Pamukkale Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Sayı 19, 2014, Sayfa 1-24

OSMANLI DEVLETİ'NDE MİLLİ KİMLİK İNŞASINDA OKUL

Abdulvahap AKINCI*

Özet

Modern devletler milli kimliklerin inşasına büyük önem vermişlerdir. Bu yolla farklı etnik kökene sahip olan halkın bir milli bilinç çerçevesinde devlete bağlanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Milli kimliklerin inşasında okullar etkili birer enstrüman olarak kullanılmıştır. Osmanlı Devleti farklı milletlerden oluşmaktaydı ve bütün bu farklılıkları okulun da katkısıyla tek potada eriterek modern bir devlet inşa etmek istemiştir. Bu bağlamda bütün tebaanın birlikte okuyacağı modern okulların kurulması ve ülke genelinde yaygınlaştırılması yoluna gidildi. Milliyetçilik duyguları özellikle gayrimüslimlerde hızla yaygınlaşmış olduğundan ve bu milletlerin kendi okullarının olmasından dolayı bu konuda fazla başarılı olunamamıştır.

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde kurulmuş olan modern okullar, okullar yoluyla elde edilmek istenen sonuçlar, Osmanlı kimliğinin inşasında bu okulların rolü irdelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Kimliği, Okul, Milli Kimlik, Azınlık Okulları, Misyoner Okulları

SCHOOL IN BUILDING THE NATIONAL IDENTITY IN OTTOMAN EMPIRE

Abstract

Modern states have given importance to build the national identities. In this way, the people who had different ethnic origins were tried to be combined to the state within the framework of national consciousness. Schools are used as an effective instrument in building the national identity. Ottoman Empire was made up of different nations and wanted to build a modern state integrating all these differences with the help of school. In this context, the state chose the way to establish and extend modern schools across the country in order to get all ethnical elements would study together. Because of the fact that the nationalist idea was so popular especially among non-Muslim groups and they had their own schools, this plan did not get much success.

In this study, the modern schools opened in Ottoman State, the desired results through these schools and the role of the schools toward Ottoman identity are examined.

Keywords: Ottoman Identity, School, National Identity, Minority Schools, Missionary Schools.

1.GİRİŞ

Milli kimlik inşasında okula belirleyici bir rol yüklenmektedir. Avrupa'da milliyetçiliğin hızla yayılması ile birlikte çok etnili ve dinli bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nde de önce gayrimüslimlerde, sonra Müslüman Arnavutlarda ve Araplarda en son olarak da Türklerde milliyetçilik etkisini gösterdi. Vatandaşların devletle duygusal olarak bütünleşmeleri çok önemli bir hale gelmişti. Bu bağlamda Batı'da okul vasıtasıyla devletin arzuladığı çerçevede vatandaşın inşası sağlanmaya başlandı. Bir taraftan okuma yazmanın yaygınlaştırılması ve ülke genelinde aynı dil ve eğitimin sağlanması ile vatandaşlar arasındaki farklılıklar ortadan kaldırılırken diğer taraftan verilen derslerle duygusal anlamda vatandaşların aynı potada eritilmesi sağlanmaya çalışıldı

Osmanlı Devleti hem çağın gereklerine cevap verebilmek hem de tebaanın devlete sadakatini sağlamak için eğitimin önemini fark etmişti. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında atılan adımlar ve bu çabaların Osmanlı kimliği inşasındaki etkisi irdelenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda devletin bu politikasında yaşadığı zorluklar ve milletlerin bu politikaya karşı tutumu irdelenmiştir.

Bu çalışmada Osmanlının son dönemindeki eğitim alanında atılan adımlara dönük

* Yrd.Doç.Dr., Kocaeli Üniversitesi Gazanfer Bilge MYO, Dereköy-Karamürsel/Kocaeli.
e-posta: abdulvahap.akinci@kocaeli.edu.tr

yapılmış çalışmalar taranmıştır. Bu bağlamda yapmış olduğum doktora tezinden de (Akıncı, 2011) kısmen faydalanılmıştır. Bu makale ile sadece o günün daha iyi anlaşılması değil, aynı zamanda bugün yaşanan kimlik sorunlarının da temelleri ortaya konmaya çalışılacaktır.

2.MİLLİ KİMLİK İNŞASINDA OKUL

Ulusun inşasında okulun rolü çok belirleyicidir. Özellikle 19. yüzyılda Batıda çocuğun toplumsallaşmasında geleneksel kurumlar olan lonca, kilise ve ailenin yerine okul yerleşmiştir. Federal devletlerde başta olmak üzere merkezkaç kuvvetlerin merkez tarafından denetimini pekiştirmek ve ortak bir aidiyet duygusunun gelişmesini sağlamak amacıyla okul müfredatlarında önemli değişikliklere gidildi ve yurttaşlık eğitimine yer verilmeye başlandı. Yurttaşlık eğitimi Belçika'da 1860 ve 1878 tarihlerinde çıkarılmış olan yönetmeliklerde ilk ve ortaokullarda zorunlu hale getirildi. Fransa'da parasız, laik eğitim 1881'de zorunlu hale getirildi. Bu uygulamanın gayesi, "cumhuriyeti kurmak" düşüncesini hayata geçirmekti ve bu bağlamda radikal kararlar alındı. Bu gelişmeler "iki Fransa" arasında var olan gerilimi çok daha üst noktalara taşımıştır. Cumhuriyetçiler açısından yurttaşlık eğitimi çok önemliydi. Bu yolla hem cumhuriyetin daha sağlam temeller üzerinde yükselmesi hem de halkın laik bir eğitimle şekillendirilmesi amaçlanmıştı. Söz konusu yıllarda din eğitimi devlet okullarından dışlandı. Ahlak ve yurttaşlık bilgisi dersi 1883'te çıkarılan yasayla birlikte okul müfredatlarında yerini almaya başladı. Bu dersteki amaç Hıristiyan ahlakı anlayışının laik bir yorumunun temel alındığı yeni bir ahlak anlayışının yeni nesillere aşılanmasıydı. Fransa'da coğrafya ve tarih derslerine de çok önem verilmiştir. Coğrafya dersi ile güdülen amaç, öğrencilere Fransız topraklarının ne kadar değerli olduğunun anlatılmasıydı. Tarih dersleri yoluyla ise cumhuriyetin yerleşmesinde belirleyici olan kahramanların anlatımı öne çıkarılarak, cumhuriyetin çok büyük bir değer olduğu aşılanmaya çalışılmıştır. Bu dersler aracılığıyla ulus-devletin, Füsun Üstel'in ifadesiyle, "makbul vatandaşı" yaratılmış olacaktı. Yurttaşlık ve yurtseverlik yalnızca toprağa karşı duyulan sadakat ve aidiyet duygusundan daha öte, rejimin oluşturmuş olduğu temel kurum ve değerlere bağlılığı da kapsamaktadır. 1882'de Fransa'da kabul edilen eğitim yasaları ile öğretmenlere, öğrencilere, özellikle ilkokul öğrencilerine Fransa, vatan, cumhuriyet ve devlet aşkını aşılamaları görevi yüklenmiştir (Üstel, 2009: 16-22).

Okul ve askerlik vasıtasıyla uluslar yaratıldı. Bu bağlamda dile çok önem verildi. İngilizce ABD vatandaşlığının bir ön şartı haline getirildi ve 1880'lerin sonlarından başlayarak okullarda her gün bayrağa bağlılık yemini uygulaması hayata geçirildi. Birçok devlet vatandaşlarını tek ulus haline getirmek için yoğun bir şekilde çalıştı. Hayata geçirilen stratejinin iki uç noktası vardı. İcat edilmiş olan devlet milliyetçiliği sayesinde tebaanın bir kısmı istenilen yönde harekete geçirilirken, kendilerini devletle özdeşleştirmeyenler ise devletten uzaklaşmışlar ve ona yabancılaşmıştır (Hobsbawm, 2005: 167-168). Verilmek istenen kimliği benimsemeyenler ister istemez toplumun diğer katmanlarınca dışlanmışlardır ki bu durum asimile edilemeyenlerin devletten yabancılaşmalarını kolaylaştırmıştır.

Batılı ülkelerde ulusal tarih merkezileşme politikalarına ve kültürel kalkınmaya önemli bir katkı sunmaktaydı. Ulus devletler yerleştikçe tarih derslerine verilen önem de aynı şekilde artmaktaydı. Ulusçuluğun hızlı bir şekilde yayılmasıyla birlikte 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren okullarda tarih dersleri artmaya başladı. Milli kimliğin inşası amacıyla okullarda milli geçmiş bilinci aşılanmaya çalışılmaktaydı (Ersanlı, 2006: 23). Aslında geçmiş kurgulanarak gelecek inşa edilmeye çalışılıyordu.

Gelenekler icat edilip okullarda yeni nesillere aktarılarak ulusal bilincin oluşması sağlanmaya çalışılıyordu. Hobsbawm'a göre eski dönemlere ait olan malzemeler yeni türde icat edilen geleneklerin inşasında kullanılmaktadır. Mesela alışıla gelmiş olan geleneksel pratikler (nişancılık, halk şarkıları vb) günün ulusal amaçlarına uygun hale getirilmekte ve ritüelleştirilerek kurumsallaştırılmaktaydı. Geleneksel halk şarkıları okullarda öğretilirken, bunların benzerleri ulusal içeriklerle dolu olarak üretilmekte ve öğrencilere aktarılmaktaydı. Düzenlenen festivallerde de milli semboller aşılanmaktaydı (Hobsbawm, 2006: 7-8). Semboller ve ritüeller ile devlet sınırları dahilinde bir tektipleşme gerçekleştirilirken

aynı zamanda diğer toplumlarla ayrışma da gerçekleştiriliyordu.

Tarım döneminde meydana gelen çok önemli bir değişiklik ulus inşa sürecinde belirleyici olmuştur: Bu dönemde okuryazarlık hızla yükselmiş ve uzmanlaşmış bir ruhban sınıfı ortaya çıktı. Okuryazarlık bazı tarım topluluklarında mevcut değildi. Okuryazarlar ile ruhban sınıfının ortaya koyduğu kültür ile, halk kültürü arasında büyük bir uçurum mevcuttu. Okuryazarlık bir taraftan kültürel ve düşünsel birikime diğer taraftan da bu birikimin merkezileşmesine olanak sağlar (Gellner, 1992: 31-32). Gellner'e göre ulusçuluk eğer tarım çağında icat edilmiş olsaydı, kabul görme olasılığı çok düşük olurdu. Çünkü bu toplumlarda okuryazarların oranı çok azdı. Bu dönemde ayrıcalıklı üst tabakalar, kendi ayrıcalıklarını daha da belirginleştirmeye ve kendilerini geniş halk tabakalarından ayrıştırmaya büyük özen göstermişlerdir. Bu çerçevede kiliselerdeki ayin dili, halkın anlayabileceği dilden ayrıştırılmıştır. Ayrıca anlaşılamaz bir yazı dili kullanılmaktaydı. Okuryazar tarım toplumlarının görece istikrarlı bir yapıya sahip olmaları dolayısıyla, bu toplumlarda birbirinden çok farklı kast, tabaka veya Osmanlı Devleti'nde olduğu gibi milletler arasında önemli bir çatışma çıkmazdı. Bu toplumlarda farklı tabakalar keskin çizgilerle bölünmüşlerdi. Tarım toplumları eşitsiz bir yapı sonucu ortaya çıkmış olan tabakalaşmaları mutlak, kaçınılmaz ve doğal birer olgu olarak göstermekteydi. Doğal olarak kabul edilen ayrıcalıklar, bu durumdan olumsuz etkilenenleri rencide etmemekte ve dolayısıyla kabul edilebilir hale getirmekteydi (Gellner, 1992: 35-37).

3.OSMANLI DEVLETİ'NDE MODERN OKULLARIN KURULMASI VE MİLLİ KİMLİĞİN İNŞASINDAKİ YERİ

Toplumlarda okullar aracılığıyla belli bilgilerin aktarılması ile yetinilmemekte, aynı zamanda ideolojiler de aktarılmaktadır. Toplumlarda yapısal değişimler gerçekleştiğinde, eğitim yapısında da bir değişim kendini gösterir ve okullar yeni oluşan yapının yeniden üretimini sağlayacak bir şekil alır. Osmanlı toplumunda 19. yüzyılda önemli bir değişim gözlemlenmekteydi. Eğitim kurumları bu değişime uygun hale getirilmeliydi ve getirildi de (Tekeli, 1985: 456).

Tanzimat ile birlikte yönetim anlayışında önemli değişiklikler yaşandı ve eski dönemlere göre çok daha büyük sayıda ve iyi yetişmiş bir bürokrasi zorunluluk haline geldi. Yönetimin kazanmış olduğu yeni işlevleri yerine getirebilecek yetenek ve bilgi donanımına sahip bir bürokrasinin yetiştirilmesi gerekmekteydi. Bu ihtiyaca "medreseler" ve "Enderûn" cevap vermekten uzak olduklarından, yeni eğitim kurumlarına ihtiyaç duyuldu. Yeni ve modern eğitim kurumları askeri-sivil bürokrasinin yanında yargıya da eleman yetiştirecekti (Tekeli, 1985: 457). Her ne kadar Tanzimat Fermanı eğitimle ilgili hiçbir değişiklik getirmemiş olsa da, bu dönemde eğitimin örgütlenmesine dönük önemli adımlar atılmıştır.

Üç tür özel okul mevcuttu: Müslümanların, gayrimüslim cemaatlerin ve yabancıların kurmuş oldukları özel okullar (Koçak, 1985: 485). Osmanlı'nın son döneminde okullar üç farklı çerçevede örgütlenmişlerdi: Mahalle mektepleri ve medreseler, Tanzimat okulları ve yabancı bir dilde eğitim yapmakta olan kolejler ve azınlık okulları. Eğitimdeki bu farklı yapılanmanın doğal sonucu olarak devlet içinde üç farklı dünya görüşüne sahip insanlar yetişmiştir. Bu farklılaşmada, okullarda okutulan kitapların farklı oluşunun da etkisi vardı. Böyle bir eğitim sisteminin ülkede ortak bir kimliğin inşası için uygun olmadığı söylenebilir. Ülkede mektepli ve medreseli olarak adlandırılan iki farklı aydın grubu ortaya çıktı. Bu dönemde gerek ekonomik koşulların yetersizliği gerekse yetişmiş öğretmen bulmadaki zorluklar modern okulların yaygınlaşmasında engelleyici rol oynadı (Özkalp, 2008: 185).

Modern eğitimin gerekliliğini III. Selim ve II.Mahmud gördüler ve modern okullar açma yoluna gittiler. Toplumun ihtiyaç duyduğu mühendis, subay, doktor ve yöneticilerin yetiştirilmesi için adımlar atıldı. Temel eğitim bu dönemde de geleneksel yöntemle gerçekleştirilmekteydi. Geleneksel okullarda yetişen öğrenciler teknik okullarda okumak için gerekli altyapıya sahip değillerdi (Shaw ve Shaw, 2000: 141-142).

Eğitime 1845 sonrası dönemde daha fazla önem verilmeye başlandı. Bunda sultan Abdülmecid'in 1845'de yayınladığı hatt-ı hümayunda mesleki ve genel eğitime ahiret işleri kadar önem verilmesini istemesinin de önemli bir payı vardı. Aynı dönemde Mısır'da Mehmet Ali Paşa'nın eğitim alanında attığı adımların da bu konuda etkisi olmuştur (Sakaoğlu, 1985: 479).

1845'de laik bir eğitim programı oluşturması amacıyla "Meclis-i Maarif-i Muvakkat" kuruldu. Bir yıl sonra bu meclis Umur-i Umumiye Nezareti'nde yer alan "Meclis-i Maarif-i Umumi"ye dönüştürüldü. "Maarif-i Umumiye Nezareti" 1857'de kuruldu. Bu dönemde eğitim alanındaki düzenlemeler özerkliği olan uzman kurumlarca, bazen de bakanlığın desteği ile yasal kurumlarca hazırlandı. Yoğun çalışmalar neticesinde eğitimin farklı aşamalarına dönük olarak yüzlerce rapor, plan ve program hazırlanmış oldu. Yeni eğitim sistemine karşı geniş halk kitlelerinin şüpheyle yaklaşması ve maddi imkansızlıklar dolayısıyla çalışmalar yavaş ilerliyordu. Merkezi yönetimin eğitime ayırdığı pay da çok azdı. Vilayetlerdeki okullar çoğunlukla yerel yönetim meclislerinin çabasıyla ayakta kalabiliyorlardı (Shaw ve Shaw, 2000: 142).

Tanzimat Fermanı ile ilan edilmiş olan tebaanın eşitliği anlayışının doğal bir sonucu olarak, kurulacak okulların "Osmanlı Okulları" olması zorunluydu. Bu okulların bütün tebaaya açık olması gerekmekteydi. Eğitimin her aşamasında farklı cemaatlere ait tebaa birlikte okumalıydı (Tekeli, 1985: 466). Ortak bir milli kimliğin oluşması için toplumun farklı etnik ve dinsel kökenden üyeler aynı eğitimi almalıydı.

Engelhart'a göre farklı etnik ve dinsel kökenden insanların aynı okullarda okutulması sayesinde bu farklı kesimler arasında birlik ve kardeşlik bağı oluşturulabilirdi. Fakat Osmanlı Devleti'ndeki durum çok farklıydı. Müslümanların ortaokul seviyesinde okulları yoktu. Buna karşın gayrimüslimlerin ortaöğretim seviyesinde okulları mevcuttu. Gayrimüslimler çocuklarını Osmanlı okullarına göndermek istememekteydiler ve kendi dilleri ile eğitim görmekteydiler. Bu duruma son vermek amacıyla milliyet ve din eksenli olmayan ve modern çağın ihtiyaçlarına karşılık verecek okulların açılması gerekmekteydi (Engelhardt, 1999: 248-249).

Tanzimat döneminde meydana gelen gelişmeler özellikle ortaöğretim seviyesinde eğitim veren okulların yaygın hale getirilmesini zorunlu kılmaktaydı. Bu okulların öneminin artmasının üç temel nedeni vardı: a) Sivil bürokrasinin alt kademeleri için gerek duyulan personelin yetiştirilmesi. Usta-çırak ilişkisi ile yetiştirilecek personelin yaygınlaşan bürokrasi için yetecek kadar çok personel yetiştirmesi mümkün değildi. b) Mevcut durumda yüksekokullar öğrencilerin bütün seviyelerdeki eğitimini vermek zorunda kalıyorlardı. Ortaöğretim kurumları açılması yoluyla bu sorun çözülmek istenmekteydi. c) Tanzimat'ın son dönemlerinde ortaya çıkmaya başlayan Müslüman tüccarların ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlamaya dönük olarak ortaöğretim kurumları gerekli görülüyordu (Tekeli, 1985: 466).

Rüşdiyeler Tanzimat döneminde kurulmuş olan okullardı ve eğitimde modernleşmenin izlerini taşıyordu. Bu okullara 10-15 yaşlarındaki çocuklar alınmaktaydı. Bu okullar, mektep eğitiminden sonra mesleki okullarda okumak isteyen çocukların eğitim gördükleri köprü işlevi gören laik okullardı (Zürcher, 2007: 96). Rüşdiyelerde, geleneksel okullar olan sıbyan mekteplerindeki gibi dersler çocuklara birebir verilmemekteydi. Çocuklar farklı sınıflara ayrılarak dersler sınıfa dönük olarak verilmekteydi. Artık öğrenciler sıralara oturuyorlardı. Böylece modern eğitimin bir gereği olan büyük gruplara dönük eğitime alt seviyede eğitim veren okullarda da geçilmiş olmaktaydı (Tekeli, 1985: 467). Önce İstanbul'da daha sonra da vilayetlerde rüşdiyeler kuruldu. Öğretmen yetersizliği dolayısıyla Tanzimat'ın ilk yıllarında bu okullar yaygınlaştırılamadı. 1848'de "Darulmuallimin" yani öğretmen okulunun açılması ile birlikte bu konudaki eksiklik büyük ölçüde giderilmiş oldu. Rüşdiyelerde bir taraftan dini eğitim verilirken diğer taraftan da teknik eğitime hazır öğrenciler yetiştiriliyordu (Shaw ve Shaw, 2000: 142). Geleneksel olarak medreseler kendi hocalarını yetiştiriyordu. Sıbyan okullarının öğretmenleri ise medreselerin ilk basamağında yetiştiriliyordu. Rüşdiyelerin sayıları hızla artmaktaydı ve büyük ölçüde hoca ihtiyacı vardı. Sonradan ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılamaya dönük olarak "Dar-ül Muallimin-i Sıbyan" kurumları kuruldu (Tekeli, 1985: 469).

Avrupa'daki teknik ve bilimsel gelişmeleri takip etmek amacıyla özellikle Tanzimat Fermanı sonrasında çok sayıda öğrenci Avrupa'ya gönderildi. Osmanlı Devleti, Mehmet Ali Paşa'nın yaptığı gibi 1857'de 60 öğrencisi olan "Mekteb-i Osmani" kurdu. Okulun hocaları Fransızdı ve Paris Harbiye İdadisi'nın programını uygulamaktaydılar (Tekeli, 1985: 467; Şişman, 2004: 25). Mekteb-i Osmani bir hazırlık okulu niteliği taşımaktaydı ve Osmanlı Devleti'nin yurt dışında açtığı ilk ve tek okuldu. Beklenen verim alınamamış olsa da, Mektebi-i Osmani Türkiye'de modern eğitimin gelişmesinde önemli derecede katkı sağlamıştır.

Laik eğitim ilk olarak II Mahmud'un kurmuş olduğu "Mekteb-i Ulum-u Harbiye"de verilmeye başlandı. Bu okulda sadece askeri ilimler değil, aynı zamanda matematik, geometri ve mühendislik eğitimi de verildi. Bu okul ordunun ve bürokrasinin değişik kademelerine eleman yetiştirmiştir. Laik eğitim veren alt düzey okullar olan askeri rüşdiyeler 1855'de kuruldu (Shaw ve Shaw, 2000: 143).

Tanzimat döneminde üniversite yerine laik eğitim veren yüksek teknik okullara daha fazla önem verildi. Bu dönemde Maarif Nezareti'ne bağlı olarak açılan yüksek teknik okullar şunlardır: Mekteb-i Harbiye, Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Erkan-ı Harbiye Mektebi, Mühendishane-i Berri-i Hümayun, Mekteb-i Tıbbiye. Bu okullarda kendi uzmanlık alanlarının yanında yabancı dil, sosyal bilimler ve edebiyat dersleri de mevcuttu. Bakanlıkların kadrolarını bu okullardan mezun olanlar doldurmaktaydı (Shaw ve Shaw, 2000: 145). Tıbbıye okulları ilk dönemlerinde doktor yetiştirmekten daha çok devletin eğitim, bilim, düşün ve yönetim alanlarındaki modern eğitim almış aydınlar yetiştirmekteydi. Buralarda Pozitivist ve materyalist eğitim yapılmıştır (Berkes, 1997: 232-234). Bu okullarda eğitim görenlerin önemli bir bölümü Batılı değerleri taşımaya ve topluma yabancılaşmaya başladılar.

Islahat Fermanı'nda eğitimden bahsedilmiştir. Fermana göre bütün milletler kendi okullarını açma hakkına sahiptiler. Padişah tarafından oluşturulacak olan "Meclis-i Maarif" bütün okulları denetleyecekti. Fermanda sözü geçen eğitimin merkezden denetlenmesi yaklaşımı 1857'de "Maarif-i Umumiye Nezareti"nin kurulmasıyla daha fazla uygulamaya geçirilmiş oldu. Böylece ilk kez eğitim, hükümet içinde yer alan ayrı bir birim olarak ele alınmış olmaktaydı. Artık eğitim devletin en önemli görevlerinden biri olarak görülüyordu ve vakıfların kontrolüne bırakılamazdı. 1861'de bakanlığın görevini belirtmeye dönük bir yazıda rüşdiyelerin ve daha üstü eğitim kurumlarının tamamında Müslüman ve gayrimüslim çocukların birlikte eğitim görecekleri karma okullara dönüştürülmesi ve eğitim dilinin Türkçe olması bildirilmekteydi. Bu yaklaşım artık bir Osmanlı milleti inşa etmek için merkezileşmeye ve eğitime önem verilmeye başlandığını ortaya koymaktaydı (Tekeli, 1985: 467-468). Askeri okulların dışındaki bütün okullar Maarif Nezareti'ne bağlandılar ve bu yolla birer devlet kurumu haline getirildiler (Bilim, 1984: 26-27). Bu, eğitimde birlik sağlamaya dönük önemli bir yaklaşımdı ve Osmanlı kimliğinin inşası için bir zorunluluktu.

Kırım Savaşı'ndan sonra laik eğitim veren sivil ve askeri okullar yaygınlaştırıldı. Bu dönemde rüşdiyeler ilkokul, idadiler ortaokul, harbiyeler ise lise seviyesine indirildi. Yeni bir askeri eğitim veren okul kuruldu: "Erkan-ı Harbiye Mektebi". İlkokul zorunlu hale geldi ve laik eğitim veren sıbyan ve iptidaiye okulları Maarif Nezareti tarafından yaygınlaştırıldı. Millet başları ve yerel ihtiyar meclislerinin destekleri ile bütün kasaba, mahalle ve köylerde bu okullar açılacaktı. Müslüman ve gayrimüslim çocukları bu okullarda dört yıllık eğitimi almaya başladılar. Din dersleri öğrencilerin dinlerine göre ayrı ayrı verilecekti. Bu okullarda Osmanlı tarih ve coğrafyası ile aritmetik dersleri de okutulmaktaydı. Türkçe konuşulmayan yerlerde bu dersler yerel dillerle verilmekteydi (Shaw ve Shaw, 2000: 143). Karatahta ve sıra iptidaiye okullarında kullanılmaya başlandı. Sınıf sistemi yaygınlaştırıldı (Tekeli, 1985: 468).

Osmanlı tarihçiliği, uygulanan politikalarla uyumlu olarak, devletin çöküşünü engellemeye çalışıyordu (Ersanlı, 2006: 58). Osmanlı'da birliği sağlamak amacıyla vatan sevgisini öne çıkaran "Hubb-ül vatan min-el iman" (vatan sevgisi imanın bir cüzüdür) hadisinden ve Namık Kemal'in "Vatan Yahut Silistre" adlı tiyatro oyununda anlam kazanan vatan sevgisinin aşılanması tarih ve coğrafya ders kitapları yoluyla sağlanmaya

çalışılmaktaydı. Yeni hazırlanmış olan coğrafya kitaplarının büyük bir bölümü devlet, millet, kavim, vatan, siyasal rejim gibi yeni kavramların açıklanmasına ayrılmıştı. Coğrafya dersleri yoluyla Osmanlı tebaasına ülkelerindeki geçmişleri ve kendilerinin bu vatana karşı olan sorumlulukları aşılanmaya çalışılmaktaydı. Coğrafya derslerinde haritalar çok önem kazandılar. Yeni nesillere bu yolla vatanlarının somut görüntüsü aktarılmaya çalışılıyordu. Haritalar vasıtasıyla Osmanlı vatanının Anadolu, Balkanlar, Hicaz, Irak, Mısır, Yemen vb.ni kapsadığı anlatılıyordu. Yine bu topraklardan bir bölümünün işgal altında olduğu ve kurtarılmaya çalışıldığı üzerinde duruluyordu. Vatana bir baba rolü yüklenmekte ve evlatlarının ona layık olması gerektiği üzerinde durulmaktaydı. Coğrafya kitaplarında vatan üzerinde yaşayanlar hakkında da bilgiler yer almaktaydı. Bu kitaplarda "Türk" Anadolu, Balkanlar ve Turan'da yaşamakta olan insanlar şeklinde tanımlanmaktaydı. Türklerin dışında kalan diğer etnik kökenden gelenler ise "Osmanlılar" olarak adlandırılıyordu. Ülkenin başkenti İstanbul, dili de Türkçeden kaynağını alan Osmanlıcaydı (Karpat, 2009: 29-30).

Tarih dersinde okutulan kitaplarda ise genel olarak İslam, Osmanlı ve Avrupa tarihi yer almaktaydı. Resmi tarih çerçevesinde hazırlanmış olan tarih kitapları Osmanlı tarihine İslam tarihi içerisinde yer vermekteydiler ve Müslüman kavimlerin İslam sayesinde birbirine bağlandığı aktarılıyordu. İkinci tarz tarih kitaplarında ise ağırlıklı olarak Osmanlı tarihine yer verilmekteydi. Bu kitaplarda Osmanlının Türk kimliği ön plana çıkarılmaktaydı. İkinci görüş 19. yüzyılın sonuna doğru ders kitaplarında ağırlık kazanmaya başladı ve Türklerin Osmanlıların atası olduğu, Osmanlı Devleti'ni Türklerin kurduğu belirtilmekteydi (Karpat, 2009: 30). Türk vurgusu her geçen gün biraz daha artmaktaydı.

1851'de eğitim alanındaki ikiliğe son vermesi ve bütünleşmeyi sağlaması amacıyla "Encümen-i Daniş" adıyla bir enstitü kurulmuştur. Enstitünün programını Cevdet Paşa hazırlamıştır. Bu kurumda fikir tartışmaları geliştirilecek, bilimsel araştırmalar teşvik edilecek, cehalete karşı mücadele edilerek bilimler teşvik edilecekti. Her şeyden önce tarih, dil ve edebiyat alanında çalışmalar yapılarak yeni eserlerin yazılması teşvik edilecekti. Encümen-i Daniş üyeliklerine medrese ve modern okullarda eğitim görmüş olanların yanında yabancı üyeler de atandı. Bu kurumun pek başarılı olmadığı söylenebilir. En önemli katkısı Cevdet Paşa'nın hazırladığı tarih kitabı olmuştur. Osmanlı Devleti'nde 1774'den yeniçerilerin ortadan kaldırılışına kadar geçen dönemindeki reform hareketlerinin aktarıldığı bu çalışma 12 cilt halinde çok kısa bir zaman diliminde hazırlandı. Bu kitapta verilen mesaj kısaca, reform hareketlerindeki başarısızlığın temel nedenlerinin başında bir yandan ulemanın ve devlet adamlarının cehaletleri, yanlış inançları ve ahlaksızlıkları, bir yandan da bu söz konusu devlet adamları ve ulemanın Batılıların çıkarlarına göre körü körüne taklitçi bir şekilde hareket etmeleridir. Yapılması gereken şey batıdan bilimin ve teknolojinin alınmasıdır (Berkes, 1997: 235). Encümen-i Daniş'in üyeleri arasında ünlü tarihçi Hammer ve lügatçı Redhouse'da vardı. Bu encümen Kırım Savaşı öncesi dağıtıldı (Ortaylı, 2006: 190).

Millet inşa sürecindeki en önemli adımlardan biri 28 Ocak 1859'da devlete memur yetiştirmek amacıyla Mekteb-i Mülkiye'nin kurulmuş olmasıydı. Bu okul Osmanlı tebaasının tamamına açıktı (Erdoğdu, 2008: 30). 1891'de Mülkiye'de uygulanan eğitim sisteminde değişikliğe gidildi ve öğrencilerin Arapça, Rumca, Ermenice ya da Arnavutça derslerinden birini almaları zorunlu hale getirildi. Aynı politikalar Jöntürkler tarafından da devam ettirildi (Kayalı, 1998: 101). Mülkiye, özellikle II. Abdülhamit döneminde daha fazla önem verilen bir okul haline geldi ve akademik yönü daha kuvvetli hale getirildi. Yeni Osmanlılardan olan Recaizade Ekrem ile Mizancı Murat'ın bu okulda hoca olarak görevlendirilmeleri ile okulda Avrupai bir atmosfer hâkim oldu. Bu dönemde okulda hâkim olan iki temel yaklaşım gözlemlenmiştir; bunlardan birincisi yeni bir tabiat anlayışını benimseyen "pozitivizm" ikincisi ise toplumun iktisadi yapısını, emeği esas alarak anlamlandıran "realizm"di. Mizancı Murat verdiği tarih derslerinde doğrudan politika ile ilişik konuları ele alırken, Recaizade dolaylı yoldan öğrencileri yönlendirmeye çalışmaktaydı. Recaizade, geleneksel Osmanlı edebiyat kalıplarını eleştirerek, bu alandaki gelişmenin ancak Avrupa örnek alınarak

gerçekleştirilebileceğini ileri sürmekteydi (Mardin, 2000: 47-50). Batılı tarzdaki eğitimin içeriği toplumdaki bölünmüşlüğün derinleşmesine neden olmaktaydı.

Mülkiye'de kendini gösteren bu gelişmeler padişah tarafından 1887'den itibaren zararlı görülmeye başlandı ve bu okullarda felsefe, edebiyat ve matematik derslerinin kaldırılarak yerine din ve fıkıh dersleri konuldu. Mizancı Murat ve Recaizade'nin işlerine son verildi. Bunların tam karşıtı olan İbrahim Efendi atandı. Mülkiye'de kendini gösteren değişikliklere padişahın dikkatini yöneltmesinde etkili olan olay Ali Kemal "hadisesi"ydi. Mülkiye'de okuyan Ali Kemal üçüncü sınıftayken (1886-1887) Paris'e kaçtı ve orada Abdülhamid karşıtı Genç Osmanlılarla tanıştı ve onlardan etkilendi. Ülkeye geri döndükten sonra okula devam etmeye başladı. Bu sırada babasının konağında toplanarak edebi konuları tartışan bir grup oluşturdu. Bu toplantı basıldı ve sadece edebi tartışmalar yapıldığı anlaşılınca grup üyeleri serbest bırakıldı. Bir süre sonra Abdülhalim Memduh adlı arkadaşı Ali Kemal'e ciddi bir örgüt kurmak istediğini belirtti. Bu süreçte yakalanarak içeri atıldılar ve bir süre sonra memuriyet görevi verilerek sürgüne gönderildiler. Bu iki arkadaş daha sonradan yeniden muhalif hareketin içerisinde yer aldılar ve ülke dışına kaçtılar. Bu gelişmeler Mülkiyelilerin nasıl bir etki altında kaldıkları yolunda yönetime işaretler vermekteydi (Mardin, 2000: 50-53). Eğitimde modernleşmenin gereği bilinmekle beraber mevcut sistem için sorun teşkil etmesi bu okullara daha mesafeli durulmasına neden olmakta ve müfredatına müdahale edilmekteydi.

1866 tarihinde çıkan Girit İsyanı sonrasında Avrupalı devletler yeni reformlar yapması için Osmanlı Devleti'ni zorlamaya başladılar. Yapılması gereken reformlara dönük farklı ülkelerin değişik önerileri vardı. Bu projeler içerisinden 1867'de Fransa'nın projesi tercih edildi. Bu andan itibaren eğitimde Fransız etkisi hızla arttı. Sultan Abdülaziz Fransız Lisesi seviyesinde bir okul açılmasına izin verdi (Tekeli, 1985: 468). Bu bağlamda Fransızvari bir okul olan Mekteb-i Sultani yani Galatasaray Lisesi açıldı. Bu okula tüm unsurlar çocuklarını gönderebileceklerdi. Yahudiler bu okula uzun süre kuşkuyla yaklaştı. Papalık ve Rusya bu okula karşı çıkanların başında gelmekteydiler. Aradan fazla bir süre geçmeden Papalık olumsuz tutumunu terk etti (Koçer, 1992: 80-81). Bütün unsurların aynı okul çatısı altında birleştirilmesi ve farklı milli ülküler etrafında dağılmaları engellenmek istenmekteydi. Bütün farklı unsurların tek bir potada eritilmesinin gerekliliği fikri Âli ve Fuat Paşa döneminde oluşmuştu. Bu yaklaşımda soy ve ırktan ziyade vicdani kabulü ön plana çıkaran Fransız milliyetçiliğinin etkisi kendini göstermekteydi (Erdoğdu, 2008: 31). Her yönüyle bir Tanzimat okulu olan Mekteb-i Sultani dönemin dış ilişkilerini ve Osmanlılık ideolojisini yansıtmaktaydı (Tekeli, 1985: 468). Bu okul yoluyla farklı din ve etnisiteden gelen öğrencilerin Osmanlılaştırılmaları amaçlanmaktaydı. Bu okulda din adamı olmayan öğretmenler tarafından dersler verilecekti (Berkes, 1997: 242-243).

Bab-ı Ali eğitim dilinin Türkçe olmasını istemekteydi fakat Fransa'nın ısrarı sonucu eğitim Fransızca verilmeye başlandı. Mekteb-i Sultani'de genel tarih, Osmanlı tarihi, coğrafya, matematik, Osmanlı Devleti'nin iktisadi durumu, Türkçe ve bazı mesleklerin gerektirdiği ölçüde Rumca, Latince ve iktisat okutulacaktı. Öğrencilerin yarısı Müslümanlardan olacak ve öğretmenler Fransızca konuşacaklardı (Engelhardt, 1999: 249-250). Daha önceki dönemlerde milletler ortaöğretimi kendileri için oluşturuyorlar ve diğer milletlerden öğrenci kabul etmiyorlardı. İlk kez bu durum değişmiş oluyordu (Tekeli, 1985: 468).

Tekeli'ye göre Mektebi Sultani, Osmanlılık ideolojisinin üretimi konusunda başarısız olmuştur. Bunun en büyük delili okulun mezunlarının sonraki faaliyetleridir. Bulgar ordusunun Balkan Savaşı sırasındaki komutanı olan Savof bu okuldan mezun olmuştu (Tekeli, 1985: 468).

Osmanlılık açısından önem taşıyan kurumlardan biri de, devletin en üst düzey bürokratları tarafından oluşturulan "Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye" tarafından kurulmuş olan ve kimsesiz çocukların eğitim gördüğü "Darüşşafaka" ilk mezunlarını 1879'da verdi. Darüşşafaka sivil-askeri bürokrasinin yetişmesinde önemli bir yere sahip olmuştur. Okulun mezunlarının büyük çoğunluğu

"Telgraf ve Posta Nazırlığı"nda çalışmışlardır. Darüşşafaka daha ziyade telgrafçı yetiştiren bir okul haline gelmiştir. Ağırlıklı olarak fizik ve matematik dersleri verilmekteydi (Tekeli, 1985: 468-469).

Darüşşafaka'yı ön plana çıkaran nokta, ülkenin telgrafçılarını yetiştirmiş olmasıdır. Sivil kesim vasıtasıyla ilk olarak ülkeye giren teknoloji telgraftır. İngiltere'de 1841'de, Fransa'da ise 1844'te kullanılmaya başlanan telgraf Osmanlı Devleti'nde erken bir zamanda (1854) kullanılmaya başlanmış ve hızla yaygınlaşmıştır. İlk başlarda Fransızca kullanılmaktaydı telgraf haberleşmesinde. Osmanlı'da kullanılan yazının ve dilin buna uyumlu hale getirilmesinde zorluklar yaşandı. Bu konudaki sorunu Mustafa Efendi çözdü. Telgrafçı yetiştirmek amacıyla 1860'da "Telgraf Mülazım Mektebi" kuruldu fakat sonradan kapatıldı. Telgrafçıların Mekteb-i Sultani ve Darüşşafaka mektebinde yetiştirilmeleri fikri 1880'li yıllarda ortaya atılmıştı fakat seçkin ailelerin çocuklarının okuduğu Mekteb-i Sultani mezunları telgrafçı olmaya yanaşmadılar. Bunun üzerine telgrafçı yetiştirme işi için Darüşşafaka öne çıkarıldı. Darüşşafaka'da okutulan dersler arasına 1880'da elektrik dersi kondu. (Tekeli, 1985: 469). Toplam 8 yıl süren Darüşşafaka'nın son yılı "Telgraf-Fen Mektebi" adını taşımaktaydı ve 1873'den 1994'e kadar okul adeta bir telgraf-fen mektebi hüviyeti kazanmıştı. Darüşşafaka kızların 1862'den sonra ortaöğretim kurumlarında eğitim almaya başlamaları Tanzimat'ın en önemli başarılarından biridir. Daha önceki dönemlerde kızlar sadece mahalle mekteplerinde okuyabiliyorlardı. Tanzimat döneminde kızlara dikiş evi vb. ev işlerini öğreten okullar açıldı. Böylece kadınlarda da meslekleşme başlamış oldu (Berkes, 1997: 231). Kızlara dönük laik eğitim veren okullar açılmaya başlandı. Bu bağlamda açılan okullardan biri de 1870'de açılan "Dar-ül Muallimat"dır (Shaw ve Shaw, 2000: 145; Berkes, 1997: 230). Milli kimliğin en büyük aktarıcısı olan bayanları eğitmek ve sisteme dahil etmek gerekmekteydi.

Temel laik eğitimi yoksullara ve yetimlere vermek amacıyla ülkenin farklı bölgelerinde "Islahhaneler ve Sanayi Mektepleri" Mithat Paşa tarafından kurduruldu. Sanayinin canlanmasında bu okulların önemli katkıları oldu. Yetişkinlere dönük olarak İstanbul'da bir ticaret lisesi kuruldu. Subay yetiştirmeye dönük olarak 1870'de "Bahriye Mektebi" kuruldu (Shaw ve Shaw, 2000: 146-147).

Sultan Abdülmecid, genel bir eğitim-öğretim programı hazırlamak ve eğitimde arzu ettiği yapılanmayı sağlamak amacıyla özel bir heyet oluşturdu. Bu heyetin hazırlıkları doğrultusunda "Maarif-i Umumiye Nizamnamesi" yayımlandı. Kanun bir "Darü'l-fünun" (üniversite) kurulmasını ve ulemanın kontrolündeki okulların devlet denetimine geçmesini, imkan dahilinde, arttırmayı öngörmekteydi. İlkokul parasız ve zorunlu yapıldı. Henüz daha ortaöğretim mevcut değildi. Bu alanda rüşdiyelerde ücretsiz bir şekilde eğitim verilecekti (Engelhardt, 1999: 80-81). Modern devletler eğitimi genele yayarak kendi makbul vatandaşını inşa etme yoluna gitmekteydi. Osmanlı Devleti de bu durumun gerekliliğinin farkına vardı.

1 Eylül 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile milli eğitimi zamanın ruhuna ve ihtiyaçlarına uygun bir duruma getirilmesi ve düzenli bir program çerçevesinde milli eğitimin yürütülmesi amacı güdülmüştü (Özkalp, 2008: 185). Öğretimde artık modern yöntemler kullanılmaya başlandı. Devlet sınavları sistemi getirildi ve bu sınavlar farklı düzeyler ve sınıflara dönük olarak uygulamaya konuldu. En az 500 haneye bir rüşdiye zorunluluğu getirildi. Farklı unsurların bir arada yaşadıkları bölgelerde Müslümanlar, gayrimüslimler ve kızlar için ayrı okullar açılacaktı (Koçak, 1985: 486-487).

Osmanlı Devleti içinde bulunduğu mali zorluklar, yeteri kadar mesleki eğitim almış muallimin bulunmaması nedeniyle gerektiği kadar çok ve ülkenin her tarafına yayılmış ilk, orta ve yüksek dereceli okulları hızlı bir şekilde açma imkanına sahip değildi. Eldeki kısıtlı imkanlar ve elemanlarla birden fazla işlevi görecek olan, ilk ve orta öğretim karışımı bir eğitimi vermesi amacıyla idadi mekteplerini açma yoluna gitti. Bu okulların ders müfredatlarında bazı meslek dersleri de yer almaktaydı (Somel, 2010: 211).

İdadi açılması her bin aile için zorunlu hale getirildi. Askeri okulun olduğu yerlerde idadi zorunluluğu yoktu. Osmanlıca, Fransızca, Osmanlı tarihi, muhasebe, fizik, cebir,

matematik, iktisat, dünya tarihi, kimya, teknik resim gibi derslerin verildiği idadilerde eğitim üç yıl olacaktı. Vilayet merkezlerinde idadiden daha üst seviyede eğitimin verileceği Mekteb-i Sultani ismiyle liseler kurulacaktı. Bu düzenlemeyle Osmanlı Devleti'nde ilk kez devlet, yabancıların ve milletlerin açtıkları okulların eğitim programlarını denetleme yetkisini eline almış oldu. Bütün okullara Maarif Bakanlığı'ndan çalışma ruhsatı alması zorunluluğu getirildi. Bu yolla bütün okulların devletin eğitsel amaçlarına uygun faaliyet sürdürmeleri mümkün olabilecekti (Shaw ve Shaw, 2000: 144).

Yükseköğrenim ve idadi tahsilini bütün farklı milletler için tektipleştiren ve bu eğitimlerin Türkçe yapılmasını düzenleyen 1869 Maarif Nizamnamesine göre hem kitapların seçimi hem de eğitim usulünün seçiminde maarif müdürleri belirleyici olacaktı. Karma okullar bazı vilayetlerde açılmaya başlandı. Artık Türkçe gayrimüslimlerin okullarında da zorunlu hale getirilmiş oldu (Erdoğdu, 2008: 31).

Her ne kadar Maarif Bakanlığı'na geniş yetkiler verilmiş olsa da, bakanlık kendi koordinasyon ve denetimine bırakılan kurumlarda görevini hakkıyla yerine getirmekte zorlanıyordu. 1869 yasası ile bakanlıkta mesleki eğitim meclisi oluşturuldu. İki bölümden oluşan bu meclisin kültür bölümü ders kitaplarının yazımı ve çevrimleri ile ve konferanslar verilmesi konusundan sorumluydu. İdari bölümü ise devlete ait okulların denetimi ve öğretmen atamaları ile görevlendirilmişti. Meclis yılda iki kez Maarif bakanının başkanlığında toplanmaktaydı. Maarif müdürünün başkanlığındaki vilayet eğitim meclisleri ise vilayet merkezlerinde toplanmaktaydı. Maarif müdürlerinin biri Müslüman diğeri gayrimüslim olmak üzere iki yardımcıları vardı. Eğitim için devlet tarafından ayrılan fonlar, bu meclislerin kontrolünde harcanmaktaydı. Farklı okul ve seviyelerde mezun olan öğrencilere dönük olarak vilayet eğitim meclisleri yıllık sınavlar yapmaktaydı. Bu bağlamda gerek memur olmak isteyenlere gerekse eğitimlerine devam etmek isteyen öğrencilere yetenek belgeleri (rüus) bu meclislerce verilmekteydi. Bu yolla ülke genelinde geçerli olan standartlar oluşturulmaya **çalışıldı**. Laik eğitim veren ilkokullar ve bunlara devam eden öğrenci mevcudu 1867 ile 1895 arasında iki katın üzerinde artış gösterdi. 1895'te okul çağında olan öğrencilerden erkeklerin %90'ı ve kızların 1/3'ü ilkokullara gidiyordu. Müslümanlarda ise bu oran gayrimüslimlere göre daha düşüktü (Shaw ve Shaw, 2000: 147-149).

Yükseköğretimde eğitim verecek olan "Darülfünun-i Osmani"den ilk kez Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde bahsedilmiştir. Darülfünun-ı Osmanî kurulduktan iki yıl sonra kapatıldı (Taşer, 2010: 359). Eğitim süresi üç yıldı fakat hoca olacaklar için bu süre dört yıl olarak belirlendi. Sınavda başarılı olmak ve tez hazırlamak zorundaydı hoca adayları. Eğitim dili Türkçe olmakla beraber yeterli eleman bulununcaya kadar Fransızca dersler de verilebilecekti (Dölen, 198: 476). Henüz daha toplumsal yapı bu tarzda bir eğitim için gerekli gelişme seviyesine ulaşmamıştı. Okula başlayan öğrenciler arasında yazı yazmakta dahi zorlananlar vardı. Bundan dolayı bir de yazı hocası atandı. Bu okul 1871'de ilmiyenin de baskısı ile kapatıldı. Saffet Paşa 1874'de "Darülfünun-ı Sultani"nin açılmasını sağladı. İlmiyenin baskısından uzak olmak amacıyla okulun Galatasaray'da açılmasına karar verilmişti. Bu okulun Avrupa'daki örneklerde olduğu gibi beş bölüm halinde faaliyete geçirilmesi planlanıyordu: Hukuk, İlahiyat, Edebiyat, Tıp ve Turuk-u Maahir. Tıp daha önceden açılmış olduğundan ve ilahiyat medreselerde verildiğinden okul üç bölümlü olarak eğitime başladı (Tekeli, 1985: 470).

Osmanlı Devleti'nde özellikle 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında bir taraftan gayrimüslimlerin nüfus içindeki oranının azalmış olmasının ve Türk olmayan Müslümanlar arasında milliyetçiliğin hızla yaygınlaşması devletin daha fazla dini ve otoriter yönünü ön plana çıkarmasına neden olmuştu. Bu bağlamada devlet okullarındaki öğretmenlerin özgür düşünceyle hareket etmeleri hoş görülmemiş ve bunların Osmanlı devletine, padişaha ve İslama bağlılığını kapsayan bir vatanperverlikle hareket etmeleri isteniyordu (Somel, 2010: 212).

Her ne kadar siyasi olarak İslamcılık kullanılmaya başlanmış olsa da, bu durum eğitim müfredatında pozitivist ve moderniteye karşıt olarak geleneksel anlayışa geri dönüldüğü anlamına gelmemiştir. Bu dönemde de eğitimde memur yetiştirme

zorunluluğu ve pragmatik ve dünyevi eğitimin gereklerinin zorlaması ile gelenekselci ve modernist eğitim geriliminde modernist anlayışın müfredata hakim olması ile sonuçlanmıştır. Müfredat içeriğinde İslam-dışı bir anlayışın belirleyici olduğu söylenebilir. Bir taraftan doğa bilimlerinin temel metinlerinin tercümesi teşvik edilirken, diğer taraftan da günümüz Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin nüvesi olan Sanayi-i Nefise Mektebi'nin 1884'te kurulmuştur. Ayrıca antik döneme ait heykellere de yer verilmiş olan Müze-i Hümayun kuruldu ve devlet bursu ile öğrenciler heykelciliği öğrenmeleri için Paris'e gönderildiler (Somel, 2010: 213).

Abdulhamit döneminde ders kitaplarının merkezi denetimine önem verildiği halde, bu kitapların tektipleşmesinin gerçekleştirilmediği gözlemlenmektedir. Ders kitaplarında genel olarak Osmanlı Devleti'ne ve padişaha sadakate, Allah'a, İslam'a ve Hz. Muhammed'e inanılmasına dönük yönlendirmeler mevcuttu. Ahlak konusunu işleyen ders kitaplarında genel olarak skolastik bir yaklaşım sergilendiği halde, tarih kitaplarının çoğunda Tanzimat döneminde gerçekleştirilen reformlar devletin yeniden doğuşu olarak sunulmaktaydı. Bu yaklaşımla uyumlu olarak padişah genel olarak ülkenin maddi kalkınması için kendini adayan aydınlanmacı bir hükümdar olarak anlatılıyordu (Somel, 2010: 214).

Eğitim alanındaki dönüşüm üç ana eksen çerçevesinde gerçekleşti: 1) Eğitim dinin etkisinden kurtarılarak laikleştirilmeye çalışıldı. 2) Yazı ve dil reforma tabi tutuldu ve basitleştirildi. Daha fazla bir kesimin eğitilebilmesi için bu bir zorunluluktu. Ulus inşa etme süreçlerinde yazının basitleştirilmesi ve dilin halk diline yakınlaştırılması söz konusu olmaktaydı. Bu yolla daha geniş halk kitlelerinin ulusal amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi daha kolay olacaktı. 3) Eğitim sisteminde dönüşüm gerçekleşmiştir. Geleneksel yapıda birebir gerçekleştirilen eğitimde çok az sayıda bir seçkin grubu eğitilebilmekteydi. Daha geniş halk kesimlerinin eğitilebilmesinin yolu bu sistemin değiştirilmesinden geçmekteydi. Modern sistemde bir hoca ve çok sayıda öğrenci çerçevesinde bir eğitim yapısı ortaya çıktı (Tekeli, 1985: 460).

4.İTTİHAT VE TERAKKİ CEMİYETİ VE II. MEŞRUTİYET SONRASI KİMLİK İNŞASINDA OKUL

Modern merkezi devletlerde millet inşa sürecinde en fazla üzerinde durulan ve faydalanılan araçların başında okul ve ordu gelmektedir. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra İttihatçıların bu iki kurumun üzerinde de önemle durdukları görülmektedir (Üstel, 2009: 29). 1908 öncesi dönemde dahi Jön Türklerin devletin Türk olmayan vatandaşlarını asimile etmek istedikleri yönünde eleştiriler yapılmıştır. İttihat ve Terakki Partisi yönetimi ele geçirdikten sonra bütün okullarda milliyetçi reformları hayata geçirmek istediği yolunda suçlamalara maruz kalmaktaydı. Jön Türkler, millet-sistemi çerçevesinde oluşturulmuş olan okullara son vererek, bütün ülke çapında eğitim veren devlet okullarının açılmasını önemsemekteydi. Bu yolla azınlıkların kendi okullarında milliyetçi söylemle eğitim vermelerinin önüne geçilmek istenmekteydi. Jön Türkler eğitim diline dönük olarak da yoğun eleştiriye uğramaktaydı. Jön Türklerin 1908 tarihli programlarında şu noktaların altı çizilmekteydi:

- Millet okullarında eğitim dili o zamana kadar olduğu gibi, kendi dillerinde yapılmaya devam etmelidir. Türkçe ikinci dil olarak öğretilmelidir.
- Genel, yani değişik dinlerden öğrencilerin okuduğu ilkokullarda eğitim dili çocuğun anadili olmalıdır. Türkçe ikinci dil olarak öğretilmelidir.
- Değişik dinlerden öğrencilerin birlikte okudukları ortaokullarda eğitim dili kural olarak Türkçe olmalıdır. Fakat öğrencilerin anadilleri de ikinci dil olarak öğretilmelidir.
- Yüksekokullar için, özellikle de askeri akademiler ve yönetime eleman yetiştiren diğer sosyal okullar için sadece Türkçe ders dili olarak öngörülmekteydi (Tunaya, 1984: 66; Adanır, 1989: 87).

Bugünden bakıldığında liberal görünen bu program, yönetim ve çoğunluk dili olan Türkçenin eğitim sisteminde dominant bir yer edinmesine yardımcı oldu. Türkçenin

ülke genelinde kullanılır hale gelmesinin sağlanması milli kimliğin inşası bakımından bir zorunluluktu. Aslında genel eğitim kurumları kantitatif ve kalitatif bakımlardan çok geri kalmıştı. Mezhep okulları daha iyi durumdaydılar. Ayrıca birçok yerde Müslümanların da okuyabildikleri misyoner okulları açılmıştı. Bu okullarda eğitim dili olarak bir Avrupa dili kullanılıyordu (Adanır, 1989: 87).

Eğitim alanında İttihatçılar gerçekleştirmek istedikleri reformlarda ülkenin genel problemleri dolayısıyla zorluklarla karşılaşıyorlardı. Devrimden sonraki ilk 10 ay içerisinde 7 kere maarif nezareti (eğitim bakanlığı) değişti. İttihatçılar devrim sonrası dönemde Arap vilayetlerinde yeni okullar açtılar. Bu durum eğitim yoluyla birlik ve ilerlemenin mümkün olacağına olan inancın bir göstergesidir. İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) 500 öğrenci kapasiteli bir okulu 1909'da Şam'da açtı. Daha küçük kapasiteli okulları Suriye'nin diğer şehirlerinde, Kudüs'te, Medine'de açtı. Bu okullar bağışlarla finansa edilmişti (Kayalı, 1998: 86).

1915'de (13 Eylül 1331) cemaat mekteplerini de içeren bir düzenleme yapıldı (Mekatip-i Hususiye Talimatnamesi). Bu düzenlemenin altıncı maddesi özellikle önemlidir: "Lisan-ı resminin gayrı lisanla icra-i tedrisat olunan mekatib-i hususiyyede Türkçe'nin ve Osmanlı tarih ve coğrafyasının talim ve tedrisi mecburidir. Türkçe sunuf-ı ibtidaiyyede haftada dört saatden ve sunuf-ı taliye ve aliyyede iki saatden dun olmayacak ve Osmanlı tarihi ve coğrafyası mektebin lisan-ı tedrisisiyle de okutulabilecektir." Yani resmi dil olan Türkçe dışında bir dilde eğitim veren özel okullarda Türkçenin yanı sıra Osmanlı tarih ve coğrafyasının okutulması zorunlu hale getiriliyor. Bu düzenleme öncesinde de Türkçe bu okullarda zorunlu ders durumundaydı. Türkçe ortaokul ve liselerde iki, ilkokullarda ise dört saatten daha az okutulamayacaktı. Osmanlı tarih ve coğrafyası bu okulların eğitim diliyle okutulacaktı. Bu dersler okuldaki hocalar tarafında verilebilecekti. Yani Türk hocaların bu dersleri vermeleri mecburi tutulmamıştı. Dolayısıyla ittihatçıların okullarda Türkleştirme politikası güttüğü iddia edilemez. Burada yapılan, cemaatin dilinin yanında resmi dilin de öğretilmesinin sağlanmasıydı (Toprak, 2006: 19-20). Bu okullarda okutulacak dersler arasında Malumat-ı Medeniye dersi sayılmamıştır (Üstel, 2009: 39-40). Talimatnamede yabancılar tarafından kurulan özel okullara dönük hükümlere de yer verilmiştir. Yabancı cemaatlerin, cemiyetlerin ve şirketlerin kendi adlarına özel okullar açmaları yasaklandı. Yabancıların okul açabilmelerinin şartı "devlet-i metbuaları tebaasından mektebe ihtiyaç gösterecek raddede nüfus mevcut olmak ve o devletin ülkelerinde Türk tebaasının mektep açmasına müsaade usulü câri bulunmak" idi (Koçak, 1985: 490). Türklere dönük yabancı okulların açılması engellenmek istenmiştir. Ayrıca karşılıklılık ilkesine atıfta bulunulması da önemlidir.

Hükümet, I. Dünya Savaşı sırasında tek taraflı olarak kapitülasyonları kaldırdı. Bu bağlamda yabancılara ait okulların serbestçe denetlenmesinin yolu açılmış oldu. Osmanlı Devleti savaşa katıldıktan sonra Fransız, İtalyan, İngiliz ve Rus okullarına el koydu ve bu okullar kendi faaliyetlerine son vermek zorunda kalmış oldular. Müttefik devletlerce açılmış olan okullar ise faaliyetlerini serbest bir şekilde sürdürmeye devam etmişlerdir. Mütareke sonrasında ise bütün yabancı okullar faaliyetlerini serbestçe sürdürmüşlerdir (Koçak, 1985: 490).

II. Meşrutiyet dönemi aslında bir yenileşme dönemi olarak görülebilir. Bundan dolayı ideolojik eğitime büyük önem verilmiştir. Bu bağlamda halkın eğitilmesinin öneminin farkına varılmış ve bu iş için halkı aydınlatacak bir zümrenin yetiştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmaya başlanmış ve bu çerçevede görüşler ileri sürülmüştür. İTC kendi ideolojisini yaymak istemekteydi. Kendi ideolojisine uygun bürokratlar, bilim adamları, öğretmenler ve din adamları yetiştirmek ve bunlara dayanarak gücü elinde tutmak, bunlar aracılığıyla kendi ideolojisini halk tabakalarına yaymak ve padişahın ve muhafazakar çevrelerin baskısından kendini korumak istemekteydi (Bakır, 2008: 198-199). Bütün bu amaçlara ulaşabilmenin yolu eğitimden geçmekteydi.

Devrim sonrasında eğitim alanında yoğun tartışmalar yaşanmış ve eğitim konusu gündemin en önemli noktalarından biri

haline gelmiştir. Eğitimin felsefesi üzerindeki tartışmalar yoğunluk kazanmıştır. Çocuğun bir birey olarak mı yoksa toplumun bir parçası olarak mı eğitilmesi gerektiği üzerinde Sâtı Bey ile Ziya Gökalp arasında yoğun bir tartışma yaşanmıştır. Bu bağlamda Emrullah Efendi geliştirmiş olduğu "Tûbâ Ağacı Nazariyesi"ni ortaya atmıştır. Emrullah Efendi'ye göre eğitimde ıslahat ve teşkilata öncelikle yüksek öğretimde başlanılması gerekmektedir (Koçer, 1992: 170-171). 1909'da Maarif Nâzırlığı'na getirilmiş olan ve İTC üyesi Emrullah Efendi'ye göre öncelikle bir toplumda aydınların yetiştirilmesi gerekmektedir. Aydınlar yetiştikten ve çoğaldıktan sonra halk da aydınlanacaktır. Eğitimde özgürlük ve milli kalkınmayı sağlayacak yenilikler öncelikle yüksek öğretimde hayata geçirilmeliydi (Bakır, 2008: 202; Sakaoğlu, 1985: 481-482). Sâtı Bey ise çürük temel üzerinde bina inşa edilemeyeceğini ileri sürerek eğitimde ıslahatın ilköğretimden başlatılması gerektiğini savundu. Emrullah Efendi, ilköğretimin yaygınlaştırılmasının ve bazı olumlu sonuçların alınmasının uzun zaman alacağından dolayı ıslahatın üniversitelerde yapılmasını savunmaktaydı (Sakaoğlu, 1985: 482). Kalitenin hangi kademede sağlanmasının daha öncelikli olduğu yönündeki tartışmalar daha sonraki dönemlerde de gündemde olmuştur.

Eğitimde yapılacak ıslahatların hangi kademeden başlaması gerektiği yönünde yapılan tartışmalar bir taraftan sürerken, bu dönemde yapılan değişiklikler her kademede kendini göstermeye başlamıştır. İlköğretim parasız hale getirilerek bütün vatandaşlar için zorunlu kılınmıştır. İlköğretimi yaygınlaştırmak için özel vergiler konulmuş ve "Tevhid-i tedrisat" yönünde adımlar atılmıştır. Eğitimin ulusallaştırılmasına yönelik adımlar atılıyor (Tekeli, 1985: 473). Alfabeden kaynaklanan zorlukları bertaraf etmek amacıyla alfabede değişiklikler yapılarak, daha kolay kullanılabilir hale getirilmeye çalışılıyor. Arap harflerinde biçimsel bazı değişiklikler yapılmış, tıpkı Latin alfabesinde olduğu gibi her harfin ayrı yazıldığı bir tarz geliştirilmiştir. Yapılan değişiklikler Enver Paşa'nın bakanlığı döneminde orduda kullanılmıştır. Bazı kitapçıklar yeni harflerle bastırılmıştır (Güven, 2004: 24-25). Milli kimlik inşası açısından halkın daha kolay okuyup yazacağı bir alfabenin oluşturulması önemlidir. Okuma yazmanın yaygınlaşması ile milli kimliği bütün vatandaşlara yaymak daha kolay olacaktı. Bu dönemde atılan adımlar cumhuriyet dönemi uygulamalarının hazırlık aşamasını oluşturmuştur.

Meydana getirilecek yeni vatandaşın şekillenmesinde okula özellikle de ilkokula büyük önem verilmiştir. Eğitim alanına verilen önem ile bu dönem uygulamaları III. Cumhuriyet Fransa'sına benzemektedir. Tanzimat döneminde bağımsız bir özne olarak keşfedilmiş olan "çocuk" II. Meşrutiyet döneminde yapılan çalışmalarla inşa edilmiştir. Artık çocuk sadece aileye ait olarak değil, bazen ulusun, bazen da ırkın geleceği olarak görülmeye başlanmıştır. İlk ve orta öğretimin temel pedagojik amacı yurttaşlıktır. Dolayısıyla nesiller yurttaşlık bilinci ile yetiştirilmelilerdir (Üstel, 2009: 30-32). Bütün devrimcilerin yaptıkları gibi Jön Türkler de reformlarının merkezine eğitimi koymuşlardı. Gerek resmi gerekse gayri resmi eğitim yoluyla halkın bilinçlenmesi, anayasal ve liberal değerlere daha açık hale gelmesi, hukuk ve düzenin yerleştirilmesi daha kolay sağlanabileceği inancı hâkimdi. Tanzimat sonrası uygulamaya konulan eğitim politikası ile güdülen temel amaç daha ziyade idari ve askeri personelin yetiştirilmesiydi. İttihatçıların eğitim amacı ise bunun çok daha ötesindeydi: Osmanlı halkının tamamının aydınlanması. Bu amacı gerçekleştirmek için yaptıkları sadece hükümet vasıtasıyla zorunlu eğitimin gerçekleşmesi değildi. Aynı zamanda bir kitle örgütü olarak kendi kaynaklarını bu amaç doğrultusunda seferber ettiler. Zaten İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin 1908'deki ilk kongresinde bu yönde hedefler belirlenmişti. Hedeflerinden bazıları şöyle özetlenebilir: özel okullar ve gece okulları açmak, sanayi, ticaret ve tarım odalarına teşvikatta bulunmak, başta sanayi mektepleri olmak üzere, yetişmiş öğretmen bulmak, el kitapları ve pratik kitaplar yayınlamak, Avrupa'ya öğrenci göndermek vb. yer almaktaydı (Kayalı, 1998: 86).

II. Meşrutiyet ile birlikte "vatandaş" siyasal literatürün merkezine yerleşir. Bu süreç içerisinde öncelikle vatandaşın tanımı yapılır ve daha sonra bu çerçeveye uygun vatandaşın icat edilmesine çalışılır. Cumhuriyet döneminde de devam eden bir şekilde, ders

kitaplarında vatandaşın açık bir tanımı yoktur. Vurgu daha ziyade vatandaş topluluğunun üzerine yapılmaktadır. Liberal bir anlayışta olan birey-vatandaş anlayışını bu kitaplarda görmek mümkün değildir. Topluluk-vatandaş anlayışı temel alınmıştır. Vatan bir ailedir ve birey bu ailenin bir ferdidir; dolayısıyla vatandaş ortak vatanın bir evladı olarak görülür. Vatandaşların tümü kardeştir (Üstel, 2009: 73-74). İnşa edilecek kimliğe uygun tarih araştırmaları yapılmalı ve kitaplar basılmalıydı. 1909'da "Encümen-i Tarih-i Osmanî" kuruldu. Bu kurumun oluşturulması, Osmanlı tarihinin yeni bir yoruma tabi tutulacağının bir göstergesiydi (Karpat, 2009: 68). Kimlik inşasının en belirgin olarak gerçekleştirildiği alanı tarih oluşturduğu için, bu alandaki adımlar öncelikle atılmaya çalışılmıştır.

Fransa'da olduğu gibi yurttaşı yaratmanın yolu olarak eğitim görülmüştür. Fransız, Alman, Amerikan, Belçika vb. ulusunu oluşturma sürecinde okullarda okutulan yurttaşlık dersleri müfredata onlardan yaklaşık 50 yıl sonra konulmuştur. Cumhuriyet döneminde ilk ve orta öğretimin en önemli derslerinden biri olan yurttaşlık dersleri ile "iyi vatandaş" oluşturulmaya çalışılmıştır. Farklı toplum kesimlerini kaynaştırmak ve tek millet haline getirmek ve bireylerin devlete aidiyet duygularını geliştirmek için bu ders gerekli görülmüştür. Bu yöndeki girişimlerin Meşrutiyet döneminde ehemmiyet kazandığı söylenebilir. Ders programlarında toplum mühendisliği ile hareket edilmiştir. Yurttaşlık bilgisi 1908 sonrasında okullarda "Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye" ismiyle okutulmaya başlandı. Özellikle Balkan Savaşı'na kadar olan dönemde İttihatçılar çok sayıda ders kitabı yayımladılar. Malumat-ı Medeniye kitabının II Meşrutiyet'in ilanından kısa süre sonra hazırlanması, bu konuda İttihatçıların hazırlıklarının olduğunu göstermektedir. III. Fransa Cumhuriyeti döneminde ulusal kimliğin inşası ve yurtseverliğin aşılanması için özellikle okutulmasına önem verilen dersler yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya olmuştur. Aynı mantıkla Osmanlı Devleti'nde de Osmanlı tarihi, Osmanlı coğrafyası ve Malumat-ı Medeniye dersleri okutulmuştur. 1913 tarihinde çıkarılan ve 1961'e kadar yürürlükte kalan "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı" ulus inşa sürecinin gereği olan eğitimde eşitliği sağlamıştır. Bu talimatname, devlete inşa sürecinde gerekli olanakları sağlar. Talimatnameye göre "iyi vatandaş" dinine, milletine bağlı, eğitimli bir yurtsever olarak tanımlanır. Fransa, Prusya'ya karşı 1870'de yenilince, bu yenilginin gerekçesinin askeri olmaktan ziyade, Prusyalıların eğitim sistemi ile yurtseverlik duygusunu daha iyi aşılamış olduklarına bağladı ve çözüm olarak yurttaşlık derslerini müfredata koydu. Bu kanunun hazırlanmasında da aynı şekilde Balkan Savaşları'nda Osmanlının eski tebaasına karşı aldığı yenilginin askeri gerekçelerden çok, bu devletlerin yurtseverlik duygusunu halkına daha iyi aşılamış olmalarına bağladılar. Ulusal bilinci olan, yurtsever, bütünleşmiş bir ulusu inşa etmek için girişimler başlatılmıştır. Bu aslında Osmanlılık kimliği altında entegrasyonu gerçekleştirme ve dağılmayı engellemeye dönük bir hareketti (Üstel, 2009: 33-39).

"Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı"nın (İlköğretim Geçici Yasası) ancak 1913 yılında çıkarılabilmiş olmasının nedeni, gayrimüslim azınlıklar tarafından kendi okullarına dönük müdahalelere karşı ortaya koydukları dirençti. Bu kanunun 20. maddesi ile devlete özel okulları adeta devletleştirmenin yetkisi tanınmıştır. 91. maddesinde ise özel okulları denetlemesi için müfettişliklerin kurulması öngörülmüştür. Yasada yabancı özel okullara dönük herhangi bir hüküm yer almamıştır (Koçak, 1985: 488-489). "Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı"na göre ilkokulların anaokulu ve anasınıfları açılmalıydı. Anaokullarına dönük olarak 1915'te bir yönetmelik yayımlandı. Bu yönetmelik çerçevesinde İstanbul başta olmak üzere bazı büyük şehirlerde anaokulları açıldı. 1915'te anaokullarına öğretmen yetiştirecek bir okul kuruldu fakat eğitimine birkaç yıl devam ettikten sonra kapatıldı (Başaran, 1999: 95). II. Meşrutiyet dönemi ile birlikte "iyi vatandaş" yetiştirmek için ilkokul öncesi eğitimin önemi kavranmış ve adımlar atılmıştır. Milli kimliğin inşasında eğitimin erken yaşlardan başlatılması bir zorunluluk olarak görülmeye başlanmıştı.

1915'de çıkarılan "Mekatib-i İptidaiyeye Mahsus Talimatname" ilköğretimin genel amaçlarının yanı sıra Malumat-ı Medeniye dersinin hedeflerinin neler olduğunun çerçevesinin çizilmiş olduğu bir düzenlemedir. Bu

düzenlemede Malumat-ı Medeniye dersindeki gayenin çocukları uslandırmak veya bazı bilgiler ile donatmak olmadığı, onları hayata hazırlama amacı güdüldüğü belirtilmektedir. Önemli olan çok bilgi ile yüklenmesinden ziyade, bilgisi az olsa da kendisinin ve devletinin çıkarlarını savunabilecek insanların yetiştirilmesi amaçlandığı belirtilmektedir. Talimatname, ders programında yer alan dersleri kendi arasında ikiye ayırmaktadır: "talim ve terbiye dersleri" ve "terbiye dersleri". Özellikle devletlerin "terbiye-i milliye"nin zayıf olan noktaları üzerinde yoğunlaşmasının bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir (Üstel, 2009: 40-41). II. Meşrutiyet döneminde çocuklara aşılanmaya çalışılan değerlerden bazıları şunlardır: hayatı sevmek, İtaatkar olmak, doğru olmak, fakirlere yardım etmek, mertlik, temizlik, tutumluluk, vergi vermek, askerlik, kötü alışkanlıklardan uzak durmak, başkalarına ve hayvanlara zarar vermemek vb. (Doğan, 1994: 124-162). Yönetim tarafından istenilen amaçlar doğrultusunda yönlendirilebilecek, itaatkar bir toplum amaçlanmaktaydı.

Malumat-ı Medeniye ders kitapları incelendiği zaman, ana meşruiyet kaynağı olarak, modern devletin inşası sürecinde Kanun-i Esasi sisteminin temel alındığı görülmektedir. Bu dönemde ders kitaplarında Kanun-ı Esasi adeta dinsel bir kitapmış gibi aşırı derecede yüceltilmiştir. Kanunlar olmadan medeni bir hayatın sürülemeyeceği, milletin saadeti için kanunlara uygun davranılmasının gerektiğinin altı çizilmektedir. Meşrutiyet rejimi yüceltilerek, daha önceki dönemden ayrıştırılır. Bugün sık sık dile getirilen "Cumhuriyetin kazanımları" çerçevesindeki bir yaklaşımla "Meşrutiyet rejiminin kazanımları" üzerinde yoğun bir şekilde durulmakta ve bu kazanımların en önemlisinin hukuk devletinin inşası olduğu belirtilmekteydi (Üstel, 2009: 56). Her tarih yazımı, kendi öncesi dönemi kötüleyerek kendisinin ne kadar iyi olduğunu ortaya koymaya çalışır. Jön Türkler kendilerinin yıktığı II Abdülhamit rejimini kötülemekte ve kendi dönemini yüceltmektedir.

Bu dönemde meşruiyetin kaynağı konusu üzerinde de durulmaktadır. II. Abdülhamit rejimini yücelten yaklaşımlar ders kitaplarından çıkarılarak meşrutiyet rejimini yüceltici yaklaşımlar aktarılmıştır. Daha önceki dönemlerde yayınlanmış okul kitaplarından önemli bir bölümü besmele ile başlamaktaydı fakat yeni dönemde çok az ders kitabı besmele ile başlatılmıştır (Doğan, 1994: 70-71). Laik anlayışın bir şekilde belirginleşmeye başladığının göstergesidir bu durum.

Malumat-ı Medeniye dersleri vasıtasıyla yeni inşa edilen bireylere tanrısal kaynaklı bir egemenlik anlayışının yerine "ulusal egemenlik" düşüncesi çerçevesinde laik bir meşruiyet anlayışı verilmeye çalışılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde modern devlet kuramının temelini "Hâkimiyet-i milliye" oluşturmuştur. Derslerde millet egemenliğinin seçim yoluyla gerçekleştiği ve seçimle oluşan meclisin temsil mekanizmasının gerçekleşmesinde önemli bir yere sahip olduğu anlatılmaktaydı. II. Meşrutiyet rejiminin önemli özelliklerinden biri de "hak ve özgürlükler" rejimi olmasıdır. Modern yönetim anlayışı da bu dönemde hayata geçer. Modern yönetimin temel taşı konumundaki eşitlik anlayışı ön plana çıkarılmıştır. Bu anlayış mutlakıyetçi yönetimin sonu anlamına gelmektedir. Eşitlik anlayışının İslama da uygun düştüğünün üzerinde durulmuştur. Malumat-ı Medeniye kitaplarında yönetimin vatandaşlarına eşit muamelesinin yanı sıra fırsat eşitliği anlayışının da üzerinde durulur. Bu anlayış farklı sosyal tabakalara ait vatandaşların sosyal olarak eşitlenmesinin yolunu açmaktadır ki, bu vatandaşlardan oluşan bir toplumun inşasında büyük önem taşır. Eğitim, fırsat eşitliğinin sağlanmasında temel alanlardan birini oluşturmaktadır. Eşitliğin doğal bir sonucu olarak, devlet memurlarının bütün vatandaşlara eşit muamele etmeleri gerekmekteydi. Dolayısıyla bu dönemde inşa edilen kamusal alan, kamuda çalışanların yeniden tanımlanmasını gerektirmiştir. Ders kitaplarında ayrıntılı bit şekilde oluşturulmak istenen memurların özellikleri üzerinde durulmuştur. Bu yapılırken II. Abdülhamit döneminin baskıcı memurunun karşıtı bir memur portresi çizilir. Bu bağlamda yeni oluşturulan memur üstün ahlaki özelliklere sahiptir. Üzerinde durulan konulardan biri de memuriyette yükselmenin tek kriterinin liyakat olduğuydu. Artık memurlar devletin ve milletin memurlarıdırlar. Maaşları halktan alınan vergilerle karşılandığına göre, hizmet sunumunda iyi bir performans göstermelidirler (Üstel, 2009: 57-60).

II. Meşrutiyet döneminde yazılan kitaplarda ekonomik eşitlik üzerinde durulmamıştır. Bu yaklaşımı öne çıkaran yazarlara sosyalizm tehdidi temelinde olumsuz yaklaşılmıştır. Malumat-ı Medeniye kitaplarında üzerinde durulan liberal değerlerden biri de özgürlük ve kardeşliktir. Çok milletli devletlerde vatandaşın inşasında önem verilen din ve vicdan özgürlüğünün üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Devletin resmi dininin İslam olduğu belirtildikten sonra, devlet tarafından tanınan dinlerden olan vatandaşların inanç ve ibadetlerinde tam serbest oldukları belirtilmiştir. Din konusu ele alınırken bir taraftan İslamın resmi din oluşu belirtilirken, diğer taraftan ise dinin özel alana ait bir olgu olduğunun altı çizilmektedir. Bu durumun bir tezat oluşturduğunun üzerinde durulmamaktadır. Dinin siyasete alet edilmemesinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Buradan daha ziyade Osmanlı Devleti'nde yaşayan gayrimüslimlere, dolayısıyla Osmanlıya müdahale eden yabancı devletlere dönük bir mesaj verilmektedir (Üstel, 2009: 61-63). Osmanlı Devleti'nin Batının değerleri ile uyumlu modern bir devlet olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Malumat-ı Medeniye kitaplarında vatandaşın ahlaki özellikleri konusunda geniş açıklamalar vardır. Vatandaşın inşasında beden-akıl-ruh çerçevesinde belli bir sırayla ve adım adım hareket edilmektedir. Öncelikle beden ele alınır sağlıklı yaşam söylemi üzerinde durulur. Sağlıklı beden ve ruh vatandaşın kurucu özelliği olarak görülür. Kişilerin önemli vazifelerinden biri, kendi sağlıklarını korumaları olarak aktarılır. Kişinin iradesiyle kendi hayatını yönlendirebileceği belirtilir. II. Abdülhamit dönemindeki ders kitaplarında temizlik olgusu dini bir zorunluluk olarak aktarılırken, II. Meşrutiyet sonrası kitaplarda temizlik kamusal-ulusal yarar bağlamında ele alınır. Temizliğin medeni olmanın bir göstergesi olduğu anlatılır (Doğan, 1994: 146-147).

Sağlıklı yaşamın temel şartı olarak itidalli hareket etmek gösterilir. Bu dönemde vatandaşlardan beklenen erdemli olmanın temel çerçevesini ölçülülük ve kendine hâkim olma oluşturmaktadır. Bu aynı zamanda medeni olmanın sonucudur. Bu çerçeveye uymayan davranışlar olarak oburluk, sarhoşluk ve intihar görülür ve bu tür davranışlar eleştirilir. İntiharın kötü olarak sunulmasının nedeni artık günah olması değil, iradesizlikten kaynaklanmasıdır. Bu bir zayıflık işaretidir. O dönemde Osmanlıda intihar ve alkolizm önemli bir toplumsal sorun durumunda olmadığı halde, kitap yazarları Avrupa'daki benzer kitaplardan etkilenerek bu konulara geniş yer vermişlerdir. Bireylerden itidalli olmalarını talep etmekteki gaye, itidalli davranan bireylerin toplumsal olaylara da itidalli yaklaşacağı ve dolayısıyla siyasal istikrarın sağlanmış olacağı düşüncesiydi. Bedeni kontrol etmenin en iyi yolu olarak spor ve jimnastik yapmak görülür. Bu yaklaşım Avrupa'da 19. yüzyılın sonunda hâkim olmuş olan bakış açısıdır. Bedenine hâkim olan vatandaş, davranışlarını da aklın rehberliğinde yapacaktır. Artık doğru-yanlış anlayışının çerçevesi olarak günah-sevap anlayışının çerçevesi aşılarak aklın belirleyiciliği ortaya konulur. II. Abdülhamit döneminde hurafelerin kölesi olan vatandaş, aklın rehberliğinde kendi kaderine hükmedebilecektir. Bu olgu bir kurtuluş reçetesi olarak işlenir. Bu dönem kitaplarında "Sosyal Darwinist" yaklaşım dikkati çekmektedir: Hayatta başarılı olmak için mücadele etmek gerekmektedir. Vatandaş, beden ve akıl aşamalarından sonra ruh ya da ahlak çerçevesinde de inşa edilir. Üzerinde durulan ahlak anlayışı sekülerdir. Osmanlıda ahlaki bir çöküşün olduğu konusu özellikle Batıya karşı alınan yenilgiler, ekonomik kötü durum ve bağımlılık örnekleri çerçevesinde aktarılır. Ahlaklı vatandaşlardan oluşan bir toplumun toplumsal-siyasal istikrarın sağlanmasında anahtar rolü olduğu düşünülmektedir (Üstel, 2009: 76-82). Seküler bir ahlakın inşası amaçlanmaktadır.

Vatandaşların inşasında, toplumda ortak olarak uyulan bazı davranış biçimlerinin geliştirilmesini gerektirmekteydi. Bu bağlamda bireylere toplumsal hayatın değişik aşamalarında ve yerlerde nasıl davranmaları gerektiği aktarılır. Makbul olan vatandaşın inşasında, onlara diğerleri ile olan ilişkilerinde görgü ve nezaket kuralları çerçevesinde davranmasının gerekliliği aktarılır. Bu bağlamda nasıl konuşulacağından, nasıl davranılacağına kadar bütün konular ayrıntılı olarak anlatılır. Modernleştirici bir vazifeyi kendinde gören II. Meşrutiyet yönetimi ders

kitaplarında öncelikle ev ile sokağı birbirinden ayırır ve daha sonra iki alanı da modernleştirir. Vatandaş aynı zamanda kamusal bir aktör olarak sunulur. Vatandaş ile devlet arasında siyasal ve hukuki bir ilişkinin çerçevesini oluşturan öğe olarak "vatandaşlık görevleri" sunulur. Vatandaşlık görevleri olarak üç nokta üzerinde durulur: vergi verme, askerlik yapma ve kanunlara itaat etme. Kanunlara itaati sağlamak için, kanunların gerekliliği aktarılır ve vatandaşlara kanunlar sevdirilmeye çalışılır. Devletin savunma ve güvenliği sağlamaya dönük faaliyetleri öne çıkarılarak vatandaşların vergi vermelerinin gerekliliği konusunda ikna edici açıklamalar yapılır. Askerlik görevi ise vatandaşların yerine getirmeleri gereken en şerefli görev olarak anlatılır. "asker-millet" anlayışı da bu dönemde inşa edilmiştir. Devletin her an saldırıya uğrayabileceği, hazır bekleyen düşmanların olduğunun altı çizilir. Vatanın korunması ancak askerliğin öneminin kavranması ile mümkün olabilir. Çocuklar asker olacakları düşüncesi çerçevesinde disipline edilerek yetiştirilirler. Sürekli askerliğe hazırlık anlayışı 19. yüzyılda Avrupa'daki milliyetçiliklerin de temel konusu olmuştur. Vatandaş olmanın en önemli sorumluluğu vatanı korumaktır. Bu konuda İslamın buyrukları ön plana çıkarılmaktadır (Üstel, 2009: 82-87). II. Meşrutiyet sonrasında yürürlüğe konan herkese mecburi askerlik vazifesinin eşitliğin bir gereği olduğu ve vatanın herkes tarafından korunmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Doğan, 1994: 154). Askerlik hizmeti sayesinde Müslim-gayrimüslim bütün vatandaşlar arasında kardeşlik bağının oluşturulduğu vurgulanmıştır.

III. Cumhuriyet Fransa'sında olduğu gibi, Osmanlı Devleti'nde de kavramlar kişilerin dünya görüşüne göre farklı anlamlarda kullanılmaktaydı ve bir kavram karmaşası hâkimdi. "Vatan" kavramı Fransa'da farklı anlamlarda kullanılmaktaydı. Cumhuriyetçiler tarafından kaleme alınan kitaplarda vatan ve devlet kavramları birbiri içinde eritilmekte ve bu çerçevede millet kavramı vatan ve devlet kavramlarının arasında bir yerde yer alır ve adeta onlarda yok olur. Katolik yazarlar için ise vatan ve devlet birbirinden kolaylıkla ayrıştırılabilmektedir. Çünkü onlar için anayasal yönetim geçici bir yönetim tarzıdır. Aynı durumu Osmanlı'da da görmek mümkündür. II. Meşrutiyet döneminde kaleme alınmış kitaplarda kavram kargaşası hâkimdir. Çünkü Türkçülerin, İslamcıların ve Batıcıların bu kavramlara yükledikleri anlamlar farklılıklar içermektedir. Vatan kelimesi Osmanlıcada insanın doğduğu yer anlamında kullanılmaktaydı. II. Meşrutiyet döneminde bu kavram en yakın yerden (köy, kasaba, şehir) en uzakta yer alan çevreye (eski Türk vatanı, Osmanlı vatanı gibi) kadar değişik bağlılık duygularının oluşmasına da izin veren (Osmanlı vatandaşlığı, hemşehrilik gibi) farklı katmanlı bir anlayışı içermektedir. Malumat-ı Medeniye kitaplarında vatan kavramı kişinin yaşadığı yere bağlılıktan başlatılarak genişletilmiş ve devletin sınırlarında yer alan toprak parçası ile bir aidiyet duygusunun doğmasını amaçlayan bir yaklaşım sergilenmiştir. Çok katmanlı bir vatana bağlılık üzerinde durulmuştur. Vatan iki şekilde ele alınmıştır; hemşehrilik duygularıyla bağlandığı "hususi vatan" ile ülke topraklarının tamamını kapsayan ve vatandaşlık bağıyla bağlanılması amaçlanan "Osmanlı vatanı". Böylece vatanseverlik çok katmanlı bir olgu olarak ele alınmış oluyor. Bireyler kafalarında vatan tahayyülü canlandırıldığında, onların vatana bağlılıkları ve vatanseverlikleri kamçılanmış olur. Vatan kavramı üzerinde durularak vatanseverlik inşa edilmeye çalışılmaktaydı. Balkan Savaşları'nda alına yenilgi sonrasında vatan topraklarının bir bölümünün yitirilmesi üzerine vatanseverlik anlayışı intikamcı bir milliyetçilik anlayışı ile iç içe geçmiştir (Üstel, 2009: 95-107). Bir taraftan yitirilen vatan topraklarının tekrar geri alınması amacı taşınırken diğer taraftan da elde kalan vatan topraklarının korunması istenmektedir.

II. Meşrutiyet sonrasında gerçekleştirilmek istenen Batılılaşma/modernleşmenin bir gereği olarak yeni insanın ve dolayısıyla yeni toplumun inşa edilmesi gerekmekteydi. Bu bağlamda kadınların da yeniden tasarlanması ve bu projenin bir parçası haline getirilmesi gerekmekteydi. II. Meşrutiyet döneminde kadınların eğitimi konusundaki tartışmalar yoğunluk kazanmıştır. Kız okullarına dönük rapor hazırlatılarak eksiklikler tespit edilmeye çalışılır ve önlemler üzerinde tartışılır. Aydınlar ağırlıklı olarak kızların eğitimine taraftardılar fakat bu eğitimin çerçevesi konusunda farklı görüşlere sahiptiler. Bazı aydınlar kızlara dönük eğitimin sınırlarını net bir şekilde

çizerlerken kimileri bu konuda net bir tutum takınmamışlardır (Kurnaz, 1992: 74). Kadına yüklenen misyona uygun bir şekilde eğitime tabi tutulmasının gerekliliğinin üzerinde durulmaktaydı.

Okullaşmaları sağlanan kızlar bir taraftan biyolojik üreticiler olarak işlevlerini sürdürmeye devam ederlerken, diğer taraftan da kültürel aktarıcı ve ulusal topluluğun ideolojik çerçevede yeniden üretilmesinde temel aktör olarak etkili olmalıydı. Kadına yüklenmek istenen yeni görevlerin bir gereği olarak, kadınlarda istenen bilincin oluşması için kadınlığa dönük belli modellerin geliştirilmesi gerekmekteydi. Kadının yeniden inşa edilmesi için özellikle ilkokula büyük bir iş düşmekteydi. 1913 tarihinde Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından yayımlanmış olan öğretim programında kızların ve erkeklerin kendilerinden beklenen rollere uygun düşecek bir şekilde ilköğretimden itibaren ayrı öğretim programlarıyla yetiştirilmesinin gerekliliğinin altı çizilmiştir. Bu çerçevede kızların okudukları okullarda verilecek olan Malumat-ı Medeniye dersleri aracılığıyla kızların kendilerinden beklenen rollere uygun hale getirilmeleri ve modern bir şekilde özel alanın dahi inşasının gerçekleşmesini sağlayacaktı. Verilen tarih dersleri ile kızlara milliyetçi duyguların aşılanması sağlanacak ve böylece gelecekte yetiştirdikleri çocukların milliyetçi bir anlayışla yetiştirmeleri sağlanmış olacaktı. Bu derslerde İslam ve Osmanlı tarihinde etkili olmuş olan kadınlar ön plana çıkarılmıştır. İnşa edilen yeni kadın, toplumsal projenin özel alandan desteklenmesini sağlayacaktı. Kadınlar haklardan ziyade ödevler çerçevesinde yetiştirilecekti. Kadınların aile içerisindeki yerleri ve ödevleri üzerinde yoğunlaşılmıştır. Aile içerisinde erkek, kadın ve çocuklar arasında hiyerarşik bir örgütlenme anlayışı hâkimdir. Erkeğe yüklenen görev eşine sadık, namuslu, eşine sevgiyle yaklaşmak, evini geçindirmektir. Kadına yüklenen sorumluluklar ise iffetli, sadık, eşe saygılı, itaatkâr, ev işlerinde gayretli, çocuklarını iyi terbiye etmektir. Kadınlar ve erkeklerin aynı mekânlarda bulunmaları hoş karşılanmaz. Kadınların kamusal alanla ilgili olarak bilgilendirilmelerine de önem verilir. Kadınlara dönük verilen eğitimde de pozitivist anlayışın ilkeleri olan "düzen" (ordre) ve "gelişme" (progrés) yaklaşımının izleri görülmektedir. Bu bağlamda düzenin mümkün olması kadınların özel alanda kalmaları ile mümkün olabilecektir. Kadınlar bilgilendirilerek, erkeklerin yurttaşlaşma süreçlerinde etkili olacak ve lojistik destek sağlayacaklardır. En basitinden kadınlar yetiştirdikleri çocuklara vergi vermelerinin gerekliliğini aktaracaklardır. Vatandaşlığın inşa sürecinde aileye merkezi bir görev verilmiştir. Modern ailenin olmazsa olmazı ise eğitilmiş kadındır (Üstel, 2009: 112-122).

Batıcılar, kadınların da erkeklerle aynı derecede eğitilmeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. II. Meşrutiyet dönemi gazete ve dergilerinde kadınların eğitiminin ihmal edilmiş olduğunun altını çizen çok sayıda yazı yayınlanmıştır. Kadınların da yurt dışına eğitim için gitmelerinin yolunun açılması gerektiğini savunmuşlardır (Kurnaz, 1996: 34-36). Kadın-erkek eşitliğini savunan Batıcılar eğitimde de aynı standartları talep etmişlerdir.

Kız öğrencilerin eğitim hayatında daha fazla görünürlüğünü sağlamaya dönük olarak Eğitim Bakanlığı kızların eğitimi için ilk ve ortaöğretimi yaygınlaştırmış ve kızların yüksek öğretim kurumlarına alınmaya başlanması sağlanmıştır. Kızlara dönük ilk lise 1911'de açılmıştır. Daha sonraki dönemde hemşire, sekreter vb. alanlarda bayanların eğitimini sağlamaya dönük olarak meslek okulları açılmıştır (Berkes, 2008: 445-446).

II. Meşrutiyet döneminde yüksek öğretim kurumları da değişime uğramışlardır. Değişimden en çok etkilenen kurumların başında "Darülfünun" gelmektedir. "Darünun-i Şâhane" isim değişikliğine uğrayarak "Darülfünun-ı Osmanî" oldu. Bu okullarda müfredata daha önceki dönemlerde bulunmayan bazı dersler kondu. Bu dersler tarih, edebiyat ve felsefeydi. Öğrencilerden yükseköğretimde ücret alınmasına son verildi. Kayıtlara konulmuş olan sınırlamalara son verildi. Emrullah Efendi 1912'de bir nizamname yoluyla Darülfünun'u yeniden düzenledi. Bu düzenleme ile Darülfünun beş bölüme ayrıldı: Ulûm-i Şer'iyye, Ulûm-i Tıbbiye, Hukuk, Fünun ve Ulûm-i Edebiyye. Ayrıca Eczacı Mektebi ve 1909'da kurulmuş olan Dişçilik Mektebi Ulûm-i Tıbbiye bölümüne bağlandı. Bunun yanında vilayetlerde bulunan Tıbbiyeler ve Hukuk Mektebleri de Darülfünun'a bağlandılar (Tekeli, 1985: 473).

Darülfünun'daki asıl canlanma Balkan Savaşları sonrasında Türkçülük ideolojisinin ön plana çıkması ile görüldü. 1915'de bir reform yapıldı ve 19 Alman ve 1 Macar profesör üniversiteye çağırıldı. Gelen Alman bilim adamları, von Humboldt geleneği çerçevesinde üniversitenin araştırmaya yönelmesi için çaba harcadılar. Yine 1915'de kızların üniversitede okumalarının yolunu açmak amacıyla "İnas Darülfünun'u" açıldı. "Medresetü'l-mütehassısîn" kuruldu ve böylece Ulûm-i Şer'iyye üniversiteden ayrılmış oldu. 1919'da Darülfünun'a "ilmi muhtariyet" tanındı (Tekeli, 1985: 473). İlmi özerkliğin tanınması, üniversitenin bilimsel çalışmalar yapmasının önünü daha da açmıştır. Özerkliği olmayan bir üniversiteden bilimsel alanda özgür çalışmalar ortaya koyması beklenemez.

5.MİLLET VE YABANCI OKULLARI

Osmanlı Devleti'nde farklı milletler ve yabancılar da okullar açtılar. Bu milletlerin önde gelenlerinden birisi Rumlardı. İstanbul'da Tanzimat sonrası dönemde belli başlı üç Rum okulu tespit edilmiştir. Bunlar Fener Rum Okulu, Heybeliada Rum Papaz Okulu ve Rum Darülfünûnu'dur (Kuruçeşme Rum Üniversitesi). Fener Rum Okulu Rumlar tarafından İstanbul'da kurulmuş ilk okuldur ve Rumlar tarafından tahsis edilmiş olan menkul ve gayrimenkullerin gelirleri ile kendi faaliyetlerini sürdürmüştür. Daha sonra açılan Rum okullarından daha etkili olmuştur. Bu okulun mezunları Rumların cismani ve ruhani kuruluşlarında etkili bir konuma sahip olmuşlardır (Koçak, 1985: 492).

Osmanlı Devleti'nde laik eğitim Müslümanlardan önce gayrimüslimlerde başlamıştır. Bu bağlamda 1803-1819 yılları arasında eğitim faaliyetlerinde bulunan İstanbul Kuruçeşme Okulu, Fenerli Rumlar tarafından kilise dışı bir girişim olarak faaliyetlerini sürdürmüştür. Kuruçeşme Okulu, o zamanlarda faaliyete geçen diğer okullardan farklı olarak bir orta öğretim değil, yüksek öğretim kurumuydu. Okulda edebiyat, dil, tıp ve matematik dalları vardı. Okulun ayrıca bir hastane ve darülacezesi vardı. Kuruçeşme Okulu, adeta bir resmi okul olarak görülüyor ve müdürü bir fermanla atanıyordu. Okulda dikkat çeken bir başka özellik, okulu her ne kadar Fenerli zengin Rumlar kurmuş olsalar da, öğrencilerin bu zenginlerin çocuklarından değil de fakir ailelerin çocukları ile öksüzlerden meydana gelmesiydi. Fenerli zengin Rumlar kendi çocuklarını evlerinde özel hocalar tarafından ders aldırtarak yetiştiriyorlardı. Bu ve benzer okulların kurulmasıyla amaçlanan Fenerli Rumların kendilerinin yeniden üretimi olmaktan ziyade, kendi kontrollerinde olan**,** toplum ve iş hayatında ihtiyaç duyulan bir küçük burjuvazinin oluşturulması ve yeniden üretilmesiydi (Tekeli, 1985, s. 460-461). Kuruçeşme Okulu'nda Tıp, Yunan Dili ve Edebiyatı, Riyaziyat ve Hendese şubeleri vardı ve bu okul Rum ayaklanmasına kadar (1820) faaliyetini sürdürmüştür (Taşdemirci, 2001: 15).

Rum burjuvazisi tarafından kurulmuş olan okullardan birisi de Ayvalık Akademisi'dir. 18. yüzyılın ikinci yarısında Rum burjuvazisi bazı imtiyazlar elde etmişti. Bu bağlamda Ayvalığa Türk aileler yerleşemiyorlardı ve Ayvalık büyük ölçüde seçimle belirlenen üç Rum'un yönetiminde olan bir kent haline gelmişti. Elde edilmiş olan imtiyazlar nedeniyle Mora'dan ve adalardan birçok burjuva ve sanatkar Rum, Ayvalık'a yerleşmişlerdi. Bir yatılı okul olarak Ayvalık Akademisi kuruldu. Okulun 72 odası vardı ve kısa zamanda öğrenci sayısı 600'e ulaşmıştı. Rusya ile 1806'da yapılan savaşta Rumlar arasındaki hareketlilik yönetimin dikkatini Ayvalık'a çekmiş ve okul kapatılan ilk kurum olmuştu. Daha sonra okul tekrar faaliyete geçirilmiştir (Tekeli, 1985: 461).

Rum milliyetçiliğinin gelişmesinde etkili olan okullardan biri de 1810-1819 arası dönemde İzmir'de eğitim veren Jimnazyum'dur. Okulun kurucusu olan Konstantine Kumas, bir tüccarın oğludur ve Viyana'da deneysel fen ve modern matematik bilimlerinde eğitim almıştır. Kumas, Kant felsefesi ve ulusalcı Alman düşüncesiyle ilgileniyordu. Paris'te yaşamakta olan bir Hellenist olan Koraes'in kaleme almış olduğu "Rum Eğitimi ve Dili Üstünde Emprovize Yansımalar" adlı çalışmadan da etkilenmişti Kumas. Koraes'e göre medeniyetin bir toplulukta gelişmesinin yolu, tıpkı Batı Avrupa'da olduğu gibi, dilin geliştirilmesinden sonra mümkün olabilecekti. Modern Rumcanın herhangi bir yabancı yardım olmaksızın ve eski Yunana gitmeden, yaşamakta olan Rumlar tarafından meydana getirilmesinin gerekliliğine inanıyordu. Jimnazyumda felsefe

ve bilim eğitimi üzerinde durulmaktaydı. Okulda bu bağlamda matematik, kimya, deneysel fizik, ahlak ve coğrafya okutulmaktaydı. Ayrıca Koraes'in yolundan gidilerek bir dil geliştirilmeye çalışılıyordu. Jimnazyumda Kant felsefesi verilmekteydi. Okulun ünü kısa zamanda yayıldı. Okulun finansmanı sadece İzmirli Rumlar tarafından karşılanmamaktaydı; İstanbul'dan, Odesa'dan, Moldavya'dan yardımlar da almaktaydı. Laik bir eğitim kurumu olduğu için kilise tarafından tepkiyle karşılanmaktaydı ve kilise okulun kapatılmasını talep etmekteydi. Bu baskılara direnilmeye çalışıldı fakat 1819'da kilisenin baskısı ile okul tamamen kapatıldı (Tekeli, 1985: 461-462).

Kilisenin tepkisinin sonucu laik eğitim veren okulların kapatılmak zorunda kalınması, köklü değişimin yolunu kapatmaya yetmemiştir. Hatta bizzat kilisenin vermiş olduğu eğitimde önemli değişiklikler yaşanmıştır. Laik eğitim sistemi kilise eğitiminde dahi köklü dönüşümlere neden olmuştur. Fener Rum Okulu, kilise dini eğitiminin hiyerarşisinde en üst noktada yer alan bir okuldu. Bu okulda gerçekleştirilen bir reform sonucunda, burası artık sadece ruhani eğitim verilen bir okul olmaktan çıkarılıp burada dini eğitimin yanında edebiyat, felsefe ve değişik kültür dersleri de okutulmaya başlanmıştır. Reformla birlikte İzmir Okulunda ders vermiş olan bazı hocalar Fener Rum Okulu'nda ders vermeye başladılar. Değişimin etkisi okulun yönetiminde de kendini göstermiştir. 1856'ya kadar olan dönemde okulun yönetimi Patrikhane tarafından seçilen beş metropolit tarafından gerçekleştiriliyordu. 1856'dan sonraki dönemde ise okul bir heyet tarafından yönetildi. Heyetin başında Sen Sinot Meclisi içinden seçilen bir metropolit bulunuyordu. Heyette, Rum ileri gelenleri arasından seçilen beş kişi daha yer almaktaydı (Tekeli, 1985: 462). Tanzimat Fermanı'nın kendilerine verdiği haklardan sonuna kadar faydalanma yoluna giden Rumlar, Tanzimatın amaçladığı "eğitim yoluyla Osmanlılık" yaklaşımından olabildiğince kaçınmışlardır (Ölker, 2007: 133).

Gayrimüslimlerin haklarının altının kalın bir şekilde çizildiği Islahat Fermanı sonrasında, bu haklardan faydalanmak isteyen gayrimüslimler İstanbul başta olmak üzere ülkenin farklı yerlerinde özel okullar kurmaya başladılar (Koçak, 1985: 485).

1861'de kurulmuş olan Rum Edebiyat Derneği, Osmanlı Rumlarının eğitimlerinin laikleşmesi açısından önemli bir adım olmuştur. Kurulduğu yıllarda Rum milletinin ideolojisinin yeniden üretilmesinde etkili bir kuruluş konumundaydı ve eğitim sisteminin dışında bir fonksiyona sahipti. Zamanla bu dernek Rum eğitim sistemini şekillendiren bir merkez haline geldi. Bu dernek bizdeki Maarif Vekaleti'nin, Dil ve Tarih Kurumunun halkevlerinin, müzelerin ve konservatuarların gördüğü işlevi görmüştür. Rumeli ve Anadolu'da bulunan hemen tüm Rum okullarını denetim altına aldı ve okullardaki eğitim için Alman ve Fransız sistemlerinden de yararlanarak programlar yaptı. Bu dernek kendi müfettişleri yoluyla ülke genelindeki hemen tüm okulları denetlemekteydi. Yüzyılın sonuna gelindiğinde sadece Anadolu ve Suriye'de bulunan Rum-Ortodoks okullar 1584'e ulaşmıştı. Okulların büyük bölümü ilkokuldu. Bu okullarda okutulacak kitaplar Kraponos Vakfı tarafından oluşturulan bir kurul tarafından belirlenmekteydi. Rumlar her haliyle düzenli bir eğitim sistemi oluşturmuşlardı. Bu okulların giderleri, bu amaçla kurulmuş vakıfların gelirlerinden, kilise ve cemaat gelirlerinden karşılanmaktaydı. 19. yüzyılın sonuna gelindiğinde artık Rum okullarının denetimi tamamen kilisenin kontrolünden çıkartılmıştı. Ayrıca eğitim merkezileştirilmişti. Bu merkezileşmenin sağlanmasında, Osmanlı Devleti'nde merkezileşmeyi sağlamak amacıyla haberleşme ve altyapıda yapılan yatırımların rolü büyük olmuştur (Tekeli, 1985: 462).

Eğitimin dinin denetiminden kurtulması Ermenilerde de 18. yüzyılın sonunda başlamıştır. Bu dönemde İstanbul'da Ermeni mahallelerinde özel okullar, dershaneler ve kütüphaneler kurulmaya başlandı. Ermenilerin ilk resmi okulu 1790'da kuruldu. Okullar zengin Ermeniler ile kilisenin işbirliği sonucu gelişmiştir. Okullar yaygınlaşmaya başladıkça dil sorunu kendini hissettirmeye başladı. Yeni gereksinmelere uyumlu bir hale dillerinin getirilmesi gerekmekteydi. Henüz Ermeni dilinin bir lügatı yoktu. Ermeni okulları özellikle 1825-1830 arasında hızla yaygınlaştı. Anadolu'da 1834'e gelindiğinde 120 Ermeni okulu mevcuttu. Sayının artması bir taraftan bu okulların nasıl finanse edileceği diğer taraftan da kim tarafından denetleneceği üzerinde

tartışmaları arttırdı. Esnaf temsilcileri, 1831'de Patriğin başkanlığında toplanan Ermeni Cemaat Meclisinde okulların masraflarına katkıda bulunmayı kabul ettiler. Sonraki bir dönemde Patrikhanede bir araya gelen Amiralar (Ermenilerin en zenginleri) ve esnaf temsilcileri, on Amiradan oluşan bir kurulun bütün kültürel kurumları denetlemesine karar verdiler (Tekeli, 1985: 462-463).

Yaygınlaşan eğitim, sonunda yüksek derecedeki eğitim kurumlarına ihtiyacın ortaya çıkmasına neden oldu. 1838'de ilk Ermeni yatılı okulu olan Cemaran Okulu (Üsküdar'da) açıldı. Okulda fakir çocuklar ücretsiz okumaktaydılar. Öğrencilerin sadece Ermenice konuşmaları ve başka dillerden kelimeler kullanmamaları talep edilmekteydi. 1841'de kapanan okul, Yedikule'de 1847'de tekrar açılmıştır. 1853 sonrasında Ermeni toplumunda 14 kişiden meydana gelen bir "Maarif Komisyonu" oluşturuldu. Böylece okullar Amiraların kontrolünden kurtulmaya başladı. Ermeni cemaatinin anayasası olarak kabul edilen "Nizamname-i Millet-i Ermeniyan"ın 1860'da yayımlanması ile birlikte, okulların Amiraların denetiminden kurtarıldığı söylenebilir. Artık cemaat işlerinin yönetiminde Amiralar değil, seçilmiş kişiler bulunacaktı. Okulların denetimi ise seçimle oluşan "Maarif Komisyonu" tarafından gerçekleştirilecekti. Böylece eğitim sistemi merkezi denetime tabi olmuş oldu. Ermeni okullarında okuyan öğrenci sayısı Anadolu'da 1901-1902 ders yılında 104.500'e ulaştı (Tekeli, 1985: 463-464).

Geleneksel Yahudi eğitimi dine dayanmaktaydı. Çocuğun dini ve geleneksel değerleri alarak toplumsallaştığı geleneksel okullara Talmud Tora denilmekteydi. Modern eğitime Yahudiler Ermenilerden çok daha geç başladılar. Yahudiler, özellikle 17. yüzyılda Sabatay Sevi'nin hareketi sonrasında dini baskıların daha çok etkisi altında yaşadılar ve kendi kültürlerinin yeniden üretiminde başarısız oldular. Ermeni ve Rumlarda modern eğitime geçişte kendi burjuvazilerinin baskısı etkili olurken, Yahudilerde bu durum gerçekleşmedi. Modern eğitime geçişte uluslararası Yahudi burjuvazisinin girişimleri belirleyici oldu. 1860'da zengin Yahudiler Paris'te Alliance İsraelite Üniverselle (Evrensel Yahudi Birliği) kurdular (Çolak, 2004: 234-235). Alliance (Alyans) İsraelite'in kuruluş gayesi: dünyanın değişik bölgelerinde yaşamakta olan Yahudilerin gelişimini teşvik etmek ve yaşadıkları ülkelerde dışlanmalarını engellemekti. Bu amaçlara ulaşmanın ekonomik bir boyutu da vardı. Alyans İsrailit, bütün amaçlarına ulaşmak için temel araç olarak modern eğitimin kullanılması gerektiğinin bilincindeydi. Paris'te oluşturulan heyetin kontrolünde bir eğitim sistemi oluşturmayı kararlaştırdılar. Osmanlı Devleti sınırlarında (Edirne'de) 1867'de ilk Alyans okulu açıldı. Daha sonra değişik şehirlerde de kuruldu. Yüzyılın sonunda Osmanlı genelinde kurulmuş olan okulların sayısı 50'nin üzerine çıkmıştı. Alyans okullarının açılmasına Yahudi din çevreleri tepki gösterdiler. Hatta bu okulların açılmasında önemli destekleri olan zengin bir Yahudi olan Kamanto hahamlar tarafından aforoz edildi. Tıpkı Osmanlı eğitim sisteminde olduğu gibi Yahudilerde de eğitimde ikilik çıktı ve modern okullar ile geleneksel dini eğitim veren "Talmud Torah"lar arasında büyük mücadeleler yaşandı. Hasköy'de eğitim veren "Şube-i Maarif" okulu bünyesine iki sınıf eklenerek haham yetiştirilmek istendi. Hahamlar, bu girişimi şartlı olarak kabul ettiler: Haham yetiştirilen sınıflarda kafir dili olan Fransızca okutulmayacak, Türkçe okutulacaktı (Tekeli, 1985: 464).

Fransa Alayans okulların a yardım etmekteydi. Hatta Fransa bu okulları kendi himayesine almak için girişimde bulundu. Yahudi cemaati bu girişimin kendi cemaatlerinin zararına olacağını düşündüğünden, buna yaklaşmadı (Arslan, 2007: 15).

Rum ve Ermenilerde yeni bir modern dil inşa edildi, fakat Yahudilerde dilde gelişme yaşanmadı. Yahudiler kendi okullarında Fransızca eğitim vermekteydiler. Fransızcanın eğitimde kullanılması Yahudiler arasında Fransız kültürünün hızla yaygınlaşmasına neden oldu. 19. Yüzyılın sonunda 19.832 öğrenciye ulaşmıştı Alyans okulları. Bu okullar Batı ile Yahudiler arasındaki ilişkilerin artmasını istiyordu. Yahudiler aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumla uyumlu bir hayat sürdürmeye de çabalıyorlardı. Türkçe bu entegrasyonun önemli bir aracı olduğundan Yahudi okullarında öğretilmekteydi (Tekeli, 1985: 464).

Batının büyük devletleri ülkenin çok etnik ve dinsel yapısından faydalanmak için harekete geçtiler ve kendi kontrollerine girecek ve çıkarları doğrultusunda hareket edecek gruplar oluşturmaya çalıştılar. Batının bir bütün olarak hareket ettiği de söylenemezdi; bu ülkeler kendi aralarında rekabet ediyorlardı. Bazı Batı ülkeleri Osmanlı Devleti'ndeki etnik ve bölgesel farklılaşma temelli olacak şekilde hastaneler, kültür merkezleri ve okullar açmaya başladılar (Keyder, 2008: 74).

Misyonerler Protestanlığı yaymak amacıyla eğitime büyük önem vermekteydiler. Bu bağlamda özellikle okul bir araç olarak kullanıldı. Ermenileri Osmanlı Devleti'nden koparmanın yolu olarak kurdukları okulları birer silah olarak kullanmaya başladılar. Batı, kendi değerlerini kurduğu misyoner okullarla yaygınlaştırmaktaydı. Milliyetçilik duyguları aşılanan azınlıkların Osmanlı Devleti'ne karşı direnişinin tohumları atıldı. Yaptıkları iş eğitimden ziyade Osmanlı düşmanlığı aşılamaktı (Küçük, 2005: 80-91).

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren misyoner okulları açılmaya başlandı. Robert Koleji 1863'de Amerikalılar tarafından açıldı. Bunun yanında Almanlar, Fransızlar, İtalyanlar, Avusturyalılar, İngilizler de bu dönemde misyoner okulları açtılar. Misyoner okullarının bir bölümü ilkokul bir bölümü de ortaokul seviyesinde eğitim vermekteydi. Batı tipi eğitim veren bu okulların gerek müfredatları, gerekse dersleri ve kitapları Maarif Bakanlığının onayına tabi tutulmalıydı. Aksi takdirde devletin resmi politikalarının tersine bir amaçla kullanılabilirlerdi. Fakat uygulamada bunun gereğinin yerine getirilmediği gözlemlenmektedir. Misyoner okulları Osmanlı toplumundaki nefretin ve Müslümanlara karşı olumsuz yaklaşımın artmasına neden olmuştur (Shaw ve Shaw, 2000: 146). Koçak, yabancı okulların faaliyetlerinde denetim dışı kaldıklarını belirtiyor. Öğretim programları için Maarif Bakanlığı'ndan izin almaları zorunluluğu da yoktu (Koçak, 1985: 487-488). Müslüman Türkler açılmış olan bu okullara fazla ilgi duymamışlardır. Bu ilgisizlik II: Meşrutiyet'e kadar devam etmiştir (Ortaylı, 2006: 189). **1**910'a gelindiğinde Amerikan misyonerlerinin en yoğun olarak faaliyet gösterdikleri ülke Osmanlı Devleti' idi. Söz konusu dönemde toplam 430 Amerikan misyoner okulunda toplam 23.465 öğrenci okumaktaydı (Kocabaşoğlu, 1985: 495).

6.SONUÇ

Milli kimliklerin inşası açısından okulun önemi yadsınamaz. Avrupa'da ulus devletler kendilerini devletleri ile özdeşleştiren ve bütün farklılıklarından arındırılmış, türdeş bir vatandaş yaratmak için büyük adımlar atmışlardır. Okullarda verilen dersler yoluyla milli kimlikler inşa edilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde vatandaşların önemli bir bölümü farklı dinlerdendi. Özellikle gayrimüslimlerde milliyetçilik hızla yayılmaktaydı. Ülkede yaşayan bütün tebaayı eşit vatandaşlar haline getirerek ülkenin çöküşünün engellenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ülke genelinde bütün tebaanın çocuklarının birlikte gidecekleri okullar açılmıştır. Böylece Aynı okullarda okuyan yeni nesiller arasında duygusal birliktelik sağlanmış ve Osmanlı kimliği inşa edilmiş olacaktı.

Gayrimüslimlerin kendi dilleri ile eğitim yaptıkları okulları mevcuttu. Ayrıca Avrupalı devletler ile bu milletler arasında yoğun bir ilişki vardı. Dolayısıyla gayrimüslimlerin empoze edilmeye çalışılan Osmanlı kimliğini benimsemeleri mümkün olmamıştır. Osmanlının son döneminde açılmış olan misyoner okulları da toplumsal olarak kopuşlarda etkili olmuştur.

II. Abdülhamit döneminde eğitim hızla yaygınlaştırılmıştır. Tarih ve coğrafya dersleri vasıtası ile milli bir kimlik inşa edilmeye çalışılmıştır. II. Meşrutiyet sonrasında iktidara gelen İttihat ve Terakki Cemiyeti toplumsal bütünleşmeyi sağlamak amacıyla değişik adımlar atmıştır. Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalar ile toplumsal bütünleşme sağlanmaya çalışılmıştır.

Eğitimde laik bir anlayışın daha fazla kendini göstermeye başladığı 1908 sonrası dönemde, ders kitaplarında İTC'nin amaçları ile uyumlu vatandaşın inşası doğrultusunda adımlar atılmıştır. Eğitim daha yaygın hale getirilmiştir. Bu dönemde özellikle Türkçenin okullarda daha yoğun bir şekilde okutulması ve bütün tebaanın resmi dil çerçevesinde bütünleşmesine özen gösterildi. Dilde birlik yoluyla, duygusal birliğin de oluşabileceği umulmaktaydı.

Modern bir devletin vatandaşlarından talepleri ile uyumlu bir şekilde hazırlanan Medeni Bilgiler" kitapları ile topluma şekil verilmek istenmekteydi. Bireylerin özel hayatlarındaki davranış kalıplarından, beslenme ve spor alanlarına kadar hemen her alanda vatandaşlar bilinçlendirilmek istenmekteydi. İyi bir vatandaşın görevleri ayrıntılı bir şekilde aktarılmaktaydı.

Osmanlı Devleti bir taraftan modern okullar kurmakta geç kalmışken diğer taraftan da imkanlarının sınırlılığı dolayısıyla gerekli yatırımları ve kontrolü sağlayamamış olduğu için arzu edilen sonuçları elde edememiştir.

KAYNAKÇA

Adanır, F. (1989). **"**Der jungtürkische Modernismus und die nationale Frage im Osmanischen Reich", **Zeitschrift für Türkeistudien**, 2. Jahrgang, Heft 2, Integra Verlag, 79-91.

Akıncı, A. (2011). **Milli Kimlik İnşa Stratejileri (Türkiye Örneği 1839-1946)**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arslan, A. (2007). "Avrupa'dan Türkiye'ye Yahudi Göçünün Stratejik Olarak Kullanılması (1880-1920)", **Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Güvenlik Stratejileri Dergisi**, Yıl: 3, Sayı: 5, 7-40.

Bakır, K. (2008). "II. Meşrutiyet Döneminde Milli Seçkincilik ve Eğitim: Emrullah Efendi Tuba Ağacı Nazariyesi", **Doğu Batı**, Yıl: 11, Sayı: 45, 197-213.

Başaran, İ. E. (1999). "Türkiye'de Eğitim Sisteminin Evrimi", (Ed: F. Gök), **75 Yılda Eğitim**, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, 91-110.

Berkes, N. (1997). **Batıcılık, Ulusçuluk ve Toplumsal Devrimler-1**, Cumhuriyet Gazetesinin Armağanı.

Berkes, N. (2008). **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, 12. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Bilim, C. Y. (1984). **Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876)**, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.

Çolak, M. (2004). "Milas Yahudileri ve Eğitim: Talmud Tora'dan Alliance Israelite Universelle'e (1851-1934)", **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Dergisi**, Cilt: 21, Sayı:1, 231-247.

Doğan, N. (1994). **Ders Kitapları ve Sosyalleşme**, BağlamYayıncılık, İstanbul.

Dölen, E. (1985). "Darülfünun", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedesi**, 2. Cilt, İletişim Yayınları, 476-477.

Darüşşafaka. (2013). http://www.darussafaka.k12.tr/Darussafaka/Sayfalar/Tarihcemiz.aspx, (E.T: 07.11.2013).

Engelhardt (1999). **Tanzimat ve Türkiye**, (Çev: A. Reşad), 1. Baskı, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

Erdoğdu, A. T. (2008). "Osmanlılığın Evrimi Hakkında Bir Deneme: Bir Grup (Üst Düzey Yönetici) Kimliğinden Millet Yaratma Projesi", **Doğu Batı**, Yıl 11, Sayı 45, 19-46.

Ersanlı, B. (2006). **İktidar ve Tarih, Türkiye'de "Resmi Tarih" Tezinin Oluşumu (1929-1937)**, 2. Baskı, İletişim Yayınlar, İstanbul.

Gellner, E. (1992). **Uluslar ve Ulusçuluk**, **(**Çev: B. E. Behar ve G. G. Özdoğan), İnsan Yayınları, İstanbul.

Güven, İ. (2004). **Osmanlı Eğitiminin Batılılaşma Evreleri**, 3. Baskı, Naturel Yayınları, Ankara.

Hobsbawm, E. (2005). **İmparatorluk Çağı 1875-1914**, (Çev: V. Aslan), Üçüncü Baskı, Dost Kitabevi, Ankara.

Hobsbawm, E. (2006). "Giriş: Gelenekleri İcat Etmek", **Geleneğin İcadı,** (Ed: E. Hobsbawm ve T. Ranger), (Çev: M. M. Şahin), Agorakitaplığı, İstanbul, 1-18.

Karpat, K. H. (2009). **Osmanlı'dan Günümüze Kimlik ve İdeoloji**, 2. Baskı, TİMAŞ Yayınları, İstanbul.

Kayalı, H. (1998). **Jön Türkler ve Araplar: Osmanlıcılık, Erken Arap Milliyetçiliği ve İslamcılık (1908-1918), (**Çev: T. Yöney), 2. Baskı, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

Keyder, Ç. (2008). **Türkiye'de Devlet ve Sınıflar**, İletişim Yayınları, İstanbul.

Kocabaşoğlu, U. (1985). "Amerikan Okulları", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, 2. Cilt, İletişim Yayınları, 495-500.

Koçak, C. (1985). "Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, 2. Cilt, İletişim Yayınları, 485-494.

Koçer, H. A. (1992). **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**, Milli Eğitim Yayınevi, İstanbul.

Kurnaz, Ş. (1992). **Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını (1839-1923)**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Kurnaz, Ş. (1996). **II. Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

Küçük, M. A. (2005). **Ermeniler Arasında Protestanlığın Yayılışı ve Protestan Ermeniler (Türkiye Örneği)**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Mardin, Ş. (2000). **Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908**, 7. Baskı, İletişim Yayınevi, İstanbul.
Ortaylı, İ. (2006). **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı**, 25. Baskı, Alkım Yayınevi, İstanbul.
Ölker, G. (2007). "Ta'lîm-i Lisân-ı Rumî ve Dil Öğretim Yöntemi", **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Sayı: 22, 129-143.
Özkalp, E. (2008). **Sosyolojiye Giriş**, 16. Baskı, Ekin Yayınevi, Bursa.
Sakaoğlu, N. (1985). "Eğitim Tartışmaları", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, 2. Cilt, İletişim Yayınları, 478-484.
Shaw, S. J. ve Shaw E. K. (2000). **Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye**, (Çev: M. Harmancı), Cilt: 2, Baskı: 3, e Yayınları, İstanbul.
Somel, S. A. (2010). **Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908); İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin**, (Çev: O. Yener), İletişim Yayınlar, İstanbul.
Şişman, A. (2004). **Tanzimat Döneminde Fransa'ya Gönderilen Osmanlı Öğrencileri (1839-1876)**, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara.
Taşdemir, E. (2001). "Türk Eğitim Tarihinde Azınlık Okulları ve Yabancı Okullar", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:10, 13-30.
Taşer, S. (2010). "Darülfünun-ı Şahane'de Kayıt, Ücret ve İmtihanlar İle İlgili Hususlar ve Başarılı Öğrencilerin Ödüllendirilmesi", **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 29, 357-370.
Tekeli, İ. (1985). "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişiklikler", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, 2. Cilt, İletişim Yayınları, 456-475.
Toprak, Z. (2006). "Bir Hayal Ürünü: İttihatçıların "Türkleştirme Politikası"", **Toplumsal Tarih**, Sayı: 146, 14-22.
Tunaya, T. Z. (1984). **Türkiye'de Siyasal Partiler 1: İkinci Meşrutiyet Dönemi 1908-1918**, 2. Baskı, İstanbul.
Üstel, F. (2009). **"Makbul Vatandaş"ın Peşinde**, 4. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul
Zürcher, E. J. (2007). **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, (Çev: Y. S. Gönen, 21. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.