiği bir sistem içinde bu süreç, doğal olarak merkezden yönlendirilen, ve sonuçlarına da merkezde karar verilen bir süreç haline gelmektedir.

Programa aynı zamanda *ürün boyutunda tasarı* olarak bakan bir yaklaşımla konuya yaklaşıldığında program geliştirme anlayışında; işleyiş ile ilgili alt sistemlerde yönetici, öğretmen veli ve öğrencilere yaşayacakları eğitim yaşantılarıyla ilgili programların hazırlanmasında yetki devretmeyi göze alan; bir önceki program anlayışının içine bunu da yerleştiren bir anlayışa varılacaktır. Bu durumda alt sistemlerdeki program geliştirmeye rehberlik hizmeti, öğretim materyali, program materyali desteği verecek örgütsel bir yapı oluşturmak gerekecektir. Bu ise merkezi yapıların bütün yetkileri elinde bulunduran değil; eğitim ile ilgili genel politikaları saptayan, sistemin bu politikalara uygun işlemesini gözeten rehberlik, destek ve değerlendirme birimleri haline dönüşmesi anlamına gelecektir.

Soruna bu şekilde bakıldığında, programı ürün boyutunda tasarı olarak ele alan bir yaklaşımı program geliştirme boyutunda sürekli göz önünde tutan, çağdaş program geliştirme anlayışına sahip bir eğitim sisteminin daha merkeziyetsiz bir yapıdan yola çıkmak durumunda olduğu sonucuna varılmaktadır.

Kaya programları eğitim düşüncesi açısından şöyle değerlendirmektedir:

> Eski Yunan düşüncesine göre; akıl tecrübeden üstündü. Bu nedenle, okullardaki öğretim programları pratiğe değil, düşünme gücünü geliştirmek için bilgiye ağırlık vermeliydi. Bilginin pratik değeri, kazandıracağı zihinsel disiplin yanında önemli değildi. Doğadaki gerçekler

---

[76] Fatma Varış, "Eğitimde Program Araştırmaları" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, N0: 1-4, (Ankara: 1970), s.28.

[77] "Programlar", a.g.e.

[78] Fatma Varış, Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları 1988), ss. 21-29.

değişmezdi ve bu, ancak akılla çözülebilirdi. Bu faaliyetin kuramsal yönü azaldıkça tecrübe yönü azalırdı.

Öğretim programları ülkemizde, bu düşüncelerin ve inançların 150 yıldır bir türlü silinmeyen etkileri altında oluşmuş; böylece, eğitim sistemimiz, özellikle liseler entellektüel yetiştiren eleyici eğitim düzeyi olarak düşünülmüştür. Bu görüş ise, öğretim programlarının seçkin yetiştirmeye yönelik akademik nitelikte olmasına yol açmıştır.

Böylece; Tüm öğrencilerin her yıl okumak ve başarılı olmak zorunda oldukları belirli dersler saptanmış, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı yaratılışta olduğunu dikkate almayan, katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünceyi geliştirmeyen, üretici yeteneklere, insan yaşamını kolaylaştırıcı becerilere yer vermeyen *öğretim programları, eğitim sistemimize sökülüp atılamayan, toplumda herşey değişirken değiştirilemeyen beton bir temel gibi yerleşmiştir.*[79]

Akıl yoluyla süreci yönlendirme düşüncesinin Fransız Eğitim Sistemi'nin düşünsel orijinini oluşturduğu daha önce elde edilen bulgular arasında, yer almıştı. Fransa'da, henüz maddi koşulların yeterince olgunlaşmadığı bir süreçte, akıl yoluyla sürece müdahale etme düşüncesi modern toplumu ortaya çıkarabilmiştir; o nedenle böyle bir düşünsel orijinin Osmanlı-Türk geleneği içinde bu misyonu gerçekleştiremeyişinin -bu düşüncenin kendisinden başka- bir nedeni, bir açıklaması olmalıdır. Bu düşünce biçiminde aklın etkili bir araç olarak kullanabilmesi için, bireyin düşünce özgürlüğü ortamında felsefi düşüncelere özgürce ulaşabilmesi, aklını kullanabileceği düşünsel bir içeriği özgürce seçebilmesi gerekmektedir. Oysa *Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi, devletin varoluş sorununu ideolojik malzeme haline getiren bir düşünsel arka plandan yola çıkmış; devlet için aklını kullanabilecek elit yetiştirme projesi doğrultusunda tek tip düşüncede vatandaş yetiştirme anlayışıyla yukarıdaki düşünceden uzaklaşmıştır.* Eğitim sisteminde programların eleyici bir işlev görmesinin temel nedeni de burada aranmalıdır.

Programların Kaynak Aldığı Amaç ve Ölçütler Bakımından Eğitim Düşüncesinin değerlendirilmesi

Bu başlık altında yapılan çalışmada, Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ilkokul programlarının yansıttıkları eğitim düşüncesi ile ilgili kısa bir bilgi verilmiş, daha sonra 1948-1968 ve 1995 ilkokul programları üzerinde yapılan çalışmayla, buraya kadar üzerinde durulan özellikleri bakımından Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin programlara nasıl kaynaklık ettiğini ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın ağırlık merkezinin 1948-68 ve günümüz programları olarak seçilmesinin nedeni; birbirini takip eden programlar üzerinde yapılacak bu çalışmanın, *Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin yaşamın zenginleşmesi karşısında karmaşıklaşan sorunlara ne ölçüde yanıt verebildiği konusunda* -programlara yansıyan düşünce ile ortaya çıkan ürüne bakarak- bir değerlendirme yapma fırsatı verebileceği düşüncesinden kaynaklanmıştır.

Cumhuriyet döneminde ilkokullar için hazırlanan ilk kapsamlı program 1926 programıdır. Bu programın çevresiyle "etkin uyum" sağlayabilecek devrim ideallerine bağlı "iyi yurttaşlar" yetiştirmeyi amaçlandığı görülmektedir. Atatürk'ün "işlevsel eğitim" düşüncesiyle, Baltacıoğlu'nun "çevreye uyum" düşüncesi programda "etkin uyum" biçiminde ifade edilmiştir. Bu aynı zamanda *eğitime sosyalleştirme* rolü yükleyen Gökalp'in düşüncesine de uygun düşmektedir. Bu programın bir başka

---

[79] Yahya Kemal Kaya, "Bugün Milli Eğitimin Durumu" Cumhuriyet Döneminde Eğitim (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983), s. 77.

özelliği ise ilk kez çocuğun ilgisi, düşüncesi etkinliği ile Hayat Bilgisi dersi çerçevesinde ortaya bir ürün çıkarmayı hedefleyen "toplu tedris" düşüncesinin programda yer almasıdır. Bu düşüncede altı çizilmeye çalışılan olgu derslerin "çevre" ve "ihtiyaç" etrafında bir bütünlük göstermeleridir. Bu dönemde *İhsan Sungu, Vedide Baha Pars* gibi eğitimcilerce çocuğun hem modernleşme hem de uluslaşma boyutunda etkin bir biçimde yetiştirilebileceği "toplumsal bir çevre içinde içtenlikle katılınmış amaçlı bir etkinlik" olarak ele alınan "Proje Yöntemi" gibi yaratıcı düşünceler ileri sürülmüştür.[80] "Toplu öğretim" düşüncesi bundan sonraki programlarda da geliştirilerek sürdürülecektir.

1936 İlkokul programının "İlkokulun hedefleri" bölümünde "Türk Devrimi"nin ortaya çıkan ihtiyaçlarına göre CHP programında yer alan eğitimle ilgili ilkelerin nasıl yaşama geçirilebileceği açıklanmış; daha sonra "İlkokulun Eğitim ve Öğretim ilkelerine yer verilmiştir. Bu program, İktidardaki CHP programındaki amaçları olduğu gibi benimsemiş görünmektedir. 1936 programında "direktifler" bölümü tarih öğretimi niteliği taşımaktadır, 1948 programında bu bölüm aynen korunmuş, bununla birlikte "Tarih dersi" programı bu programda yeniden yazılmıştır. 1968 programı, 1951 yılında köy okullarında öğretmen yetersizliğine çare bulmak amacıyla ülkeye çağrılan Amerikalı Profesör Prof. K.V.Wofford'un önerilerinin değerlendirildiği bir program olmuştur.[81]

Programlara Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin nasıl yansıdığını saptamak üzere 1948, 1968 ve 1995 programları üzerinde yapılan çalışmada şu bulgular elde edilmiştir:[82]

1. 1948 programının, ilkokuldan temel beklentisi; ulusun varolabilmesi için yaşamsal zorunluluk olan yeni kültür değerlerinin; eğitim yolu ile milletin ortak malı haline getirilmesidir (1948 Programı, Hedefler: giriş).

   1968-1995 programlarının referans aldıkları mili eğitimin amaçlarında temel beklenti; Türk milletinin bütün fertlerini "kaderde, kıvançta, tasada ortak; bölünmez bir bütün halinde milli şuur etrafında toplamak" biçiminde dile getirilmiş; arkasından bu düşünce, Türk milletini "sosyal zihniyet ile demokratik düzenin hakim olduğu, kişisel teşebbüse ve toplum sorumluluğuna değer veren bir anlayış içinde bilgi, teknik, güzel sanatlar ve ekonomi bakımından çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı haline getirmek" şeklinde tamamlanmıştır.

2. 1948 programı, CHP programının "Ulusal Eğitim" bölümünde ortaya konan hedefleri yaşama geçirmeyi üstlenen bir tutum benimsemiştir. Programın "Hedefler" bölümünde CHP programından alıntılar yapılarak "kuvvetli cumhuriyetçi, ulusçu, halkçı, devletçi, laik ve devrimci yurttaş yetiştirmek"; yeni değerleri Türk milletinin ortak değerleri haline getirebilmek için derslerde öğretmenin nasıl bir yaklaşım içinde olması gerektiği açıklanmıştır. Öğretmen bu amaçlara ulaşmak için öğrencilerin zihinsel olduğu kadar bedensel gelişimine de önem vermeli; onları sağlam karaktere sahip, bilgiyi yaşamda başarıya götürecek bir araç olarak

---

[80] Binbaşıoğlu, 1995, a.g.e., ss. 197-198.

[81] Aynı, a.g.e., ss. 284-285, 287.

[82] "Programlar", a.g.e.; Milli Eğitim Bakanlığı, İlkokul Programı (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1965); Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Okulu Programı (Ankara: Milli Eğitim Yayınevi, 1995)

kullanabilen, yabancı fikirlerden uzak duran, gerekli disiplin anlayışını geliştirmiş, Türk tarihine ve diline sahip çıkan birer birey olarak yetiştirmelidir.

1968-1995 programlarında ise amaçlar, *kişisel bakımdan* bedensel, ruhsal ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayabilecek, istidat ve kabiliyetlerini geliştirebilecek kişilik ve ahlak sahibi, *İnsan ilişkileri bakımından* çevresindeki insanlarla iyi bir işbirliği, olumlu ilişkiler kurabildiği ölçüde başarılı ve mutlu olabilecek", *ekonomik hayat bakımından* yurdun kalkınmasında insan gücünün en değerli zenginlik kaynağı olduğunu kavrayacak, *toplumsal hayat bakımından* ise Türkiye Cumhuriyeti'nin insan haklarına dayalı, milli, demokratik, laik ve sosyal bir devlet olduğunu, Türkiye devletinin ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün teşkil ettiğini ve dünya milletleri ailesinin şerefli yapıcı bir üyesi olduğunu kavrayacak bir yurttaş olarak öğrenciyi yetiştirmek biçiminde tanımlanmıştır.

3. Her üç programda da bütün dersler ulusal amaçları gerçekleştirmede bir araç olarak ele alınmaktadır. Programlara göre ilkokul, çocuğa *milli kültürü* aşılamak zorundadır. Her üç program da sırası geldiğinde Tarih dersinde insanlığın ilerleme yolunda Türklerin ne büyük rol oynadığını, bugün ve yarın bu rolü oynamada Türk ulusunun ne gibi ödevleri bulunduğunu; Coğrafya ya da Sosyal Bilgiler derslerinde yurdun imparatorluk döneminde nasıl ihmal edildiğini, Cumhuriyet'e birlikte saadet yolunda nasıl büyük adımlar atıldığını çocuğa *aşılamak gerektiği* düşüncesinde birleşmektedirler. Türkçe dersinde öğrencilerde "milli, estetik duygular" uyandırmak, onları düşünmeye yöneltmek için; milli yaşantının çeşitli yönleriyle, milli kahramanlar ile ilgili yazılmış değerli yazıların okutturulmasını, milli konular hakkında öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yansıtabileceği yazılar yazdırılmasını, milli meselenin sayı ile ifadesi aracılığıyla öğrencilerin "milli mesele" üzerinde düşünmelerinin sağlanmasını istemektedirler. (1948 Programı, Prensipler Md.1; 1968-1995 Programları, İlkeler Md.1)

4. Programlarda birey "cemiyetin bir uzvu" olarak ele alınmıştır. Bu düşünceden hareketle her üç programda çocukların milli bir topluluk içinde, o topluluğun yapıcı, yaratıcı bireyleri olarak yetişebilmeleri için okulda canlı bir topluluk hayatı yaşanması gerektiği düşüncesindedirler.1968-1995 programları bunu, öğrencilerin demokratik bir yaşam içinde demokrasiyi öğrenmesi için de gerekli görmektedirler. (1948 Programı, Prensipler Md. 1-2; 1968-95 Programları, İlkeler Md.2)

5. 1948 Programı okulun çocuğu en geniş ölçüde faaliyete, yaratmaya sevk edecek canlı bir çevre olmasını; iş deyince "bedeni, fikri bütün melekeleri harekete geçiren faaliyet konuları"nın anlaşılması gerektiğini; dersliklerin aynı zamanda öğrencilerin çeşitli işler için ortaklaşa çalışabilecekleri birer "iş çevresi" haline getirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar

1968-1995 programlarında ise okul, çevre halkının ortak ihtiyaçlarını, toplumsal ve ekonomik problemlerini ele alacak, bu sorun ve problemlere çözüm yolları araştıracak, önerecek; örnek çalışmalarla toplum kalkınmasına önderlik edecek; bunun için çevredeki kurumlarla işbirliği içinde olacak, yetişkinlere de kapısını açacak bir kurum olarak tanımlanmaktadır. (1968-1995 programları, İlkeler Md.3)

6. Her üç programda da çocuğun düşünsel gelişimi, bilgi, beceri, olumlu davranış ve iyi alışkanlıklar kazanmasının yanı sıra bedence de gelişimine önem verilmesi gerektiği; beden, fikir, irade ve duygu eğitiminde bütünlük sağlanması gerektiği düşüncesi vurgulanmaktadır (1948 Programı, Hedefler Md. 3; 1968-95 Programları, İlkeler Md.7).

7. 1948 programı ilkokuldan öğrencilerin ahlaki alanlarda iyi ile doğruyu birbirinden ayırt etmelerini sağlayacak ilkeleri; öğrencilere kuru kuruya değil, yaşamın gereklerinden çıkarılarak doğruluğu anlaşılmış ilkeler biçiminde verilmesini önermektedir (1948 Programı, Prensipler Md. 16).

   1968-1995 Programlarında toplumun çıkarlarını kişisel çıkarların üstünde tutma gibi *toplum merkezli* düşüncelerle birlikte, bireyin bir değer olduğu demokrasi, kişi hak ve özgürlükleri, yardımlaşma ve işbirliği gibi *birey merkezli* düşünceler kaynaklık edebilecek kimi kavramların; 1948 Programında benimsenen tutumdan farklı olarak yaşamın içinde doğrulanmış, yaşamın içinden çıkarılmış değerler olarak değil de, "toplumun olumlu, geliştirici ahlaki ve manevi değerleri" olarak, "toplum tarafından benimsenen ahlak kuralları ve değer duyguları" çerçevesinde çocuğa öğretilmek istendiği görülmektedir (1968-95 Prog., İlkeler Md. 10).

8. Her üç programda da, birbirlerinden farklı oldukları gerçeğinden hareketle çocukların birbirlerine benzetilmeye çalışılmaması; her çocuğa ilgi ve ihtiyaçlarına uygun gelişme ve yetişme olanağı verilmesi; konuların ve sınıf çalışmalarının çocukların hazır bulunuşluk seviyesine, olgunluk düzeyine, ilgi ve yeteneklerine uygun olarak, bilinenden bilinmeyene, görünenden görünmeyene, yakın zamandan uzak zamana doğru düzenlenmesi istenmektedir (1948 Programı, Prensipler Md. 10; 1968-1995 Programları, İlkeler Md. 14-15).

9. 1948 Programında bilginin "bireyin maddi hayatta başarı elde ettiren bir cihaz" haline getirilmesi düşüncesine "Hedefler" bölümünde yer verilmiştir. Pratik yaşamda değeri olmayan düşüncelerle çocuğun kafasının doldurulmaması istenmiştir (1948 Programı, Hedefler Md. 4).

   1968-1995 Programlarında bu yaklaşıma bu boyutta yer verilmemiş, fakat yine 1948 Programının ilkeler bölümünde yer verildiği gibi; öğrencilere kazandırılacak bilgi, beceri ve davranışların yaşamla ilgileri oranında yararlı ve gerekli olacağı; bu nedenle öğrencilere işlerine yaramayacak kuramsal bilgiler verilmemesi; çocuğun ilgisinden, bugünkü ve yarınki ihtiyaçlarından yola çıkılması; sonuç olarak konuların ya doğrudan doğruya yaşamdan alınması ya da sonuçlarının yaşama bağlanması gibi isteklere yer verilmiştir (1948 Programı, Prensipler Md. 3; 1968-95 Programları, İlkeler Md. 13-15).

10. Yaparak öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğundan hareketle, öğrencinin yapacağı şeyle yüz yüze getirilmesi; öğrencilerin işlenecek konunun planlanmasına ve işlenmesine aktif olarak katılmaları gibi düşüncelere her üç programda da yer verilmiştir (1948 Programı, Prensipler Md.9; 1968-95 Programları, İlkeler Md. 14-18).

11. 1948 Programı, öğrenciyi "muhakeme ve düşünmeye alıştırmak" için hiç bir fırsatın kaçırılmamasını, fikirlerini ve duygularını çeşitli yollardan ifade edebilmesi için öğrenciye olanak verilmesini okuldan istemiştir (1948 Programı, Prensipler Md. 4-15).

1968-1995 Programlarında ise bunun yerine öğrencileri eleştirel düşünceye yöneltmesi, öğrencilerin hareketlerini düşünerek, muhakeme ederek düzenlemelerini alışkanlık haline getirmesi ilkokuldan istenmektedir. Öğretmenlerden ise öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilimsel yöntemi kullanabilmeleri için, rehberlik etmeleri istenmektedir (1968-1995 Programları, İlkeler Md. 8).

12. 1948 Programında okulun ortaya çıkması için fırsat hazırlayacağı öğrenci kazanımı tanımlanırken; 1968-1995 Programlarında öğrencilerin öngörülen davranışı kazanabilmesi için, okulca üstlenilmesi gereken rolün tanımlandığı dikkat çekmektedir.

13. 1948 Programında *öğretmenin rehberlik rolü*; "en doğru, en iyi çalışma yollarını" öğretmek, "en iyi yolda çalışma alışkanlığı kazandırmak" olarak tanımlanmıştır(1948 programı, Prensipler Md. 19).

1968-1995 Programlarında ise *öğretmenin rehberlik rolü* her çocuğun farklı olduğu ilkesi göz önünde bulundurularak çocukları sistemli ve sürekli olarak tanımak; ortaya çıkacak eğitim problemlerinin çözümünde etkili bir biçimde çocuklara yardımcı olmak biçiminde tanımlanmıştır (1968-1995 Programları, İlkeler Md. 19).

14. 1968-1995 Programlarından farklı olarak 1948 Programı, toplumsal kuruluşun düzenli bir biçimde işlenmesinin verimli olabilmesinin düzen ve disiplin ruhunun ulusun bireylerinde canlı bir biçimde yaşamasını, o toplumsal kuruluşu oluşturan bireylerin disiplin kurallarına "el birliği ile, isteyerek, candan" uymalarına bağlı olduğuna dikkat çekmekte; bunu sağlamayı hedef olarak öğretmenin önüne koymaktadır (1948 Programı, Hedefler Md. 6). 1968-1995 programlarında bu davranışın, sosyal bilgiler dersinde "Atatürkçü düşünce" bağlamında öğrenciye kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

15. 1948 Programında eğitimin "her türlü urasadan, yad ve yabancı fikirlerden uzak, üstün ulusal ve yurtçu" hale getirilmesi (1948 Programı, Hedefler Md. 5); "Türkün kapasite ve enerjisini, nefsine güven duygularını ve ulusal varlığa zarar verecek bütün akımlara karşı sarsılmaz dayanımını besleyen kutsal bir evin (kaynak)" olarak, *Türkün derin tarihinin* alınması istenmektedir (1948 Programı, Hedefler Md. 7). Bu düşünceye bağlı olarak 1948 Programının tarih ders programında öğretmenden "Türk ırkının bilhassa tarihte büyük rolünü teberrüz ettirmesi", "başka milletler barbarlık dönemini yaşarken Türklerin Orta Asya'da nasıl medeniyet kurdukları", M.Ö. 4000 ve 1900 yıllarında yaşamış "Sümer, Eti gibi adlarla anılan devletlerin nasıl Türk ırkından oldukları", gibi gerçekleri öğrenciye "telkin" etmesi istenmektedir. Diğer yandan aynı programın Resim-iş ders programı bölümünde ise "çocuğa verilecek konuları seçmekte, onun ilgisi esas olacaktır. Çocuk için yaşadığı, ilgilendiği hiç bir iş güç değildir. Onu bezdiren, cesaretini kıran başkasının emriyle yapacağı anlamadığı işlerdir" açıklamalarına yer verildiği dikkat çekmektedir.

1968-1995 Programlarında da Tarih Coğrafya gibi derslere esas olarak *kültür aktarma, sosyalleştirme* işlevi yüklenmekle birlikte; "Türk ırkı" gibi, "Türkün derin tarihi" gibi vurgulara yer verilmediği görülmektedir. Bunun yerine bu programlarda Atatürk *bir başvuru kaynağı*, Atatürkçü düşünce *gelecek kuşaklar arasında çatışmayı önleyecek, toplumsallaşma ile ilgili*

sorunların çözümünde kullanılabilecek bir model olarak sunulmakta ve bu amaçla kullanılmaktadır. 1968 Programında Hayat Bilgisi dersinin bir gözlem, deney dersi olduğu, bu nedenle öğrencilerin eşya ve olaylarla yüz yüze getirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Programın içeriğine bakıldığında ise, bu programın çocuğa esas olarak vücudunu ve çevresini tanıtma, sosyalleştirme, Türk kültürünü ve Atatürkçü Düşünce'yi tanıtma işlevlerine dönük hazırlandığı görülmektedir. Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi programlarının amaçlar bölümlerinde, bilimsel yöntemi kullanma, problem çözme becerisi kazandırma ile ilgili ifadelere yer verilmemesi dikkat çekmektedir.

16. 1948 Hayat Bilgisi programında, bölgesel özellikler zaman ve mekan dikkate alınarak öğretmenlerin programa yeni üniteler ekleyebilecekleri kabul edilmektedir; ancak programın sunuluş biçiminden bunun "tasarı" niteliğinde değil de "yaşama geçirilmesi gereken bir belge" niteliğinde hazırlandığı görülmektedir. Örneğin eğitim yaşantılarıyla ilgili açıklamalar programda "direktifler" başlığı altında düzenlenmiştir.

"İlkeler" bölümünde, "telkin" edilmesi istenen düşüncelerde yer yer ayrıntıya girilmiş olsa da, 1968-95 programlarında, bu programların "çerçeve" niteliğinde olduğu vurgulanmıştır. Çevre özelliklerinin, sınıf seviyesinin gerektirdiği diğer ayrıntıların tespit edilerek, gerektiğinde bazı ünitelerin çıkarılması ve yeni üniteler eklenmesi noktasında, bu programların öğretmenden inisiyatif almayı istediği söylenebilir. Her üç programda da ders kapsamında yer verilen ünitelere başlıklar halinde yer verilmiş; ünitelerin hedef ve davranışlarına, öğretim durumlarına, değerlendirme ölçeklerine yer verilmemiştir. Bu açılardan bakıldığında 1968-95 Programlarının çağdaş program anlayışına daha yakın olduğu söylenebilir.

Bütün bu bulgulara bakarak 1948, 1968 ilkokul, 1995 ilk öğretim programlarının amaç ve ölçütlerini aldığı eğitim düşüncesiyle ilgili olarak şunlar söylenebilir:

Programlarda "Türk kültürü" temelinde ulusal birliği sağlama, diğer yandan ise bireyi toplumsal değişimin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde yaşama dönük, dayanışmacı, kolektivist bir ruh ve iradeyle yetiştirme anlayışı egemendir. Programlar ikinci boyutta ilkokuldan *çocuğu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda geliştirme, kolektif bir yaşayışa, hayata hazırlama yoluyla çevrenin kalkınmasında, modernleşmesinde aktif bir rol oynamasını istemektedirler.* Her üç program, derslerin "ulusal amaçları gerçekleştirmede bir amaç olduğu" düşüncesini ilkelerinin başına almıştır; bu ilkelerin arkasından dile getirilen bireyin ilgisini dikkate almaya, bireyin yeteneklerinden yola çıkmaya ilişkin düşünceler doğal olarak bu temel ilkelere hizmet edebildikleri oranda önemlerini korumaktadırlar. *Buradan programları hazırlarken, esas olarak eğitim yoluyla ulusal birliği sağlamlaştırmanın, güçlendirmenin amaçlandığını; ancak güçlü bir ulus olmanın çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmakla mümkün olabileceğinden hareketle, bir yandan da bu amaca hizmet edecek bir biçimde, modernleşme sürecinin gerektirdiği insan potansiyelinin hazırlanmak istendiği sonucu* ortaya çıkmaktadır.

1948 programında yer alan "Türk ırkı", "Türkün derin tarihi" vurgularına 1968-1995 programlarında yer verilmemiştir. 1948 Programı, temel belirleyici ölçüt olarak, yol gösterici olarak CHP programının "Ulusal Eğitim" bölümündeki direktifleri alır, bu ilkeleri yaşama geçirmeye çalışırken; 1968-1995 Programlarında bu olgu çok partili

yaşamın özelliklerine uygun biçimde değişikliğe uğramış; bunun yerine yol gösterici olarak "Atatürkçü Düşünce" alınmıştır. Bu programlar, ulusal birliği korumada, güçlendirmede; çatışmaları önlemede bir başvuru kaynağı olarak kullanılmak üzere, öğrencilerin kafalarında "Atatürkçü Düşünce" etrafında bir değerler bütünlüğü oluşturmak istemektedirler.

1968-1995 Programlarında, modernleşmeyle birlikte gelen "insan hak ve özgürlükleri" "demokrasi" gibi kavramlara yer verildiği görülmektedir. Fakat programlar bu kavramları kültürleme boyutunda, toplumun ahlak kuralları çerçevesinde *-milli kültür* temelinde- çocuğa benimsetmeyi ilke edinmişlerdir.

Bütün bu bulgulardan yola çıkarak, zaman zaman çeşitli eğitim felsefelerinde (Esasicilik, Daimicilik, İlerlemecilik, Yenidenkurmacılık, Politeknik Eğitim, Romantik Doğacı) tanık olunan görüşlere benzer kimi görüşler ileri sürülse de, programların amaç ve ölçütlerini esas olarak Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nden aldıkları görülmektedir.

Programlara yansıyan eğitim düşüncesinin İki binli yıllara doğru ilerlerken toplumsal değişimin ortaya çıkardığı gereksinimlere ne ölçüde yanıt verebildiğine karar verebilmek için; programların kaynaklık ettiği öğretim yaşantılarının ürüne dönük yüzünde ne sonuç verdiğine bakmak gerekmektedir.

Ülkemizde büyük bir çoğunluğun "Atatürkçü Düşünce"yi kendine referans aldığı doğruysa -programların bu konuda başarılı olduğu kabul edilecek bile olsa-; yaşadığımız toplumsal olaylara bakarak, *bu ortak paydanın ulusal birlik ve bütünlük yolunda farklı düşünce ve yaklaşımların ortaya çıkmasına, hatta bu yaklaşımların kaosa yol açacak ölçüde, sistemde çatışma ve sürtüşmelere neden olmasına engel olamadığı* ortadadır. Yok eğer sorunun ortak düşünsel paydadan kaynaklanmadığı, toplumda "Atatürkçü Düşünceyi" gerçek anlamda benimseyen çok az kimse olduğu savı doğruysa; o zaman da bir başka anlatımla, programların amaca ulaştırma da yetersiz olduğu kabul edilmiş çıkacaktır. Dolayısıyla her iki durumdan hangisi doğru kabul edilirse edilsin; *eğitim düşüncesinden kaynaklanan devletin resmi düşüncesi doğrultusunda -tek tip- vatandaş yetiştirme anlayışının pratik yaşamda geçerli hale gelemediği, getirilemediği kabul edilmek durumundadır.*

Modernleşme, çağdaşlaşma boyutunda da durum farklı değildir.

Milli Eğitim Bakanlığının Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi tarafından, ilkokul birinci evresinde mihver program olarak kullanılan 1968 Hayat Bilgisi dersi programını "Türkiye'de, bilimsel, teknolojik, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik alanlarda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmeler karşısında yeniden geliştirme" amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma sırasında, bu programı yaşama geçirmeye çalışan 2391 öğretmenden % 70'inin, Hayat Bilgisi programının bilimsel çalışma yollarını öğretmede yetersiz kaldığını, %75'inin ünitelerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmediğini, %71'inin bu programın öğrencilerin bağımsız çalışabilmelerine uygun olmadığını ifade ettikleri belirtilmektedir; öğretmenlerin %76'sı programı problem çözmede yetersiz, % 79'u ise ilgili eğilim ve yetenekleri geliştirmede yetersiz bulmuştur.[83] 1968-1995 Hayat Bilgisi ders programının içeriğine bakıldığında, bu programın çocuğa esas olarak vücudunu ve çevresini tanıtma, sosyalleştirme, Türk kültürünü ve Atatürkçü Düşünce'yi tanıtma işlevlerine dönük hazırlandığı; Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi programlarının amaçlar bölümlerinde,

---

[83] Milli Eğitim Bakanlığı, 1996, a.g.e., s. 69.

bilimsel yöntemi kullanma, problem çözme becerisi kazandırma ile ilgili ifadelere yer verilmediği tespit edilmişti. Bu haliyle ilk üç yıl mihver ders olarak iş gören Hayat bilgisi programının, birinci boyut doğrultusunda çocuğu sosyalleştirme işlevinin dışında gözlem ve deney dersi olamadığı görülmektedir. Yine aynı kurum tarafından Berberoğlu başkanlığında bir ekip tarafından Fen Bilgisi dersi durum tespiti sonuçlarıyla ilgili 125 MLO'da 32016 öğrenci üzerinde yapılan başka bir araştırmada; problem çözme ve bilimsel yöntemi kullanma yeteneği bakımından iyi olması gereken Fen Bilgisi 5. sınıf programının öğrencilerde ağırlıklı olarak kavrama düzeyinde, o da çoğunlukla kitaptaki bilgileri aynen aktarmaya dönük beceriler kazandırdığı; kazandırılan beceriler içinde problem çözme becerilerinin bütün üniteler göz önünde tutulduğunda oldukça düşük -en yüksek % 19.5'la ısı ünitesinde, % 6.5'la ışık ünitesinde - kaldığı tespit edilmiştir.[84]

Çocukları ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirebilmek için en elverişli olması beklenen Hayat Bilgisi ve Fen Bilgisi programları üzerinde yapılan araştırmalar sırasında ortaya çıkan bu bulgular; ilk öğretim okullarında uygulanmakta olan ders programlarının çağdaşlaşma boyutunda, çocuğun ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmesini sağlama yolunda etkin bir araç görevi üstlenemediklerini ortaya çıkmaktadır.

Oysa 1951 yılında köy okullarındaki birleştirilmiş sınıf uygulamasına çözüm bulmak amacıyla ülkeye çağırılan K. Wofford, daha o yıllarda; Türkiye'de ilkokullarda öğretim yöntemi olarak daha çok anlatma (takrir), soru-yanıt ve ezber yöntemlerinin kullanıldığını belirterek şöyle demiştir:

> Gerçekte bu üç yöntem birbiriyle çok yakından ilgilidir. İlgiyi, ihtiyaçları ve çocuklarda görülen bireysel ayrılıkları inkar eden bir düşüncenin ürünüdür. Bunlar, çocuklardan çok, yetişkinlerin işine gelen yöntemlerin kabul edildiği bir öğretim biçimidir.[85]

1968 ilk öğretim programı Woofford'on sunduğu rapor doğrultusunda hazırlanmış bir program olduğu halde[86], yukarıdaki araştırmalarda elde edilen bulgular "yetişkinlerin işine gelen" bu yöntemlerin 1968 ve 1995 programlarının yaşama geçirilmesi sırasında belli başlı yöntemler olarak kullanılmaya devam edildiğini göstermektedir. Bu olgu, ancak bağlı kalınan eğitim düşüncesiyle açıklanabilecek bir olgudur.

Özet

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin Cumhuriyet dönemi eğitim etkinlikleri içinde *Okullaşma Boyutunda* nasıl iş gördüğü şöyle özetlenebilir:

- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi kaynak alınarak girişilen okul reformuyla, Anadolu topraklarında yaşayan topluluğun Türk kültürel kimliği etrafında siyasal birlik arayışı motive edilebilmiş; halkın önemli bir kısmının okuma yazma öğrenmesi sağlanmış, cahilliğin önlemesini boyutunda önemli başarı kazanılmıştır. Hasan Ali Yücel Dönemi, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin ilk öğretimin yaygınlaşması, öğretmen yetiştirilmesi Mesleki

---

[84] Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni, Özel Sayı (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996), s. 24.

[85] "K. V. Wofford, Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor, (Ankara, 1952), ss. 128-129" Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 362.

[86] Binbaşıoğlu, a.g.e., s. 385.

Teknik Eğitimin geliştirilmesi, boyutlarında, eğitim etkinliklerine başarıyla yön verdiği bir dönem; bir doruk noktası olmuştur.

- 1940'lı yıllardan itibaren artarak devam eden eğitim talebi karşısında orta öğretim, kendisine yüklenen "elit" yetiştirmek üzere yüksek öğretime öğrenci hazırlama görevini yerine getirmekte zorlanmaya başlamıştır. Bu sorun, 4.Şurâ'dan itibaren ortaokulu ilkokula yaklaştırılarak çözülmeye çalışılmış; fakat eğitim talebi lise ve yüksek öğretim boyutunda da artarak devam edince, devletin sınırlı sayıda istihdam olanağı sunduğu koşullarda, modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde sorunun çözülebilmesi olanaksız hale gelmiştir.
- Toplumsal karmaşayla birlikte gelen askeri müdahaleler sonrasında, toplumsal sorunları çözme yolunda etkili bir biçimde kullanılmak amacıyla gündeme gelen her eğitim reformunun çözmeye çalıştığı temel sorun; ortaokuldan itibaren okulların önünde giderek artan yığılma ve bu yığılmanın elit yetiştirme projesini geçersiz kılması karşısında, ortaya çıkan bu eğitim talebine uluslaşma ve çağdaşlaşma amacına uygun bir biçimde okul reformu aracılığıyla nasıl yanıt verilebileceği sorunu olmuştur.
- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ne bağlı olarak bu soruna, "elit" yetiştirme amacına hizmet etmek üzere ihtiyaçtan fazla sayıda lise ve yüksek okular açılarak çözüm aranmaya çalışılmıştır. "Elit" yetiştirme amacına, kalitesi yüksek bir eğitim-öğretimle ulaşmak mümkünken; kaynaklar, deneyim, eğitim-öğretim kadroları, ve diğer birikimler ihtiyaca göre çok fazla sayıda açılan bu okullara dağıtıldığı için eğitim öğretimde kalite düşmüş; dolayısıyla eğitim düşüncesinde yer verilen, yüksek öğretim yolu ile devlet için gerekli eliti yetiştirme amacından uzaklaşma, böylece giderek daha da belirginlik kazanmaya başlamıştır.
- Modernleşmenin kendine özgü koşullarında yüksek öğretim, özel sektörün dinamizmine bağlı olarak, modern devletle doğal bir bağlantı içinde gelişen bir okullaşma olarak ortaya çıkmamıştır. Bu koşullarda yüksek öğretim kurumlarının, istihdam edilecek alan için gerekli bilgi düzeyine -hiç değilse asgari ölçüde- sahip, birlikte çalışacağı ekiple uyum içinde çalışabilecek, üstlerine liyakatle bağlı, bu meziyetlerini "vatan" ve "millet" sevgisiyle destekleyebilen, kendisini iş içinde geliştirebilecek yetenek ve yaratıcılıkta vatandaşlar yetiştirmesi yeterli görülmüştür.
- Okullaşma boyutunda Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinde temel eksiklik, kavramsal sisteminin "mesleki eğitim", "mesleki kişilik sahibi bireyler yetiştirme" düşüncesine kaynaklık edebilecek şekilde oluşmamış olmasında ortaya çıkmaktadır.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin *Eğitimin Örgütlenmesi Boyutunda* nasıl iş gördüğü bulguların ışığı altında şöyle özetlenebilir:

- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi, *örgütlenme boyutunda yetkinin merkezileştiği* bir eğitim sisteminin ortaya çıkmasına neden olmuştur.
- Yetkinin merkezileştiği bu örgütsel yapının, eğitim etkinliklerini 1950'li yıllara kadar amaca uygun bir biçimde başarıyla yönlendirebildiği görülmektedir.
- Yetkinin Merkezileştiği örgütsel yapı 1950'li yıllardan itibaren giderek belirginlik kazanmaya başlayan alt sistemler arasındaki etkileşimde, çevreye uyum

sağlamada, teftiş ve denetimde yetersizlik, alt sistemlerde kontrol mekanizmalarının oluşturulamaması, eğitim kadrolarında inisiyatif alma ve liderlik davranışı gösterme bakımından isteksizlik, örgütsel ilişkilerde partizanca tutum ve mesleki kimlik edindirmede başarısızlık gibi zaafları nedeniyle amaca dönük bir biçimde iş görememiştir.

- Ortaya çıkan sorunlara Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde çözüm arandığı için, çağdaş eğitim etkinliklerine yön verecek çağdaş bir eğitim örgütü modeli geliştirilememiştir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin nasıl bir program anlayışına sahip olduğuna, programların eğitim düşüncesinin amaçladığı ideal insanı yetiştirmede ne ölçüde başarıyla iş görebildiğine bakıldığında ise şunlar söylenebilir:

- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ne bağlı olarak, *süreç boyutunda program geliştirme* anlayışıyla birlikte, programı *ürün boyutunda tasarı olarak kabul eden* bir program anlayışı geliştirilemediği için *program geliştirme süreci içine başta öğretmen olmak üzere, öğrenci ve velinin çekilmesi mümkün olamamış; program geliştirme okul alt birimlerinde hayata geçirilememiştir.*
- *Bu, yetkinin merkezde toplandığı örgütlenme anlayışını program boyutunda tamamlayan bir program anlayışı olmuştur.*
- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi, ilkokul boyutunda çocuğu hayata hazırlamayı, sosyalleştirmeyi, çevresinin kalkınmasında güdüleyici sürükleyici bir rol oynayacak şekilde yetiştirmeyi hedeflemiş; bu çabayı uluslaşma ve çağdaşlaşma eksenine yerleştirmiştir. Fakat Türk kültürü etrafında uluslaşma arayışı aynı zamanda çağdaşlaşmayı da içerdiği, daha doğrusu çağdaşlaşmanın Türk kültürü etrafında uluslaşmaya hizmet edecek biçimde iş görmesi istendiği için programlar da ister istemez kültürleme boyutunda işe vuruk olmuş, sosyalleştirme amacına hizmet etmiştir. Programları hazırlarken amaç, "devlet ve millet" için iyi ve yararlı vatandaşı, ortak düşünsel bir paydada ulus için buluşmuş tek tip vatandaşı yetiştirmek olmuştur.
- Son yıllarda yaşanan -ister etnik, ister inanç boyutunda olsun- kültür çatışmalarına bakıldığında genç nesli ulus için en yararlı bir vatandaşlık düşüncesi etrafında, ortak düşünsel bir paydada yetiştirmek amacında programların yeterince başarılı olamadığı söylenebilir.

  Çağdaşlaşma boyutunda programların başarılı olabilmesi, çocuklara problem çözme, bilimsel yöntemi kullanma alışkanlıklarının kazandırılmasına bağlıyken; programların yaşama geçirilmesi sırasında buna uygun öğretim yöntemleri kullanılamamış; öğretim yöntemlerinden anlatma (takrir), soru-cevap ve ezbere daha çok ağırlık verilmiştir. Yine bu boyutta başarı için *sınama durumlarının* çocuğun ilgi ve yetenekleri bakımından tanınması ve geliştirilmesi için birer araç olarak kullanılması gerekirken bu yapılamamış, bu konuda daha çok eleyici bir tutum içinde olunmuştur.

Bölüm VII
ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, Giriş Bölümü'nün "Amaçlar" başlığı altında sorulan sorular, elde edilen bulgular ışığında yanıtlanmaya çalışılmış, daha sonra yargı ve önerilere yer verilmiştir.

Özet

1. *16. yüzyılda Osmanlı Eğitim Sistemi'nde hakim olan eğitim düşüncesinin temel karakteristik özellikleri nelerdir*, sorusu araştırma sırasında elde edilen bulgular ışığında şu şekilde yanıtlanmıştır.

16. yüzyılda klasik Osmanlı devlet sistemi içinde, Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin ne rol üstlendiğine bakıldığında; esas olarak eğitim düşüncesinin, gaza ilkesine göre kurumsallaşmış Osmanlı toplum yapısını ayakta tutmak için, bu yapıya iman yoluyla bağlanmış ideolojik-askeri koruyucular ve hizmetliler sınıfını yetiştirme ve yeniden üretme rolü üstlendiği görülmektedir.

Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nin merkeze aldığı düşünce din ve devlet için eğitimdir. Asıl amaç, mevcut statükoyu korumak ve devamını sağlamak yolu ile devletin sürekliliğinin güvence altına alınmasıdır. Gaza ilkesine göre örgütlenmiş Osmanlı toplum yapısı içinde, bu amaç doğrultusunda din, devletin sürekliliğini sağlamada ideolojik bir misyon yüklenen temel öğedir. Bu nedenle Osmanlı-Türk toplumsallaşma süreci içinde İslam devleti geleneği, devletin idari, hukuki, askeri örgütlenmesini örfe, töreye, gelenek ve göreneklere uygun biçimde düzenlenmesini sağlayacak biçimde şekillenebilmiştir.

İdeolojik kurumsal yapının gereksinimlerine uygun bir biçimde, bir yönüyle Osmanlı klasik toplum düzeninde eğitim; dış etkinlik boyutunda gazanın, iç etkinlik boyutunda ise statükonun sürekliliğini sağlamak için gerekli imanı bireylerde sağlamlaştırma, ruhsal yeti haline getirme biçiminde *gönül eğitimi* niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Diğer yönüyle ise, padişahın bireysel ve sosyal yükümlülüklerini yerine getirmede ihtiyaç duyduğu hizmetlileri, kamu görevlileri yetiştirecek, askeri yeterlilik düzeyini yüksek tutacak şekilde iş eğitimi niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim düşüncesinin sistem içinde üstlendiği bu rol nedeniyle eğitim ve öğretim etkinlikleri Osmanlı klasik toplum yapısı içinde *yüksek öğretim* biçiminde örgütlenmiş ve sürdürülmüştür. Halkın yaygın eğitim ihtiyacı ise, halkın etkinliğini egemen ideolojik yapı doğrultusunda sürdürebilmesini kolaylaştıracak biçimde ilk öğretime karşılık düşen sübyan mektepleriyle karşılanmaya çalışılmıştır.

Bütünüyle önceden belirlenmiş statükonun olduğu gibi sürdürülmesine ve bunu sağlayacak biçimde gönül eğitimine verilen bu önem; eğitim etkinliklerinde öğretmenin merkeze alınmasının, eğitimin tekrara ve ezbere dayanmasının, özgür ve nesnel düşünceye kapalı bir biçimde sürdürülmesinin temel nedenidir.

2. *Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde eğitim düşüncesinden beklenen rol ne olmalıdır* sorusu elde edilen bulgular ışığında şöyle yanıtlanmıştır:

Bölüm VII
ÖZET YARGI VE ÖNERİLER

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde, Giriş Bölümü'nün "Amaçlar" başlığı altında sorulan sorular, elde edilen bulgular ışığında yanıtlanmaya çalışılmış, daha sonra yargı ve önerilere yer verilmiştir.

Özet

1. *16. yüzyılda Osmanlı Eğitim Sistemi'nde hakim olan eğitim düşüncesinin temel karakteristik özellikleri nelerdir*, sorusu araştırma sırasında elde edilen bulgular ışığında şu şekilde yanıtlanmıştır.

16. yüzyılda klasik Osmanlı devlet sistemi içinde, Osmanlı klasik eğitim düşüncesinin ne rol üstlendiğine bakıldığında; esas olarak eğitim düşüncesinin, gaza ilkesine göre kurumsallaşmış Osmanlı toplum yapısını ayakta tutmak için, bu yapıya iman yoluyla bağlanmış ideolojik-askeri koruyucular ve hizmetliler sınıfını yetiştirme ve yeniden üretme rolü üstlendiği görülmektedir.

Osmanlı Klasik Eğitim Düşüncesi'nin merkeze aldığı düşünce din ve devlet için eğitimdir. Asıl amaç, mevcut statükoyu korumak ve devamını sağlamak yolu ile devletin sürekliliğinin güvence altına alınmasıdır. Gaza ilkesine göre örgütlenmiş Osmanlı toplum yapısı içinde, bu amaç doğrultusunda din, devletin sürekliliğini sağlamada ideolojik bir misyon yüklenen temel öğedir. Bu nedenle Osmanlı-Türk toplumsallaşma süreci içinde İslam devleti geleneği, devletin idari, hukuki, askeri örgütlenmesini örfe, töreye, gelenek ve göreneklere uygun biçimde düzenlenmesini sağlayacak biçimde şekillenebilmiştir.

İdeolojik kurumsal yapının gereksinimlerine uygun bir biçimde, bir yönüyle Osmanlı klasik toplum düzeninde eğitim; dış etkinlik boyutunda gazanın, iç etkinlik boyutunda ise statükonun sürekliliğini sağlamak için gerekli imanı bireylerde sağlamlaştırma, ruhsal yeti haline getirme biçiminde *gönül eğitimi* niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır. Diğer yönüyle ise, padişahın bireysel ve sosyal yükümlülüklerini yerine getirmede ihtiyaç duyduğu hizmetlileri, kamu görevlileri yetiştirecek, askeri yeterlilik düzeyini yüksek tutacak şekilde iş eğitimi niteliğiyle karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim düşüncesinin sistem içinde üstlendiği bu rol nedeniyle eğitim ve öğretim etkinlikleri Osmanlı klasik toplum yapısı içinde *yüksek öğretim* biçiminde örgütlenmiş ve sürdürülmüştür. Halkın yaygın eğitim ihtiyacı ise, halkın etkinliğini egemen ideolojik yapı doğrultusunda sürdürebilmesini kolaylaştıracak biçimde ilk öğretime karşılık düşen sübyan mektepleriyle karşılanmaya çalışılmıştır.

Bütünüyle önceden belirlenmiş statükonun olduğu gibi sürdürülmesine ve bunu sağlayacak biçimde gönül eğitimine verilen bu önem; eğitim etkinliklerinde öğretmenin merkeze alınmasının, eğitimin tekrara ve ezbere dayanmasının, özgür ve nesnel düşünceye kapalı bir biçimde sürdürülmesinin temel nedenidir.

2. *Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçiş sürecinde eğitim düşüncesinden beklenen rol ne olmalıdır* sorusu elde edilen bulgular ışığında şöyle yanıtlanmıştır:

15.-16. yüzyıl Osmanlı klasik toplum yapısı içinde, eğitim düşüncesinin ve eğitimin tanık olunan bu niteliğiyle, Avrupa'da klasik biçimine 9.-12. yüzyıllar arasında tanık olunan skolastik düşünce ve ortaçağ eğitimi arasında benzer özellikler olduğu görülmektedir. 12. yüzyıldan itibaren Avrupa feodal yapısı içinde, kentler giderek önem kazanmaya başlamış; kent yaşamı içinde ortaya çıkan yeni gereksinimleri karşılamak üzere 13. yüzyıldan itibaren "Üniversitas" adı altında yeni öğretim kurumları ortaya çıkmaya başlamıştır. 15.-16. yüzyıllarda yaşanan *Hümanizm hareketi* ve *Rönesans hareketi* ile ortaçağa özgü eğitim öğretim bütünlüğü giderek daha fazla bozulmaya başlamış; yeni üretim ilişkileri, yeni gereksinimler, kapılarını gözlem ve deneye açan yeni laik okulların sayılarının hızla artmasına neden olmuştur.

Batı Avrupa'da toplumsal değişimin, farklı kültürel ve örgütsel yapılar nedeniyle toplumdan topluma farklı gelişme yolları izlemesi; toplumların önlerine çıkan yeni sorunları kültürel miraslarına uygun biçimde geliştirdikleri yeni eğitim anlayışlarıyla çözmeye çalışmalarına neden olmuştur. Ortaya çıkan eğitim düşünceleri, eğitim felsefeleri bu nedenle ortaya çıkış biçimlerine bağlı olarak kavramsal yapılarında; içlerinden çıktıkları toplumsal yapıların kültürel özelliklerini yansıtmışlardır.

Toplumsal gelişmeye bağlı olarak, sosyal yaşamın önünde biriken sorunlar arttıkça ve karmaşıklaştıkça; toplumların eğitim yoluyla çözmek durumunda oldukları sorunlar da çoğalmış ve karmaşıklaşmıştır. Öte yandan teknolojik gelişmeye bağlı olarak ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmeler, bilgi edinme yollarında ve biçimlerinde elde edilen yeni olanaklar, bilgiyi kullanma deneyimindeki artış; artan ve karmaşıklaşan bütün bu sorunlara uygun çözümler bulabilme fırsatını ve olanağını da birlikte getirmektedir.

3. *Osmanlı Türk uluslaşma ve modernleşme sürecinin temel özellikleri nelerdir, sorusu;* elde edilen bulgular ışığında şöyle yanıtlanmıştır:

Avrupa'da klasik feodal yapıların çözülme süreci içine girdikleri bir dönemde, Osmanlı-Türk toplumsallaşma sürecinin klasik kurumsal yapısına henüz ulaşmaya çalıştığı görülmektedir. Avrupa'da toplumsal değişimin neden olduğu karışıklık karşısında; gaza ilkesine göre örgütlenmiş hiyerarşik, pederşahi Osmanlı toplumsal yapısında elde edilen istikrardan kaynağını alan kendine güven ve üstünlük duygusu; Avrupa'da değişimle gelenin bütün zenginliğiyle ortaya çıktığı 18. yüzyıldan itibaren yerini; hızla her geçen gün biraz daha geri kalınmakta olunduğunu görmekten kaynağını alan şaşkınlığa, telaşa ve çaresizliğe bırakmaya başlamıştır. Batı'daki gelişmeler karşısında duyulan endişe, telaş ve çaresizlik giderek Osmanlı-Türk modernleşmesini hazırlayan sosyal psikolojik bir olgu haline gelmiştir. Avrupa'ya benzeyebilme -Batılılaşma- dürtüsü, Osmanlı-Türk modernleşmesinin yönünü tayin eden temel olgu haline gelmiştir.

Osmanlı devletinde *dış etken* çağdaşlaşma-evrenselleşme arayışının; çözülen merkeziyetçi yapıyı yeniden tesis etme, parçalanmayı önleme ihtiyacı biçiminde ortaya çıkan *iç etmen* ise dini temelde bir siyasal birlik (Osmanlı Milleti) arayışının, giderek Türk kültürü etrafında bir uluslaşma arayışının nedeni olmuştur.

Yönelişin bu kendine özgü niteliği nedeniyle Osmanlı-Türk modernleşmesi, sosyal yapıdaki, üretim ilişkilerindeki farklılaşmadan kaynağını alan, ortaya çıkan yeni sosyal güçlerin -Avrupa'da olduğu gibi- inisiyatif aldığı bir toplumsal değişim süreci olamamıştır. Osmanlı-Türk modernleşmesini sürükleyen temel adımlar, Avrupa

karşısında geri kalışı önlemeye, çözülen merkeziyetçiliği sağlamlaştırmaya çalışan, devleti elinde bulunduran -Mardin'in deyimiyle- "koruyucular sınıfı"ndan gelmiştir.

Başlangıçta sistemin çözülmesine neden olan zafiyetin esas olarak askeri alanla ilgili olduğu yargısı, alınan önlemlerin başlangıçta askeri alanla sınırlı olmasına neden olmuştur. Fakat Tanzimat'la birlikte bunun yeterli olamayacağı anlaşılmaya başlanmış, çözülen merkeziyetçi yapıyı yeniden güçlendirebilmek için yeni kurumsal yapılaşmalara gidilmesi gerektiği düşüncesi ön plana çıkmaya başlamıştır. Tanzimat dönemi, dağılmaya yüz tutan merkeziyetçi yapının yeni bir anlayışla, bir reform programıyla yeniden tesis edilmeye çalışıldığı bir dönem olmuştur.

Tanzimat hareketi yeni kurumsallaşmanın üzerinde şekilleneceği ideolojik yapıyı; Osmanlı devleti sınırları içinde yaşayan toplulukları dini ayrımların üzerinde "Osmanlılık" düşüncesi etrafında bir araya getirme gibi bir anlayışta bulmuştur. Bu yeni ideolojik tutum nedeniyle sistemde teokratik devlet geleneğinden sıyrılma, dinin geleneksel yapı içinde belirleyici ideolojik öğe olma konumunu yitirmesi bir olgu haline gelmiştir. Ancak aynı zamanda bu süreç, bir halife olan padişahın iradesiyle içine girilen bir süreç olarak İslam devleti geleneği içine yerleştirilmeye çalışılmıştır. Bu niteliğiyle hareket *ikici ve telifçi* (uzlaştırıcı) bir özellikte ortaya çıkmıştır.

III. Selim ve II. Mahmut dönemindeki reformist adımlar nasıl Tanzimat hareketini hazırlamışsa, Tanzimat da meşrutiyete giden yolda bir köprü rolü oynamıştır. II. Abdülhamit döneminde, ulaşım ve iletişim alanındaki gelişmelerin de katkısıyla geleneksel ideolojik yapıya uygun bürokratik merkeziyetçi bir yapı tesis edilebilmiştir. Ancak II. Abdülhamit'in istibdat yönetimi altında polisiye yöntemlerle, geleneksel dini öğeler kullanılarak tesis edilebilen askersel-bürokratik merkeziyetçi yapı; modernleşme dönemi yeni eğitim yaşantıları içinde, canlı bir basın yaşamı içinde gelişen askeri-bürokratik entelektüel çevrelerin yoğun tepkisine neden olmuştur. Batı'nın baskısına daha fazla maruz kalmadan daha fazla özgürlük, anayasal meşrutiyet yolu ile Osmanlı Devleti'nin dağılmasını önleme bu entelektüel çevrelerin birleştikleri ortak nokta olmuştur.

Abdülhamit istibdadına karşı tepkinin büyüdüğü koşullarda ilk kez padişah iradesinin dışında bir güç -asker-sivil bürokrat kesimden oluşan Jön Türk hareketi- toplumsal değişime öncülük etme fırsatını yakalamıştır. 1911'den itibaren toplumsal değişimi sürüklen siyasi irade bu gücün içinden çıkan etkin bir kesimin -İttihat Terakki'nin- eline geçmiştir.

Osmanlı-Türk modernleşmesinin yukarıda özetlenen özellikleri nedeniyle, 2.Meşrutiyet yıllarında ortaya çıkan siyasal yaşam; Avrupa'da tanık olunduğu gibi, toplumun bütününü içine alan bir sınıfsal-sosyal ayrışmanın ya da farklılaşmanın parlâmento ortamına yansıması biçiminde ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle siyasal gruplar arası çatışmalar içinde spekülatif ve sübjektif öğeler ağır basmıştır. Varlığını belirli bir toplum kesiminin temsiline değil de, bizzat devletin varoluş sorununa borçlu oldukları için; her siyasi oluşum devletin geleceğini kendi geleceği ile özdeşleştirmiş; bu özdeşleştirme bu siyasi grupların kendi dışındaki kesimlere karşı dışlayıcı ve uzlaşmaz tavır içinde olmalarına meşruiyet kazandırmıştır.

Geleneksel yapının içinden, bu yapıya uygun bir biçimde ortaya çıkan yeni siyasi ve ideolojik alt yapıyla sistem, kendine özgü merkeziyetçi bir karakterde yeniden yapılanabilmiştir. Avrupa tipi modernleşmenin maddi alt yapısının henüz yeterince oluşmadığı koşullarda, Anadolu topraklarında topluluk halinde varlığı sürdürebilmenin koşulları; *Türk kimliği altında uluslaşma* sürecinde bulunabilmiştir.

4. *Osmanlı devlet sisteminde, eğitimde modernleşme ihtiyacı nasıl, ne zaman neye bağlı olarak ortaya çıkmış; modernleşme dönemi eğitim etkinlikleri nasıl şekillenmiştir*, sorusu elde edilen bulgular ışığında şu şekilde yanıtlanmıştır.

Osmanlı klasik devlet sisteminde, çözülmenin imparatorluğun sınırlarını korumada karşılaşılan askeri yetersizlik biçiminde ortaya çıkan sonuçları, Batı'da yaşanan kurumsal yeniden yapılanmaya duyulan ilgiyi de beraberinde getirmiştir. 1792'de Osmanlı Devleti'nin yenilgisiyle sonuçlanan Avusturya-Rus savaşının ardından, imparatorluğun dağılmasını önlemek için bazı askeri ve kurumsal tedbirler almak, yeni kurumsallaşmalara gitmek kaçınılmaz hale gelmiştir.

Kurumsal yeniden yapılanma için gerekli yetişmiş devlet kadrolarının eğitim yolu ile sağlanabileceği düşüncesi; bir yandan Batı'ya yetişmek üzere öğrenci yollanması, Batı'dan uzman kadrolar getirtilmesi sürecini başlatırken; bir yandan da askeri alanda dünyada yaşanan teknolojik gelişmeye ayak uydurabilmek için yüksek öğretim düzeyinde öğrenim verecek Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1792), Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1795) gibi yeni okulların açılmasına neden olmuştur.

Orta öğretime ilgi yeni açılan askeri alandaki okullara öğrenci hazırlamaya duyulan ihtiyaçtan kaynaklanmıştır. 1838 yılından itibaren rüştiye adı altında Mektep-i Maarif-i Adliye (1838), Mektep-i Ulumu Edebiye (1839) gibi yeni orta öğretim kurumlarının açılması, Rüştiye Nezareti'nin kurulması (1838) bu ihtiyacı karşılamaya yönelik atılan adımlardır.

Geleneksel eğitim biçiminde olduğu gibi bu süreçte de ilk öğretimden beklenen, halkın sisteme olan bağlılığını güçlendirecek dini nitelikte bir eğitim vermektir. Sistemin çözülme süreci içine girmesi, ilk öğretimin bu amaçla daha etkili kullanılması gereğini gündeme getirmiş; ilk öğretim II.Mahmut'un 1824 yılında yayınladığı bir fermanla zorunlu hale getirilmek istenmiştir.

Tanzimat'la birlikte imparatorluğun dış dünya ile olan ilişkilerini düzenleyecek, yeniden yapılanmanın koşullarını hazırlayacak bürokratik kadrolara duyulan ihtiyaç; askeri alanın dışında yeni okulların açılmasını da beraberinde getirmiştir. Öte yandan bu ihtiyaç, dini ayrımların üzerinde "Osmanlılık" temelinde bir tür vatandaşlık bilinci uyandırmaya duyulan ilgiyle birleşmiş; "idadi", "sultani" olarak adlandırılan yeni orta öğretim kurumlarının ortaya çıkma nedeni olmuştur. Ancak bu okullar, II.Abdülhamit dönemine kadar İstanbul dışında yaygınlaşamamıştır.

1839-1875 yılları arasında hemen her ihtiyaç alanında devlet memuru yetiştirmek üzere açılan pek çok okuldan yalnızca askeri alanla ilgili olanlar yüksek öğrenim düzeyinde düşünülmüştür; diğerleri ise orta öğretim düzeyinde eğitim veren okullar olarak varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir. 1870 yılında askeri alanın dışında oluşturulmaya çalışılan ilk yüksek öğrenim kurumu -Darülfünun (üniversite)- girişimi; bu girişimi kendi varoluş alanlarına bir müdahale olarak algılayan ulema ve ona destek olan tutucu çevreler tarafından sabote edilmiş; bu okul bir süre sonra kapanmak zorunda kalmıştır. İlk kez askeri alanın dışında etelektüel eğitim düzeyi yüksek bir okul 1877 yılında Mülkiye Mektebi ile ortaya çıkmıştır. Bu okulu 1878 yılında Hukuk Mektebi izlemiştir. Devleti yönetecek kadroları yetiştirme ihtiyacı, bu yüksek okulların oluşturulmasını beraberinde getirmiştir. Toplumsal değişimi sürükleyecek kadroların yetişmesinde Askeri Tıbbiye ile birlikte bu iki okul çok önemli bir misyon yüklenmiştir. Bilimsel üretim amacına hizmet edecek gerçek bir üniversitenin kurumsallaşmasına dönük ciddi adımlar, ancak 1909 yılından itibaren Emrullah Efendi'nin çabalarıyla atılmaya başlanmıştır.

1845'den itibaren, eğitim alanında yaşanan hızlı okullaşmayla birlikte eğitim etkinliklerini örgütleyecek merkezi bir yapı oluşturulmaya başlanmıştır. 1869 yılında Fransız Eğitim Sistemi'nden etkilenerek hazırlanan "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" ile ilk kez eğitim reformu bütünsellik içinde ele alınmış ve düzenlenmeye çalışılmıştır.

Askeri nitelikteki yüksek okullara öğrenci yetiştirecek eğitici-öğretici kadrolar yetiştirmek amacıyla öğretmen yetiştirecek ilk okul 1848 yılında "Darülmuallimin-i Rüşti" adıyla kurulmuştur. Klasik Osmanlı devlet yapısı içinde öğretmenlik mesleğinin ulemanın tekelinde olması bu alanda atılan adımların da askeri alanla bağlantılı olması zorunluluğunu gündeme getirmiştir. Bu nedenle ilk öğretimde öğretmen yetiştirmek ancak; sübyan mekteplerinin rüştiyelere öğrenci yetiştirme açısından yeterli olamadığına, bu alanda "iptidai" adı altında yeni bir okullaşmaya gidilmesine karar verildiği 1862'li yıllardan itibaren önem kazanmaya başlamıştır. Bu amaca hizmet etmek üzere Darülmuallimin-i Sübyan ancak 1868'de açılabilmiştir. Öğretmen yetiştirme alanında okullaşma ancak 1873-1890 yılları arasında çeşitli illerde açılan yeni okullarla İstanbul dışına çıkabilmiştir.

Çocuk yetiştirmeye en uygun eğitim ve öğretim yöntemlerini bulma gibi pedagojik arayışların, iptidailer ve bu okulların öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kurulan Darülmuallimin-i Sübyan'la birlikte önem kazanmaya başladığı görülmektedir. İptidailerin yaygınlaşmaya başlamasıyla birlikte öğretimi kolaylaştıracak yeni bir alfabe yeni bir yöntem arayışının da gündeme gelmesi, bir başka açıdan "ulusal eğitime" doğru bir hazırlanışın ifadesidir.

Modernleşme sürecinde İlköğretime biçilen *rüştiyelere öğrenci yetiştirme ve halkın sisteme olan bağlılığını güçlendirme* rolüne 1910 yılında Emrullah Efendi'nin hazırladığı "Tedrisat-ı İptidai Kanunu" ile yeni bir öğe eklenmiştir. Bu öğe, kırsal alandaki sosyal ve ekonomik yaşamı canlandıracak bireyleri İlköğretim yolu ile yetiştirebilmektir. Bu amaçla ilkokul programlarına elişi, beden eğitimi, müzik, sağlık bilgisi, medeni bilgiler ve ahlak, köy ekonomisi gibi dersler konulmuştur. İlköğretim boyutunda eğitim, toplumsal alt katmanlarda modernleşmeyi hazırlayıcı bir unsur olarak bilinçli bir biçimde kullanılmak istenmiştir. Tedrisat'ı İptidaiye Kanunu'nun açtığı yolda gece eğitimi niteliğinde çıraklık okullarının açılmaya başlanması; modernleşmenin maddi koşullarını hazırlamaya yönelik bir adım olarak görülebilir.

Siyasi birliğin "Osmanlılık" düşüncesi altında sağlanmaya çalışıldığı Tanzimat döneminde eğitim etkinlikleri için, ulus haline gelişi *vatandaşlık bilinci etrafında* hazırlamaya çalışan Fransız modeli örnek alınırken; Türkçülüğü kendine ideolojik mihver edinmeye başlayan İttihat ve Terakki İktidarı döneminde ise etnik kültür temelinde uluslaşma arayışının yön verdiği Almanya örnek alınmaya başlanmıştır.

1915 yılından itibaren programlarda Türkçe, Türk Tarihi, Türkiye Coğrafyası gibi derslere yer verilmeye başlanmasını, bir kaçı dışında bütün yabancı okulların kapatılmaya başlanmasını, 1916 İttihat ve Terakki Kongresi'ni takiben ulemanın etkinlik alanı içinde kalan Evkaf Nezareti'ne bağlı okulların bu kurumdan alınarak Maarif Nezareti'ne bağlanmasını Cumhuriyet öncesinde *ulusal eğitim* yolunda atılan adımlar olarak görmek gerekmektedir.

5. *Osmanlı-Türk modernleşme sürecinde eğitim düşüncesi hangi değer ve önerilerle ortaya çıkmıştır,* sorusunu elde edilen bulguların ışığında şöyle cevaplandırmak mümkündür.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ne doğru ilk ip uçları; Katip Çelebi'nin düşüncelerinde, Fransız Eğitim Sistemi'ni incelemek için Yirmisekiz Mehmet

Çelebi'nin yollanması gibi Lale Devri'nde atılan kimi adımlarda bulmak mümkündür. Ciddi bir tercih olarak bu yöneliş, III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde belirginlik kazanmaya başlamıştır.

Tanzimat bu sürecin geriye dönülemez bir hal aldığı, modern eğitimin sistem bütünlüğünden yoksun dağınık da olsa maddi alt yapısının atıldığı dönemdir. 1860-70'li yıllardan itibaren yayın ve iletişim alanında yaşanan hızlı gelişmeyle birlikte sistem içinde giderek genişleyen güçlenen bir muhalefetin ortaya çıkması; Tanzimat hareketinden sonra modern eğitim düşüncesinin kavramsal yapısının ortaya çıkmasını hazırlayan en önemli olgu olmuştur. Bu hazırlanış sırasında Saffet Paşa, Mithat Paşa, Cevdet Paşa, Münif Paşa, Ahmet Vefik Paşa, Sait Paşa, Süleyman Paşa; siyasal muhalefet boyutunda Namık Kemal, Ali Suavi; pedagojik boyutta ise Selim Sabit Efendi ve Ayşe Sıddıka Hanım gibi isimlerin öne çıktığı görülmektedir.

II.Abdülhamit dönemi, modern eğitime dönük adımların İstanbul dışında da yaygınlaştığı; sistemde modernleşme süreci eğitimiyle birlikte ortaya çıkmaya başlayan asker-sivil bürokrat kadroların, ülkenin geleceğini ileride ellerine almak üzere hem ideolojik hem de örgütsel boyutta hazırlandıkları bir dönem olmuştur. Geleceğin eğitim düşüncesinin kuramsal temellerinin bu dönemde, Murat Bey, Ahmet Rıza, Abdullah Cevdet, Ethem Nejat gibi Jön Türk liderlerinin düşüncelerinde hazırlanmaya başladığı görülmektedir.

II.Meşrutiyet yılları, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin kavramsal yapısının bütünüyle ortaya çıktığı, belirlendiği yıllar olmuştur. Dolayısıyla II. Meşrutiyet yıllarında ilk kez *modern eğitime* dönük adımlar; sistemli, amacı ve hedefi belirli bilinçli adımlar haline dönüşmeye başlamıştır. Okul reformunun (Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin) *kuramsal* çerçevesinin çizilmesinde Emrullah Bey, *pedagojik* çerçevesinin çizilmesinde Sâti Bey, *İdeolojik* çerçevesinin çizilmesinde ise Ziya Gökalp Belirleyici rol oynamışlardır. Cumhuriyet döneminde örgün eğitim yaşantılarına kaynaklık edecek amaç ve ölçütler, Atatürk'ün düşüncesinde ve CHP Programı'nda açıkça belirlenmiştir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ni Osmanlı Klasik Eğitim Sistemi'ne bağlayan geleneksel unsur *devlet için eğitim* anlayışıdır. Osmanlı Klasik eğitim anlayışından farklı olarak modernleşme dönemi eğitim düşüncesi; mahalli yaşantının -köy yaşamının- eğitim yoluyla canlandırılmasını eğitim faaliyetinin içine almış ve ilk öğretime bu rolü yüklemiştir. İlköğretim düzeyinde, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kolektivist, dayanışmacı ruh ve irade ile, okulda öğrendiklerini çevresinde uygulayacak şekilde aktif bir biçimde yetiştirilmek istenmesi; ilk öğretime yüklenen bu rol ile ilgilidir. Fakat buradaki eğitim anlayışında da asıl gözetilen, devlet ve millet için eğitimdir. İlköğretim düzeyinde eğitimle cahilliğin yok edilmesi, modern yaşayışın ilkelerinin çocuğa öğretilmek istenmesi bu amaca hizmet etmek üzere işe koşulmaktadır. Yüksek öğretimle ise *milli kültürü* güçlendirecek, millet oluşa öncülük edecek, devleti yönetecek, güçlendirecek ve kalkındıracak; namuslu, fedakar, sisteme uyum sağlamada yetenekli, vatansever asker-sivil teknik kadrolar, bürokratlar, Avrupa'nın bilim ve teknolojisini ülkeye taşıyacak bilim adamları yetiştirilmek istenmektedir.

Çerçevesi resmi ideoloji tarafından çizilen bir örnek dünya görüşüne sahip insanlar yetiştirme anlayışı Modern Eğitim Düşüncesi'nin karakteristik özelliklerinden biridir. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde, bireylerde kolektivist-dayanışmacı bir ruh oluşturma, fedakarlık, azim, sebat, büyüklere itaat, uyumluluk vb.. meziyetleri bireylerde ruhsal yetiler haline getirme gibi bir gönül eğitimini; bizzat

yaşamın içinde, iş içinde gerçekleştirmeye çalışan bir anlayışın ortaya çıktığına tanık olunmaktadır. Bu anlayış Osmanlı-Türk Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin bir başka karakteristik özelliğidir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'ndeki en önemli kararsızlık, ortaokulun üstlenmesi gereken rol ile ilgilidir. Ortaokul, yaygın eğitimi tamamlayıcı bir rol üstlenmek üzere ilkokulun bir devamı mı olmalıdır; yoksa yüksek öğretim yoluyla elit yaratmak üzere liseye öğrenci hazırlayan bir okul mu? Ortaokul, okul reformu konusundaki ikici yaklaşımın kesişme noktası olduğundan; Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde bu soruya net bir yanıt verilememiştir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinde asıl sorun mesleki ve teknik öğretim boyutunda ortaya çıkmaktadır. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde mesleki eğitim; kimsesiz, yoksul öğrencilere bir sanat öğretme biçiminde ortaya çıkmış, giderek çocukların ileride atılacakları hayatlarında becerikli aktif birer vatandaş rolü oynayabilmeleri için programlara devinişsel beceri -el becerisi- kazandıracak dersler koyma biçiminde gelişmiştir. Devletin çerçevesini çizdiği vatandaş tipi dışında, mesleki bir kişilik kazandırma, programları mesleki kişilik kazandıracak şekilde düzenleme gibi bir anlayış; Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde kendine yer bulamamıştır. Yetişen eleman esas olarak devlet aygıtı içinde istihdam edildiğinden, okulların belirli genel bilgiler ve ihtiyaç duyulan alan bilgileriyle donanmış olması; bu okullarda milliyetçi, namuslu devletine bağlı, içinde yer alacağı sisteme uyum sağlayabilecek fedakar vatandaşlar yetiştirilmesi yeterli görülmüştür. Yetiştirilmek istenen ideal vatandaşın mesleki deneyimini, görev aldığı yapı içinde zaman içinde geliştireceği düşünülmüştür.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin geçiş dönemi düşüncesi olmasından kaynaklanan özellikleri pedagojik boyutta ikiliğe dolayısıyla karışıklığa neden olmuştur. Bir yandan *çağdaşlaşma* amacını gerçekleştirmeye dönük olarak çocuğu anlamaya çalışma, çocuğun özelliklerinden yola çıkarak ona daha iyi öğretmenin yollarını arayıp bulma çabası bu düşünce içinde sürekli gündemde kalmış; fakat diğer yandan ürünün asıl olarak devlet kadrolarında istihdam ediliyor olması nedeniyle eğitim düşüncesi içinde bu çaba, ancak sistemle uyumlu tek tip düşüncede bireyler yetiştirmeye hizmet ettiği ölçüde kullanışlı ve anlamlı hale gelebilmiştir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin bu karakteristik özelliği nedeniyle takrir, soru-cevap ve ezbercilik ağırlıklı olarak kullanılan öğretme-öğrenme yöntemleri olmuş, eğitim etkinlikleri içinde öğretmen merkezli yaklaşım belirleyici bir rol oynamaya devam etmiştir. Diğer yandan çağdaşlaşmaya duyulan ihtiyaç bireyin ilgi ve yeteneklerinden yola çıkılarak yapıcı yaratıcı bireyler yetiştirmeye duyulan ilgiyi de beraberinde getirmiş, bu ilgiyi diri tutmuştur.

6. *Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde ortaya konan değerler ve öneriler, Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Sistemi'nin okul reformu, örgütlenme ve program yaklaşımlarına nasıl yansımıştır*, sorusu elde edilen bulguların ışığında şöyle yanıtlanabilir:

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin eğitim etkinliklerini yönlendirmede en etkili ve verimli olduğu dönemin Cumhuriyetin ilk yılları olduğu görülmektedir. Bunun koşullarını, ulusal iradenin üzerinde yükselecek bir siyasal birlik arayışı ile, yeni ulus devleti en kısa yoldan çağdaş uygarlık düzeyine ulaştırma çabası yaratmıştır. Bu koşullarda eğitim uluslaşma ve modernleşmeyi sağlamak üzere kullanılabilecek en etkili araç olarak görülmüş ve kullanılmıştır.

Başlatılan eğitim seferberliği ile halk kesimleri üzerinde etkili olan kuru ve boş inançlara, hurafelere karşı savaş açılmış, okuma yazma öğretme yolu ile cahillik önlenmeye çalışılmıştır. İlköğretime yaygın halk eğitimi, orta ve yüksek öğretime ise devleti yönetecek kadrolar yetiştirme rolü yükleyen Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi okuma yazma oranının çok düşük olduğu, devletin çok sayıda kaliteli elemana ihtiyaç duyduğu Cumhuriyet'in ilk yıllarında başarıyla uygulanabilmiştir. Diğer yandan Latin alfabesini benimseme ve dilde sadeleşme çabaları ile bu süreç desteklenmiştir. Hasan- Ali Yücel Dönemi, ilk öğretimin yaygınlaştırılması yoluyla cahilliğin önlenmesi, bunun için gerekli öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere amaca en uygun öğretmen yetiştirme sisteminin kurulması, mesleki ve teknik eğitim yolunda okullaşma, canlı bir yayın yaşamıyla, çevirilerle modernleşmenin desteklenmesi gibi alanlarda Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin yol gösterici rolünü en etkili bir biçimde oynayabildiği bir dönem olmuştur.

Bu dönemde kırsal alanda yaşamı canlandıracak, liderlik yapabilecek becerikli, yaratıcı bireyler yetiştirme ihtiyacı nedeniyle, Köy Enstitüleri gibi sosyal yaşam üzerindeki etkisi bugün bile hala hissedilebilen uygulamalar başlatılmıştır. Bu uygulama ile eğitim düşüncesi doğrultusunda köylerin içinden çıkmış gençler yalnızca öğretmenlik yapmak üzere değil, fakat aynı zamanda köylerin kalkınmasında öncülük, liderlik yapacak şekilde eğitilmek istenmiştir. Fakat bu uygulamanın ona biçilen sınırların dışına taşacak şekilde yeni değerler üretmesi; devlet için elit yetiştirme görevini orta ve yüksek öğretim yolu ile gerçekleştirmeye çalışan bu eğitim düşüncesi içinde karışıklığa neden olmuştur. Bu nedenle öngörülenin dışında, yeni yaşayış biçimi arayışlarına neden olduğu için elit kesim içinde bu okullaşmaya karşı giderek genişleyen bir tepki oluşmuş; nihayet siyasi iktidarın arkasındaki desteğini çekmesiyle Köy Enstitüleri uygulamasına 1948 yılında son verilmiştir. Köy Enstitüleri deneyimi, eğitim düşüncesi içinde ilkokula yüklenen *bulunduğu çevreyi canlandırma* rolü ile, yüksek öğretime yüklenen *elit yetiştirme* görevinin; *"milli kültür" boyutunda uluslaşma* ile bunu destekleyici tarzda iş görmesi beklenen çağdaşlaşma düşüncelerinin eğitim düşüncesinde nasıl bir ikiliğe neden olduğunu, eğitim-öğretim etkinlikleri boyutunda ise bu ikiliğin nasıl artan bir karışıklığa yol açtığını ortaya çıkartan bir deneyim olmuştur.

1950'li yıllara doğru belirginlik kazanmaya başlayan ortaokul önündeki yığılma, eğitim düşüncesinin bu yıllara kadar etkili bir biçimde kullanılabildiğini göstermektedir. Ancak bu yığılma, eğitim düşüncesi içinde orta okulun rolünün öğrencileri bir yandan yüksek öğretime diğer yandan hayata hazırlayacak biçimde çok yönlü olarak yeniden düzenlenmesi gerektiği anlayışının gelişmesine yol açmıştır. Yığılma orta okul düzeyinde kalmayıp lise, yüksek okullar düzeyinde de sorun haline gelmeye başlayınca; aynı şey lise ve yüksek okullar için de düşünülmeye başlanmıştır. Okul reformu boyutunda bu gelişme Modernleşme Dönemi Eğitim Düşünce'sinin 1950'li yıllardan itibaren çözülmeye başladığını göstermektedir. Eğitim Düşüncesinde çağdaş eğitime doğru bu yönelişle birlikte lise düzeyinde *çok programlı lise* projesi, yüksekokul düzeyinde ise bir yandan mesleğe hazırlayıcı kitle eğitimi ile diğer yandan elit yetiştirici daha nitelikli eğitim arayışları gündeme gelmiştir.

Yaşamın zenginleşmesi ile birlikte devlet tek istihdam kaynağı olmaktan yavaş yavaş çıkmaya başlayınca; çocukları hayata nasıl hazırlamak gerektiği, eğitim sistemi tarafından halledilmesi gereken büyük bir sorun olarak 1950'lerden sonra giderek belirginlik kazanmış, ve bu sorun eğitim reformuyla ilgili tartışmaların merkezinde yer almıştır. Yaşamın bu öngörülemeyen gelişmesi, eğitim sisteminin örgütlenme ve program anlayışlarının da sorgulanmaya başlanmasına neden olmuştur.

Okullaşma da rol değişikliğinden en az etkilenen ilkokul olmuştur; fakat ortaokulun temel eğitim kapsamına alınmasının yavaş yavaş kaçınılamaz hale gelişi; ilk öğretimin rolünde de farklılaşmaya neden olacaktır. Çünkü 6. sınıftan itibaren eğitimin mesleğe yönlendirici bir tarzda sürdürülmek istenmesi, birinci sınıftan, hatta ana okulundan itibaren çocukların izlenmesini de gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

Cumhuriyet döneminde kaynak alınan eğitim düşüncesine bağlı olarak, yetkinin merkezde toplandığı bir eğitim örgütlenmesi modeli ortaya çıkmıştır. Fakat giderek büyüyen genişleyen eğitim örgütünde, 1950'li yıllardan itibaren evrenselleşme yönünde yaşanan hızlı süreçle birlikte; planlama-programlama, eşgüdümleme, rehberlik, teftiş ve kontrol gibi yönetim süreçlerinde zaafların ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Yetkinin merkezde toplandığı örgütsel yapının, çok partili siyasal yaşama geçilmesiyle birlikte ortaya çıkardığı çok önemli sorunlardan biri de kararların siyasallaşması, giderek eğitim kadrolarının siyasallaşması sorunudur. Bütün bu zaaflar eğitim kadrolarında moralsizlik, ortak anlayış ve tutum eksikliği biçiminde ortaya çıkmış; verimliliği, ürünün kalitesini olumsuz etkilemiştir.

Kaynağını Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nden alan programların 1950'li yıllara kadar ürün boyutunda birer *talimatname* ya da *direktif* olarak hazırlandığı dikkat çekmektedir. Programı ürün boyutunda tasarı olarak kabul etmeyen bu program yaklaşımının yetkinin merkezde toplandığı örgütlenme anlayışı ile tutarlılık ilişkisi içinde olduğu görülmektedir. Öğretmen veli ve öğrencilerin programların hazırlanmasında daha fazla yetki ve sorumluluk üstlenmesi gereği 1970'li yıllardan itibaren eğitim sisteminde tartışılmaya başlanmış, fakat bunu sağlayacak bir program geliştirme modeli henüz ortaya çıkartılamamıştır.

Yargı

Klasik Osmanlı toplum yapısının çözülüş sürecinde, toplumsal yapıyı geleneksel ideolojik yapıya uygun biçimde yeniden düzenleme ihtiyacı; yeni yapının ihtiyaç duyduğu askeri, teknik, bürokratik yönetici kadroların yetiştirilebilmesi için, eldeki başlıca araç olan eğitimin yeni bir anlayışla ele alınmasını gerekli ve zorunlu kılmıştır.

Bu yönelişin dışarıdan olduğu kadar, sistemin içinden gelen sistemin varoluşunu korumaya, eski kararlılığına kavuşmaya dönük dürtüden kaynağını alan etkenleri olduğu görülmektedir. Geleneksel yapının bir yandan kendi varoluşunu sürdürmeye yönelik iradesi ile, yönelişin ancak Batı'nın kurumlarını alma yoluyla gerçekleşebileceği öngörüsü arasındaki çelişme; bu arayışın "telifçi" ve "ikici" olarak nitelendirilen karakterini hazırlayan temel olgu olmuştur. Bu *ikici* ve *telifci* karakter modernleşme dönemi eğitim düşüncesine de yansımış; eğitim düşüncesinin belirgin bir özelliği haline gelmiştir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin 1940'lı yılların ikinci yarısına (1946-1948) kadar eğitim etkinliklerine rehberlik etme rolünü başarıyla oynadığı görülmektedir. *Türk kimliği altında uluslaşma ve siyasal birlik ile bunu güçlendirecek çağdaşlaşma arayışı Cumhuriyet Döneminde modernleşme sürecinin temel doğrultusu haline gelmiştir.* Fakat diğer yandan modernleşme süreci sonucunda çağdaş demokratik, istikrarlı bir siyasal birliğin (çağdaş devletin) ortaya çıkışını hazırlayacak, yeniden üretecek eğitim etkinliklerine, mevcut değer ve ölçütleriyle bu eğitim düşüncesinin rehberlik edemediği de görülmektedir.

1950'li yıllardan bu yana yoğunluğu artarak devam eden tartışmaları; 1948'lerden itibaren tek partili siyasal yaşamla birlikte çözülmeye başlayan

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nde, modern eğitime dönük arayışlar olarak değerlendirmek mümkündür. Kaynak alınan eğitim düşüncesinde kopuş göze alınamadığı, eğitim sisteminde okullaşma, örgütlenme ve program yaşantılarına kaynaklık edecek kavramsal bir sistem -modern bir eğitim düşüncesi- oluşturulamadığı için; atılan adımlar, sistem bütünlüğünden kopuk, gelişigüzel, sistemin yeni bir kimlikle ortaya çıkmasından çok sistemde artan ölçüde karışıklığa neden olan adımlar olarak kalmaya devam etmektedir.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nden çözülmenin yarım yüz yıl gibi uzunca bir zaman dilimine yayılmasının en ağır sonucunu; başta örgün eğitim yaşantıları içinde görev alan kadrolar olmak üzere, bu süreç içinde yetişmiş insan potansiyelinin moral değerlerinde ortaya çıkan tahribat da görmek mümkündür. Mevcut toplumsal yapı içinde tanık olunan kültürel (etnik,dinsel) çatışmaları, güvensizliği, moralsizliği, gelecekten kuşkuyu, bireysel varoluşun "bireycilik" olarak algılanmasını, değişim karşısında duyulan isteksizliği ve istikrarsızlığı bir de bu açıdan değerlendirmek gerekmektedir.

Burada yanıtı aranması gereken anlamlı bir soru, çözülüşün 50 yıl gibi görece -çağımıza göre- uzun bir zaman dilimine yayılmasını, yani Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesinin içinden *Modern Eğitim Düşüncesi'nin* çıkamayışının nedenlerini nerede aramak gerektiği, sorusudur. Fakat bu soruya, modernleşme dönemi gerçekte bir *geçiş dönemi* olduğu halde, nasıl olup ta bu geçiş sürecinin Cumhuriyet döneminde *değişmez ve değiştirilemez bir yaşam biçimi* haline gelebildiği, sorusunu yanıtlamadan yanıt verilemez.

Millet oluşun dini bir farklılık temelinde algılandığı Osmanlı klasik toplum yapısının içinden; *Osmanlılık* ideolojisiyle cemaatler arası birlik biçiminde, dağılmayı önleyici bir siyasi birlik türü geliştirilmek istenmiş, fakat bu başarılamamıştır. Osmanlı toplumsal yapısı içinde, tarihsel birikim içinden, dini geleneğinin ötesinde "Osmanlılık" düşüncesi etrafında azınlıkları da içine alan bir ortak kültür öğesi ortaya çıkarılamamıştır. Tanzimat'dan buyana Batıcı-İslamcı çatışması içinde ne İslam devleti geleneğinin eski dingin atmosferi, ne de Batı'nın geliştirici dinamik atmosferi yakalanabilmiştir. Elit kesimin dışında ciddi bir ulusal bilinç arayışına tanık olunamadığı halde, Ulusal Kurtuluş Savaşı koşullarında, Osmanlı coğrafyasında devlet oluşa -toplumsal varoluşa- sahip çıkabilecek başat kültür öğesinin Türk Kültürü olarak ortaya çıkmasının nedenlerini burada aramak gerekmektedir. Diğer yandan bu, hem Osmanlı'nın dağılma nedenleri arasında yer alan Avrupa'daki uluslaşma süreciyle, hem de 900 yıl önce bu topraklara yerleşmiş bir topluluğun bu topraklarda yaşama fırsatını tehdit eden müdahalelerle kışkırtılmıştır. Bu nedenle Ulusal Kurtuluş Savaşı'nı Türk kimliği altında başarıya ulaştırmış, ulus olma hakkını bedel ödeyerek almış -onurlanmış- toplumsal yapının; içine girdiği Avrupa'daki gibi maddi öncüllerden yoksun bir uluslaşma süreci için ihtiyaç duyduğu moral gücü Türk kültürü altında araması anlaşılır bir olgudur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumsal varoluşun sürdürülebilmesi için devletin her türlü değerin üzerinde bir üst değer haline getirilmesi gerekmektedir. Çünkü modernleşmeyi sürükleyecek Avrupa'daki gibi bir maddi alt yapı oluşumu henüz yoktur. O nedenle bir yandan toplumsal varoluşu sürdürebilmek için biricik dayanak devletin her türlü değerin üzerinde tutulması, bunu destekleyecek biricik moral kaynak olarak da *milli kültürün* alınması sürecin doğal bir sonucudur. Devletin üzerinde yükseldiği bu ideolojik yapı asker-sivil bürokrat kadroların benimsediği pozitivist yaklaşım tarafından olduğu kadar geleneksel düşünce biçimi tarafından da desteklenmektedir. Ancak büyük bir uzak görüşlükle modernleşmenin maddi alt

yapısı oluşturulmadan uluslaşmanın tamamlanamayacağı görülmüş; uluslaşmada hedef olarak en gelişmiş bir medeniyete ulaşma, hatta onu aşma seçilmiştir.

Modernleşme döneminin gerçekte geçiş dönemi olmasına rağmen tek partili siyasal yapı içinde yaşam biçimi haline dönüşmesinin nedenlerini, geleneksel düşünce biçimine uygunlukta ve maddi koşulların yetersizliğinde aramak gerekmektedir.

Ancak burada toplumsal değişimin kendine özgü doğasından kaynaklanan, kökleri Tanzimat'a kadar uzatılabilir bir ikilik söz konusudur. Kavramsal yapıdaki bu ikilik Ziya Gökalp'in düşüncesinde *kültür-medeniyet ayrımında* ifadesini bulmuştur. Atatürk'ün düşüncesinde ve CHP Programında; Ziya Gökalp'in, *kültürün milli olduğu* argümanın olduğu gibi korunduğu; ancak "*çağdaş medeniyet düzeyine ulaşma*"ya, milli kültürü kuvvetlendirecek bir araç olarak temel bir misyon yüklenmeye çalışıldığı görülmektedir. *Atatürk'ün ve CHP'nin düşüncesindeki farklılık; İslamiyet'in toplumsal değişimde ölçüt olarak alınacak bir medeniyet olmaktan çıkarılması, Batı medeniyetinin çağdaş medeniyet olarak ulaşılması gereken hedef haline getirilmesidir.* Dinin bu durumda *sosyal yapının üzerinde şekillendiği kültürel bir yapı* olmaktan çıkarılıp, *uluslaşma ve modernleşmenin saptanan yeni çizgisini motive edecek bir değerler sistemi* haline getirilmesi gerekmektedir; laiklikle yapılmaya çalışılan da bu olmuştur. Bu düşünce içinde, geçmişte temel ölçüt olan dinin yerini Batı medeniyeti değil, milli kültür etrafında şekillenen milliyetçilik almıştır.

Cumhuriyet'in üzerinde yükseldiği kavramsal yapı içinde *çağdaşlaşma* tarafından desteklenen *uluslaşma* gibi *uzlaştırılmış* tek bir hedefin belirlenmek istendiği; bu hedefe de *eğitim yoluyla* ulaşılmak istendiği görülmektedir. Fakat uluslaşmaya kaynak olarak *milli kültür*, çağdaşlaşmaya ise ölçüt olarak *Batı medeniyeti* gösterildiğinde, hedef yine ortaya, ister istemez *ikili bir yapıda* çıkmaktadır.

Cumhuriyet döneminde egemen ideolojik yapı içinde tanık olunan bu çelişik özün; tek parti sistemi koşullarında, ulusal kalkınma, ulusal eğitim seferberliği içinde ulusal onurun taçlandığı bir ortamda sosyal bünyede karışıklığa neden olacak şekilde büyümesi mümkün değildi: Çünkü henüz, merkeziyetçi yapının, devlet anlayışının, millet oluş anlayışının gözden geçirilmesini gerektirecek -maddi koşullardaki gelişmeden kaynağını alan- bir zorlama ortada yoktu. Henüz pazar ekonomisinin, serbest rekabet ortamının; dolayısıyla devletin uygun gördüğü kimliğin dışında bir kimlik arayışının koşulları oluşmuş değildi. Başka bir deyişle Batı medeniyetini ölçüt almaktan kaynaklanan ikincil hedef doğrultusunda yol alımın başında olunduğu için; bu ikili hedef arasındaki çelişmenin, sosyal yapıda olumsuz sonuçlar ortaya çıkartabilecek ölçüde gelişmesi, karışıklığa neden olması beklenemezdi. O yüzden bu verili koşullarda Atatürk'ün düşüncesinde tanık olunan bu uzlaştırma girişimi, geçici olduğu oranda ideal bir sentez gibi görünmekteydi.

Modern Eğitim Düşüncesi'nin 1950'li yıllara kadar geçen süreç içinde başarılı bir biçimde iş görmesi bu yargıyı kuvvetlendirmektedir. Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi Cumhuriyet Döneminde Kemalist düşünce çerçevesinde yeniden biçimlenmiş ve yetiştirdiği, motive ettiği insan faktörüyle süreci bu doğrultuda hazırlayan temel unsurlardan biri olmuştur.

Kemalist yeniden yapılanma anlayışı içinde ulaşılan bu *ideal sentez*, tek parti sisteminin çözülmeye başlamasıyla, üretimde, üretim ilişkilerinde çeşitlenmeye bağlı olarak devletin tek istihdam kaynağı olmaktan çıkmasıyla birlikte; sosyal yaşamda varlığı karışıklık nedeni olmaya başlayan bir *ikilik* haline dönüşmeye başlamıştır.

1950'li yıllara doğru, eğitim alanında yapılan tartışmalara, çalışmalara bakıldığında; yavaş yavaş bütün çabaların, bu zafiyetin ortaya çıkan olumsuz sonuçlarını bertaraf etmeye yöneldiğini saptamak mümkündür. Şurâ kararları model arayışları hep bu amaca yönelmiştir. Buradan Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin çok partili yaşama geçilmesiyle birlikte çözülmeye başladığı sonucu çıkarılabilir. Alınan her karar, atılan her adım, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde karışıklın artmasına neden olmuş; fakat bütün bu karışıklıkların bağlı kalınmaya çalışılan eğitim düşüncesinden -bu eğitim düşüncesinin zenginleşen yaşamın ihtiyaç duyduğu oranda eğitim etkinliklerinin çeşitlenmesine rehberlik edemediğinden- kaynaklandığı saptanıp, bu çözülmenin içinden *modern* olan çekilip çıkarılamamış oluşturulamamıştır.

Egemen ideolojik yapı içinde yapılan uzlaştırmada -uzlaştırılmış hedefe ulaştırmada- başlıca araç eğitim olduğundan; eğitimin kuramsal düzeyde yapılan bu uzlaştırma girişimini yaşama geçirmekte başarılı olamadığını kabul etmek gerekmektedir. Sonuçta insan davranışlarına yön veren asıl olgunun, toplumsal değişimin kendine özgü doğasıyla belirlenen düşünce biçimi olduğu doğruysa; sorunu siyasal kadroların, eğitim kadrolarının ya da daha genel söylemle yetişmiş insan potansiyelinin beceriksizliğinde aramak doğru olmayacaktır. Öyleyse üzerinde asıl eğilinmesi gereken olgu egemen düşünce biçimi, buna bağlı olarak eğitim düşüncesidir. Yapılan tartışmalara, örgün eğitim yaşantılarının ürüne dönük yüzünde ortaya çıkana, eğitim örgütünde ve genelde insan potansiyelindeki huzursuzluğa, geleceğe olan kuşkuya, güvensizliğe bakarak; Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin iki binli yılların eşiğindeki Türkiye'de, gerek kendi içindeki amaç ve ölçütleri hayata geçirme bakımımdan, gerekse toplumsal değişimin içinden geçtiği sürecin ihtiyaç duyduğu eğitim yaşantıları bakımından kullanışlı bir eğitim düşüncesi olmadığı sonucuna varmak gerekmektedir.

Burada temel sorun, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin modernleşme ile ortaya çıkan evrensel değerleri yeterince temsil edememesinden kaynaklanmaktadır. Toplumsal değişikliğin oku çağdaşlaşma olduğuna, onun ölçütlerinin geçerli olması gerektiğine göre, terk edilmesi gereken, kültürün ve medeniyetin birbirinden bağımsız ayrı kaynakları olduğu anlayışı ve buradan yola çıkılarak kültür medeniyet ayrımı içinde "milli kültüre" verilen önceliktir; *milli kültür* temelinde elit yetiştirme düşüncesidir; ya da başka bir söyleyişle devlet için ideal vatandaş yetiştirme düşüncesidir.

Belirlenmiş değerlerin çocuğa aktarılması, tek tip vatandaş yetiştirme gibi Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'yle ilgili temel anlayışlar terk edilmeden; bireyin kendisini vatandaş olarak değil "birey" olarak, *mesleki bir kişilik* olarak tanımlamasına öncelik verilmeden, çocuğu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata hazırlayıcı bir okullaşma modeli kurulamaz. Temel anlayışta değişikliğe gidilmeden sistemin eleyici niteliğini de değiştirmek mümkün değildir.

Program boyutunda ele alındığında da aynı şeyleri söylemek mümkündür. Eğitim programının temel hedefi devletine milletine bağlı tek tip dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirmek olduğunda kültür derslerinin programlarda ağırlıklı bir yere sahip olması kaçınılmaz hale gelmektedir. Amaç kafalarda inanç (bağlılık, fedakarlık) aşılama yoluyla belirli bir düşünce örüntüsü yaratmak olunca; bilgiyi buldurma, faaliyet içinde gerçeğe ulaşma, iş içinde eğitim gibi çağdaş öğretim metotlarından ister istemez uzak kalınmakta; bilgi aktarma, ezber öğretim sürecinin mihver yöntemleri haline gelmektedir. Bu yöntemlerin çağdaşlaşma ereğiyle çelişen özellikleri programlarda ve eğitim etkinliklerinde çelişik düzenleme, tutum ve

yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bireylerin ilgi ve yeteneklerinden yola çıkarak yapıcı yaratıcı bireyler yetiştirme yolunda olduğu kadar, devlet için iyi vatandaş yetiştirme boyutunda da yeterince başarılı olunamamasının nedenlerini burada aramak gerekmektedir.

Modernleşme adı üzerinde bir süreçtir. Modern topluma hazırlığı, geçişi ifade eder. Doğal olarak her toplumun modernleşme süreci de kendi toplumsal değişim özelliklerine uygun bir çizgi izleyecektir. Karşılaştırmacı bir yaklaşımdan, toplumsal değişim süreçlerini yüzeysel bir karşılaştırmadan yola çıkarak, henüz modernleşme sürecini tamamlayamamış toplumsal yapılar için kestirme, toptancı kararlar vermek bilimsel bir tutum olamaz. Oysa o toplumsal değişimin kendine özgü doğasından kaynaklanan dayandığı kuramsal alt yapının neye bağlı olarak değiştiği ve ne yönde değiştiği, nihayet toplumsal yapıyı ileri götürecek bir sonraki değişimin bir öncekilere bağlı olarak ne olması gerektiği saptanabildiğinde; bir anlamda toplumsal değişimin o alandaki program taslağı da hazırlanmış olacaktır. Hiç bir komplekse, ya da ön yargıya kapılmadan, geçmişle kavga etmeden yapılması gereken budur.

Toplumsal yapımız modernleşme sürecini tamamlayamamanın sıkıntılarını yaşamaktadır. Ortaya çıkacak modern devletin kurumsal, siyasi, ideolojik yapısı ne olacaktır; bu yapı geçmişle nasıl bir eklemlenme sonucu nasıl bir renk ve dokuda ortaya çıkacaktır. Temel sorun budur.

Araştırma sırasında ortaya çıkan bulgulardan biri de eğitim düşüncesinin, sistemin yeniden yapılanma sürecinde yeniden belirlendiğidir. Bir başka deyişle eğitim düşüncesinin kavramsal yapısı, toplumsal değişimin kendine özgü doğasının özellikleriyle belirlenmektedir; Toplumsal değişimin içinden geçtiği sürecin özelliklerine uygun biçimde değişiklik geçirmektedir.

Şu soru akla gelebilir: Eğitim düşüncesinin kuramsal yapısı, toplumsal değişimin kendine özgü doğası tarafından belirleniyorsa; o zaman bu yaklaşım içinde ister istemez "birey" dışlanmış, düşünce tümüyle "sosyal merkezli" hale gelmiş olmaz mı? İlerlemeyi birbirinden ayrı belirli disiplinler içinde süre giden bir süreç olarak algılayan pozitivist yaklaşımla yola çıkıldığında; birbirlerine alternatif olarak görülen iki ilgi alanından yalnızca biriyle ilgili bir ölçme yapma, birinin diğeri karşısındaki durumunu ölçme ihtiyacından yola çıkıldığında sorunun içinden çıkılamaz hale geldiği görülmektedir. "Birey merkezli" mi olsun "sosyal merkezli" mi sorusuna yanıt bulunamaz; çünkü burada, varoluşları tümüyle birbirlerine bağlı iki ilgi alanından birinin etkisini diğerinin yok sayıldığı koşullarda ölçme gibi anlamsız bir çaba söz konusudur. Ancak, böyle bir soruya yanıt arama ihtiyacının ortadan kalkabilmesi - yani sorunun gerçekten anlamsız hale gelebilmesi- için toplumsal değişimin kendine özgü doğası veri alınarak konuya yaklaşmak gerekmektedir.

Osmanlı-Türk modernleşme dönemi eğitim düşüncesi içinde, ilgi alanının niçin "devlet ve millet" kavramı etrafında oluştuğunu; devletin dağılma-parçalanma olasılığının yüksekliğinin, toplumsal değişime yön veren psikolojik öğe oluşu, bize açıklamaktadır.

Oysa Batı'da eğitim düşüncesi içinde "birey merkezli" ilgi alanı, feodalizmden kapitalizme geçiş sürecinde; yani toplumsal değişimin kendine özgü gelişiminin belirli bir aşamasında ortaya çıkmıştır. Bir başka anlatımla Modern Eğitim Düşüncesinde "birey merkezli" ilgi alanı; esas olarak yeni bir sosyo-ekonomik formasyon, siyasal birlik arayışının yani "sosyal merkezli bir arayışın eğitim alanındaki uzantısıdır. J.J.Rousseau'nun bireyden yola çıkan Romantik Doğacı eğitim düşüncesi aynı zamanda ve en başta yeni bir sosyo-ekonomik yapı, yeni bir "Toplum Sözleşmesi"

arayışıdır. Tıpkı gözlem ve deneyden, olgulardan yola çıkan Hume ve Locke'de olduğu gibi. Pragmatik düşünce de son tahlilde, bir toplum projesidir. Öyleyse çağdaş eğitim düşüncesi içinde birey merkezli ilgi alanı ile sosyal merkezli ilgi alanı, toplumsal değişime uygun bir konu alanı içinde birbirine bağlanmak, birbirini tamamlamak durumundadır. Bu bağlanmanın özgünlüğü, Çağdaş Eğitim Düşüncesi'nin derinliğinin inandırıcılığının, eğitim yaşantılarına rehberlik edebilecek yetenekte olup olmadığının bir göstergesi haline gelmektedir.

Modern Türk Eğitim Düşüncesi'nin kavramsal yapısının belirlenmesiyle; modern ekonomik, idari, siyasi, sosyal kurumlaşma anlayışının belirlenmesi arasında sıkı bir ilişki vardır. Örgün eğitim yaşantılarına rehberlik edecek modern eğitim düşüncesi, sistem için yeniden belirlenecek modern devlet anlayışından bağımsız olarak düşünülemez. Bu aynı zamanda Modern Eğitim Düşüncesini henüz oluşturamamış çağdaş bir toplum projesinin de var olamayacağı anlamına gelmektedir.

Öneriler

Bu araştırmada Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin Modernleşme ve uluslaşma süresinde nasıl bir rol üstlendiği; bu doğrultuda örgün eğitim yaşantılarına nasıl rehberlik ettiği, nasıl bir değişiklik geçirdiği, ve nihayet giderek nasıl çözülmeye başladığı açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Modern Eğitim Düşüncesi'nin nasıl bir kuramsal-pedogojik temelde ortaya çıkması gerektiği bu araştırmanın çalışma evreninin dışında yer almaktadır. Ancak böyle bir çalışmada veri olabileceği düşüncesiyle, Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin kavramsal yapısı içinde yaşamın değişikliğe zorladığı unsurlardan yola çıkılarak şu öneriler dile getirilmiştir.

- İdeolojik yapıda tanık olunan *ikilik* nedeniyle *ulusal bütünlük, milli kültür* etrafında örülmeye güçlendirilmeye çalışılmış; fakat erişilmek istenen medeniyet seviyesini, -teknik yaratışları- ortaya çıkaran evrensel değerler "milli kültür" içinde yeterince içselleştirilememiştir. Oysa modernleşme ile uluslaşma tek bir sürecin farklı görüntüleridir, dolayısıyla her iki boyutta da ayrı hedef ve ölçütler belirlenemez. Uluslaşmanın tamamlanması, aynı zamanda evrensel değerlerin ulusal kültür içinde içselleşmesine, modern bir siyasal birlik (çağdaş devlet) haline dönüşebilmeye bağlıdır.

- Modern Eğitim Düşünesi okulla; öncelikle devleti ayakta tutacak, güçlendirecek, millet oluşu gerçekleştirecek sağlam iradeli, sistemle uyumlu, dürüst, fedakar, kolektivist vatandaş yetiştirmeyi amaçlamıştır. Toplumsal değişimin içinden geçtiği günümüz koşullarında okullaşmaya yüklenilen bu misyonun toplumsal ihtiyaçlara da, bireysel ihtiyaçlara da yeterince yanıt veremediği görülmektedir. *Bireysel kimliğini henüz tanımlayamamış bir birey sağlıklı bir vatandaş kimliği de geliştiremez.* Öyleyse Modern Eğitim Düşüncesi içinde öncelik *mesleki kimlik* edindirmeye verilmelidir. *Mesleki kimlik* daha üst düzeyde *akademik kimliği* de içine alan bir kavram olarak düşünülmelidir. Okulların yüklenmesi gereken misyon, bu bakış açısıyla yeniden tanımlanmalıdır. *İlk öğretim (temel eğitim) düzeyinde izleme ve yönlendirme, orta öğretim ve yüksek öğretim düzeyinde ise mesleki kişilik edindirme okullaşmanın temel amacı olmalıdır.* Bu amaçla toplum yaşamında işlerliği olan bütün meslekler bilişsel, duyuşsal,devinişsel özellikleri bakımından tanımlanmalı -mesleklerin standartları belirlenmeli-, bunun için gerekli eğitim süreleri, program, eğitim öğretim teknikleri-yöntemleri belirlenmeli, meslek-belge bağlantısı kurulmalıdır.

• Modern Eğitim Düşüncesi, *yetkinin merkezileştiği* bir eğitim örgütünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu örgütsel yapının ortaya çıkarmak istediği ürün bakımından olduğu kadar, toplumsal bireysel ihtiyaçları karşılayacak örgün eğitim yaşantısının ortaya çıkması bakımından da verimli bir yapı olmadığı süreç içinde ortaya çıkmıştır. Eğitim sistemi, sistemin -doğal bir biçimde- yeniden merkezileşmesine izin verecek bir tarzda yeniden örgütlenmelidir. Kadrolaşmada, programların oluşmasında, özerk kontrol mekanizmaların oluşmasında, mali sorunların çözülmesinde yerel inisiyatiflere (Belediye meclisleri, il özel idareleri, Okul aile birlikleri, öğretmen örgütleri vb..) sorumluluk verilmelidir. Alt sistemlerin açık sistem özelliklerini koruyabilmeleri için, çevreleriyle uyum içinde kendini geliştirebilmelerine, yerel kalkınma birimleriyle sıkı bir ilişki içinde olmalarına, rekabetçi bir ortamda kendi kimlikleriyle yer alabilmelerine fırsat tanınmalıdır. *Eğitim örgütünün merkez birimleri örnek öğretim materyallerini hazırlayan, teknolojik donanımla ilgilenen, program birliğinin sağlanmasına dayatmayla değil ortaya koyduğu ürünlerle yardımcı olan destek, kontrol ve koordinasyon birimleri* haline getirilmelidir.

• Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nden kaynağını alan program anlayışı; süreç boyutunda program geliştirme anlayışını benimsemiş, fakat ürün boyutunda programı tasarı olarak ele alan çağdaş program yaklaşımını bunun içine yerleştirememiştir. Program boyutunda bu merkeziyetçi yaklaşım, *yetkinin merkezde toplandığı örgütlenme anlayışını program boyutunda tamamlayan bir anlayıştır.* Bu nedenle İşleyişle ilgili alt sistemlerde ve koordinasyonla ilgili ara birimlerde program geliştirmeyle ilgili yapılar geliştirilememiştir. Yine bu nedenle çağdaş program geliştirme anlayışı içinde yer alan, *öğretmen, veli ve öğrencinin program geliştirme sürecine aktif katılımı* sağlanamamıştır.

Modern Eğitim Düşüncesi içinde bu sorun, programın ürün boyutunda son çözümlemede tasarı olduğu, yaşanan programı ortaya çıkarmada nihai sorumluluğun, o programın uygulama alanı bulacağı alt sistemde olduğu düşüncesiyle aşılabilir. Okulda ve ders anında nihai olarak yaşama geçirilecek programın hazırlanmasında öğretmenin yetki ve sorumluluğu, bu sorumluluğun yerel bazda nasıl ölçülüp değerlendirileceği, ortaya çıkan program tasarılarından yerel ve ulusal ölçekte program geliştirme alanında "örnek tasarı" olarak nasıl yararlanılacağı; bütün bunlar çağdaş program anlayışı içinde yanıtlanmış olmalıdır.

Bu amaçla işlevsel bir örgütsel mekanizma oluşturulmalıdır. Merkezi yapıların program geliştirmeyle ilgili sorumluluğu; bilgiyi biriktirmek, bilginin en verimli nasıl kullanılabileceği ile ilgili tekniği de içeren bu birikimi en ekonomik bir biçimde ihtiyacı olan alt sistemlere aktarabilmek, uygulamada rehberlik ve danışma hizmetleri vermekle sınırlandırılmalıdır. Sistem içinde program birliği, programların kaynak aldıkları amaç ve ölçütlere bağlı olarak doğal bir süreç ve atmosferde sağlanmalıdır. Bunun için öğretmen örgütlerinde, öğretmen evlerinde program geliştirme seksiyonları gibi yardımcı birimler oluşturulmalıdır.

Modern program geliştirme anlayışının yaşama geçirilebilmesi için; sistem içinde rekabet ortamının sağlanmış, kaliteyi kontrol edecek yerel kontrol birimlerinin oluşturulmuş, merkezi destek birimleri ve ara sistemlerde oluşturulan program geliştirme rehberlik birimleri işlerlik kazanmış, öğretmen örgütleri yerel ölçekte program geliştirme sürecine çekilebilmiş olmalıdır.

• Amaç devlet için iyi vatandaş yetiştirmek olunca; içerik düzenlemede ağırlığın kültür aktarmaya verilmesi kaçınılmaz hale gelmektedir. İçerikte ağırlığın

milli kültür boyutunda *kültür aktarmaya* verilmesi, öğretim fırsatlarının (öğretim durumlarının) düzenlenmesinde de ağırlığın anlatma (takrir), soru-yanıt, ezber gibi öğretim yöntemlerine verilmesine neden olmuştur. Diğer yandan okullaşmanın esas olarak "elit yetiştirme" anlayışına hizmet eder tarzda oluşturulması *ölçme ve değerlendirmenin* eleyici bir işlev yüklenmesine neden olmuştur.

Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi içinde yer alan, *tamamen yerli, bizden olan bir düşünce* etrafında, öğrenenlerin kafalarında, kuşaklar arası çatışmayı önleyecek, ulusal birlik ve beraberliği güçlendirecek, toplumsal değişim sürecinin ortaya çıkardığı sorunların çözümünde başvuru kaynağı olabilecek bir ortak kavramsal payda yaratma düşüncesi; eğitim ortamının öğrenenin zihinsel güçlerini geliştirmesine elverişli bir biçimde demokratik düzenlenebilmesini engelleyici rol oynamaktadır. Önceden belirlenmiş ilke ve doğruların benimsetilmeye çalışıldığı ideolojik yükleme ortamında; ilgi ve yeteneklerin izlenebilmesi ve geliştirilebilmesi için gerekli hoşgörü, kendini özgürce ifade etme ortamı sağlanamaz. Farklı düşünceler arasından çocuğun özgürce bir sentez yapmasına fırsat tanınmadan; dikte edilmiş bir düşünceyle çocukta ne yaratıcılık geliştirilebilir ne de inanç güçlendirilebilir. Esas olan, öğrenende öğrenme yeteneğini geliştirmek, öğrenenin ilgi ve yeteneklerini tanıma ve geliştirebilmesine fırsat vermek ise; çocukta bilimsel tutum ve alışkanlıklar kazandırmak, problem çözme yeteneğini geliştirmek ise; en başta öğretenin, bunun için gerekli sınıf ortamını hazırlayacak bir biçimde, demokratik bir anlayış içinde yetiştirilmiş olması gerekir.

Sınıfta oluşturulan -münazara gibi- yapay ortamlar; düşüncelerde samimiyetsizlik, karşılıklı inatlaşma, ön yargılı yaklaşım, karşıdakine düşüncesinden dolayı uzak durma gibi öğrencilerde olumsuz birikimler oluşturmakta ya da varolan bu yöndeki olumsuz alışkanlıkları da pekiştirici bir rol oynamaktadır. Oysa öğretmen böyle yapay ortamlar yerine, çocuğun her an düşündüğünü açıkça çekinmeden ortaya koyabileceği, hazır düşünce kalıplarını kabullenmeye zorlanmadığı, ortaya konan çeşitli düşüncelerden kendi özgün düşüncelerini özgürce oluşturabileceği, düşüncesinden-inancından dolayı kimsenin yargılanmadığı, her öğrencinin kendini çevresini ve ortak yaşamı geliştirme doğrultusunda ortaya koyduğu enerjiyle-emeğiyle değerlendirildiği doğal ortamlar; hoşgörü, tartışma, uzlaşma ve üretim ortamlarını süreç içinde doğal bir biçimde oluşturmalı ve süreklilik kazanmalıdır. Çocuk öğretmenle, arkadaşlarıyla birlikte emek vererek oluşturduğu doğal etkileşim, dayanışma ve kolektif yetişme-yetiştirme ortamına; enpatik yaklaşım hoşgörü ve karşılıklı saygının geçerli olduğu demokratik bir ortamda; yaşamın anlamlı bir biçimde tekrar kurulması yolunda düşüncelerin çeşitli oluşunun daha zengin seçenekler sunacağını bilerek bağlanmalıdır. Yaratıcılık için en başta gerekli olan şey, *huzur ortamıdır.* Huzur, egemen bir düşüncenin kendini zorla genel geçer kabul ettirdiği bir birlik türünde değil, bireylerinin uzlaşmaya dayalı olarak ortaklaşa ürettikleri bir yaşantı içinde kalıcı hale gelebilir. Bir toplumun bireylerinin bunu öğrenebileceği, bu alışkanlığı üretebilecekleri, olgunlaştırabilecekleri yer ise başta ailedir, okuldur, sınıftır. Huzur, hoşgörü, karşılıklı saygı, dayanışma, uzlaşma ve kolektif çalışma alışkanlığı, aile ortamında, sınıf ortamında ne ölçüde üretilebiliyorsa; bu meziyetler o ölçüde o toplumun kültürünün temel unsurları haline gelir. Çağdaş eğitim düşüncesi içinde öğretme-öğrenme ortamı düzenlenirken, içerik, eğitim fırsatları, eğitim-öğretim yöntemleri, sınama durumları çocuğun gelişim evrelerine uygun biçimde seçilirken bu anlayış göz önünde bulundurulmalıdır.

- Modernleşme Dönemi Eğitim Düşüncesi'nin kaynak alınmaya devam edilmesinin en önemli sonuçlarından biri, eğitim kadrolarının bürokratlaşması ve

memurlaşmasıdır. Başka bir deyişle eğitim alanında ortaya çıkan en önemli zaaf mesleki kimliksizleşmedir. Merkezinde iyi vatandaş yetiştirme düşüncesi yer alan bir eğitim düşüncesinin ürünü olan eğitim kadroları, doğal olarak ya çerçevesi devlet tarafından çizilmiş vatandaş kimliğini benimseyip bunun yanında yer almak, ya da benimsemeyip karşısında yer almak durumunda kakmaktadırlar. Bunun en somut görüntüsü; mevcut öğretmen örgütlerinin varoluş nedenlerini öğretmen kimliğinde değil, siyasal iktidara karşı tavır alışta aramalarında ortaya çıkmaktadır. Bireysel ve mesleki kimliğin benimsenen toplumsal kimliğin içinde böylesine erimesi; sistemde karışıklığın ürkütücü boyutlarda artmasına neden olmaktadır.

Mesleki kişiliğini geliştirememiş bir eğitim kadrosundan, mesleki kimlik kazandırması beklenemez. Eğitim kadroları boyutunda bu zaafın tehlikeli bir biçimde büyümeye devam etmesinin önüne ancak; yetkinin merkezileştiği örgütsel yapıya son verilmesiyle, insanların kendi alt sistemlerindeki değişikliklerde sorumluluk yüklenmeleriyle geçilebilir. Öğretmenler çağdaş eğitim düşüncesini öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bir inanç sistemi olarak benimseyebilecek duyuşsal yeterliliğe; bu eğitim düşüncesini programa dönüştürebilecek düzeyde bilişsel yeterliliğe; programı yaratıcı bir biçimde sınıf ortamında yaşama dönüştürecek düzeyde ise devinişsel yeterliliğe (beceriye) sahip olacak bir biçimde yetiştirilmelidir.

EKLER

Ek 1 EĞİTİM FELSEFELERİ 336

Ek 2 MECLİS-İ UMUR-U NAFİA'NIN LAYİHASI 348

Ek 3 MAARİFİ UMUMİYE NİZAMNAMESİNİN GEREKÇESİNİ AÇIKLAYAN MAZBATA 349

Ek 4 ALİ PAŞA'NIN İSTEĞİ ÜZERİNE NAMIK KEMAL'İN HAZIRLADIĞI RAPORUN ÖNSÖZÜ 352

Ek 1
EĞİTİM FELSEFELERİ

Giriş

Osmanlı-Türk modernleşme sürecinde eğitim etkinliklerine yol göstermiş eğitim düşüncesini karşılaştırmalı bir yaklaşımla değerlendirme fırsatı vereceği düşüncesiyle Batı'da Modernleşme sürecinde kavramsal sistem haline gelmiş eğitim felsefeleri ilgili vermek gereği duyulmuştur.

Daimicilik (Perennializm)[1]

Kaynağını Klasik Realizm ve İdealizmden alan Daimicilik, düşünsel temellerini Platon, Aristoteles ve St. Thomas Aqinas'ın düşüncelerinde bulmuştur. Bu eğitim felsefesinin geliştiricileri arasında öne çıkan düşünürler; R.M Hutckins, M.V.Doren, S.Buchanan, J.Adler ve R.Livingstone'dir. Bu felsefe için, mevcut durumdaki belirsizlik ve yetersizliği; gücünü eski çağlardaki düzenlilik, disiplin, yüksek kalite, estetik, sağduyu dönemlerine özlemden alan bir arayışla aşma denemesidir, denebilir.

Daimiciliğin temel görüşleri şöyle özetlenebilir:

- Eğitim, insanın evrensel nitelikteki değişmeyen gerçeklere uyum sağlamasına yönelik çalışmadır. Eğitim yaşamı taklit etmemeli, insanı yaşama hazırlamalıdır.
- Eğitim eşsiz düşünme yeteneği olan insanın, zihinsel yeteneklerini üst düzeyde değiştirmeyi amaçlamalıdır.
- İnsan doğası hep aynı kaldığına göre, eğitimin niteliği de hiç değişmemeli, hep aynı kalmalıdır.
- Eğitim her zaman aynı kalabilen ortak insani değerleri, insan doğasının genel elemanlarını ortaya çıkarmalıdır.
- Eğitim öğrenciye dünyanın maddi ve manevi gerçeklerini tanıtmalıdır.

Daimiciliğe göre okul her zaman aynı kalan sürekli çalışmalarla ilgilenmelidir. Hutckins, eğitimin temel işlevinin zihinsel yetkinliği sağlamak olması gerektiğini savunur. Öyleyse okul entelektüel düzeyi yüksek bir eğitimi amaçlamalıdır. Daimiciler okulda ve programda, toplumun ve bireyin gereksinimlerini bir değişiklik yapmayı asla kabul etmezler.

Daimiciye göre okulda insanlığın değişmez problemleriyle ilgili klasik eserler okutulmalıdır. Zihni geliştirmeyen geçici teknik ve uygulamalı çalışmalarla, beden eğitimi ile zaman kaybedilmemelidir. Değişmez gerçek ile ilgili, zihin güçlerini disipline eden; Sosyal Bilimler, Felsefe, matematik, mantık, tarih ve ahlak okutulması gereken temel disiplinlerdir.

---

[1] Daniel Tanner & Laurel Tanner, Curriulum Development: Therry into Pratice, Çev.: Nevin Saylan (Nevyork: Macmillan Publishing Co., 1975), ss. 66-94; Veysel Sönmez, Eğitim Felsefesi (Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yayınları, 1994), ss. 77, 93-93; Nurettin Fidan ve Münire Erden, Eğitim Bilimine Giriş (Ankara: Repa Yayyınları; t.y.), ss. 131-132; Fatma Varış, Eğitim Bilimine Giriş (Konya: Atlas Kitabevi, 1994), ss.83-85.

Ek 1'e devam

Programın uygulamasında kullanılabilecek ideal yöntemler; ezberleme, mantıklı akıl yürütme, güçlü irade kullanımı, anımsama, sözcük kullanma ve tümdengelim yöntemleridir. Öğrenme ortamına gerçek yaşamın kopyası olan örnekler değil, ideal yaşamdan örnekler getirilmelidir. Bu amaçla yapay ortamlar yaratılabilir. Daimici yalnızca gerçek nedenden çıkartılabilecek doğrular ve değerlerle ilgilendiğinden, deneysel verileri dikkate almamıştır.

Daimiciye göre öğrenci, kendisi için neyin iyi olduğuna karar verebilecek kadar olgunlaşmış olamaz. O nedenle öğrencinin ilgilerine bakarak programların nasıl olması gerektiğine karar verilemez. Öğrencinin görevi, sezgi gücünü, düşünce yeteneğini geliştirmeye çalışmaktır. Bunun için başvuracağı kaynak konunun uzmanları, yani öğretmenlerdir. Öğrenci, öğretmenin otoritesini koşulsuz kabul etmelidir. Çünkü kendisine evrensel bilginin kapılarını açabilecek olan odur. Daimici öğrenciye güvenmez; ona göre öğrenci aklını yararsız ve kötü şeyler için kullanabilir; o nedenle öğrencinin kendisini dilediği gibi ifade etmesine izin verilmemelidir.

Öğretmen konunun uzmanı, öğrencisine neyi nasıl verebileceğini bilen ideal bir eğitimci olmalıdır. Daimiciye göre öğretim sürecinin aktif unsuru öğretmendir, bu süreç içinde öğrenci pasif ve alıcı rolündedir.

Esasicilik (Esantialism)[2]

Esasiciliğin önde gelen isimleri; William Bagley, İsaac Kandel, Hermen H. Horne, T. Horne, T. Birrgs, F. Breed, I.L. Kendel ve H.H. Horne'dir. Kaynaklarını Klasik Realizm ve İdealizm'den almıştır. Eğitim anlayışını, insanlığın mirası olan kültürel kalıta, organize edilmiş bilgi, beceri ve olgulara sahip çıkılmasına dayandıran bu akım; katı disiplin anlayışı, yüksek zihinsel kapasite kullanımı, konu alanına sıkı sıkıya bağlılık, akademik mükemmellik ve öğrenme ortamında kabul edilmiş öğretmen otoritesi kavramlarıyla birlikte anılmaktadır.

Esasiciliğe göre, insan toplumsal ve kültürel bir varlıktır; hiç bir bilgiyle doğuştan donanmış değildir. Öyleyse geçmişte ortaya çıkan kesin doğrular yeni kuşaklara aktarılmalı, kültürel kalıt korunmalı; böylece değişim, kuşaklar arası çatışma önlenmelidir. Topluma uyum sağlamış, bilgili, becerikli insanlar yetiştirilmesi; geçmişin başarıları üzerinden daha iyi bir uygarlığın kurulabilmesi buna bağlıdır.

Esasiciye göre okul, bireysel problemlerle değil; kültürel kalıtın, zihinsel yeteneklerin güçlendirilmesi aracılığıyla gelecek kuşaklara aktarılmasıyla uğraşmalıdır. Esasiciler ilkokulu, daha sonraki öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, öğrencilerde gerekli hazır bulunuşluğu sağlayan *yoğunlaşma* dönemi olarak görmektedirler. Yükseköğrenimde ise bütünleştirme ve senteze varmaya yönelen çalışmalara karşı çıkarlar; tersine okulun yükseköğretimde ayrı ayrı disiplinler üzerinde bir uzmanlaşmayı sağlaması gerektiği düşüncesindedirler. Aynı zamanda okulda reform anlayışına da şiddetle karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre esas olan değişmenin sağlanması değil, değişmezliğin korunabilmesidir. Çünkü kültürel kalıtın gelecek kuşaklara aktarılması bütünüyle buna bağlıdır; akademik mükemmelliğe ulaşmanın yolu da budur.

---

[2] Tanner & Tanner, a.g.e., ss. 66-94; Sönmez, a.g.e., ss. 98-99; Fidan ve Eren, a.g.e., ss. 129-130; Varış, a.g.e., s. 86-87.

Ek 1'e devam

Esasiciler zihinsel kapasiteyi yükseltecek, kültürel kalıtı aktaracak temel akademik disiplinler olarak; dil, matematik, fen, tarih ve yabancı dil eğitimini görürler. Hep aynı kalan programla, bireysel farklılıklar bir kenara itilerek zihinsel kapasitenin en üst seviyeye çıkartılabilmesi için çalışılmalıdır. Bunu için okul programlarında temel olanla olmayan belirlenmiş, ağırlık temel olana verilmiş olmalıdır.

Esasiciye göre eğitimde kullanılması gereken en kullanışlı yöntemler geleneksel yöntemlerdir. Ezber, tekrar, sıkı disiplin, öğretmenin ve kitabın sunduğunu yorumlamadan kabul etme, kitaba-konu alanına ve programa sıkı sıkıya bağlılık, yüksek standartlaşma, zorlanma, çok çalışma; eğitim ve öğretimde izlenecek yol bu olmalıdır.

Esasiciye göre eğitim eğlenceli bir iş olamaz; öğrencinin çalışmaya zorlanması gerekir. Bir konu karşısında zihin zorlandığında, karşı koysa bile gelişir. Öğrenci ne istediğini bilemez; çünkü o doğuştan hiç bir bilgi ve beceriye sahip değildir. Öğrenci okulda dünyayı, kendinden bağımsız bir olgu olarak tanımalıdır; onu yorumlamaya çalışmamalıdır. Öğrenci ancak kitaptan öğrendiği, konu alanını özümsediği, öğretmenin verdiklerini aldığı ve söylediklerini yerine getirdiği ölçüde zihinsel yeteneklerini geliştirebilir. Öğrencinin potansiyel gücünü geliştirebilmesi için öğretmenin rehberliğine ihtiyacı vardır. Bunun için öğretmenin otoritesini baştan kabul etmiş olmalıdır.

Öğretmen üstlenmesi gereken misyonun gereğini yerine getirebilmek için, entelektüel ve duygusal düzeyi yüksek, sınıfa lider olabilecek biçimde yetiştirilmelidir. Ancak böyle yetiştirilmiş bir öğretmen sıkı bir disiplin uygulayabilir, öğrenciye yol gösterici olabilir, yetişkinlerin dünyası ile öğrencinin dünyası arasında bir bağ kurabilir. Öğretmen problem çözme gibi zaman kaybına neden olacak yöntemlerden uzak durmalıdır. Öğretme sürecinde aktif olan öğretmendir; öğretimin merkezinde konu ve öğretmen yer alır. Öğretmen tartışmaya, dolayısıyla önyargıların oluşmasına neden olabilecek yoruma açık, geleceğe ilişkin, öğrenciyi ilgilendirmeyecek konuları sınıf ortamına getirmemelidir. Esasici gerektiğinde öğretmenin öğrencisine zor kullanmasını da onaylar.

Romantik Doğacılık (Romantik Naturalizm)[3]

Naturalizm, Realizm, Pozitivizm ve Darwin'in bilimsel çalışmalarından etkilenerek Fransa'da biçimlenmiş; daha çok eğitim ve edebiyat alanında ürünler vermiş bir felsefi yaklaşımdır. Bu yaklaşım "doğanın bir yaratıcıya gereksinimi olmaksızın kendiliğinden varolduğu" inancından yola çıkar. Realizmin dış dünyaya bağlılığı Naturalizm'de doğaya aşırı bağlılığa dönüşmüştür. Romantik Doğacı Eğitim Felsefesi için kaynak olarak Jean-Jagues Rousseau gösterilmektedir. Darwin'in Evrim Teorisi'nde bilimsel dayanaklarını bulan Naturalizm, insanın doğadan gelen içgüdülerine uygun bir yaşam sürdürebildiğinde arzu ettiği mutluluğa ulaşabileceğini savunur.

Naturalizm'in temel görüşleri şöyle özetlenebilir.

- Her şey doğaya aittir, hiç bir şey doğa üstü değildir.

---

[3] Hamit A. Sunel, "Naturalizm", Türk Dili: Aylık Dil ve Yazın Dergisi, 2. Baskı, 349, (Ocak 1981) s. 139; Saffet Bilhan, Eğitim Felsefesi (Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 1991), s.134; Tanner & Tanner; a.g.e., ss. 66-97; Sönmez, a.g.e., ss. 115-116.

Ek 1'e devam

- İnsan doğa yasalarına uygun bir biçimde yaşamalıdır.
- Gerçek idealize edilmemeli, somut görüngüleri, özellikleri içinde kavranmalıdır.
- İnsan içinde yaşadığı fiziksel ve biyolojik çevre ile anlamlandırılmalıdır.

J.J. Rousseau'ya göre insan doğuştan iyidir; toplum, kurumlar onu sonradan bozmaktadırlar. Doğaya uygun eğitim, insana ilişkin sorunların özgürlük içinde çözülmesini amaçlamalıdır. Yetişkinlerin dünyasının çocuğun yaratıcı kapasitesini yok etmesine izin verilmemelidir. Doğuştan iyi olan çocuk, daha fazla özgürlük için daha az baskı altında tutulmalı, başkalarının taleplerinden kurtarılmalı, kendi kendini yönlendirebilmesi için kendi haline bırakılmalıdır. Çocuğa doğal ortamda yetişen bir çiçek gözüyle bakılmalıdır.

Okul çocukların kendilerini gerçekleştirebilmelerine izin verebilecek tarzda oluşturulmalıdır. Böyle bir okulun bünyesinde disipline, önerilere, manevi eğitime yer verilmez, çocuk kendi haline bırakılır. Çocuğun içgüdülerine kulak vererek kendi kendisini yönlendirmesine izin verilir. Pek çok romantik doğacı bu düşünceyi, çocuğun okullaşma sisteminin dışında kalarak daha iyi gelişebileceği noktasına kadar götürmüşlerdir. Bazılarına göre program düşüncesi bile anlamsızdır. Çünkü hangi bilginin temel olduğu konusunda bir anlaşmaya varılamaz. O nedenle okulda yapılan çalışmaların çoğu zaman ve enerji kaybından başka bir şey değildir. İdeal eğitim toplumda süre giden etkinlikleri içine alan gelişigüzel eğitimdir. Çocuklar öğreneceklerini ilgilerine, yeteneklerine göre özgürce seçebilmelidirler. Çocuk yaparak yaşayarak, kendi gizil güçlerini kullanarak, kendi etkinliği içinde gelişmelidir. Bilgi sınıfa, önceden düzenlenerek getirilmemelidir; programı öğretmen ve öğrenciler sınıfta birlikte planlamalıdırlar. Sınıfta açık-özgür etkinliğin gerçekleşebilmesi; sistematik yansıtmanın yerini, özgür sözlü etkileşimin almasına bağlıdır.

Çocuğun özgürce gelişmesini savunan Romantik Doğacı'lar, her türlü zorlayıcı, otoriter yönteme, disipline karşı çıkarlar.

Romantik Doğacı'lara göre ideal öğrenen, yalnızca kendi içgüdülerine, ilgilerine, ilgilerine, duygularına, kendi etkinliğine güvenerek ve dayanarak kendini gerçekleştirmeye çalışan; etkinliğini kendi oluşturan bireydir.

Romantik doğacı öğretmen bilgi aktaran, değer öneren olmamalı; öğrencisinin doğal bir ortamda bilgiyi üretmesi için fırsatlar yaratmalıdır. Öğretmen öğrencisine daha şefkatli davranmalı; daha etkin, daha kesin davranabilmesi için onun içgüdülerine, duygularına güvenmesini önermelidir. Öğrenci İhtiyaç duyduğunda ona yardım ve rehberlik etmeli; sınıfa getirebileceği kadar çok dünya getirmeli, ve onu kendi haline bırakmalıdır. Öğrencilerine hoşgörülü, sıcak, ilgili, demokratik davranan Romantik Doğacı öğretmenin öğretme-öğrenme sürecindeki rolü; öğretimi "çocuk merkezli bir terapi" haline getirebilmesinde ortaya çıkar.

Pragmatizm ve Eğitim[4]

Deneyci (empirique) İngiliz düşün sisteminden ve Darwin'in evrim teorisinden beslenen Pragmatizm; Amerika'da tarihsel, sosyo-ekonomik, kültürel gelişime bağlı

---

[4] Herry K. Wels, Emperyalizmin Felsefesi Pragmatizm Çev.: Tahsin Yılmaz (İstanbul: Sosyal Yayınları, 1991), s. 99; Bilhan, a.g.e., ss. 234-235; Fidan ve Erden, a.g.e., s. 123.

Ek 1'e devam

olarak, Anglo-sakson geleneği içinde 1968-1978 yılları arasında ortaya çıkmıştır. Bu felsefenin kavramsal karakteri; Charles S.Peirce, Williams James ve John Dewey'in düşünceleriyle belirlenmiştir. Pragmatizm'e göre bir düşüncenin ya da bir ilkenin geçerliliğinin ölçüsü, ortaya konan amaçların başarılı olarak tamamlanmasında ortaya çıkar. Başarıya dönüşen pratik düşünceyi, gerçeğin tek ölçüsü olarak algılayan bu felsefeye göre; görüşlerin, kuramların, yasaların mutlaka eyleme dönüşmesi, yaşama geçmesi gerekir.

Dünyanın sürekli değişim halinde olduğu, kuramın mutlaka eyleme dönüşmesi düşüncesiyle Pragmatizm, Marksizm'le buluşur. Ancak doğrunun amaçlanan, gerçeğin gerçeklikte yaşanan, iyiliğin ise halkın kabul ettiği şey olduğu yolundaki göreceli yaklaşımıyla; bütün zamanlar için geçerli olabilecek doğru -tarihsel determinizm- peşinde koşan Marksizm'e ters düşer. Diğer yandan Pragmatizm, deneye, gözleme önem vermesiyle Neopozitivim'le aynı kulvara düşer; ancak çevresine düzen veren, değiştiren bir varlık olarak insanın amacını başa almakla Neopozitivizm'den uzaklaşır. Gerçeği insanın istek ve beklentilerinin emrine veren yaklaşımıyla Naturalizm'in ve Varoluşçuluk'la buluşur; fakat insanın amacındaki değişikliğe uygun bir biçimde kendini değiştirmesi düşüncesiyle de bu felsefelerden uzaklaşır.

Pragmatizm'in gerçeği durağan olmayan, göreceli bir gerçekliktir; değerlerin evrenselliği düşüncesine de bu nedenle karşı çıkar. Gerçek insanın deneylerinden çıkan, onlara ilişkin bir kavramdır. Bilgi ise, insanın etkinliğinin elinde bir araçtır. Pragmatistin beklemeye tahammülü yoktur; gerçeğe eylem aracılığıyla hemen bağlanmak ister. O nedenle ilkeler, sürekli doğrular değil; yaşama geçebilecek önermeler bulma peşindedir. Ona göre insanların tümünü bağlayıcı nitelikte ahlaki ölçütler arayışı anlamsızıdır.

Pragmatist yaklaşım değişik versiyonlarla ortaya çıkmaktadır. Herkesin kendiliğinden pratik değeri olan şeyler etrafında birleşmesi beklentisi nedeniyle rasyonalist tavır içinde olmakla eleştirilmiştir. Kalıcı bilgiye önem vermeyen, ilkelerden çok bireysel çıkarları çıkış noktası alan yaklaşımı da eleştirmiş; her şeyi pratiğe endekslemesi nedeniyle hayal gücüne önem vermemek, yaratıcılığı köreltmekle suçlanmıştır.

Pragmatizm John Dewey'le eğitim alanında oldukça etkili olmuş bir kavramsal sistemdir. John Dewey, 1892 yılında kurulan Chicago Üniversitesi'ne felsefe bölümü başkanı olduğu 1894 yılından itibaren 10 yıl boyunca Pragmatizm'in eğitim alanındaki uzantısı İlerlemeciliğin (Progressivizm) geliştirilmesiyle uğraşmıştır. Felsefesini Chicago üniversitesine bağlı bir deneme okulunda (Elementry Scool of Ünversty) temellendirmeye çalışmıştır. bu okulda altı yıl sürdürdüğü çalışmaları sonucunda, İlerlemeciliğin kuramsal temellerini ortaya koyduğu "The School an Soceit" adlı kitabını yayımlamıştır.

Ek 1'e devam

İlerlemecilik (Progressivism)[5]

Deneycilik (Experimentalism), Aletçilik (İnstrumentalism), Fonksiyonalism adlarıyla da anılan bu eğitim felsefesinin temel görüşleri şöyle özetlenebilir:

- Eğitim çocuğu öğrenme-öğretme sürecinin merkezine almalı, çocuğun ilgilerine uygun ve aktif bir biçimde düzenlenmelidir. Her çocuğun ilgi alanı ve gereksinimleri farklı farklı olduğuna göre; farklı farklı eğitime biçimlerinin olması doğaldır.

- Eğitim ortamı demokratik olmalıdır.

- Bilgi eylem için araç olabildiği ölçüde geçerlidir. Doğru bilgilere sahip olmak, kullanışlı araçlara "eylem aletlerine" sahip olmak anlamına gelir. Gerçek sürekli değiştiğine göre, bu eylem aletleri de sürekli değişmek durumundadır. Bütün zamanlar için geçerli, mutlak bilgi yoktur.

- İnsan doğayı açıklamak için değil, yeniden yaratmak için öğrenir. Öyleyse ahlaki değerler de görecelidir. Birey ve toplum arasında ortak yarara göre kabul edilen her şey ahlakidir.

- Eğitimin sosyal sorumluluğu gereği, çorcuğu yaşama hazırlama amacı gütmelidir. Çocuk yaşama; yaşamın içinde, deneyimin içinde yaşayarak hazırlanmalıdır. Eğitim yaşamın kendisi olmalıdır.

- Eğitim sürekli bir gelişim içinde olmalıdır. Eğitimciler yeni bilgi toplum ve bireyin değişen gereksinimleri doğrultusunda çalışmalarını gözden geçirmelidirler.

Dewey'e göre okulun amacı belirli ve açık olmalıdır. Amacın olumlu bir biçimde saptanmış olması eğitim çalışmalarına ilham kaynağı olur; alınacak önlemler için kontrol ve ölçüt işlevi görür. Okul toplum yaşamının merkezinde yer almalıdır. Okullar yalnızca öğrencilerinin mesleki ve sınai eğitimiyle ilgilenmemeli, fakat aynı zamanda bölgelerindeki ekonomik, sınai, kültürel her türlü bilginin toplandığı, yayınlandığı merkezler olmalıdır. Mutlaka hangi düzeyde olursa olsun bir okulu bitirecek öğrenci, aldığı eğitime uygun bir alanda yaşantısını oluşturabilmelidir. Okulun amacının iki yönü olmalıdır: Okul bir yandan ulusal yarar sağlayacak bilginin toplanması ve yayınlanmasıyla uğraşan bir merkez olmalı; diğer yandan da öğrenciyi, ülkeye yararlı olacak düşünsel malzemeyle donatmak için, eğitimi kuramsal ve yararsız olmaktan kurtarmalıdır.

İlerlemeciye göre okul, çocukların eleştirici güçlerini kullanarak kendilerini geliştirdikleri, rekabetin değil işbirliğinin öne çıktığı bir yer olmalıdır. Okul çocuğa demokratik bir eğitim ortamı sunmalıdır. Çocuğun merkeze alınarak düzenlenen bir eğitim ortamında, çocuğun ilerideki yaşamında karşılaşacağı sorunlara yer verilmelidir. Bunu için okulda düşüncelerin serbestçe tartışılmasına, öğrencilerin

---

[5] Fidan ve Erden, a.g.e., ss. 128-129; Sönmez, a.g.e., ss. 102-110; Tanner & Tanner, a.g.e., ss. 66-94; John Dewey, Türkiye Maarifi Hakkında Rapor (1924) (Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1952), ss. 8-9; Cevat Alkan, Eğitim Felsefesi (Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, 1983), s.30; Varış, a.g.e., ss. 120-123.

Ek 1'e devam

kendi etkinliklerini yönlendirmelerine izin verilmelidir. Çalışmalar öğrencilerle birlikte planlanmalı, okuldaki herkesin eğitim yaşantısına aktif bir biçimde katılması sağlanmalıdır. Okulun amaçları toplumun sosyal ihtiyaçlarına uygun olarak saptanmalıdır. Dewey'e göre okul, eğitim okul etkinliklerini, çocuğun dört temel dürtüsünü geliştirmek üzere yönlendirmelidir; Dewey'in *sosyal yapıcılık, araştırma ve deneme, kendini ifade etme, sanat* olarak tanımladığı bu dürtüler çocuğun işlenmemiş sermayesidir. Okul bu sermayeyi işleyerek, çocuğun gelişmesinde ve yaşama hazırlanmasında rol oyna.

Eğitimin sonucu bizzat yaşamın kendisinde ortaya çıktığına göre, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun her türlü ders, etkinlik programın konusu olabilir. İçerikte sunulan bilginin bütün zamanlar için doğru sayılmaması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğrenci istediği konuyu sınıfa getirebilmelidir. Konular amaç değil, çocuğu yaşama hazırlamada araçtır; o nedenle ders çizelgesi esnek olmalıdır. Dersler için geniş zaman ayrılmalıdır, çünkü esnek hacım daha fazla materyalin sınıf ortamına getirilmesi sonucunu doğurur. Çevre öğrenme sürecinde önemli bir kaynaktır.

Eğitim ortamında kuramdan çok uygulamaya yer verilmelidir. Çocuk olguları kitaba bağlı bir biçimde değil, uygulama içinde öğrenmelidir. Uygulama içinde öğrenilen bilgi, kitaptan öğrenilene göre daha kalıcıdır. öyleyse bilginin soyut olarak elde edilmesiyle ilgili geleneksel anlayış terk edilmelidir. İlerlemeci öğretme-öğrenme sürecinde temel yöntem olarak *problem çözme* yönteminin kullanılmasını önerir. Güçlüğün sezilmesi, problemin tanımlanması, olası çözüm yollarının belirlenmesi, en uygun çözüm yolunun saptanarak bu yolun denenmesi, beklenen sonuç elde edilinceye ya da ya da yeni bir varsayımın sınanmasına karar verilinceye kadar işlemlere devam edilmesi gibi aşamaları içeren bu süreç eğitim için en ideal yöntemdir. bu yöntemin kullanıldığı yaparak-yaşatarak öğrenme, proje çalışması, kubaşık çalışma ortamlarında doğal bir disiplin ortaya çıkar. Doğal disiplin ortamları, yaratıcılığın ortaya çıkmasında, yapay disiplin ortamlarından daha elverişlidir. Eğitim ortamında cezaya değil güdülemeye, yüreklendirmeye ağırlık verilmelidir. Bununla birlikte etkili bir sınıf ortamının yaratılabilmesi, geçmiş yaşantılardan elde edilen deneyimlerin kontrol altında tutulmasına bağlıdır.

Öğrenci eğitim ortamında yaşantısını yeniden yapılandıracak, yeniden düzenleyebilecek materyallere, yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatına sahip olmalıdır. Öğrenci öğretme-öğrenme sürecinin merkezinde kendi etkinliğinin olduğunu bilmelidir. Demokratik bir eğitim ortamında ilgileri ve gereksinimleri doğrultusunda kendini gelecek yaşamına hazırlayabilmelidir.

Öğretmen eğitim ortamına öğrencinin gelecek yaşamında karşılaşabileceği sorunları getirmeli, zora başvurmamalı, çocuğun gizil yeteneklerini geliştirmeye çalışmalı, ilgi uyandırabilmek için çocuğun geçmiş yaşantılarından yola çıkabilmelidir. Öğretim ortamının bütün değişkenlerini öğrenciyi temel alarak düzenlemelidir. Öğrencinin eğitim ortamına getirdiği olgu ve sorunlardan yeni yargılara varabilmeli, düşüncelerini değiştirip geliştirebilmelidir. Sınavlar öğrencilerin gizil güçlerini geliştirmede, öğrencileri uygun programlara yerleştirmede araç olmalıdır. Öğretmen sınıfta otorite kaynağı değil; bilgi ve deneyimini öğrencisinin hizmetine sunan, öğretme ortamının hazırlayıcısı, yol gösteren, koordinatör olmalıdır.

Ek 1'e devam

Yenidenkurmacılık (Reconstructionism)[6]

Yenidenkurmacılık eğitim felsefesinin temelleri 1950'li yıllarda Thedore Bremeld tarafından atılmıştır. Dewey'in "Reconstruction in Philosophi" isimli kitabından yola çıkarak kendilerini İlerlemecilik akımının devamı olarak gören bu felsefenin önemli temsilcileri arasında Isac Bergson, Barold Rugg, George Counts'un isimleri sayılmaktadır.

Eğitimin antropolojik gelişimi esas alması gerektiğini savunan Yenidenkurmacılık akımının temel görüşleri şöyle özetlenebilir:

- Kendini bir kriz felsefesi olarak tanımlayan bu akımın amacı; bir dizi demokrasiler aracılığıyla kendi kurallarını uygulayabilecek otoriteye sahip bir dünya hükümetinin, barış içinde gelişen bir dünya demokrasisinin ortaya çıkmasına hizmet etmektir.

- İnsanlığın kültürel, kamusal, endüstriyel üretimin neden olduğu olağanüstü devrimsel bir dönüşümü yaşadığı düşüncesinden yola çıkan Yenidenkurmacılık; bu dönüşümün neden olduğu savaş, çevre kirliliği, politik baskı, hastalık gibi çağın problemlerini çözebilmek için yeni bir toplumsal yapılaşmanın gerekli olduğunu ileri sürmekte; böyle bir toplumsal yeniden yapılaşma için gerekli kültürü, kültür ortamını eğitim yoluyla oluşturmayı amaçlamaktadır. Başka bir deyişle Yenidenkurmacılık, politika yoluyla gerçekleşebilecek toplumsal kültürün yeniden inşasını, eğitim programına amaç olarak almıştır.

- Yenidenkurmacılığın kurmak istediği ideal toplumsal kültür modeli *demokrasidir.* Gerçek bir demokrasi kültürünün egemen olabilmesi için ise temel kurumların ve kaynakların çalışanlar tarafından kontrol edilmesi gerekir. Ancak Demokratik bir yapıyı ortaya çıkarabilecek yöntem de demokratik olmalıdır.

- Toplumsal kültürde yeniden yapılaşmayı sağlayabilmek için, eğitimi yeniden yapılandırmakla işe başlanmalıdır.

- Öyleyse eğitim için davranış bilimlerinin bulgularına uygun düşecek amaçlar ve araçlar belirlemek gerekmektedir. Davranış bilimleri, evrensel değerleri tanımlamada kullanılabilecek en uygun, en objektif araçtır. Bu aracı iyi kullanabilmek için insan doğasının bir bütün olarak nasıl davrandığının; insanda irade, imgelem ve yorum gücünün birlikte nasıl kullanıldığının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

- Eğitim, "sosyal yönden kendini tanımadır". Toplumun sosyal ve kültürel doğasını değiştirmek üzere eğitilecek bireyin, en başta kendisinin kültürel ve sosyal yapısı yeniden yapılaşmış olmalıdır. Böylece birey aktif sosyal reforma nasıl katılacağını, nasıl katkıda bulunabileceğini öğrenecek; giderek demokratik toplumsal yapının ortaya çıkma nedeni olacaktır.

- Yaşam sürekli bir değişimdir, o nedenle insan her an onu yeniden kurmak durumundadır. Öyleyse eğitim yalnızca yaşam olamaz, aynı zamanda gelecek olmak zorundadır.

Yenidenkurmacılık, okulu demokratik sosyal bir düzeni gerçekleştirmede araç olarak görmektedir. Okul, toplumu geliştirme sorumluluğu üstlenmelidir. Öyleyse

---

[6] Alkan, a.g.e., ss. 39-43; Sönmez, a.g.e., ss. 112-124; Tanner & Tanner, a.g.e., ss. 66-94.

okulun rolü, doğal olarak öğrencide ideolojik yüklenmelerle sonuçlanacaktır. Bu ideolojik yüklenmenin içeriği; sosyal yönden kendisinin ve toplumun yeniden tanımlanmasını sağlamak üzere, öğrencinin sosyal etkinliğin içinde aktif bir biçimde yer almasını sağlamak olarak belirlenebilir. Bu ideolojik yüklemenin zorla, anti-demokratik yöntemlerle gerçekleştirilmeye çalışılması kabul edilemez; ancak öğrenci istiyorsa, ikna yoluyla yapılabilir. Okul üzerinde her hangi bir baskı da kabul edilemez. Okul üstlendiği rolü, ancak çevresiyle kuracağı mükemmel bir işbirliği içinde yerine getirebilir.

Sınıf ortamına getirilecek konuların çoğu gelecek ile ilgili olmalıdır. Sosyal ve doğal bilimlere öncelik verilmeli; politik, ekonomik, dini, estetik ve eğitimsel yaşantımızın temel sorunları programın merkezine alınmalıdır. İçerikte sevgi, barış, uygarlık, kardeşlik, işbirliği, demokrasi vb.. tutarlı kültürel değerler bulunmalıdır. Mutlak doğru yoktur; içerikte sunulanın değişebileceği, göreceliği vurgulanmalıdır. Konuların amacı gerçekleştirme yolunda birer araç olduğu sürekli göz önünde bulundurulmalıdır. Böyle bir program birbirinden kopuk bilgi parçaları biçiminde değil, organik bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmelidir.

Değiştirmeyi temel alan bir program, ancak yeni geliştirilmiş öğretme-öğrenme strateji, teknik ve yöntemlerle başarıya ulaştırılabilir. Bu strateji ve yöntemler öğrencide, bilimsel düşünme, eleştirel düşünme alışkanlığı kazandıracak biçimde kullanılmalıdır. Öğrencilerin yaşadığı zihinsel süreçlerin özellikleri iyi bilinmeli; bu süreçler, akıl dışı güçleriyle (sevgi, nefret, çatışma, uyum vb..) birlikte demokratik sosyal bir yapı için, insanlığın mutluluğu ve barış için seferber edilmek üzere yönlendirilmelidir. Grup çalışmasından, psikiyatri gibi bilim dallarından bu amaçla yararlanılmalıdır. Sınav soruları, toplumsal ve doğal sorunlarla ilgili olmalı; öğrencinin gizil güçlerini geliştirmeye, onları uygun programlara yerleştirmeye yardımcı olmalıdır.

Öğrenci, toplumun demokratik bir biçimde yeniden yapılandırılması gerektiğine inanmalıdır. İşe ilk önce kendi değerini yeniden yapılandırmakla başlamalıdır. Bu amaçla öğretme-öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılmalıdır; gizil güçlerini uygulama içinde, grup çalışması içinde geliştirmeye çalışmalıdır.

Öğretmenler toplumun kültürel potansiyelini geliştirmede kararlı; okulun toplumsal yeniden yapılaşma hareketi içindeki rolünü kavrayacak, gönüllü ve inançlı, sorumluluk yüklenmeye hazır bir biçimde yetiştirilmelidir. Öğretmen düşüncesini öğrenciye zorla kabul ettirmeye çalışmamalı; karşıt görüşlerin serbestçe dile getirilmesine izin vermelidir. Öğretme-öğrenme sürecinde temel güç öğretmendir; okulun üstlendiği rol doğrultusunda öğrencinin eğitilmesi öğretmenin sorumluluğundadır.

Diyalektik Materyalizm

Diyalektik Materyalizm'in kurucuları Klasik Alman Felsefesi (Hegel), İngiliz Ekonomi Politiği (Adam Smith) ve Fransız Ütopik Sosyalizmi'nden (Saint Simon) yola çıkarak kavramsal sistemlerini oluşturan Karl Marx ve F. Engels'tir.

Diyalektik yaklaşım her şeyin kaçınılmaz bir değişim içinde olduğunu, her şeyin birbirine bağlı olduğunu öngörür. Sistemin bir yerinde ortaya çıkan değişim giderek bütün bir sistemde değişime neden olur. Niceliksel birikimler sonuçta niteliksel bir sıçrayışı getirir. Her ortaya çıkan, varlığıyla ortaya çıktığı şeyi inkar eder; kendisinin içinden çıkanla inkar edilir. Gelişmenin motor gücü çelişkidir. Bir bütün içinde, varlığını birbirlerine borçlu olanların mücadelesi gelişmeyi ortaya çıkarır.

Evrendeki bütün değişimlerin temelinde madde vardır. Evrendeki bütün bu olaylar, değişimler diyalektik akıl yürütmeyle anlaşılabilir. Tez, karşısında anti-tezi bulur; tez ve anti tez arasındaki mücadele sonucunda ortaya sentez çıkar. Fakat sentez ortaya çıktığı anda, bir tez olarak karşısında başka bir anti-tezi bulur; gelişme buna bağlı bir biçimde sürekli hale gelir.

Bilimsel bilgi düşüncenin diyalektiğiyle, doğanın diyalektiğinin etkileşiminin bir ürünüdür. Diyalektik sürece bağlı olarak ortaya çıkan bilgi, giderek daha mükemmele doğru yol alan bir süreklilik taşır. Bilginin sürekliliği yaşam tarafından doğrulanmasına bağlıdır. Öyleyse kuramın tutarlılığı, uygulamayla iç içe geçmesine; uygulamada sınanmasına bağlıdır. Kuramsız uygulama, uygulamasız kuram olmaz.

Üretim güçleriyle, üretim ilişkileri arasındaki çelişki, toplumsal gelişmenin itici gücü olan temel çelişkidir. İlerici olan, üretim araçları, üretim deneyimi ile sürekli gelişme halinde olan üretim güçleridir; üretim ilişkileri ise bu gelişmeye aynı hızla ayak uyduramaz. Üretim ilişkileri, sınıflı toplumlarda, üretim araçlarını elinde bulunduran egemen sınıfın etkinliğine bağlı olarak üretim biçimi tarafından belirlenir. Fakat ilerici olan üretim güçleri, üretim güçlerinin gelişmeye karşı gösterdiği direnci eninde sonunda kırarak; kendi gelişimine uygun yeni bir üretim biçiminin ortaya çıkmasına neden olurlar.

Diyalektik materyalizm bilginin sürekli yenilendiğini, ilk biçimiyle kalacak mutlak doğru olamayacağını kabul eder. Ancak getirdiği metodolojiyi bir kuram olmaktan çıkarıp, bütün bir tarihsel geleceği açıklayan bir bilim olarak ilan eder. O zaman kuramın yaşamla iç içe geçmesini öneren önerme, pratikte, kuramın yaşama göre hazırlanmasına dönüşmektedir. Diyalektik anlamda ise bu yaklaşım, pratikte çelişkiyi ortadan kaldırmaya dönük bir tavra dönüşür. Oysa bu, çelişkiyi gelişmenin motor gücü olarak gören ilk öngörüye ters düşmektedir. Bu diyalektik Materyalim'in eğitim anlayışında da açıkça ortaya çıkar.

Diyalektik Materyalizm'e göre eğitim, çelişkiyi kontrol altında tutarak üretimdeki verimliliği arttırma sürecidir. Bunun yolunu en iyi Marksist metodoloji gösterdiğine göre, yapılacak şey, kurama uygun bir biçimde eğitim yaşantılarının üretim içinde oluşturulmasıdır. Bu da "Politeknik Eğitim"le olanaklıdır.

Okul, tüm eğitim yaşantılarının üretim için düzenlendiği, yurttaşın uygulama içinde, komünist bir anlayışla yetiştirildiği bir yerdir. Ancak yalnız okul değil, üretim yapılan her yer aynı zamanda birer eğitim ortamı olmalıdır. Böyle bir okulun amacı; sınıfları, her türlü sömürüyü ortadan kaldırmak, insanlar arasında kardeşlik, yoldaşlık, adalet, barış içinde yan yana yaşama, iyi bir yurttaş, iyi bir insan olma anlayışını ve duygularını geliştirmek olmalıdır. Bu demokratik bir eğitim ortamında, öğrencinin bizzat yaşamın -üretimin- içinde yaşayarak öğrenmesini sağlayacak biçimde gerçekleştirilmelidir. Öğrenci okul yönetimine, eğitim yaşantılarının düzenlenmesine aktif bir biçimde katılmalıdır.

Programlar, "Eğitim üretim içindir" anlayışına uygun bir biçimde; teknolojiye, toplumun gereksinimlerine, bireyin ilgi ve yeteneklerine uygun biçimde düzenlenmelidir. Böyle bir Programın merkezine komünist ideoloji alınmalıdır. Diğer yandan program, kuram ve uygulamanın iç içe geçmesine uygun bir yapıda olmalıdır. Doğa ve toplum bilimleri, iş ve teknik eğitimi ve estetik programa konu olabilecek konu alanlarıdır. Dersler öğrencilerin üreticiliğini, yaratıcılığını ilgi ve yeteneklerini geliştirecek bir biçimde hazırlanmalıdır.

Ek 1'e devam

Politeknik eğitimde yaparak yaşayarak öğrenme, deney, gözlem, araştırma, diyalektik akıl yürütme, kuramı pratikte yaşama geçirme kullanılabilecek temel yöntemlerdir. Eğitim ortamı aynı zamanda bir üretim ortamıdır. Kolektif bir çalışma için grup oluşturmaya ağırlık verilmelidir. Eğitim ortamında ceza, kişinin topluma yeniden kazandırılması amacıyla kullanılabilir. Öğrenci üretim içindeki etkinliğine, verdiği emeğe bakılarak değerlendirilmelidir.

Öğrenci öğrendiklerini, kuramı ustalıkla yama geçirebilen, diyalektik akıl yürütmeyi ustalıkla kullanabilen; üretime sorumluluk alarak emeğiyle aktif bir biçimde katılan; sosyalist toplumun gelişmesi için her türlü fedakarlığı göstermeye hazır bir birey olmalıdır.

Öğretmen kuramı, kuramın haklılığını özümsemiş, toplumuna ve ülkesine sevgiyle bağlanmış, toplumuna karşı ödevlerini bilen, ilgi ve yeteneklerine uygun bir biçimde gelişmiş, öğrendiklerini üretim içinde kullanabilen yurttaşlar yetiştirmelidir.

Varoluşçuluk (Existamsialism)[7]

Varoluşçuluğun izleri arandığında Antik Yunan Felsefesi'ne kadar gidilebilir; ancak bu dünya görüşüne felsefi anlamda ilk adım Schelling (1775-1854) tarafından atılmıştır. Varoluşçu Felsefe'yi modern anlamda ilk sistemleştirenler ise Sören Kierkegaard'dır (1813-1855). Bu felsefenin 20. yüzyılda en tanınmış düşünürleri; M.Heidegger, J.P.Sartre, K. Jaspers, A. Camus olarak gösterilebilir.

Varoluşçu Felsefenin temel görüşleri şöyle özetlenebilir:

- Varoluş özden önce gelir. Önce insan vardı, bugün yaşantı olarak ne varsa, insanın kendini gerçekleştirmesinin sonucunda ortaya çıkmıştır. Öyleyse varoluş gerçeğin kendisidir.

- İnsan yaşamı boyunca ne yapacağına kendisi karar vermelidir; kimsenin ona akıl vermeye hakkı yoktur. Çünkü varoluşun özü özgürlüktür.

- Bilgi varoluş içinde ortaya çıkan şeydir. Bilmek nesne ve olgular aracılığıyla kendimizin ne olmadığımızın ortaya çıkmasıdır. Bilgi, bilimsel düşünceyle akıl ile elde edilemez; gerçeklik ancak tutkularla, eylemlerle, hissedilerek, akıl dışı bir yol ile kavranılabilir.

- İnsan robotlaşmamak, makineleşmemek kendini gerçekleştirebilmek için; üzerindeki tarihsel, toplumsal, ekonomik, politik, kültürel, ahlaksal her türlü baskıya karşı çıkmalı, direnmelidir. İnsan evrende kendi değerlerini, otantik kişiliğini, ancak kendi eylemiyle, kendisinde olan bütün güçleri ortaya çıkarabildiğinde bulabilir. O nedenle kendi değer yargılarından, yalnızca insanın kendisi sorumlu olmalıdır.

- İnsanlar arasında, varoluşun kendine özgü anlamını kuran kendiliğinden bir bağlantı vardır.

- Eğitim insana, kendini gerçek özellikleriyle tanıma fırsatı vermelidir. Başka bir deyişle, eğitim insana bütünüyle kendini gerçekleştirebileceği özgür bir ortam

---

[7] Bedia Akarsu, Çağdaş Felsefe Akımları (İstanbul: Milli Eğitim Basımevi), ss.114-117,236; Tanner&Tanner, a.g.e., ss.66-94; Sönmez; a.g.e., ss128-140, Fidan ve Erden, a.g.e., s. 133; Bilhan, a.g.e, ss. 139-140.

Ek 1'e devam

sunmalıdır. Eğitim insanın olmuş bitmiş bir varlık değil, sürekli kendini gerçekleştirmekte olan bir varlık olduğunu göz önünde bulundurmalıdır. Kaynağını insanın özgürlüğünden alan bireyin kendine özgü eylemleri desteklenmelidir.

Varoluşçuya göre okul, insanın daha üst seviyede manevi yargıya ulaşmak için kendini sürekli deneyeceği bir ortam olmalıdır. Okul öğrenciyi sosyal bir kontrol altında tutmamalı; onu kendini gerçekleştirmek üzere, kendi haline bırakmalıdır. Okulda değişiklik, yaşamın doğal akışı içinde ortaya çıkan bir gerçekliktir.

Program, manevi sorunlarını, bireysel iç gözlem yoluyla çözebilmesi için öğrenciye fırsat vermelidir. Program, öğrencinin otantik varoluşuna yardımcı olabilecek konu alanlarını içermelidir. Program bilgi aktarmakla değil, bireysel özgürlüğün anlamıyla ilgilenmelidir. Sınıf ortamına; şiir, sanat, müzik, estetik, felsefe, sosyal çalışmalar gibi insani durumlarla araç olabilecek konu alanları getirilmelidir. Amaç öğrenciyi bir iş ya da kariyer sahibi yapmak değil; onun estetik duygu ve düşüncelerini harekete geçirebilmektir. Konu alanları sınıf ortamına getirilirken dayatmacı olunmamalıdır. Öğrenci istediği alanda istediği konuyu seçmekte özgür olmalıdır. Eğitim süreci doğal ve serbest olduğundan sonsuz çeşitlilikte program söz konusudur. Yine aynı zenginlikte kullanılabilecek araç-gereç ve yöntem vardır. Öyleyse programın başarısı, gönüllülük temelinde; ortak duygu, ilgi ve beklentisi olan öğrencilerin bir araya gelmesini kolaylaştırabilmesine bağlıdır. Özel durumlarda öğrencilerin başvurabileceği çok sayıda uzmanın hazır bulunması gerekir.

Varoluşçu okul otoriteye, disipline, zorunlu derslere, ayrılmış gruplara, tanımlanmış ders saati ve tanımlanmış ders sayılarına, nota ve ölçme ve değerlendirmeye bünyesinde yer vermez. Kendini güdüleme, yönlendirme, herkese eşit statü, dilediği zaman kendini eleştirme-değerlendirme, ilgiye dayalı çalışma, isteğe bağlı gruplaşma, genel ilgileri programın merkezine alma, isteğe bağlı öğretmen ilgi ve koruyuculuğu, kullanılabilecek yöntemler ve öğrenme fırsatlarıdır.

Varoluşçu öğrenci, varoluşun anlamını kendi ilgileri, tutkuları, diğer otantik güçleriyle özgürce bulmaya çalışan bireydir. Amacı çevreye uyum sağlamak değil; kendinde olan şeyi bulmaktır. O nedenle yaptıklarından yalnızca kendi sorumludur. Kimseye hesap vermek zorunda olmadığı gibi, olayların nedenini başka yerde aramaya da hakkı yoktur. Geçmiş ya da geleceği değil anı yaşamak önemlidir. Kendi gerçekliğini, eylemiyle arasındaki bağda bulur. Öyleyse ne yapıyorsa, neyse; doğru ve gerçek olan da odur. Birey evrende kendi başına, özgür ama yalnızdır. Bu özgürlük ve yalnızlık onun tek malzemesidir.

Varoluşçu öğretmenin çok bilgili olması gerekmez; onun da öğrencisi gibi kendi varoluşunun anlamını bulmaya çalışan, öğrencileriyle iletişim kurabilen, onları anlayan biri olması yeterlidir. Ancak, alçak gönüllü, güven veren, onlardan biri öğrencilere yardımcı olabilir.

Ek 2
MECLİS-i UMUR-U NAFİA'NIN LAYİHASI[8]

Maarif ve İlimler halka saadet ve nimet kaynağıdır. Her türlü zenginliğin membaının maarif ve ilim olduğunu, düşüncesi olan herkes bilir. Mevcut olan sanayi ve zanaat hep ilim ile meydana çıktığı ve dini ilimlerin yalnız bizim ahretimizi kurtaran bir hacet yolu olduğu herkesçe bilinen bir hakikattir. Diğer fenler ise insan neslinin cemiyet içinde yaşayıp ilerlemesine yol açar. Bu çok açık bir hakikattır. Buna rağmen halkımız cahil, ilme fenne meyletmezler. Bu yüzden de para kazanmakta zorluk çekerler. Gelenek sayesinde öğrendikleri sanayi asla bir ilerleme kaydetmez.

Osmanlı devleti eskiden beri ilim ve hüneri üstün görmüş ve medreseler açmıştır. Bu suretle de bunda hüner sahibi, ilim sahibi yetişmiştir. Bunlardan her biri çeşitli fenlerde bir sürü kitaplar yazmışlardır. "Devleti Aliye-i Osmaniye, ilim ve hünerin madenidir" sözü meşhurdur. Buna rağmen sonraları savaşlar ve hoca takımının fesatları gibi bazı engelleyici yüzünden ilme ve hünere itibar edilmez olmuştur. Bu defa maarif sever padişah, mevcut mektep ve medreseleri yeniden diriltme, memur ve muallimlerin hayat şartlarını refaha kavuşturma teşebbüsüne girişmiş, bunlardan başka ve daha hayırlı bir iş olarak da askerin daha mükemmel yetişmesi ve son savaş sistemlerini hakkiyle bellemesi için Harbiye, Hendese, Tıp fenlerine mahsus çeşitli mekteplerin yeni baştan kurulması ve yapılması teşebbüsüne geçmiştir.

Osmanlı devletinde, tarım, ticaret ve sanayiinin yeni baştan diriltilmesi konusu meclisce müzakere olunmaktadır. Bu müzakerede her bir şeyin esası, temeli ilim zayıf oldukça veya bulunmadıkça ne tarım, ne ticaret ne de sanayi alanında bir ilerleme görülecektir. Bu husus için her şeyden evvel ilim ve maarifin tahsiline önem ve hız verilmesi lazımdır. İlim ve maarifin hız verilebilmesi için de mevcut mekteplere bir düzen sağlanması gerekmektedir. Yani mahaller arasındaki mevcut mekteplerde olan talebelerin öğrenmelerine bakılmak, onların bir şey öğretip öğretemediklerini yoklamak üzere müfettişler vasıtasiyle öğretmenler bir teftişe tabi tutulur. Evvelâ mevcut mektep hocalarının halleri ve bilgi dereceleri, memurlar tayiniyle teftiş olunur. Bu gibi hocaların bu müfettişler vasıtasiyle ehliyet ve kabiliyetleri meydana çıkarılır. Bunların çocuk terbiyesine elverişli, yani muktedir olanları hocalıkta kullanılır. Bir mektepte talebenin ayrı ayrı ders okumaları hem lüzumsuz vakit israfını mucip olmakta, hem de boş yere uğraşmalarına yol açmaktadır. Bu yüzden her mektepte talebeler, başka başka sınıflara ayrılmalı, bir hoca bütün bir sınıfa ders vermelidir. Okul çağı gelen çocuğu 4-5 yaşına basınca anne ve baba hemen okula yazdırmalıdır. Bunun dışında hareket edenler olursa suçlu tutulacakları kendilerine bildirilmelidir.

Baba ve anneleri ile akrabaları fakir olan aile çocukları, ihtiyaç saikesiyle dilenen veya bazı çirkin yollara sürüklenen çocuklar için padişah koruyucu kanatlarını bunların üzerine germiştir. Kimsesiz ve yetimleri de himayesine alan padişah bu gibilerin gece gündüz içinde barınmaları ve sıcak yemek yemeleri, üst başlarını düzgün giyinmeleri için fakir çocuklara bir kaç adet okul açmayı düşünmüştür. Bu mektebe sokaklarda serseri gezen çocuklar alınacaktır. Mahaller arasında bulunan küçük mektepler hece ve Kur'an'ı kerim öğrenmeye tahsis olunacaktır. Yeni açılacak büyük mekteplerde ise mümkün mertebe kulak dolgunluğu olmak üzere Türkçe yazı Tuhve, Nuhbe ve Subha-i Sıbyan gibi lügat ve Birgivi risalesi ve diğer ahlak kitapları ve güzel yazı ile kompozisyon öğretilecektir. Bu ikinci sınıf mekteplere bir iki Kur'an hatmetmiş olan, ilm-i hal okumuş olan talebeler seçilerek alınacaktır. Bunlarda dahi istidat ve eğilime bakılacak, hangi istidat ve kabiliyette ise, hangi yolu tercih ediyorsa o meslek için açılmış bulunan yüksek mekteplere kabul edileceklerdir. Çocuğun mesleğe atılmasında her şeyden evvel istidat ve kabiliyeti göz önüne alınacak, ona göre bir eğitim ve öğretim tarzı takip edilecektir. Her iki sınıf mekteplerde de kayıtlı olan ve programı ihtiva eden dersleri takip etmekte bulunan talebelerden henüz ilm-i halini öğrenmemiş, kendi derslerini okuyup yazmaya muktedir olamamış, bu mertebe kabiliyet gösterememiş sübyanın, baba ve anneleriyle velisi bulunduğu akrabası onları "bu çocuk okumayacak, onu mektepten alıp bir sanata vereyim" diye mektepten çıkarmak isterse ona izin verilmeyecektir. Çocukların mutlaka okuyup yazmalarına gayret edilecektir. Yüksek mertebe ise; bütün ilimlerini öğrenmiş yazı yazmaya vakıf talebe alınarak, bunlar hangi mektepte bulunurlarsa bulunsunlar yalnız bağlı bulundukları yolun fennine çalışarak bu şekilde az vakitte bir hayli adam yetişecektir.

---

[8] Hasan Ali Koçer, Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923 (İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991) ss. 41-42.

Ek 3
MAARİFİ UMUMİYE NİZAMNAMESİNİN GEREKÇESİNİ AÇIKLAYAN MAZBATA[9]

Asrımızda fen ve sanayiin inkişafı, medeni memleketlerde münteşir olan ulum ve fününun koyduğu usul ve esaslara müstenittir. Sanayi eserleri "melekei adiye" görenekle meydana gelmezler. Ameliyat ilmi nazariyelere istinat etmek, ondan kuvvet almak mecburiyetindedir.

Devleti Aliye memleketlerinde bulunan mekteplerin nevileri ve dereceleri, bu tarzda maarifin tamimine uygun değildir.

Yüksek ilmi tahsil, ancak kuvvetli ve muntazam bir ilk ve orta tahsille (tahsilin mebdei) mümkündür. Halbuki, memleketteki mevcut sübyan mekteplerinin miktarı nüfusa nazaran çok azdır. Ve bu mekteplerdeki tahsil yalnız ulumu diniye mukaddematına münhasır olup, ehliyeti ve mahiyeti meçhul bir takım hocalar tarafından verilmektedir; öğrencilerin öğretime meyil ve rağbetini (eğilim ve ilgisini) teşvik ve istifadelerini sağlayacak şekilde değildir.

Rüştiye mekteplerinin darülmuallimini olması cihetiyle, idare ve tedris sistemleri görece muntazam (düzenli) olduğu halde sübyan mekteplerinin vaziyetleri bunlara da sirayet ederek çocuklar okullar bu okullarda zamanlarının büyük bir kısmını, mahalle mekteplerinde öğretilmesi lazım gelen derslerin tekrarı ile zayi ediyorlar.

Mütenevvi ulum ve fününa mahsus ali mektepler bulunmadığı için, rüştiyeden çıkanlar, ancak "mahreci aklam" ile askeri mekteplere girebiliyorlar.

İlim ve sanayi sahalarında alim ve mütehassıslar yetiştirilmediği için, memleketin müsait mevkiine ve halkının istidadına rağmen sanayi ve ticaret hayatı inkişaf edememektedir. Ve memleket bir çok zenginleşme imkanlarından mahrum kalmaktadır.

Halkı tahsile icbar edecek bir kaidenin ve mektepleri devletin daimi kontrolü altında bulunduracak teftiş heyetinin bulunmaması bir çok mahzurları tehlikeleri tevlit etmektedir.

Memleketin terakki ve saadeti için, asrın ihtiyacına uygun (mütedavil) olan ilim ve fenleri kazandıracak surette maarifi umumiyede kuvvetli ıslahat yapmak meselesi Şurayı Devletçe derin müzakerelerde bulunularak maarifi umumîye ye dair etraflı bir nizamname kaleme alınmıştır.

Bu nizamnamenin esas hükümleri şunlardır:

1. Tahsil mecburiyeti esasının konması,
2. Umumi mekteplerin muhtelif kısımlara ve derecelere ayrılması,
3. Tedris usullerinin ıslahatı,
4. Tedris unsurlarının bilgilerini, itibarlarını ve refahlarını temin edecek tedbirlerin alınması,
5. Maarif merkezi idaresinin tensik ve tanzimi, vilayetlerde maarif idarelerinin tesisi,
6. Talebenin şevk ve gayretlerini celp edecek imtihan kaideleri koyarak muhtelif tahsil mertebelerine ait (ruus) mezuniyet usulünün ihdası,
7. İlmi müesseselerin çoğaltılması,
8. Umumi maarif müesseseleri için halktan iane alınması,
9. Tespit edilen tahsil mertebelerine uygun olarak kariye ve mahallerde sübyan mektepleri, 500 evli kasabalarda rüştiye mektepleri, bin evden fazla olan kasabalarda idadi mektepleri, vilayet merkezlerinde sultaniler, İstanbul'da bir erkek ve kız muallim mektebi ile bir de darülfünun, lazım ve münasip olan yerlerde kızlara mahsus rüştiye mektepleri açılacaktır.

---

[9] Sadrettin Celal Antel, "Tanzimat Maarifi", Tanzimat:"Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle" (İstanbul: Maarif Matbaası,1940)..

Ek 3'e devam

10. Maarifin mekteplere hakkiyle intişar ve tamimi layihada Tespit edilmiş olan esasların tamamen kabulü ve lazım gelen mekteplerin açılmasıyla kabildir. Esaslı ıslahat için bundan çare yoktur.

11. Rüştiye mekteplerinde her sınıf tebaa çocuklarına ulumu diniye mebadisi tedrisi lazım gelmesi dolayısıyla bu mekteplerin her cemaat için başka başka teşkili icap ettiği, diğer cihetten sultani mekteplerinin birden açılmaları kabil olamayacağından, hem sultani mekteplerinde tedris edilen derslerin birçoklarını tedris etmek hem de muhtelif tebaaların çocukları arasında "itilaf ve muhadenet"in kuvvetlendirilmesi gayesiyle idadi mekteplerini açmak elzemdir.

12. Bu esaslar kabul edildikten sonra tatbik tarzlarını tespit etmek icap eder.

Devlet'i Aliye memleketlerinde sübyan mekteplerinin kabul edilen esasa göre, mevcudu - mevcutlar ve yeniden tesis edileceklerle beraber- otuz beş kırk bin olması icap etmektedir. Bu mekteplerin tesis ve idare masrafları eskiden olduğu gibi ahaliye bırakılmıştır.

Vilayetlerdeki rüştiye ve idadi mekteplerinin ve maarif memurlarının maaş ve masraflarının dörtte biri devlet hazinesinden ve dörtte üçü vilayetlerin umumi meclislerince bulunacak karşılıktan, ahali sınıfı tarafından tesviye edilecektir. Bu icraatın ilk senesine ait masraf yekunu elli altmış bin keseyi tecavüz etmeyeceği ve bunun dörtte biri olmak üzere devlet hazinesinden birinci senede verilecek akçenin şimdiki tahsisatının miktarına tekabül ettiği anlaşılmıştır.

13. Devletin maarifi umumiye için verdiği tahsisata, tasavvur edilen ıslahatı mümkün kılacak kadar zam ilavesine, devlet hazinesi mütehammil değildir. Ve maarifin tamimi umumun müşterek menfaati olduğundan, yapılacak icraat için lazım olan parayı halktan toplamakta esasen tereddüt etmemek lazımdır. Ancak bazı vilayetlerin bu parayı vermeye tahammülü olsa bile, şimdiye kadar maarifi umumiye için para vermeye alışmayan halka bu işin faydalarını telkin ederek bu paranın birden ve diğer vergilere ilaveten tahsilinde güçlük olduğu muhakkaktır.

14. Bu mali güçlüklerden başka maarifi umumî yenin bu tertip ve nizam dahilinde inkişafı için:

Mektep binaları tesis etmek, tedris edilecek ilim ve fenlere dair bizde henüz mevcut olmayan kitapların Osmanlı lisanına nakil ve tercümeleri, istenilen esvapta muallimlerin yetiştirilmesi meselelerinin halledilmesi kazımdır. Bazı yeni ilim ve fenlere ait mevcut Fransızca kitaplar, tedris için kafi olsa bile her milletin maarifçe terakkisini kendi lisanında aramak lazım gelip bir milleti yabancı bir lisan vasıtasıyla ilim ve fende terakki ettirmek güçtür.

15. Bu ıslahatın, bugünkü vaziyet ve mali imkanlar dolayısıyla tamamen tahakkukunda tereddüt edilecek noktalar gösterilmiştir. Ancak bu noksanlar memleketi saadete ve medeniyete götürecek olan böyle bir hayırlı işe başlamaktan men etmemelidir.

Bu büyük işin esası ne kadar tecrübeye müstenit olur ve tespit edilirse, fiiliyatı da o kadar kolaylaşacağından, bu nizamname layihasını tamimi maarif için bir "ıslahat rehberi", bir inkişaf planı olarak kabul ederek, tedricen ve münasip maddelerinden başlayarak tatbik edilmesi muvafık görülmüştür.

Bu suretle hareket edildiği takdirde:

Tatbikatında devletçe müşkülâta uğranmaz.

Halk, devletin bu işten maksadı ne olduğunu, icraatın vereceği iyi neticelerden anlayarak, yardımını daha ziyade isteyerek ve kolaylıkla yapar.

Açılacak muallim mekteplerinden muallim yetişir ve diğer cihetten tedris için lazım olan kitaplar tercüme ettirilerek hazırlanır.

16. İcraatta tedriç esası kabul edilince, ıslahata evvela saltanat merkezinden başlanması icap eder:

İstanbul'un merkezi mahallerinde sübyan mektepleri ve birçok yerlerinde rüştiye mektepleri mevcut olduğundan başka, sübyan ve rüştiye mektepleri için muallim mektepleri açılmış ve sultani mektebi tesis edilmiş ve bir çok erkek ve kız rüştiye mekteplerinin yeniden açılmasına karar verilmiş, darülfünün açılması kararlaştırılmıştır.

Hulasa tahsil müesseselerinin ekserisi İstanbul'da bulunmasına nazaran, bu nizamnamelerin hükümlerine tevkifan, "Meclisi Kebiri Maarif"in teşkiline mevcut sübyan ve rüştiye mekteplerinin ıslah

Ek 3'e devam

edilmeleri ve çoğaltılmaları icap etmektedir. Diğer cihetten, mekatibi umumiye muallimlerinin Devlet'i Aliye tebaasından olmaları şart olmakla beraber Darulmuallimin ıslah edilinceye kadar, bazı fenler için, Devleti Aliye tebaasından olmayan ilim ve fen adamlarını kullanmak mecburiyeti vardır.

17. Bu suretle İstanbul'da açılacak mekteplerin vereceği neticelere ve tecrübelere göre bu teşkilat vilayetlere tedricen tamim edilecektir. Fakat vilayetlerdeki kariye ve mahalle mektepleri masrafları ahaliye bırakılacağından, bunların bu nizamnameye göre ıslah ve teksiri ile beraber mevcut rüştiye mekteplerinin dahi "kavaidi cedideye" göre eksik olan tedris metotları tedricen ıslah edilip rüştiye mekteplerinin çoğaltılması, idadiye ve sultaniye mekteplerinin açılması, İstanbul'daki tecrübelerin neticesinde talik edilecektir.

18. Gayri Müslim çocukları birinci derece tahsilleri kendilerine mahsus olan mektepleri dahi muhtelit olmayacaktır. Fakat gerek müstakilen ve gerek muhtelit olarak teşekkül edecek mekteplerde tedris olunacak ilim ve fen derslerinin kontrol hakkı maarife ait olacaktır. Ve gayri Müslim çocuklara ulumu diniye dersleri ruhani reisleri tarafından tedris olunacaktır.

19. Kitap ve risalelerin tercümesi "Meclisi Kebiri Maarif"in "Dairesi İlmiye"si vazifelerindendir. Telif ve tercüme hususunda ilim ve ecnebi lisanlarda mütedavil olan kitap ve risalelerin Osmanlı lisanına süratle nakil ve tercümeleri her şeyden evvel lazım olduğundan, gerek yeniden telif edenlere ve gerek sipariş olunacak kitap ve risaleleri tercüme edenlere mükafatlar verilmek üzere "Hazinei Celile"den senede iki bin kese akçe tahsisi tasvip olunmuş ve iş bu kararlara göre mezkur layihanın icap eden yerlere tamim edilerek beş bap ve yüz seksen maddeyi havi olmak üzere takdim kılınmıştır.

Ek 4
ALİ PAŞA'NIN İSTEĞİ ÜZERİNE NAMIK KEMAL'İN HAZIRLADIĞI RAPORUN ÖNSÖZÜ[10]

....

Prusya'nın -uzun yıllar Lehistan'ın bir dükalığı iken- bu dükalıktan kurtulup onunla boy ölçüşen büyük bir devlet haline gelişi tamamıyla Fredrik Wilhem'in eseridir.

Kendi öldüğünde yerine geçen oğlu Birinci Fredrik, her ne kadar babasının üstün meziyet ve faziletlerine sahip bir hükümdar olamamış, hemen bütün zamanını özel muhafız alayı için çok iri yarı askerler arayıp bulmak uğruna hesapsız paralar sarf etmek, halkını çok sert ve katı tedbirlerle yönetmek gibi deliliğe yakın bir takım münasebetsizliklerle geçirmişse de yine de kafasına koyduğu fikirde sebat etmesiyle ve bunun sonucu olarak daima yükselmeyi öngörmesiyle tanınmış bir adam olduğundan hiç kırılmayan bir inat sayesinde, nihayet, meramına nail olmuş ve Avusturya imparatorundan "kral" unvanını bileği kuvvetiyle almıştır. Böylelikle Almanya'nın hâlâ çeşitli dükalıklarla yönetilen öteki parçaları kendi hükümetine çok üstün ve seçkin bir mevki kazandırmıştır.

Zaman zaman gösterdiği aşırı tutum ve davranışlara bakılacak olursa, kendisini "akıllı" olarak nitelemek bile zor olan bu hükümdarın, insanı şaşırtan akıllıca atılımları da vardır. Mesela, dünyada ülkesinde ilköğrenimi mecburi kılan ilk devlet adamı odur. Böylelikle, insanları uygarlık yoluna sokmak için yüzyıllardır kafa patlatan pek çok bilgin ve düşünürün akıl edemediği çareyi o bulmuştur. Kendisinin bu ilk öğrenimi mecburi kılmayı, nereden ve hangi sebeple hatırına getirdiği bugün bile çözümlenmiş bir konu değildir. Ama ne olursa olsun -hatta isterse bir anlık heves olsun- o bunu düşünmüş, gerçekleştirme yolunu bulmuş, bütün dünyanın gıptasını kazanmıştır.

Prusya'da ve sonra ondan örnek alınarak bütün Alman dükalıklarında, kısa bir süre sonra ise uygar dünyanın hemen bütün ülkelerinde uygulanmaya başlanan bu usul gittikçe daha da geliştirilmiş, ayrıntılarda bazı değiştirmeler yapılarak bugün de geçerlilikte bulunmuştur. Bizdeki eğitim ve öğretim hareketlerinde de yine aynı yol esas tutulmuştur.

Dünyanın hiç bir olayında tam bir mükemmellik ve alınan tedbirlerin hiç birinde her türlü sakıncalardan kurtulmak mümkün olmadığından, zamanla, bazı eleştirilere maruz kalmıştır. Çünkü, siyasi hukukta "yeryüzünde şahsi hürriyetten daha kutsal bir kural yoktur, dünyanın gereği gibi mutlu ve bayındır olması için her şeyden önce şahsi hukukun insanlara bütünüyle uygulanması lüzumludur" görüşü hakimdir. İşte bu görüşe dayanarak bazı düşünürler der ki:

Devlete ve hükümete okutmayı mecburi kılmak gibi bir hak tanımak doğru değildir. O zaman, devlet ve hükümet, halka hizmet olan esas görevlerini araç edinerek halka sahip ve vasi olmak gibi bir duruma yükseltilmiş olur. Bu da doğru olmaz, Mesela hükümet ve devlet, sırf onun daha iyi bir eğitim ve öğrenim görmesi için halkı kontrol etmekte ve ona zor kullanmakta haklı görülürse, o zaman yine halkın sağlığı için yemesine içmesine de karışmakta niçin haksız görülsün? Ve bunun ardından bu misaller gittikçe çoğalarak sürüp gider. Sonuç olarak, her misal devlete biraz daha yetki verir ve bu yetkiler nihayet o kadar çoğalır ki halkın nefes alacak hali kalmaz. O zaman da şahsi hürriyet denilen şey nerede kalır?

Bazı aşırı kimselerin sandıkları gibi, hükümeti ve devleti halktan ayrı ve üstün bir varlık olarak kabul etsek bile, unutulmamalıdır ki kendisinin yapacağı işler fertlere havale olunur ve onlar tarafından yürütülür. O halde bir takım yabancıların, çocuklar için, kendi ailelerinden daha şefkatli ve yakın olması düşünülebilir mi ki bu iş velilerin ellerinden alınarak bunlara verilsin.

Bir de, mecburi öğretim uygulandığı takdirde bunun masrafları ya genel bütçeden karşılanacak ya da her veli kendi çocuğunun bu konudaki harcamalarını kendi karşılayacaktır. Birinci yol uygulandığı zaman, bu, Ali'nin parasını alıp Veli'ye harcamak olur ki bunu hangi hukuk kuralına uydurabiliriz.? Yok, ikinci yola itibar edilecek olsa, bir babayı bakmakta bulunduğu çocuk için, tamamıyla kendi istek ve arzusunun dışında bir masraf yapmaya zorlamış oluruz ki bunda da ne derece haklı olabileceğimiz çok su götürür bir tartışma konusudur. Hele onu, sadece çocuğunun muhtaç bulunduğu masrafı görmekle yükümlendirip de kendisinin istediği tarzda terbiye etmek hakkından mahrum etmek hiç bir adalet duygusuna sığmaz.

---

[10] Ebuziya Tevfik. Yeni Osmanlılar. Günümüz Diline Çeviren: Şemsettin Kutlu. (İstanbul: Hürriyet Yayınları, 1973), ss. 386-393.

Ek 4'e devam

Her toplulukta iki büyük maksat görülür. Bunlardan biri, o topluluğun devam edip gitmesi, ikincisi ise durmadan iyiye, doğruya ve güzele doğru ilerlemesidir. Hükümetlerin asıl görevleri bu iki büyük maksatta fertlerin yapamadıkları ya da yapamayacakları şeyleri yapıp tamamlamaktan ibarettir.

Madem ki, her zaman ve hele -ticaret işlemlerinin, ekonomik düzenin, savaş araç ve gereçlerinin alabildiğine gelişmekte olduğu- şu içinde yaşadığımız çağda halkın genel eğitimi, bir toplumun ilerlemesinin en zorunlu aracı olarak kabul edilmektedir. Bize kalırsa, bir devletin kendi vatan evlatlarını askere alıp onlara talim yaptırması kadar, yine o vatan evlatlarını mecburi eğitime tabi tutması da aynı derece haklıdır.

Hükümetin görevinin yukarıdaki tabiri anlaşıldıktan sonra, artık yeni misaller ortaya sürmekte bir sakınca kalmaz. Sonra, unutmamak gerektir ki; Hürriyet, bir kimsenin başkasına zararlı olmamak şartıyla, istediğini yapması demektir.

Bir çocuk ailesinin mirasçısı olarak doğar, böyle olduğuna göre çocuğun o ailenin katlanacağı bir takım sıkıntılara katlanması, görevi; ailenin servetinden ihtiyaçlarını karşılaması da hakkıdır. Çocuğun başlıca ihtiyaçları hayatının devamlılığı ve gelişip ilerlemesidir. Bundan dolayı, ortaya şöyle bir sonuç çıkar: Bir veli, terbiyesi altında bulunan çocukları hiç olmazsa ölmeyecek kadar besleyemez, yahut donmayacak derecede giydiremezse, hürriyetini yerine getirmiş olmaz ve başkasının hakkına el uzatmış sayılır.

İşte mesele, gelişip ilerleme bakımından böyledir.

Devletin iş ve hükümet yönetiminde bulunan kişilerinin, birer yabancı olmaları dolayısıyla, çocuklar için babalarından daha şefkatli olamayacakları konusuna gelince: Mesele ilk ve üstten bakışta gerçi böyle gözükür ama, enine boyuna derinleştirilecek olursa işin hiç de gözüktüğü gibi olmadığı kendiliğinden ortaya çıkar. Şöyle ki: Eğer baba çocuğuna karşı gerçekten devletten daha şefkatli ise zaten eğitimi ve öğretimi zorunlu kılmak için ortada bir sebep kalmaz; yok, çocuk için eğitim ve öğretim zorunluluğu konmak gerekmişse o da şu demektir ki her baba, sanıldığı gibi, çocuklarına karşı şefkatli değildir.

Okulların idaresinde ise gücü yeterli olan her baba, kendi yönetimi altındaki çocuğun öğrenim giderlerini karşılamakla görevlidir. Gücü yeterli olanlar bu giderleri karşılarlar. Olmayanlara gelince, bu çeşitten çocukların öğrenim giderleri -askerlik konusunda olduğu gibi- devlete aittir. Nitekim, gayet zengin olan ve mesela Bağdat'ta bulunduğu için Rusya'nın Osmanlı Devleti'ne girişeceği bir saldırıdan korkusu olmayan bir adam savaş sırasında, "ben uzaktayım, bunun bana bir zararı olmaz" diye düşünmemeli, savaş için gerekli fedakarlığı ve parayı, yani vatanının elde etmiş olduğu şeylerden bir kısmını, yine vatan uğrunda harcamayı daima göz önünde bulundurmalıdır. Bunun için gerçek anlamında bir görevdir.

Öte yandan Silistre'de yaşadığı için çoluk çocuğu malı mülkü ile Rusçuk kasabasında yaşayan, dolayısıyla düşmanın ilk ateşine maruz kalmak tehlikesi altında bulunan bir adam -kırk para vermeye gücü yetmiyorsa- yardım yapmak mecburiyetinde değildir.

Söz şurada kalır ki, bir köylünün çocuğu bağlı bulunduğu ailenin geçimini sağlamak için babasına yardım etmek durumunda ise, kendisini zorla tarlasından alıp okula göndermeye kimsenin hakkı yoktur ve olmamalıdır.

Bu görüş ilk bakışta doğrudur. Ancak, insanın insanca yaşaması ve hiç olmazsa şahsi hürriyete sahip olması en başta gelen ihtiyacı olduğundan, bir babanın geçimini sağlamak için oğlunu okutmaktan alıkoymasına kolaylıkla hak verilirse o zaman onu bir eşya gibi satmasına da hak vermek lazım gelir.

Bu çapraşık konuda bir yol daha vardır: Baba, çocuğunun zamanını bölecektir ve onu bir süre okuma işine, bir süre de ailenin işine yardımcı olma işine verecektir. İş böyle olursa ne ala; olmadığı takdirde, böyle bir destekten yoksun bulunan babanın geçimi -öteki pek çok düşkünler gibi- şunun bunun yardımına el açmaktan ibaret kalır.

KAYNAKÇA

Abadan, Yavuz. "Tanzimat Fermanının Tahlili", Tanzimat: "Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle" . İstanbul: Maarif Matbaası,1. Cilt, 1940.

Açıkgenç, Alparslan. Bilgi Felsefesi. İstanbul: İnsan Yayınları, 1992.

Adıvar, A.Adnan. Osmanlı Türklerinde İlim. Beşinci Basım, İstanbul: Remzi, Kitabevi, 1991.

———————— . Tarih Boyunca ilim ve Din. İkinci Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi,1944.

Akarsu, Bedia. Çağdaş Felsefe Akımları. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi,1979.

Akçura, Yusuf. Yeni Türk Devletinin öncüleri. Ankara: Kültür Bakanlığı, 1981.

Akdağ, Mustafa. Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası: Celali İsyanları. İstanbul: Cem Yayınevi, 1995.

Akkutay, Ülker. Enderun Mektebi. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1984.

Akyüz, Hüseyin. Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerinde Bir Araştırma İstanbul: M.E.B.Yayınları, 1991.

Akyüz, Yahya. Türk Eğitim Tarihi. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1982.

———————— . "Atatürk ve Eğitim", Atatürkçü Düşünce. Ankara: T.D.K. Yayınları, 1992.

Akşin, Sina. "Klasik Osmanlı Devletinin Sınıfsal Yapısı", Sosyalist Kültür Ansiklopedisi İstanbul: May Yayınları, 7.Cilt, t.y.

Alıç, Mehmet. "Türk Eğitim Sistemi ve İşleyişi", Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler - Lisans Tamamlama Programı-. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991.

Alkan, Cevat. Eğitim Felsefesi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi, 1983.

————————. "Türk Cumhuriyeti'nin Seçkin önderlerinden Hasan-Ali Yücel'in Mesleki ve Teknik Eğitime Katkıları" Çağdaş Eğitim, 238: 24, Aralık 1997.

Antel, Sadrettin Celal. "Tanzimat Maarifi", Tanzimat:"Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle". İstanbul: Maarif Matbaası,1. Cilt, 1940.

Arsal, Sadri Maksudi. Milliyet Duygusunun Sosyolojik Esasları. İstanbul: Ötüken Kitabevi, 1975.

Aşıkpaşaoğlu (Aşıki, Ahmet). Aşıkpaşaoğlu Tarihi, Derleyen: Atsız. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970.

Ateş, Toktamış. Osmanlı Toplumunun Siyasal Yapısı:"Kuruluş Dönemi". İstanbul: Say Kitap Pazarlama, 1982.

———————— . Biz Devrimi Çok Seviyoruz. İstanbul: Der yayınevi, 1993.

Atuf, Nafi. Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme. Birinci Kitap, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet Matbaası, 1930.

———————. Türkiye Maarifi Hakkında Bir Deneme. İkinci Kitap, Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi, Milliyet Matbaası, 1932.

Ayaz, Nevzat. "Milli Eğitimde Yenilikler", Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı Bülteni, Özel Sayı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1996.

Aytaç, Kemal. "Atatürk'ün Eğitim Görüşü", Atatürk ilkeleri Işığında Türk Eğitim Sistemi. Ankara: TÜBİTAK Yayınları, 1983.

Aytuna, Hasip A.. Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlik ve Problemleri. İstanbul: Milli Eğitim Yayınları, 1974.

Baloğlu, Zekai. Türkiye'de Eğitim: Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri - TÜSİAD 1990 Raporu- . 2. Basım, İstanbul: Apa Ofset Basımevi, 1990.

Baltacıoğlu, İ. Hakkı. "Eğitimin Yapıcı Unsurları", Pedagoji Cemiyeti 8. Kongre Raporu. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası, 1956.

———————. İçtimai Mektep. Ankara: Maarif Matbaası, 1942.

———————. Terbiye. İstanbul: Semih Lütfü Sühulet Kütüphanesi, 1932.

Barkan, Ömer. Osmanlı İmparatorluğunda Kuruluş Devrilinin Toprak Meseleleri. Ankara: Çığır Matbaası, 1939.

Başaran, Mehmet. Özgürleşme Eylemi: Köy Enstitüleri İstanbul: Çağdaş Yayınları, 1990.

Başbakanlık. Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite Üniversitelerin Gelişmişlik Durumu. Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1996.

Batuta, İbni. İbni Batuta Seyahatnamesinden Seçmeler. Der.: İsmet Parmaksızoğlu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971.

Berker, Aziz. Türkiye'de İlköğretim. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1945.

Berker Ratip, Turhan Feyzioğlu, Fahir İz, Enver Ziya Karal, Nuri Kodomanoğlu, Orhan Mersinli, Emil Galip Sandalcı, Reşat Tardu, Cavit Orhan Tütengil, Ekrem Üçyiğit, Hasan Ali Yücel. Milli Eğitim Planının Hazırlığı Görevli Komisyon Raporu. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1960.

Berkes, Niyazi. Türkiye'de Çağdaşlaşma. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları, 1979

———————. Türk Düşününde Batı Sorunu. Ankara: Bilgi Yayınevi,1975.

Bergson, H. Yaratıcı Tekamül. Çev.: M.Şekip Tunç. İstanbul: Milli eğitim Basımevi, 1947.

Bilhan, Saffet. Eğitim Felsefesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, 1991.

Binbaşıoğlu, Cavit. Eğitim Düşüncesi Tarihi. Ankara: Binbaşıoğlu yayınları, 1982.

———————. Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi. İstanbul: M.E.B. Yay., 1995.

———————. "Hasan- Ali Yücel'in Bazı Eğitim Düşünceleri ve Türk Eğitim Tarihindeki Yeri" Çağdaş Eğitim, 238: 23-30, Aralık 1997.

Brandt, Willy, "Demokratik Sosyalizmin Geleceği". Geleceğin Sosyalizmi. Çeviren: Gönül Sezer. İstanbul : Sosyal Demokrat yayınları,1991.

Bolay, Süleyman Hayri. "Pozitivizmin ve Pragmatizmin Türk Milli Eğitimine Etkileri", Türkiye 1.Eğitim Felsefesi Kongresi: Bildiriler-Müzakereler 5-8 Ekim 1994. Van: 100.Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1995.

Boyacı, Ender Kamil. "Kapıkulu ve Kapıkulluğu", Sosyalist Kültür Ansiklopedisi. İstanbul: May Yayınları, 7. cilt, t.y..

Bursalıoğlu, Ziya. Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama. Beşinci Baskı Ankara: PEGEM yayınları, 1991.

———————— . Eğitim Yöneticisinin Sistemi Değerlendirmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1978.

Celkan, Hikmet Yıldırım. Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1990.

Cumhuriyet Halk Fırkası Nizamnamesi ve Programı. Ankara: T.B.M.M. Matbaası, 1931.

Cumhuriyet Halk Partisi Programı. Ankara: Ulus Basımevi, 1935.

Çavdar, Tevfik. "Jön Türkler", Sosyalist Kültür Ansiklopedisi. 7. Cilt, İstanbul: May Yayınlar, t.y.

Dewey, John. Mektep ve Cemiyet. Çev.; B.Avni. İstanbul: Devlet Matbaası, 1930.

————————. Türkiye Maarifi Hakkında Rapor(1924). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1952.

Durkheim E. ve Faucvonnet, P. Terbiye ve Sosyoloji. Çeviren: İ.Memduh Seydol. İstanbul: Sinan matbaası, 1950.

Dursun, Turan. Tabu Can Çekişiyor: Din Bu. 17. Basım, İstanbul: Analiz Basım Yayım Lmt. Şirketi, 1996.

Duru, Kâzım Nami. Ziya Gökalp. İkinci Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1965.

Edis, A. Bedri. Milli Eğitim Düsturu. 2. Cilt, 1299, İstanbul: Güven Matbaası, 1949.

———————— . Notlu Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı. İstanbul: Akit Batbaası, 1946.

Ege, Nezahat Nurettin. Prens Sabahaddin: Hayatı ve İlmi Müdafaları. İstanbul: Güneş Neşriyatı, 1977.

Eliot, T.S. Kültür Üzerine Düşünceler. Çev.: Sevim Kantarcıoğlu. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1987.

Erdentuğ, Nermin. Türkiye'de Çağdaş eğitim ve Kültür Münasebetleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ergin, Osman. Türkiye Maarif Tarihi. İstanbul: Eser Neşriyat ve Dağıtım,1977.

Erkal, Mustafa. Sosyal Meselelerimiz ve Sosyal Değişme. Ankara: Mayaş Yayınları, 1984.

Ertürk, Selahattin. Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: METEKSAN A.Ş., 1994.

Fidan, Nurettin ve Erden, Münire. Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Repa Eğitim Yay., t.y.

Fromm, Erich. Erdem ve Mutluluk. Çev.: Ayda Yörükan. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları, 1993.

Feyerabent, Paul K.. Yönteme Hayır: Bir Anarşist Bilgi Kuramının Ana Hatları, Çeviren: Ahmet İnam. İstanbul: Ara Yayıncılık, 1989.

Gökalp, Ziya. Milli Terbiye ve Maarif Meselesi. Ankara: Diyarbakır Tanıtma ve Turizm Derneği Yayınları, 1964.

———————— . Türkçülüğün Esasları. Hazırlayan: Mehmet Kaplan. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1979.

Gökbilgin, M.Talip. "Ulema", İslam Ansiklopedisi. Birinci Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1986.

Grenad, Fernand. Asyanın Yükselişi ve Düşüşü -Grandeur et Decondence de Lasie, L'Arénement de L'Evroupe-. Çev.: Orhan Yüksel. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi, 1970

Güler, Ali. "İlk Yazılı Türkçe Metinlerde Aile ve Unsurları", Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi. Ankara: T.C. Başnakanlık Aile Araştırması Kurumu Yayınları, 1992.

Güvenç, Bozkurt. Sosyal ve Kültürel Değişme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 1976.

———————— . Türk Kimliği. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993.

Güvenç, Bozkurt., Füsün Akarsu, Yahya Kemal Kaya, Yıldız Kuzgun, Salih Özbaran Yeni Eğitim Düzeni. Ankara: TÜSES Yayınları, t.y.

Hassan, Ümit. Eski Türk Toplumu Üzerine İncelemeler. İkinci Baskı, Ankara: V Yayınları, 1986.

Hanioğlu, M.Şükrü. Bir Siyasal Düşünür Olarak Abdullah Cevdet ve Dönemi. İstanbul: Üçdal Neşriyat, 1981.

H.Eyvin Wichmann, Kuantum Fiziği: "Berkeley Fizik Programı". Editör: Rauf Nasuhoğlu, Burhan C.Ünal. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, t.y.

Heyd, Uriel. Türk Ulusçuluğun Temelleri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.,1979.

Huberman, Leo. Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla. Beşinci Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.

İslamoğlu-İnan, Hurcihan. Osmanlı İmparatorluğunda Devlet ve Köylü. İstanbul, İletişim Yayınları, 1991.

İnalçık, Halil "Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi" Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi -RCD Semineri Tebliğleri 9-11 Kasım 1967-. Ankara: T.İnkılap Tarihi Yayınları, 1972.

———————— . Osmanlı İmparatorluğu: "Toplum ve Ekonomi". İstanbul: Eren Yayıncılık,1993.

İlyas Ağa, Hafız Hızır. Tarih-i Enderun, Çeviren:Cahit Kayra. İstanbul: Güneş Yayınları,1987.

İnan, Abdulkadir. Tarihte ve Bugün Şamanizm. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1972.

İnan, Afet. M. Kemal Atatürk'ten Yazdıklarım. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1971.

İzzet, Mehmet. Milliye Nazarîleri ve Milli Hayat. İkinci Baskı, İstanbul: Ötüken Yayınları,1969.

Kafesoğlu, İbrahim. Türk Milliyetçiliğinin Meseleleri. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1970.

———————. Türk Milli Kültürü. İkinci Baskı, İstanbul: y.y., 1983.

Kanad, H. Fikret. Pedogoji Tarihi. İstanbul: M.E.B. Yayınları, 1.Cilt, 1963.

———————. Milliyet İdeali ve Topyekün Milli Terbiye. Ankara: Çankaya Matbaası, 1942.

Kara, Mustafa. Tasavvuf ve tarikatlar. İstanbul: İletişim Yayınları, t.y.

Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi. Beşinci Basım, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık hizmetleri Ltd. Şti.,1994.

Kaya, Yahya Kemal. Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 1979.

———————. İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış. Ankara: Şen Ofset, 1993.

———————. "Bugün Milli Eğitimin Durumu" Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.

Keser, İlhan. Türkiyede Siyaset ve Devletçilik. Ankara: Gündoğan Yayınları, 1993.

Koçer, Hasan Ali. Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi: 1773-1923. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991.

———————. "İlkokul Öğretmeninin Yetiştirilmesi", Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983

Kodaman, Bayram. Abdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi. İstanbul: Ötügen Yayınevi, 1980.

Köni, Hasan S.. "Genel Sistem Kuramı ve Uluslararası Örgütlerde Karar Verme". Doçentlik Tezi, Ankara İktisadi İlimler Akademisi, 1982.

Köprülü, M.Fuat. Osmanlı İmparatorluğunun Kuruluşu. İstanbul: Ötüken Neşriyat A.Ş.,1981.

———————. İslam ve Türk Hukuk Tarihi Araştırmaları ve Vakıf Müessesesi. İstanbul, Ötüken Yayınları, 1983.

Kışlalı, Ahmet Taner. Siyaset Bilimi. Ankara: İmge Kitabevi, 1994.

Khun, Thomas S.. Bilimsel Devrimlerin Yapısı. Çeviren: Nilüfer Kuyaş. İstanbul: Alan Yayıncılık, 1991.

Kuntay, Mithat Cemal. Namık Kemal: Devrin İnsanları ve Olayları Arasında. 1. Cilt, İstanbul: Maarif Matbaası, 1944.

Kuran, Ahmet Bedevi. İnkılâp Tarihimiz ve İttihat ve Terakki İstanbul: Tan Matbaası, 1948.

———————. İnkılap Tarihimiz ve Jön Türkler .İstanbul: Tan Matbaası, 1945

Lange, Friedrich Albert. Materyalizmin Tarihi ve Günümüzdeki Anlamının eleştirisi. Çev.: Ahmet Arslan. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1982.

Maarif Vekaleti. Atatürk'ün Maarife Ait Direktifleri. İstanbul, Maarif Basımevi, 1939.

———————. Millet Mektepleri Talimatnamesi. Ankara: Köy Hocası Matbaası, 1929.

———————. İlk Mektepler Talimatnamesi. Devlet Matbaası, 1929.

Maarif Vekilliği, Birinci Maarif Şurası: 17-29 Temmuz 1939. Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.

———————. Türkiyede Tahsilin Bugünkü Durumu ve Ana Meseleleri Hakkında Rapor .İstanbul: Maarif Matbaası, 1939.

Malinowski, Bronislaw. İnsan ve Kültür. Çev.: M.Fatih Gümüş. Ankara: Verso Yayınları, 1990.

Mardin, Şerif. "Sivil Toplum", Türkiye'de toplum ve siyaset -Makaleler 1- (İstanbul: İletişim Yayınları, 1990.

———————. Türk Modernleşmesi. İstanbul: İletişim Yay.,1992.

———————. İdeoloji. İkinci Baskı, İstanbul: İletişim Yay.,1993.

———————. Jön Türklerin Siyasi Fikirleri: 1895-1908. İstanbul: İletişim Yayınları, 1994.

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi:1943-44/1948-49. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1949.

———————. Dördüncü Maarif Şurası: 22-31 Ağustos 1949. Tıpkı Basım, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1991.

———————. Müfredat Lâboratuar Okullarını Tanıtım Semineri: 22-26 Ocak 1996. Ankara: M.E.B. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Hizmet İçi Eğitim ve Lâboratuar Okulları Şubesi Yayını, 1996.

———————. İlkokul Programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1965.

———————. İlköğretim Okulu Programı. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi, 1995.

———————. Eğitim Reformu: Hükümet Programı Işığı altında. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1971.

"Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.)." Resmi Gazete, 14574; Haziran 1973.

Moles, Abraham, A. Kültürün Toplumsal Dinamiği. Çev.: Nuri Bilgin. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1983.

Monod, Jaques. Rastlantı ve Zorunluluk. Çev.: Vehbi Hacıkadiroğlu. Ankara: Dost Kitabevi, 1983.

Naima Mustafa Efendi, Naima Tarihi, Hazırlayan: Zuhuri Danışman. İstanbul: Danışman Yayınevi, 1968.

Öymen, Hıfzırrahman R.- Dağ, Mehmet. İslam Eğitim Tarihi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi,1974.

Öymen, Hıfzırrahman Raşit. Türkiye'nin Ana Eğitim Problemleri. Ankara: Ayyıldız Matbaası, 1969.

Özdil, İlhan. "Eğitimde Yeniliğin Çerçevesi ve Türk Milli Eğitim Reformu", Atatürk İlkeleri Işığında Türk Eğitim Sistemi. Ankara, TÜBİTAK Yayınları, 1983.

Öztuna, Yılmaz T.. Türkiye Tarihi. İstanbul: Hayat Yayınları A.Ş., 10. Cilt, 1966.

Heınz R. Pagels, Kozmik Kod: Doğanın dili/ Kuantum Fiziği. Çeviren Nezihe Bahar. İstanbul: Sarmal Yayınevi, 1993.

Parker, Beryl. Türkiyede İlk Tahsil Hakkında Rapor. Ankara: Marif Vekilliği Yayınları, 1939.

Parla, Taha. Türkiye'de Siyasal Kültürün Dayanakları: Kemalist Tek Parti İdeolojisi ve CHP'nin Altı Ok'u. İstanbul: İletişim Yayınları,1992.

Prens M. Sebahattin, Türkiye Nasıl Kurtarılabilir. İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1950.

Prens Sabahaddin. İttihat Terakki Cemiyeti'ne Açık Mektublar: Mesleğimiz hakkında Üçüncü ve Son Bir İzah Toplayan: Sevet Lütfi, Güncel Dile Çev: Murat Kara (Balıkesir:Necati Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Bölümü Bitirme Çalışması, 1996) İstanbul: Mahmut Bey Matbaası, 1911.

"Programlar", Milli Eğitim Düsturu, Hazırlayan: Bedri A. Edis, 3. Tertip, 7. Cilt, İstanbul: 1947.

Politzer, Georges. Felsefenin Temel İlkeleri.Çev.: M.Ardos. Ankara: Sol Yayınları, 1975.

Poper, Karl. Açık Toplum ve Düşmanları, Çev.: Harun Rızatepe. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1994.

Russel, Bertrand. Din ve Bilim. Çev.:Akşit Göktürk. İstanbul: Elif yayınları, 1963.

———————. Eğitim ve Toplum Düzeni. Çev.: Nail Bezel. İstanbul: Varlık Yayınları, 1969.

Sağlam, Mehmet. Örgütsel Değişme. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, 1979.

Sakaoğlu, Necdet. Osmanlı Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları, 1991.

———————. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi İstanbul: İletişim Yayınları, 1993.

———————. "Medeniyet Değişmeleri Çerçevesinde Türklerde Ailede Eğitim", Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi. Ankara: T.C. Başnakanlık Aile Araştırması Kurumu Yayınları, 1992.

Samama, Guy. "Agust Comte ve Pozitivizm" Thema Larousse. İstanbul: Milliyet Yayınları, Cilt:1, 1994.

Sarıca, Murat. Siyasal Tarih. 2.Baskı,İstanbul: Ar Basım ve Dağ.,A..Ş.,1983.

Saybaşılı, Kemali "Ulus, Devlet, Yurttaş Kavramları Üzerine", Sosyal Demokrat Değişim Dergisi, 2, Mayıs-Haziran 1996.

Saylan, Nevin. Program Teorileri. Balıkesir: Ders Notları, 1995.

———————. Eğitimde Program Tasarısı. Balıkesir: İnce Ofset, 1995.

———————. Program Tasarısının Tarihsel Gelişimi. Balıkesir: Ders notları,1996.

Sena, Cemil. Filozoflar ansiklopedisi. İstanbul: Remzi Kitabevi, 4. Cilt, 1976.

Sevinç, Necdet. Osmanlı Sosyal ve Ekonomik Düzeni. İstanbul: Üçdal Neşriyat,1985.

Sönmez, Veysel. Eğitim Felsefesi. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi Yay.,1994.

Sunar, İlkay. Düşün ve Toplum. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1979.

Sunel, Hamit A. "Naturalizm", Türk Dili Aylık Yayın ve Yazın Dergisi, 349,2.Baskı, Ocak 1981.

Tanilli, Server. Uygarlık Tarihi. Beşinci Basım, İstanbul: Say Kitap ve Pazarlama, 1981.

Tanner, Daniel & Tanner, Laurel. Curriulum Development: Therry into Pratice. Çev.: Nevin Saylan. Newyork: Macmillan Publishing Co., İnc., 1975.

Tengirşenk, Yusuf Kemal. "Tanzimat Devrinde Osmanlı Devletinin Harici Ticaret Siyaseti", Tanzimat:Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle. İstanbul: Maarif Matbaası, 1. Cilt, 1940.

Tevfik, Ebuziya. Yeni Osmanlılar. Günümüz Diline Çeviren: Şemsettin Kutlu. İstanbul: Hürriyet Yayınları, 1973.

Tekeli,İlhan ve İlkin, Selim. Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü. Ankara: T.T.K. Yay.,1993.

Tezcan, Mahmut. Sosyal ve Kültürel Değişme. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1984.

———————. Atatürkçü Düşünce. Ankara: T.D.K Yayınları, Atatürk Araştırma merkezi, 1992.

Théma Larousse. İstanbul: Milliyet Yayınları, 1994.

Timur, Taner. Osmanlı Çalışmaları. Ankara, Verso Yayınları, 1989.

———————. Türk Devrimi: "Tarihi Anlamı ve Felsefi Temeli". Ankara: Sevinç Matbaası, 1968.

Tonguç, İsmail Hakkı. Canlandırılacak Köy. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1939.

———————. Köyde Eğitim. İstanbul: Devlet Basımevi, 1938.

Tunaya, Tarık Zafer. "İdeolojik İstiklal", Atatürk Önderliğinde Kültür Devrimi -RCD Semineri Tebliğleri,9-11 Kasım 1967-. Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 1972.

———————. Türkiyede Siyasi Partiler:1859-1952. İstanbul: y.y., 1952.

———————. Hürriyetin İlanı. İstanbul: Baha Matbaası, 1959.

———————. İslamcılık Cereyanı. İstanbul: Baha Matbaası, 1962.

———————. Türkiyenin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri. İstanbul: Yedigün Matbaası, 1960.

Turhan, Mümtaz. Kültür Değişmeleri. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1969.

———————. Garplılaşmanın Neresindeyiz. İstanbul: Dördüncü Basım, Yağmur Yayınevi, 1967.

Turgut, M. Fuat. "Program Değerlendirme", Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1983.

Ülken, Hilmi Ziya. Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi. İstanbul: Ülken Yayınları, 1979.

———————. Eğitim Felsefesi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1967.

———————. Millet ve Tarih Şuuru. İkinci Baskı, İstanbul: Dergah Yayınları, 1976.

———————. İslam Düşüncesi. İstanbul: Rıza Coşkun Matbaası, 1946.

———————— . "Tanzimattan Sonra Fikir Hareketleri", Tanzimat:: Yüzüncü Yıl Dönümü Münasebetiyle . İstanbul: Maarif Matbaası, 1940.

———————— . "Eğitim Krizinin Kökleri ve Üniversiteler," Ankara Eğitim Fakültesi Dergisi, 2. 1-4: 1-22, 1969.

Uzunçarşılı, İsmail Hakkı. Osmanlı Devlet Teşkilatına Methal. Dördüncü Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988.

———————— . Osmanlı Devletinin Saray Teşkilatı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988, ss.40-41. Ateş, a.g.e. s.153,180; Köprülü, a.g.e., 145-182.

———————— . Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilatı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1988.

Weber, Alfred. Felsefe Tarihi. Çev.: H.Vehbi Eralp. İstanbul: Sosyal Yayınlar, 1991.

Wels, Herry K.. Emperyalizmin Felsefesi Pragmatizm. Çev.: Tahsin Yılmaz. İstanbul: Sosyal Yayınları, 1991.

Varış, Fatma. Eğitim Bilimlerine Giriş. Konya: Atlas Kitabevi, 1994.

————————. "Yeni Üniversitelerin ve Fakültelerin Kurulmasında Uygulanabilecek Ölçütler," Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 1-4: 73-84, 1976.

————————. "Eğitimde Program Araştırmaları" Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, N0: 1-4, Ankara: 1970.

————————. Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1988.

Yazıcı, Mustafa. Tanzimattan Bu Yana Milli Eğitim Bakanları Başbakanlar ve Atatürk: 1839-1973 . Ankara: Emek Matbaacılık, t.y..

Yıldırım, Cemal. "Eğitim Felsefesi", Eğitim Ön Lisans Programı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1988.

Yücel, Hasan Ali. Türkiyede Orta Öğretim. İstanbul: Devlet Basımevi, 1939.

———————— . "İstanbul Teknik Üniversitesini Açarken: 31 Ekim 1944". Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 1993.

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ