

**T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OSMANLI YENİLEŞME HAREKETLERİ DÖNEMİNDE ÇOCUK
EĞİTİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ümmü Gülsüm ARSLAN**

Antalya, 201

**T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OSMANLI YENİLEŞME HAREKETLERİ DÖNEMİNDE ÇOCUK
EĞİTİMİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ümmü Gülsüm ARSLAN**

Danışman: Prof. Dr. Günseli ORHON

Antalya, 2017

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

12 / 06 / 2017

Ümmü Gülsüm ARSLAN
İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

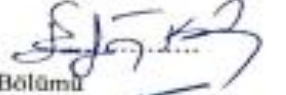
Önemli Gülsüm ARSLAN'ın bu çalışması 12.06.2017 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Başkan : **Prof. Dr. Erdoğan KÖSE**
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : **Yrd. Doç.Dr. Türkan AKSU**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl. Öğretim Üyesi

Üye (Danışman) : **Prof. Dr. Günseli ORHON**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fak. Eğit. Bil. Böl. Öğretim Üyesi

IMZA



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet CANBULAT
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Osmanlı yenileşme hareketleri dönemindeki çocuk eğitimi adına yapılan geniş kapsamlı reform girişimlerini konu alan bu çalışma 1824-1918 yılları arasında kapsamaktadır.

Çalışmada ele alınan dönemin 1918'ye kadar genişletilmesindeki en önemli neden,

1913 tarihli Tedrisât-ıİbtidâiye Kanun-ı Muvakkati'nin

önemini ve pratikteki sonuçlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada Tanzimat'tan kısa bir süre öncesi ve sonrasında, II. Abdülhamid döneminde ve II. Meşrutiyet döneminde çocuk eğitimindeki gelişmelere değinilmiştir. Mahalle mektepleri, ibtidâi, rüştiye ve ana mekteplerinin; tarihi gelişimi, teşkilatı ve idari yapısı, öğretim

kadrosu, öğrencileri, eğitim –öğretimi, binaları, ders araç ve gereçleri

incelenmiştir. Tüm bu eğitim kurumlarının gelişim evreleri açıklanırken Osmanlı Devleti'nin ekonomik ve toplumsal değişimine de değinilmiştir. Çünkü bu dönemlerde Osmanlı Devleti top yekün bir yenileşme seferberliğine girişmiştir.

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük

getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Prof. Dr. Günseli ORHON' a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca engin bilgilerinden, tecrübelerinden

yararlandığım beni her konuda cesaretlendiren, desteğini hep arkamda

hissettiğim kardeşim Yrd. Doç. Dr. Hatice DURAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan,

beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım hayat arkadaşım Ramazan ARSLAN' a ve daha çok küçük olmasına rağmen beni olgunlukla karşılayan oğlum Emir Furkan ARSLAN' a ve kardeşim Mehmet YILDIZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canım annem Bahriye YILDIZ' a ve babam Mustafa YILDIZ' a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

OSMANLI YENİLEŞME HAREKETLERİ DÖNEMİ ÇOCUK EĞİTİMİ

Arslan, Ümmü Gülsüm
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Günseli ORHON
Haziran 2017, 107 sayfa

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan başlayarak çocuk eğitimi veren kurumların yapısında meydana gelen değişimler ve devletin modernleşme sürecinin çocuk eğitimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Osmanlı Devleti'nde 4-12 yaş arası çocukların eğitimi klasik ve modern dönem olarak iki döneme ayrılmaktadır. Bu çalışmada bu iki dönemin karakteristik özelliklerinden bahsedilerek modernleşme dönemi üzerinde ağırlıklı olarak durulmaktadır.

Osmanlı Devleti'nde ilk dönemlerde ilköğretim görevini üstlenen kurumlar mahalle mektepleridir. Osmanlı Devlet tarihinde ilk örneklerinin Bursa'da açıldığı, Fatih Sultan Mehmet Dönemi'nde İstanbul'da yaygınlaşan çocuklara Kur'an-ı Kerim ve ilmihal bilgilerinin verildiği mahalle mekteplerinin geçmişi Selçuklulara kadar dayanmaktadır. İlköğretim seviyesinde yeni usul eğitim veren kurumlar açılmasına rağmen mahalle mektepleri ikinci bir kurum olarak Osmanlı'nın yıkılışına kadar hep var olmuştur. Eğitimde ilköğretim kurumu olma görevini mahalle mekteplerinin yükseköğretim kurumu olma görevini de medreselerin üstlendiği klasik dönem Tanzimat dönemi ile birlikte son bulmuştur. Bu dönem çocuk eğitiminde devlet seviyesinde ciddi adımların atıldığı bir dönem olmuştur. Pratikte çok fazla ilerleme kaydedilemese de teori de önemli kararlar alınmıştır. Tanzimat döneminde ilköğretimde yeni usul eğitim veren İbtidai mektepleri ve taşrada mahalle mekteplerin eksikliklerini tamamlamak için rüştiyeler açılmış ve eğitimde hiyerarşik bir düzen oluşturma fikri ortaya atılmıştır. Maarif teşkilatının oluşum süreci başlamıştır. Karşılaşılan çeşitli güçlükler nedeniyle

birçok tasarı hayata geçirilememiştir. Tanzimat döneminde ortaya atılan fikirler II. Abdülhamit döneminde uygulamaya geçirilmiştir. Devlet yeni okulların açılması için bir bütçe ayırmış ve ilköğretim yaygınlaştırılmıştır. Devlet sınırları içindeki bütün çocukların ilköğretime devam etmesi için çalışılmış ve maarif teşkilatı taşrada kurumsallaşmaya gitmiştir. II. Meşrutiyet dönemi de ilköğretimde yapılan çalışmaların devam ettiği bir dönem olmuştur. Bu dönem anaokullarının ülkemize getirildiği bir dönem olması nedeniyle de önem taşımaktadır. II. Meşrutiyet eğitimde millileşmenin görüldüğü bir dönemdir. Osmanlı Devleti'nin son günlerine denk gelen bu dönemde çocuk eğitimi adına önemli adımların atıldığı ve Cumhuriyet dönemine de öncülük edecek çalışmalar yapılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Yenileşme Hareketleri, Çocuk, Çocuk Eğitimi

ABSTRACT

The Education of Children in The Period of Ottoman Modernization

Arslan, Ümmü Gülsüm

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Supervisor: Prof. Dr. Günseli ORHON

Haziran 2017, 107 sayfa

In this study, changes in the structure of the children's education institutions and the effects of the modernization process on the children's education were investigated starting from the establishment of the Ottoman Empire. The education of children between the ages of 4-12 is divided into two periods as the classical and the modern period in the Ottoman Empire. This study mainly focuses on the characteristic properties of these two periods by mentioning the period of modernization. The mahalle schools that the first institutions was undertaken primary task in the first period in the Ottoman Empire. The first examples opened in Bursa in the history of the instances of the Ottoman State. The second examples was opened in Istanbul during the period of Fatih Sultan Mehmet. In the mahalle schools the children were learning the Qur'an and the Islamic rules. Despite the opening of the new school at the primary level educational institutions, the mahalle schools has always existed until the fall of the Ottoman Empire as a second institution. with the tanzimat period, The task of giving primary education has been undertaken by the mahalle schools and giving higher education by the Madrasa until the Tanzimat period. The classical period ended and Tanzimat period began. The serious steps were taken at the state level in the education of the child in this period. Although much progress was made in the theory and important decisions were taken but they weren't used in practice. During the Tanzimat period İbtidai schools were opened in primary education the rüştiye schools were opened in the country to complete the mahalle schools however the idea of creating a hierarchical layout have been proposed. The first steps for foundation of the ministry of the education was taken in this period. Because of the various difficulties encountered

the projects about the education weren't put into practise but all of the projects implemented in the period Abdülhamid II. The state allocated a budget for the opening of new primary schools have been extended. Primary education to all children within the borders of the state continue to be institutionalized and education organization, we have been working in the country he went to. II. Elementary education was also a time of continuing in the period of constitutional monarchy. Kindergartens were brought to our country because it is the period when this period is important as well. II. Constitutional education is observed in a period where millilesmen. In the corresponding period of the last days of the Ottoman Empire to the Republican era, and important steps were taken on behalf of children's education that will lead to studies.

Key Words: The Ottoman Modernization, Child, The Educaton of Children

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR.....	x
BÖLÜM I	
GİRİŞ	
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Konusu	6
1.3.Araştırmanın Problemi	7
1.4.Araştırmanın Alt Problemleri.....	7
1.5.Araştırmanın Önemi.....	7
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Çocuk.....	9
2.1.1.Eski Türklerde Çocuk.....	9
2.1.2. Osmanlı Devleti'nin Klasik Döneminde Çocuk.....	9
2.1.3. Osmanlı Devleti'nin Modernleşme Döneminde Çocuk.....	11
2.1.4. Orta Çağda Batı'da Çocuk.....	12
2.1.5.Batı'da Çocuk Kavramının Değer Kazanması.....	13
2.1.6.Günümüzde Çocuk Kavramı.....	15
2.2.Çocukluk.....	15
2.3.Batılılaşma.....	17

2.4.Modernlik ve Modernleşme.....	18
2.5. Türk Yenileşmesi.....	21
2.6. Osmanlı-Türk Yenileşmesi.....	23
2.7.Osmanlı Devleti'nde Çocuklara Eğitim Veren Kurumlar.....	26
2.8.İlgili Araştırmalar.....	27

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli.....	31
---------------------------	----

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Osmanlı Devleti'nin Klasik Döneminde Çocuk Eğitimi.....	34
4.1.1.Osmanlı Klasik Dönemi Mahalle Mektepleri.....	34
4.1.2.Mahalle Mekteplerinde Eğitim.....	35
4.1.3.Mahalle Mekteplerinde Çalışan Personel.....	38
4.2.Osmanlı-Türk Modernleşmesinde Çocuk Eğitimi.....	41
4.2.1.İlk Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi.....	41
4.2.2.Tanzimat Dönemi Çocuk Eğitimi.....	42
4.2.3.II.Abdülhamit Dönemi Çocuk Eğitimi.....	47
4.2.4.Meşrutiyet (II.Meşrutiyet Dönemi) Çocuk Eğitimi.....	50
4.3.Osmanlı Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi Veren Kurumlar.....	52
4.3.1.Klasik Dönemde Çocuk Eğitimi Veren ve Modernleşme Döneminde Varlığını Devam Ettiren Kurumlar.....	52
4.3.1.1.Mahalle Mektepleri.....	52
4.3.2.Osmanlı Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi Vermeye Başlayan Kurumlar.....	60

4.3.2.1. İbtidailer	60
4.3.2.2. Rüştiyeler	68
4.3.2.3. Ana mektepleri	75

BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	77
5.2. Öneriler	79
KAYNAKÇA	85
ÖZGEÇMİŞ	94
BİLDİRİM	96

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Dünya Ülkelerinde Sanayileşmenin Başlaması ve Olgunlaşması	18
Tablo 4. 1: 1892 Yılında İbtidailerin Ders Dağıtım Cetveli.....	62
Tablo 4.2: 1892 Yılında Taşra İbtidailerin Ders Dağıtım Cetveli	63
Tablo 4.3: 1913 Yılında İbtidailerin Ders Dağıtım Cetveli.....	66
Tablo 4.4: İstanbul, Bab-ı Zabtiye ve vilayetlerde bulunan rüştiyeler ve öğrenci sayıları.....	72

KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	:Türk Dil Kurumu
ÇHS	: Çocuk Hakları Sözleşmesi
C	: Cilt
Vb	:Ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

1579 yılında sadrazam Sokollu Mehmet Paşa'nın öldürülmesiyle Osmanlı Devleti'nin yükselme devri sona ermiş ve duraklama devri başlamıştır (Aytepe, 2011, s. 75). Sınırları Cezayir'den Azerbaycan'a, Azak Denizi'nden Kızıldeniz'e, Budin'den Basra'ya kadar genişleyen Osmanlı Devleti'nin yönetim şeklinde bölgesel farklılıklar görülmeye başlamıştır (Akşin, 2014). Tımar sistemi yerini devletin nakit ihtiyacının artmasıyla birlikte salyane (yıllık) yöntemine bırakmıştır (Akşin, 2014). Bu yüzden dirliklerin askeri önemi de azalmıştır. Koçu Bey, risalesinde devletin içinde bulunduğu durumu tımar sisteminin bozulmasına bağlayıp, kapıkulu sayısının artırılması gerektiğini söylerken bunun tersine Katip Çelebi de durumu kapıkulu askerlerinin bozulmalarına bağlamaktadır. İkisinin ortak görüşü ise devletin artık yaşlandığı ve yapılacak iyileştirmelerin sadece yaşlı devletin ömrünü biraz daha uzatmaya yarayacağı yönündedir (Akşin, 2014). Girit Savaşı'nda donanmanın eksikliği farkedilmiş ve Viyana Bozgunu sonrasında Osmanlı Devleti'nin Avrupa'daki gelişmeleri yakından izlemesi gerektiği gerçeği ortaya çıkmıştır (Akşin, 2014). Devletin Avrupa karşısında, sürekli olarak geri kalması dönemin yöneticilerinin Batı'ya yönelmelerine neden olmuştur (Kaya, 2013, s. 32). Avusturya ve müttefikleriyle imzalanan Karlofça (1699) ve Pasarofça (1718) antlaşmaları devletin bu şartlar altında varlığını sürdüremeyeceğini göstermektedir (Aslan ve Yılmaz, 2001). Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumu gören aydınlar ve devletin ileri gelenleri çöküşten kurtulmanın yolunun reform yapmak olduğunu düşünmüşlerdir (Taş, 2002). Devletin gerilemesinin sebebi sorgulanmış, askeri alanda Batı'nın daha üstün olduğu sonucuna varılmıştır (Mardin, 2013). 17. yüzyılda yapılan reformlar, kaybedilen savaşlar ve buna bağlı olarak ortaya çıkan toprak kayıplarının etkisiyle daha çok askeri alanda yapılmıştır. Fakat ilerleyen zamanlarda Osmanlı Devleti'nin sadece askeri alanda değil siyasal, toplumsal ve hukuki alanlarda da yenilikler yapması gerektiği fikri ağır basmaya

başlamıştır. Küçük adımlarla ilerleyen Avrupa tarzı eğitim ve kurumlaşma 1789 yılından sonra hızlanmıştır (Akşin, 2014, s. 71). Yurt dışına giden aydınlar birer Batı hayranı olarak dönmüşler ve Batı'ya ait her şeyi Osmanlı sınırlarına sokmanın devleti içinde bulunduğu durumdan kurtaracağını düşünmüşlerdir (Kaya, 2013, s. 32). Batı kaynaklarını Türkçeye çevirmek için kurulan tercüme odalarında yetişip devlet yönetiminin üst tabakalarına yerleşen kişiler modernleşmenin önderleri arasına girmişlerdir. Altınkaş (2011, s. 40), Tanzimat Fermanı'nı hazırlayan Mustafa Reşit Paşa başta olmak üzere, dönemin pek çok paşasının da Tercüme Odası'ndan yetiştiklerini bildirmektedir. Osmanlı Devleti'nin 18. ve 19. yüzyıllarda yaptığı reformların sebebi ülke içindeki modernleşme arzusu güden toplumsal dinamikler değil emperyalizmin etkisiyle hızla yayılan Avrupa devletlerine karşı ayakta kalabilme çabasıydı ve bu yönüyle Osmanlı modernleşmesine savunmacı bir reform çalışması da denebilirdi (Avcı, 2007). Osmanlı Devleti'nin temel yapısı üzerinde yapılan reformların bir diğer sebebi de Batılı ülkelerin ülke sınırları içindeki azınlıkları bahane ederek devletin iç işlerine karışmalarını önlemektir. Bu sebeple Kanuni döneminden bu yana yabancılara ve azınlıklara tanınan imtiyazların çapı genişlemiş yabancılar ve azınlıklar ülke içinde devletin kendi halkından bile imtiyazlı hale gelmişti. Bulunduğu bölgede yeterli okul bulunmadığı için Osmanlı gençleri mahalle mektebinde aldığı dini eğitimle kalırken, azınlık gençleri için özel eğitim imkanı bulmaktaydı (Kodaman, 1991). Bu durumdan rahatsız olan devlet yöneticileri rüştiye ve idadileri yaygınlaştırma gayretine girmişlerdi (Somel, 2013).

Lale devrinde askeri alanda başlayan reformlar Tanzimat döneminde iyice hız kazanmış bunun yanında toplumsal, siyasal ve hukuki alanlarda da reformlar uygulanmaya başlanmıştı. Tanzimat dönemi olarak adlandırılan dönem 1839 yılında Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nun okunması ile başlamıştır (Eren, 2007). Bu dönemin bitişi ile ilgili tarihçiler farklı görüşlere sahiptirler. 1922 yılında saltanatın yıkılışına kadar sürdüğünü savunanlar dahi mevcuttur. Farklı yaklaşımlara rağmen, yaygın kanaat, Tanzimat döneminin 1839-1876 yılları arasını kapsayan tarih dilimi olduğudur (Çakır, 2004). Tanzimat dönemini öven ve yeren bilim adamları olmakla beraber Tanzimat döneminde oluşturulan kurumların bugün hali hazırda varlık gösteren birçok devlet kurumunun temelini oluşturması yönünden bu dönem tarihimizde önemli bir yere sahiptir.

Tanzimat dönemindeki reformlar ise siyasal, toplumsal ve hukuki alanda değişiklikler öngörüyor fakat muhafazakâr çizgilerden çıkmadan ülke düzenini değiştirmeye çalışan bir özellik gösteriyordu. Tanzimat Fermanı; gelenekçi kalıplar altında Şeriat'a ve gelenekçi devlet anlayışına saygı göstermekle beraber, kanun ve devlet telakkisinde ve idare prensiplerinde modern kavramlar getirmekte, belirli pratik gayelerle idareyi yeni baştan düzenleme amacını gütmektedir (İnalçık, 1996, s. 359, akt. Aslan ve Yılmaz, 2011). Osmanlı Devleti bünyesindeki birçok kurumda ve uygulamadaki göze çarpan ikiliklerin temeli Tanzimat döneminde eskiyi koruyup eskinin yanında yeniyi de kurma politikasına dayanmaktadır.

Tanzimat döneminin en önemli özelliği Batı taklitçiliği olmuştur. Osmanlı aydınları Batı'ya hayranlık duymuş ve Osmanlı Devleti ile Batı'yı kıyaslayarak Batı'yı üstün görmüşlerdir (Taş, 2002). Bu kişiler eğitim için Avrupa'ya gidip sonra da orada gördüğü her şeyi Osmanlı topraklarına getirmek isteyen Batı hayranı kişilerdi. Tanzimat'ın, Mustafa Reşid Paşa ve özellikle Ali ve Fuad Paşa'lar gibi kurucuları, Batı'nın askeri ve idari yapısını Osmanlı Devleti'ne getirirken Batı'nın yaşam tarzını da, kendi buldukları çevrelere, yerleştirmek için etkin bir şekilde çalışmışlardır (Aslan ve Yılmaz, 2011). Bunlardan başka Sadık Rifat Paşa, Cevdet Paşa, Kemal Efendi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Şinasi, Ali Suavi, Münif Paşa, Mithat Paşa, Selim Sabit, Hoca Tahsin Efendi ve Ahmet Mithat Efendi sayılabilir (Gündüz, 2013, s. 75). Tanzimat döneminde toplumda da Batı hayranlığı başlamış; Batı'nın yaşam tarzı ülke sınırları içine girmişti. Giyim-kuşamda, kültürde, yaşam tarzında ve kullanılan eşyalarda Batı etkisi görülmeye başlanmıştır (Mardin, 2013, s. 11). Batı'yı tanıyan devlet adamları içinde de fikir alanında değişiklik yapmanın Osmanlı Devleti'nin kurtuluşunu sağlayacak bir çözüm yolu olduğunu düşünenler vardı. Avrupa ile ilgili ilk değerlendirmeler Batı'da görevlendirilen hariciye memurlarından gelmiş ve Batı'yı model alan düzeltme yani Tanzimat teklifleri de bu değerlendirmeler sonucunda ortaya atılmıştır (Mardin, 2013, s. 11).

Batı kültürüne ait her şey Osmanlı Devleti sınırları içine girmiş ve Batı etkisi halkın yaşam tarzına, kültürüne, giyim kuşamına ve kullandığı araç gereçlere yansımıştır. Osmanlı üzerinde esen değişim rüzgarları çocukları da etkilemiştir. İstanbul, İzmir ve Selanik gibi Batı ile ticari ilişkilerin diğer vilayetlere nazaran daha güçlü olduğu şehirlerin caddelerinde çocuk oyuncakları ve giyim eşyaları satan dükkanlar açılmış, çocuk dergileri basılmış ve çocuk edebiyatıyla ilgili eserler verilmeye

başlanmıştır(Özkan, 2011, s. 35). Çocuk sağlığı ve eğitimi bu dönemde önem kazanmıştır. Devlet yapısında ve toplumun yaşam tarzında yukarıda anlatılan değişimler yaşanırken eğitim alanında da değişimler başlamıştır. O zamana kadar çocukların eğitim gördüğü tek eğitim kurumu olan mahalle mektepleri varlığını sürdürmeye devam etmiş fakat bir taraftan da müfredatı revize edilmiştir. Tanzimat dönemi özellikle çocuk eğitimi alanında birçok yeniliğin yapıldığı bir dönem olmuştur (Özkan, 2010). Eğitim ve öğretimi düzenleyici nizamnameler çıkartılmış eğitim programları dini bilgilerin yanında dünyevi bilgileri de kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş, yeni ilköğretim ve ortaöğretim kurumları açılmış ve bu kurumlar ülke sınırları içinde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Somel, 2010). Osmanlı Devleti'nin merkezi olan İstanbul'da ilköğretim seviyesinden üniversite seviyesine kadar çeşitli seviyelerdeki okullar mevcutken taşrada aynı durum söz konusu değildi. İstanbul dışındaki birçok yerde sadece ilkokul seviyesinde eğitim veren mahalle mektepleri bulunmaktaydı. Çocuklara eğitim veren kurumları ülke geneline yayma çabaları bu dönemde yoğunlaşmıştır (Kodaman, 1991). Eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması amacıyla yapılan ilk iş taşrada rüştiyeler açmak olmuştur (Eren, 2007). Rüştiyeler devlet eliyle taşrada açılan ilk okul olmakla birlikte 1880'lere dek buldukları vilayetlerdeki en yüksek eğitim kurumu olmuştur (Somel, 2010, s. 94).

Çocukların eğitimi için yeni açılan okullara öğretmen yetiştirmek gerekmektedir. Bundan dolayı yeni açılan rüştiyeler ve diğer eğitim kurumlarına öğretmen yetiştirmek de Tanzimat döneminde Osmanlı devletini uğraştıran sorunlardan biri olmuştur. Bu okullarda uygulanacak olan yeni eğitim programlarını uygulayabilecek öğretmenlerin yetiştirileceği Darülmualimîn açılmıştır (Özkan, 2010). Bu okuldan mezun olan öğretmenler ülkenin değişik bölgelerindeki rüştiyelere öğretmen olarak gönderilmişlerdir. Fakat rüştiye mezunu öğrencilerin istenen seviyede başarı gösteremediği hatta bazılarının düzgün ve doğru yazı yazmayı dahi bilmediği görülmüştür (Somel, 2010). Bu duruma gerekçe olarak mahalle mektebindeki eğitimin yetersizliği gösterilmiştir. Mahalle mekteplerinde çalışan eğitimcilerin geliştirilmesi amacıyla Darülmallimîn-i Sıbyâniye açılmıştı. Mahalle mekteplerinin Evkaf Nezâretine bağlı bir eğitim kurumu olması (Somel, 2010, s. 64) ve mahalle mekteplerinde bulunan hocaların değişime açık olmaması Osmanlı' da ilköğretim sisteminin kurulmasını zorlaştıran faktörler olmuştur.

1876'dan sonra II. Abdülhamid döneminde çocuk eğitimi alanında yapılan reformlar nicelik ve nitelik yönünden artarak Tanzimat döneminin devamı ve hem de ona bir tepki olarak devam etmiştir (Gündüz, 2013, s. 77). 1872 yılında açılan ibtidâi mektepleri devlet eliyle açılan ilk ilkokul olarak önem taşımaktadır (Somel, 2010). Bu dönemde dikkat çeken başka bir gelişme de idadi mekteplerinin açılması ve rüştiyelerin bir ortaöğretim kurumu olarak önemini kaybetmesidir. Fakat buna rağmen rüştiyelerin sayısı arttırılmış ve yeni rüştiye binaları yapılmıştır (Özkan, 2010). 1870'lerden itibaren kız rüştiyeleri taşrada önemli merkezlerde yayılmıştır (Görür, 2015). Aynı şekilde bu dönemde idadilerinde sayıları da arttırılarak devlet sınırları içinde yaygınlaştırılmıştır (Özkan, 2010). Abdülhamid döneminde yapılan bir başka çalışma ise Tanzimat döneminde sayısı 4 tane olan Darümualliminlerin sayısının 32 ye çıkartılmasıdır (Aksoy, 2008).

2. Meşrutiyet dönemi çocuk eğitimi için Tanzimat'la başlayan 2. Abdülhamid'le devam eden eğitimde yenileşme ve değişme hareketinin bir devamı niteliğindedir ve Cumhuriyet dönemi inkılâpları için hazırlık safhası olmuştur (Gündüz, 2013, s. 100), (Özkan, 2011). 1913 yılında çıkarılan Maarif-i İbtidaiye Kanun-ı Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) 2. Meşrutiyet döneminin ilköğretim bakımından en önemli yeniliğidir (Gündüz, 2013, s. 103). Cumhuriyet döneminde uygulamaya geçen Tevhid-i Tedrisat ilk defa 2. Meşrutiyet döneminde ortaya atılmıştır. Rüştiyeler kaldırılıp idadilerle birleştirilmiştir (Gündüz, 2013). Darümuallimat'ta anaokullarına öğretmen yetiştirmek için bir bölüm açılmış fakat mezun olan öğretmenlerin istihdam sorunu yaşanması nedeniyle bu bölüm kapatılmıştır. İlköğretim düzeyindeki öğretmen sıkıntısı geçmişten gelen bir sorun olarak varlığını sürdürmüştür (Gündüz, 2013). Mahalle mektepleri eğitim-öğretime 2. Meşrutiyet döneminde de devam etmiştir. Bu dönemde ortaya çıkan savaşlar nedeniyle çocuklara vatanseverlik duyguları aşılanmaya çalışılmıştır.

Osmanlı eğitim tarihi karakteristik özellikleri açısından klasik ve modern dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan ilk modernleşme çalışmalarının başladığı döneme kadar olan zaman aralığı klasik dönem olarak adlandırılırken (Gündüz, 2013, s. 40), Tanzimat Fermanı'nın yayınlanmasıyla başlayan dönem modern dönem olarak adlandırılmaktadır. Klasik dönemdeki okullar Selçuklulardan kalma eğitim kurumlarının devamı niteliğindedir. Mahalle mektepleri, medreseler ve enderun klasik dönemde çeşitli amaçlarla eğitim veren

kurumlardır. Bu dönemde çocuklar mahalle mekteplerinde eğitim görmektedir. Osmanlı Devleti'nin modernleşme döneminde de çocukların ilkokul eğitimi gördüğü yerler mahalle mektepleridir. İlk örneği Bursa'da açılan mahalle mektepleri Fatih Sultan Mehmet zamanında İstanbul'da da kurulmuş okullardır (Özyalvaç, 2011). Camilere yakın yerlerde kurulurlardı. Osmanlı devletinin son zamanlarına kadar çocukların eğitim gördüğü bir kurum olma görevini üstlenmişlerdir. Modern dönemde açılan ibtidai mektepleri, rüştiyeler, idadiler ve anaokulları da çocukların eğitim gördüğü diğer kurumlar olmuşlardır. Bu kurumlar günümüzde çocukların eğitim gördüğü okullar için bir temel oluşturmuşlardır.

1.2.Araştırmanın Konusu

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecine girdiği dönemden itibaren çocuk eğitiminde yaşanan değişimlere yer verilmiştir. Osmanlı yenileşme hareketleri döneminin çocuk eğitimi üzerinde yaptığı etkiler ve eğitimde meydana gelen değişiklikler açıklanmıştır. Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi: Osmanlı klasik çağında çocuk eğitimi ve Osmanlı yenileşme hareketleri dönemiçocuk eğitimi olarak iki dönemde incelenmiştir. Bu iki dönemdeki mevcut eğitim kurumları, bu kurumların eğitim-öğretim programları, bu kurumlardaki öğretmenler ve eğitim-öğretim durumları ikincil tarihi kaynaklardan edinilen bilgiler eşliğinde açıklanmaya çalışılmıştır. Çocuk eğitiminde uygulanmaya başlayan modernleşme çalışmaları sonucunda okul binalarının, öğretmenlerin, eğitim-öğretim programlarının, ders kitaplarının ve devletin eğitim teşkilatlanmasının nasıl değiştiği anlatılmıştır. Tüm bunlar tarihi süreç içerisinde ülkenin içinde bulunduğu dönemin şartlarıyla beraber sebep sonuç ilişkileri ile birlikte bir bütünlük içinde verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Osmanlı Devleti'nde çocuklara eğitim veren mahalle mekteplerindeki değişimlerden ve bu kurumlara ek olarak açılan yeni eğitim kurumlarından bahsedilmiştir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi ile birlikte yaşanan modernleşme sürecinin çocuk eğitimi üzerindeki etkileri nelerdir? Osmanlı Devleti'nde modernleşme dönemi öncesinde var olan eğitim kurumları ve eğitim teşkilatı nasıl bir değişim geçirmiştir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde çocuk eğitimi veren kurumlar nelerdi ve eğitim öğretim nasıl gerçekleştiriliyordu?

2. Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi hangi evrelerden geçmiştir ve Osmanlı yenileşme hareketleri döneminin geçirdiği evrelerde çocuk eğitimi adına hangi yenilikler yapılmıştır?

3. Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuklara eğitim veren kurumlar nelerdi ve bu kurumlarda görülen değişimler nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Osmanlı Devleti'nin varlığını sürdürmek amacıyla 17. yüzyıl sonlarında başlattığı reform çabaları siyasal, toplumsal ve hukuki alanda birçok yeniliğe sebep olmuştur. Osmanlı Devleti'nin reform çalışmaları yaptığı alanlardan biri de eğitim alanıdır. Bu çalışmada Osmanlı yenileşme hareketleri döneminin çocuk eğitimi alanında ortaya çıkardığı yenilikler tarihi kaynakların ışığı altında sunulmaya çalışılmıştır. Bu sayede Türkiye'de çocuk eğitiminde uygulanan eğitim programlarının dünden bugüne gelmesinde geçirilen merhaleler hakkında araştırmacılara bilgi sağlaması amaçlanmaktadır. Ulaşılan kaynaklarda Türkiye'de Osmanlı Devleti döneminde çocuklar ve çocuk eğitimi alanında yazılan makaleler, kitaplar, yüksek lisans ve doktora tezlerinin azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma bu alandaki boşluğu doldurmak konusunda fayda sağlayacaktır ve bu alanda araştırma yapanlara katkıda bulunması açısından önem arz etmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1.Bu araştırma Osmanlı Devleti'nin1824-1918 yılları arasında çocuk eğitimi ve çocuklara eğitim veren kurumlarla,

2.Bu araştırma Osmanlı Devleti'nde yaşayan 4-12 yaş arası çocuklar ve çocuklara eğitim veren kurumlarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışmanın konusu olan Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi ile ilgili olan çocuk, çocukluk, batılılaşma, modernlik ve modernleşme, Türk Yenileşmesi ve Osmanlı-Türk Yenileşmesi kavramları açıklanacaktır. Bunun yanında alanyazında Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi ile ilgili kaynaklardan bahsedilmiştir.

2.1. Çocuk

2.1.1. Eski Türklerde Çocuk

Eski Türkler'de çocuğa verilen değer Batı'dan daha fazla olduğu söylenebilir. Örneğin Hunlarda ve diğer Türk devletlerinde çocuk sahibi olmaya önem verilir erkek ve kızlar arasında genellikle fark gözetilmediği gibi hatta bazen kızlara daha fazla değer verilirdi (Akyüz, 2012). Osmanlı Devleti'nde ise bunun tersine erkek çocuklara daha çok rağbet edilir ve aileler erkek çocukları olduğunda daha çok sevinirdi (Araz, 2000). Çocuksuz ailelerin itibarı düşüktü. Dede Korkut Kitabı'nda Bayındır Han her yıl ziyafet verip Oğuz beylerini konuklarken:

Gene ziyafet verip aygır, deve, koç kırdırdı. Bir yere ak otağ (çadır), bir yere kızıl otağ, bir yere kara otağ kurdurdu. Kimin ki oğlu, kızı yok, kara otağa kondurun, kara keçeyi altına döşeyin, kara koyun yahnisinden getirin, yerse yesin, yemezse kalksın gitsin. Oğlu olanı ak otağa, kızı olanı kızıl otağa kondurun. Oğlu kızı olmayanı Allah lânetlemiştir, biz dahi lânetlerimiz demişti (Akyüz, 2012, s. 10).

Eski Türklerde oğlan çocuğunu baba kız çocuğunu ana yetiştirmeli ve oğlan babaya kız anaya çekmeliydi. İyi oğlana ataç, iyi kıza da anaç denirdi (Akyüz, 2012, s. 10).

2.1.2. Osmanlı Devleti'nin Klasik Döneminde Çocuk

Osmanlı Devleti'nin Klasik döneminde dayakçocukların evde ve mektepte sık karşılaştıkları bir olaydır. Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren bütün

dönemlerinde dayağın çocuklar üzerinde bir eğitim aracı olarak yoğun bir şekilde kullanıldığı seyahatnamelerden anlaşılmaktadır (Onur, 2005). Freely'nin de naklettiği Şehzade Mehmet (Fatih) 'in hocası Molla Gürani'den dayak yediği vaka tarihteki en bilinen örneklerden biridir. İslam bilginlerinin çocukların ileri yaşlardaki hayatını şekillendirmek için erken yaşta terbiye almaları gerektiği görüşü Osmanlılar tarafından benimsenmiştir (Araz, 2000). Diğer taraftan Osmanlılar çocuğu sevgi ve şefkat kelimeleriyle birlikte anmışlardır (Araz, 2000, s.10). Bir İngiliz elçisinin eşi olarak 1717 yılında İstanbul'a gelen Lady Montegu mektuplarında Osmanlı'da çocuk yapmanın bir kadın için ne kadar önemli olduğundan bahsetmiş ve evlatlık alınan çocuklara son derece sevecen yaklaşıldığını anlatmıştır. Montegu bebek ve çocuk ölümlerinin de o dönemde ülkede yaygın olarak görüldüğünü belirtmiştir (Onur, 2005). Fakir insanların bile çocuklarına sevgi beslediği yine bir İngiliz elçisinin yakını tarafından anlatılmaktadır. Osmanlı'da çocukların hukuki olarak da korunduğu Mahkeme kayıtlarında çocuğu koruyan kararların bulunmasından anlaşılmaktadır (Araz, 2000). Pierre Belon 1553 yılında Paris'te yayınlanan kitabında Türklerin bebeklerinin temizliğine önem verdiklerini ve onların Batı'daki bebekler gibi pis kokmadıklarını söylemektedir. Postel ise Türk kadınlarının bebeklerini süt anneye vermeyip kendileri emzirdiklerini söylemektedir (Onur, 2005, s. 83).

Osmanlı Devleti'nde çocuk eğitiminde din ve ahlak eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. O devrin büyük âlimlerinin görüşleri çocukların nasıl eğitileceği konusunda ana babalara ve eğitimcilere ışık tutmuştur. Osmanlı klasik döneminin ilim dünyasında ahlak ilmi bakımından bir dönüm noktası olan eser Nasîruddin Tûsi'nin Ahlâk-ı Nâsiri adlı eseridir (Kaya, 2013). Tûsi bu eserinde çocuğun emme çağını geçtikten sonra aile tarafından tatlılıkla güzel ahlakın öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çocuğa yemek yeme adabı, kılık kıyafet, güzel konuşma ve büyüklerine saygı hususlarının öğretilmesini tavsiye eder. Eğitimcilerin ise çocukları rencide etmeden ve incitmeden kademeli bir şekilde ceza yöntemlerini uygulanmasını öğütlemektedir. Çocukların yetenekleri doğrultusunda ilim ve sanat dallarına yönlendirilmeleri gerektiğini bildirmektedir. Kız çocuklarının eğitiminde ise eve bağlılık, örtünme, ağırbaşlılık, iffet ve bayanlar için gerekli olan hünerlerin öğretilmesi gerektiğini fakat okuma yazmanın öğretilmemesinin uygun olmayacağını savunur (Şafak, 2012, s.69). Ona göre kızların iyi bir eş ve anne olmaları için eğitilmeleri şarttır. Osmanlı klasik döneminin önemli bilginlerinden biri olan Muhyî-

i Gülşenî, Ahlâk-ı Kirâm adlı eserinde çocuk terbiyesi başlığı altında çocuklara nasıl eğitim verilmesi gerektiğini anlatmıştır (Şafak, 2012, s. 86). Gülşenî'ye göre çocuk terbiyesi çocuk anne karnındayken başlamakta ve çocuğun terbiyesinden çocukların anne-babaları sorumludur. Çocuk doğduğunda ona iyi bir isim verilmesini ve sonra ahlaklı bir süt anne bulunmasını öğütlemektedir (Şafak, 2012). Daha sonraları ise çocuğa haya duygusunun işlenmesini ve dini eğitimin verilmesini önermektedir. Gülşenî çocukların istenmeyen bir davranış sergilediklerinde eğitimci tarafından dövülmesi halinde o davranışı bir daha göstermeyeceklerini savunmaktadır (Şafak, 2012). Kınalızâde Ali Efendi'nin Ahlâk-ı Alâî adlı eserinin aile ahlâkı bölümünde çocuklarla ilgili bir kısım bulunmaktadır. Kınalızâde çocuk eğitiminin çocuğun doğumuyla başladığını söylemektedir. Çocuğa uygun bir isim verilmesini ve iyi bir dadı bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Dadının verdiği sütün çocuğu annenin kanından daha çok etkileyeceğini savunmuştur (Şafak, 2012). Çocuğun kendisine kötü örnek olabilecek kişilerden uzak tutulması gerektiğini söylemekte ve çocuğun kılık kıyafetinin süs ve şatafattan uzak olması gerektiğini belirtmektedir (Şafak, 2012). Kınalızâde kız çocuklarının eğitiminde ise haya, iffet, örtü ve ev idaresi konularına ağırlık verilmesi gerektiğini söylemektedir (Şafak, 2012, s. 79). Osmanlı ahlakçıları genel olarak insanın küçüklüğünde nasıl terbiye edilirse yetişkinliğinde de bu terbiye doğrultusunda hareket edeceği görüşünü savunmakta ve huyların çok zor değişeceğini vurgulamaktadır (Kaya, 2013, s. 28).

2.1.3.Osmanlı Devleti'nin Yenileşme Döneminde Çocuk

Osmanlı Devleti'nde çocuğun durumu ile çalışmaların büyük bir kısmı Tanzimat Dönemi ve sonrasını anlatmaktadır (Araz, 2000). Örneğin Freely Osmanlı padişahlarından II. Mahmut ve Abdülhamid'in çocuklarına gösterdikleri sevgi ve şefkati anlatmıştır. Osmanlı sarayındaki en görkemli şenliklerin şehzadelerin doğumu ve sünneti için yapılan şenlikler olduğu tarihi kaynaklardan anlaşılmaktadır (And,1982, akt. Onur, 2005). Müller Abdülhamid döneminde Yıldız Sarayı'nda bir oda dolusu pahalı oyuncuğun bulunduğunu iletmiştir. Bunun yanında dönme dolap ve salıncak da sarayda çocukların için tercih ettiği oyuncaklardır. Salıncaklar bayramlarda mahallelere kurularak saray dışındaki çocukların da oynaması sağlanmıştır. Onur (2005) paylaştığı anılarda bayram yerlerinde beşik, kayık salıncığı, atlı karınca ve telden kayma gibi eğlencelerle çocukların eğlendiğini

belirtmiştir. Evliya Çelebi ise 17. Yüzyılda Eyüp'te 100 adet oyuncakçı dükkanının bulunduğunu söylemektedir (Onur, 2005). Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Eyüp oyuncakçılığı kendini tekrar etmiş gelişme gösterememiştir. 19. Yüzyılın sonlarına doğru orta ve zengin sınıf ailelerin çocukları için Eyüp oyuncaklarının yerini Avrupa'dan gelen oyuncaklar almıştır (Özta, 2012, s. 36).

19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren çocuklara yönelik ilginin arttığı çocuklar için süreli yayımların hazırlanmaya başlanmasından anlaşılmaktadır (Özta, 2012). Çocuklar için ilk olarak hazırlanan dergi Mümeyyiz olarak kayıtlara geçmiştir (Özta, 2012, s. 37). Bununla birlikte 1912 yılında Anadolu'da kız çocuklarının 14-15 yaşında evlendirildikleri Horvath tarafından aktarılmaktadır (Araz, 2000). Şeyhülislamın verdiği fetvalarda çocukların evlendirilmeleriyle ilgili hükümlere rastlanmaktadır (Onur, 2005). Kız çocuklarının gelin olurken oyuncaklarını da birlikte götürmesi bu yüzyılda çocukların evlenme yaşını gösteren en önemli işarettir. İstanbul'da varlıklı ailelerin Anadolu ve Rumeli'deki yoksul ailelerin çocuklarını belli bir yaşa kadar himaye altına aldıkları uygulama olan tebenni de Osmanlı mahkeme kayıtlarında yer almaktadır (Araz, 2000). Cariyelerin maddi olarak daha külfetli olmasından dolayı 18. yüzyılın ilk yarısından sonra İstanbul'da tebenni yaygınlaşmıştır (Araz, 2000). Varlıklı aileler için tebenni bir anlamda hayırseverlik göstergesiydi. Anadolu'da da tebenni uygulamasının yapıldığı mahkeme kayıtlarından anlaşılmaktadır. Tebenni edilen çocukların yaşadığı cinsel istismar ve şiddet gibi sorunlar yine mahkeme kayıtlarına geçmiştir. Ustalar ve çıraklığa aldıkları çocuklar arasında da mahkeme kayıtlarına yansıyan basit anlaşmalar yapılmıştır.

2.1.4. Orta Çağ'da Batı'da Çocuk

Toplum içinde insanların çocuğa bakış açısı ve çocuğun toplum içindeki yeri tarih içinde farklılıklar göstermiştir. Dini kurallar ve fikir akımları toplumların çocuğa bakış açısını etkilemiştir. Örneğin Orta Çağ Avrupa'sında çocuk günahkâr olarak doğan bir varlık olarak görülmektedir (Onur, 2005). Çocuğun masum olduğu görüşü yine bu dönemde ortaya çıkmaya başlamıştır (Heywood, 2003). O yıllarda çocuklar şimdikinden farklı olarak 7 yaşından itibaren bir yetişkinmiş gibi davranmaya başlamıştır (Onur, 2005). Çocukların yedi yaşında yetişkin sayılmasının sebebi anne babaya ihtiyacı olmadan birçok şeyi kendi başına yapabilmesidir (Tan, 1989). Orta Çağ Avrupa'sında çocuklara anneleri dışındaki biri tarafından süt verilmiş ve

çocuklar yedi yaşından sonra da başka bir aileye verilmiştir (Heywood, 2003). Bebek ölümlerinin çok yaygın olmasından dolayı bebeklere bağlanma olmamış ve onlara gidici gözüyle bakılmıştır (Heywood, 2003). Çocuklar yetişkinlerle birlikte her şeyi yapmış onlar için uygun olmayan ve içinde olmamaları gereken ortamlarda bulunmuşlardır (Tan, 1989). Örneğin cinsellikle ilgili şeyler onlardan saklanmamıştır (Tan, 1989). Çocuklara şiddet uygulamak ve cezalandırmak yaygın bir uygulama olmuştur. Bu cezalar sakatlanma veya ölüm ile sonuçlanmıştır (Heywood, 2003). Elkind ortaçağda çocukların durumunun ilkçağa göre daha kötü olduğunu ve onların bir hayvan veya bir köle ile eşdeğer görüldüklerini söylemiştir (Tan, 1989). 18. Yüzyıla gelinceye kadar ergenlerle çocukları tanımlayan terimler birbirine karıştırılmış hatta çocukları yetişkinlerden ayıran ve çocuklar için kullanılan sözcükler bile bulunmamıştır (Tan, 1989). Fransızlarda puer, adolescens ve enfant sözcükleri birbirleri yerine kullanılmıştır. İngilizlerde ise baby sözcüğü büyük çocuklar için de kullanılmıştır. Fransızlar baby sözcüğünü alıp bebe şeklinde kullanmaya başladıktan sonra bebekler için kullanılan bir sözcük var olmuştur (Tan, 1989). Bu dönemlerde sanatta da çocuklar için durum aynıdır. Yunanlılar dışında diğer eski uygarlıklar sanat eserlerinde çocuğu resmetmemişlerdir (Aries, 1962). Bundan da çocuğun o dönemlerde yok sayıldığı anlamı çıkartılabilir. 15. ve 16. yüzyıldan sonra çocuk resimlere tekrar girmiştir.

2.1.5. Batı'da Çocuk Kavramının Değer Kazanması

Çocuk eğitiminde kullanılan çağdaş çocuk imgeleri bilimsel kökenlidir (Tan,1989). Bu çağdaş çocuk imgesi Freud'un psikolojisinden, Kingsley Davis, Ruth Benedict ve Margaret Mead'in antropolojik bulgularından, Bruner, Bloom ve Hunt'ın eğitim araştırmalarından ilham almaktadır (Tan, 1989). Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte çocuklara verilen değer ve gösterilen ilgi artmaya başlamıştır. Püritenler ise çocukların masum oldukları görüşüne karşı çıkmış bununla beraber çocuk eğitimi ile ilgili bir eğitim modeli ortaya koymuşlardır (Onur, 2005, s. 24). Calvin çocukların ilk günahla birlikte doğduklarını ve kötülüğe yatkın olduklarını doğumundan itibaren ilk yıllarda öğrenme yetilerinin kuvvetli olduğu görüşünü savunmuştur (Onur, 2005).

Rousseau Descartes'in çocuğun bilgi ve fikirlerle doğduğu görüşünün aksini savunarak çocukların başlangıçta saf ve temiz olduğunu çevreyle etkileşimleri

sonucunda geliştiklerini söylemiştir. Rousseau 'ya göre ocuk vahşi bir çiçektir. Locke ocuğun zihninin doğuştan boş bir levha gibi olduğunu bu yüzden çocuğun ne iyi ne de kötü olarak doğduğunu savunur (Onur, 2005). ocuk masum, duyarlı, bağımlı ve gelişmekte olan bir insan varlığıdır; aynı zamanda da meraklı, canlı ve umut doludur (Akyüz, 2012, s. 1). İnan (1980), çocuğu, insan yavrusu olarak tanımlamaktadır. ocuk toplumlar için çok önemlidir. Toplumların geleceği çocukların zihinsel, bedensel ve sosyal yönden sağlıklı bir gelişim göstermesine bağlıdır. ocuk toplumun istikbalidir (ağlar, 1982, s. 20). Bu nedenle ocuk eğitimi bütün toplumların en öncelikli konuları arasında yer almıştır (Yardımcı ve Tuncer, 2002, s. 12).

John Demos'a göre çocuğu toplumu yansıtan bir ayna gibi gören Aries'e karşılık Erikson'un ortaya attığı psikososyal evreler modeli çocuğu kültürün yaratıcısı olan dinamik bir unsur olarak görmesi yönünden daha ağır basmaktadır (Tan, 1989). Lloyd DeMauss anne baba ocuk ilişkilerinin tarihte değişimin merkez gücü olduğunu savunmuştur (Tan, 1989). ocuk toplumun istikbalidir (ağlar, 1982, s. 20). Bu nedenle ocuk eğitimi bütün toplumların en öncelikli konuları arasında yer almıştır (Yardımcı ve Tuncer, 2002, s. 12). Batı'da ocuk eğitimi ile ilgili görüşler ilk çağlara kadar uzanmaktadır. Platon'a göre çocuklar 3-6 yaş arasında evlerinden dışarıda bayan eğitimciler tarafından kreşe benzeyen kurumlarda (elik, 2007) oyuna teşvik edilerek, çok sert olmayan cezalarla eğitilmeli ve çocuklar nazlı bytlmemelidir (Koçer, 1980). Aristo, ocuk eğitimi doğmadan önce başladığı görüşündedir (Koçer, 1980). 5 yaşına kadar çocuklara doğrudan ğretim verilmemeli, oyun ortamları sağlanmalı, masal ve hikayelere önem verilmeli görüşündedir (elik, 2007). Erasmus, bireysel farklılıklara dikkati çekerek çocuğun eğitiminde bireysel yeteneklerin dikkate alınmasından yanadır (elik, 2007). Ona göre çocuğun eğitimine 7 yaşından önce başlanmalı ve oyunla eğlenceli hale getirerek verilmelidir. 15. ve 16. yüzyılda sırasıyla Reform ve Rönesans hareketleri sonucunda kilisenin gücü azalmış insanın değer kazanmasıyla ocuk-aile kavramları önem kazanmaya başlamıştır. Komensky, Büyük Didaktika adlı eserinde anaokulundan bahseder ve bu okul 0-6 yaş çocukları içindir ki insanın hayatı boyunca ihtiyaç duyabileceği her şey bu okulda atılır (elik, 2007). F. D. Fenelon (1651-1715), eğitime erken yaşlarda başlanılmasının gerekliliğini savunmuştur (elik, 2007). John Locke ocuk eğitiminde oyunun önemi üzerine durmuştur.

Çocuğun zihnini boş bir levhaya benzeterek onun çevresiyle şekillendiği görüşündedir.

J.J.Rousseau, hayatın ilk birkaç yılını bireyin gelişimine etki eden en önemli kritik dönem olarak görür. Emile adlı eserinde çocuğun gelişim dönemlerine uygun eğitim verilmesi görüşündedir. 19 yüzyılda çocuk eğitime etkisi büyük olan öğrenmenin doğumla başladığını ve yaparak öğrenme ilkesini savunan Pestalozzi'nin eğitim anlayışı elin, kafanın ve kalbin eğitimi olarak tanımlanabilir (Çelik, 2007). Freidrich Froebel 3-6 yaş çocukları için 1816 yılında Kindergarten (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk ana okulunu açmış ve içinde ödüller, etkinlikler, şarkılar ve oyunlar bulunan bir okul programı hazırlamıştır (Çelik, 2007). Maria Montessori zihnen geri kalmış çocukların eğitimiyle ilgili çalışmalarda bulunmuş 1898'de ilk çocuk evini açmış ve üç yaşındaki çocukların bile bağımsızca çalışabilecekleri malzemeler geliştirmiştir. Piaget çocuğun zihin gelişimi Piaget Kuramını ortaya koyarak zihinsel gelişimi dönemlere ayırmıştır.

2.1.6. Günümüzde Çocuk Kavramı

Türk Dil Kurumu sözlüğünde çocuk küçük yaştaki oğlan veya kız olarak tanımlanırken yaş konusunda kesin bir netlik belirtilmez. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1989) çocuk tanımı şu şekilde yapılmıştır:

Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır (m. 139).

5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu, çocuğu, daha erken yaşta ergin olsa bile 18 yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlamaktadır ve bu kanun, 18 yaşından küçük olduğu halde evlenmeyle ergin olan kişinin, Çocuk Koruma Kanunu'na göre, korunma altına alınabileceğini de hükme bağlamıştır. Ancak, Yörükoğlu (2000), çalışma hayatının ve evliliğin, çocukluk dönemini bitirdiği görüşündedir.

2.2. Çocukluk

Ortaçağda çocukluk kavramı bağımlılık kavramı ile aynı anlamda kullanılmıştır. Bir kimse ekonomik bağımlılıktan kurtulmadıkça çocukluktan çıkmış sayılmamaktadır

(Tan, 1989). Oğul, oğlan, küçük vb. sözcükler alt kültür seviyesindeki insanlarla, uşaklar ve hizmetçiler için kullanılmıştır (Aries, 1962). Buna göre çocukluk bir çıraklık evresi çocuklarda geçici uşaklar olarak görülmüştür (Tan, 1989).

Batı'da, Rönesans ile birlikte çocuğa gösterilen ilgi artmıştır. Reform Hareketleri de, insanın doğuştan günahkâr olduğu inancını sarsarak çocuğa yönelik tutum ve davranışları olumlu etkilemiştir (Onur, 2007).

Çocukluk kavramına romantik açıdan yaklaşan ve çocukları yetişkinlerin korumasına muhtaç bireyler olarak gören egemen görüşe karşı çocukların etkin bireyler olarak tanımlanmasını savunan eleştirel söylem tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır (Arıkan, 2009). Aries orta çağ Avrupa'sında çocukluk anlayışının olmadığını iddia eder ve bunun göstergesi olarak bu döneme ait hiçbir sanat eserinde çocuğun resmedilmediğini gösterir (Heywood, 2003). Modern çocukluk kavramının mimarlarının J.J.Rousseau ve J.Locke olduğu söylenebilir. Aydınlanma Çağı'nda skolastik düşüncenin çocuklara günahkar gözüyle bakan tutumuna karşı çıkan Locke ve Rousseau, yeni çocuk anlayışının doğuşu için bir nevi mücadele başlatmıştır. Tarihçi Margaret Ezell John Locke'nin Some Thought Concerning Education (Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler) adlı kitabının çocuklar hakkında olumlu düşüncelerin gelişmesinde önemli etkiye sahip olduğunu söylemiştir (Heywood, 2003). J.J.Rousseau çocukların doğuştan masum olduğunu savunarak çocukluğun yeniden yapılanması konusunda ana figür olmuştur. Onlar, çocuğun iyi veya kötü olarak ortaya çıkmasında tek sorumlu olarak toplumu göstermiştir (Yörükoğlu, 1992). Her ne kadar zamanla bütün çocuklar için geçerli olsa da modern çocukluk kavramının başlangıç noktası burjuva ve aristokrat ailelerin erkek çocuklarıdır. Köylü ve esnafın çocukları için eski yaşam biçimi devam etmiştir (Tan, 1994).

Çocukluk, çoğu araştırmacılara göre bireyin gelişimdeki en önemli evrelerden biri kabul edilir. Bireyin psikolojik gelişimi açısından çocukluk döneminin önemi üzerinde durulmuştur. J.J Rousseau (2009) Emile adlı kitabında çocukluk dönemi için şunları söyler:

Çocukları hiç tanımıyoruz. Çocukluk hakkındaki yanlış düşüncelerde ne kadar ileri gitsek o ölçüde yanlıya düşüyoruz. En bilge kişiler çocukların neleri öğrenmek durumunda olduklarını göz önünde bulundurmadan, insanlar için öğrenmenin önemli olduğu düşüncesine saplanıp kalıyorlar. Çocuğun

içinde hep yetişkini arıyorlar; onun yetişkin olmadan önce ne olduğunu akıllarına bile getirmiyorlar (s. 2).

Çocukluk kavramı konusunda yapılan kuramsal çalışmalarda, çocukluğun tanımlanmasına yönelik olarak çeşitli disiplinlerin farklı yaklaşımlar sergilediği görülmektedir (Arıkan, 2009, s. 164). Çocukluk kavramı, sosyal bilimler açısından oldukça önemli bir yer teşkil etmesine rağmen, çocukluk ve çocuk sosyolojisi kavramı, Türkiye’de sosyal bilimlerde ihmal edilmiş alanlardan bir tanesi olmuştur (Sormaz ve Yüksel, 2012, s. 987). Çocukluk sadece biyolojik bir sınıflandırma değil, toplumsal ve siyasal bir tahayyüldür (Öztañ, 2011, s. 3). Çünkü çocukluk kurgusu toplumlara göre her çağda farklı bir şekilde şekillenmiştir (Karaca, 2013). Çocukluk kavramı çağlar içinde değişime uğramıştır. Batı’da çocukluğun bir sınıf olarak ortaya çıkması 15. yüzyıla rast gelmektedir. 15.yüzyılda çocukluğun bir sınıf olarak ortaya çıkmasının nedeni matbaanın icadı ve sözlü kültürden yazılı kültüre geçişin başlamasıdır (Karaca, 2013). Çocukluk kavramının gelişiminde ekonomik boyutu da göz ardı etmemek gerekir. Günümüzde çocuk oyunları, giysileri kitapları ve oyuncakları gibi çocuklara ait her türlü obje ile ilgili bir endüstri oluşmuş ve çocukluk kavramı da bu tüketim zincirinin bir halkası olarak kendi içinde ve değişen ekonomik ve sosyal değerlerle birlikte yenilenmiştir. Bu yüzden, günümüzde çocukluk kavramının, küreselleşme süreçleri bağlamında ele alınması gerekmektedir (Sormaz ve Yüksel, 2012, s. 987).

2.3. Batılılaşma

Avrupa’da 13. yüzyılda nüfus artışının hızlanması, şehirlerin büyümesi buna bağlı olarak üretim ve tüketimin artış göstermesi sosyal ve kültürel anlamda değişimlerin yani modernleşmenin temellerinin atılmaya başlanmasına neden olmuştur. 16. yüzyıla gelindiğinde insanların düşünce yapısı değişmeye başlamış takip eden yüzyılda ise bilimsel düşünce sistemi gelişmeye başlayarak modern bilimin temelleri atılmış ve bilimsel bilgi teknik bilgiye uygulanarak sanayi devrimi başlamıştır (Ergün, 2015).

Bilim ve teknikteki gelişmelerle birlikte yönetim biçimleri laikleşmiş ve rasyonelleşmiş, sanayi devrimleri ve eğitimin yaygınlaşması ile bu durum toplumun bütün kesimlerine iyice yayılmıştır (Ergün, 2015). 19. yüzyılda bilim ve teknik

bağlantısının toplumlar üzerindeki etkisi iyice kuvvetlenmiş, öyle ki, bilim ve teknik Batı uygarlığının yeni ideolojisi haline gelmiştir. Bu değişimin başka bir deyişle sanayileşmenin başlama zamanlarına kısaca bakacak olursak, şöyle bir tablo ortaya çıkar:

Tablo 2.1: *Dünya Ülkelerinde Sanayileşmenin Başlaması ve Olgunlaşması (Ergün, 2015)*

Ülke	Değişimin başlaması	Sanayinin olgunlaşması
İngiltere	1783-1802	1850
Fransa	1830-1860	1910
Amerika	1843-1860	1900
Almanya	1850-1873	1910
Japonya	1878-1900	1940
Rusya	1890-1914	1950

Avrupa ülkelerinde yaşanan büyük değişimler Avrupa medeniyetini diğer medeniyetlerin önüne geçirmiştir. Gelişim ve değişimi amaçlayan devletlerin pusulası Batı'ya çevrilmiştir. Batılılaşma hareketi devletleri etkisi altına almıştır. Ergün (1990) Batılılaşmayı şöyle tanımlamaktadır:

Bir toplumun hayatında bilim ve tekniğe dayalı bir düzenin kurulması, insan haklarının temeli olarak hürriyet ve eşitlik ilkelerinin alınması, gerek bireysel gerek sosyal hayatta karşılaşılan problemlerin bilimsel yoldan çözümüdür (s. 45).

Hanioğlu (2016) ise Batılılaşmanın tanımını şöyle yapmaktadır:

Genel olarak Batı ülkeleri dışında kalan toplumlarda, özel olarak da Osmanlı imparatorluğu ile Cumhuriyet Türkiye'sinde Batı'nın gelişmişlik seviyesine ulaşabilmek için gerçekleştirilen siyasi, sosyal ve kültürel hareketlerdir (s.148)

Batıda 18. yüzyıldan sonra yükselen yeni bir medeniyet çağı, ilimde, teknikte ve düşüncede büyük aydınlıklar ve imkânlar yaratmışlardır (İmre ve Nebioğlu, 1981).

Başlangıçta Avrupa ülkelerinde yaşanan gelişmelerin, farkına varamayan Osmanlılar zaman içinde bu ülkelerin medeniyet anlamında kaydettikleri ilerlemeleri görmeye başladılar. Osmanlı Devleti varlığını sürdürebilmek için, düşüncede, yaşayışta, ilimde, teknikte, devlet yönetiminde, eğitimde hatta kıyafette Batılılaşmak zorunda kalmıştır (İmre ve Nebioğlu, 1981). Tanzimat döneminde hız kazanan Batılılaşma hareketleri Cumhuriyet döneminde de varlığını devam ettirmiştir.

2.4. Modernlik ve Modernleşme

Modernlik düşüncesi 18. yüzyılda Aydınlanma felsefecileri tarafından ortaya atılmıştır (Sallan ve Boybeyi, 1994). Modern, yeninin ya da yakın zamanın eş anlamlısıdır. İster olumlu, isterse olumsuz değerlendirilsinler, gündelik yaşamda ve kültürde moda uygun tutumlara modern denir (Altun, 2002). Modern terimi ilk kez V. yüzyılda, Latince modernus biçimiyle, Roman ve Pagan'ı geçmişten ayırmak için kullanılır (Sallan ve Boybeyi, 1994). Modernlik genel bir terim olarak modern dönemi tanımlar ki bu dönem Bacon ve Descartes'le başlayan modern felsefe, Galileo ile başlayan modern bilim dönemidir (Sallan ve Boybeyi, 1994, s. 316). Farklı kültürleri ve entelektüel gelişimleri de kapsamaktadır. Modernlik, akılcı, bilimsel, teknolojik ve idarî etkinliğin ürünlerinin yaygınlaştırılmasıdır (Altun, 2002). Bu manada modernlik, sırf değişim değildir; ama toplum hayatının bölümlerinin siyaset, iktisat, aile, din ve sanat gibi gittikçe daha çok farklılaşmasını ihtiva etmektedir. Süreç içinde gelenek inanç ve cemaat duygusu yerini dinamizm, ticarileşme ve bilimselleşmeye bırakacaktır. Duygusallık ve kendiliğinden ilişkiler kalkarak yerine yapaylık ve akılcılık geçecektir (Solmaz, 2011).

Modern olma bilinci on yedinci yüzyılda Batı'da başlamıştır. Batı, Doğu'ya göre kendi gelişmişliğini ve modernliğini keşfeder. Bu dönemde Aydınlanma felsefesi ile birlikte oluşan gelişme düzeyi kendi iktidar gücünü de beraberinde getirmiştir. İktidarın kaynağı bilgi ve gelişmeye olan bağlılık olmuştur. Böylece yeni olan, geleneğe hükmetmeye başlar ve geleneksel bir yaşam tarzı ise gelişmenin önündeki tek engel olarak görülmüştür. Modern olmak, artık düne ait olmayan ve başka yöntemlerle ele alınması gereken bir dünyada yaşamak demektir (Küçük, 1994). Marshall Berman'a göre, artık dünyanın her tarafındaki insanlar hayati olan modernlik, fiziki keşifler, sanayileşme, kentleşme, kitle iletişiminin yaygınlaşması,

ulus devletler ve kapitalist dünya pazarı gibi kaynaklara dayanmaktadır (Altun, 2002).

Karpat (2014) modernleşmeyi:

Zinde bulunduğu döneme daha yakın bir zamana yakın bir döneme ait olan çağdaş, asri olmak, içinde bulunan çağa egemen olan zevk, anlayış, kural ve tekniklere uygun düşmek uygun duruma gelmek veya getirmek olarak tanımlamaktadır (s. 9)

Göle (2008), modernlik ve modernleşmenin temelinde farklı kavramlar olduğunu bildirmiştir:

Modernlik, evrenselliği içermektedir. Modernleşme ise, farklı ülkelerin tarih ve kültürlerinden yola çıkarak çizdikleri güzergâhın adıdır. Başka bir deyişle, modernleşme zaten kendi içinde çoğuldur, diye düşünebiliriz. Fransa'nın Jakoben sanayi modernleşmesi ile İngiltere'nin piyasa ekonomisine dayalı liberal modernleşme modelleri farklılık taşımaktadır (s.162).

Emile Durkheim'a göre modernleşme mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçiştir. Mekanik dayanışmada insanların birbirine bağımlılığı daha az iken organik dayanışmada insanların birbirine ihtiyaçları ve birbiriyle işbirliği daha fazladır (Solmaz, 2011). Weber'e göre modernleşme büyü ve efsanelerden kurtulup akılcı zihniyetin egemen olmasıdır (Solmaz, 2011). Anthony D. Smith modernleşmenin üç farklı özelliğinden bahseder bunlar; toplumsal veya evrensel değişim süreçleri toplamı olma, Rönesans ve Reform'a kadar dayanan, laikleşme ve kapitalizmin doğuşu ile ayırt edilen tarihsel bir deneyim ve gelişmekte olan ülkelerin liderleri tarafından izlenen politikaları niteleyen bir kavram olmasıdır (Ünal, 2009, s. 21). Modernleşme klasik düşünörlere göre tek yönlü ve Avrupa merkezli bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Modernleşme, Batılı toplumsal bilimciler tarafından, bütün gelişmekte olan toplumların, Batı toplumlarına benzer aşamalardan geçecekleri anlayışından hareketle oluşturulmuş bir kavramdır (Kongar, 1985). Modernleşme en yalın tanımıyla, modernliğe doğru yaşanan süreci niteler. Anthony Giddens'a göre modernlik, on yedinci yüzyılda Avrupa'da başlayan ve sonraları neredeyse bütün dünyayı etkisi altına alan toplumsal yaşam ve örgütlenme biçimleri iken Peter Wagner on sekizinci yüzyılda gerçekleşen demokratik ve endüstriyel devrimler ile

birlikte modernliğin başladığını savunmuştur (Altun, 2002). Modernlik evrenselken, modernleşme ise, daha yerel bir dokuya sahiptir. Modernlik, ekonomik, politik ve kültürel değişmedeki karmaşık süreçlerle karakterize edilen, yeni tipte bir toplumun ortaya çıkması olarak da düşünülebilir (Berman, 1999, akt. Altun, 2002). Bir başka deyişle modernlik terimi, on yedinci ve on sekizinci yüzyıllarda Batı Avrupa’da filizlenmeye başlayan ve esas görünümüne Kuzey Amerika’da rastlanılan ve o zamandan bu yana Batı dışı dünyaya yayılan ya da dayatılan bir toplum biçimine karşılık gelmektedir (Altun, 2002). Modernleşme, geleneksel toplumun modern topluma doğru dönüşü olarak ifade edilirken siyasal modernleşme, kültürel modernleşme, ekonomik modernleşme ve toplumsal modernleşme olarak dört gruba ayrılabilir (Ünal, 2009). Modernleşme, sürekli yeni olmayı başarabilen ve değişimi başlıca inanç olarak gören bir toplumsal sistemi; farklılaşmış, esnek toplumsal yapıları; teknolojik açıdan ileri bir dünyada yaşayabilmek için gerekli olan bilgi ve becerileri sağlayan bir toplumsal iskeleti bünyesinde barındırmaktadır (Altun, 2002).

2.5. Türk Yenileşmesi

Karpat (2014), Osmanlı’da yenileşme (reformlar) dönemini III. Selim döneminden başlayarak I. Dünya savaşından sonra Osmanlı Devleti’nin çöküşüne kadar olan dönem olarak tabir etmektedir. Bu dönemden önceki dönem Klasik Dönem olarak adlandırılmaktadır. Osmanlılarda modernleşmenin Lâle Devri (1718-1730) ile başladığı kabul edilebilir (Ergün, 2015). Avrupa ülkelerine ilk defa elçiler gönderildi, ticaret, kültür ve sanat hayatı gelişti. Matbaa ülkedeki Yahudiler, Ermeniler ve Rumlar tarafından yıllar önce kullanılmaya başlanmasına rağmen, Türkler ancak 1727’ de Matbaa kurup kitap basmaya başlamışlardır. Damat İbrahim Paşa'nın sadrazamlığı sırasında Müteferrikaya verdiği destekle nahiv (sentaks), tarih ve askeri manevra gibi laik bilimlere üzerine kitaplar basılmış akabinde yaşanan kitap dolaşımındaki artış ulemanın itirazlarına sebep olmuştur (Mardin, 1991). İbrahim Paşa dilin sadeleşmesi için vakanüvislere süslü bir üslup kullanımından kaçınmaları yönünde talimat vermiş ve İslam klasiklerinin Türkçe’ye çevrilmesi ile ilgili bir programa destek vermiştir (Mardin, 2008). Lale Devri’ ni takip eden I. Mahmut dönemi (1730-1754), askeri yeniliklerin başladığı dönemdir. Comte de Bonneval (Humbaracı Ahmet Paşa) ve onun kurduğu Humbarahane bu alanda yapılan değişimin başlangıcıdır (Kaçar, 2012). III. Mustafa döneminde (1757-1773), Baron

de Tott, topçuluk ve istihkamcılık alanında yenilikler yapmıştır. Sürat topçuları ocağı kurulmuştur (Kaçar, 2012). Avrupa'dan uzmanlar getirilmesiyle Batı tipi subayların yetiştirileceği Batı tarzı askeri okullar kurulmuştur (Ergün, 2015). Hendesehane 18.yüzyılın ilk mühendis yetiştiren okulu olarak Osmanlı Devleti'ne kazandırılmıştır.

XIX. Yüzyılın başlarında III. Selim çoğunluğu askeri alanda olan değişim hareketlerine devam etmiştir. Avrupa'dan getirilen Fransız teğmen Aubert ve yardımcısı M. Cuny gibi uzmanların rehberliğinde Humbaracı ve Lağımçı ocakları kurulmuş ek olarak bu ocakların kışlaları yanında bir mühendishane yapılmıştır (Kaçar, 2012). Batı tarzında kurulan bu askeri birliklerde askerler eğitime başlanmış fakat ulema ve yeniçeri askerleri bu yeni orduyu büyük bir tepki ile karşılamıştır. II. Mahmut Yeniçeri Ocağını 1826 'da lağvederek modernleşme çabalarının önündeki bir engeli ortadan kaldırmıştır (Karagöz, 1995). Yeniçerilerin ortadan kaldırılması sürecinde tebaanın desteğini alabilmek sade bir dille hazırlanan yayınları kullanmış ve dilin sadeleşmesine bir destek sağlamıştır (Mardin, 2008). Bu gelişmeyle birlikte yenilikler her alanda hızlı bir şekilde yapılmaya başlamıştır. 1839'dan itibaren başlayacak olan sivil hayattaki modernleşmenin de temelleri atılmıştır. Eğitimli ve yabancı dil bilen bireyler yetiştirmek amacıyla Mekteb-i Ulum-ı Harbiye, Mekteb-i Şahane-i Tıbbiye, Mızıka-ı Hümayun, Mekteb-i Maarif-i Edebiye, Mekteb-i Maarifi Adliye ve bunlara ilaveten Mühendishaneler açılmıştır (Karagöz, 1995). Eyaletler merkeze bağlanmış, köy ve mahalle muhtarlıklarının kurulması, nüfus sayımının yapılması, posta teşkilatının kurulması ve yabancı ülkelere seyahat için pasaport uygulamasına geçilmesi, merkezîyetçi bir bürokratik devletin kurulması adına atılmış önemli adımlardır (Doğan, 2011). Divan-ı Hümayun yerine vekiller heyeti meydana getirilerek Mülkiye, Dahiliye, Hariciye, Adliye, Maliye, Ticaret nazırlıkları kurulmuştur. Bu nazırlıkların çalışmalarını düzenlemek için ise Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliye, Dar-ı Şura-yı Bab-ı Ali, Dar-ı Şura-yı Askeriye meclislerini kurmuştur (Karagöz, 1995). Eğitim alanında da modernleşme çalışmaları yapılmış; 1869'da yayınlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile, eğitimde Batı tarzı bir sisteme geçilmiştir (Ergün, 2015). 1857 yılında Kafkasyalı Müslüman yazar Feth-Ali Ahundzade'nin ortaya attığı Arap alfabesi'nden Latin alfabesine geçme fikri 1869'da tekrar alevlenerek Namık Kemal tarafından teknik yönleriyle birlikte incelenmiştir (Mardin, 2008). Bir yandan Batı tipi askeri teşkilatlanma sürdürülürken, diğer yandan da hukuk, sanat ve edebiyat alanlarında

Avrupa kültürleri yönünde yenileşmeler başlamıştır. Birçok tarihçinin baskı dönemi diye adlandırdığı II. Abdülhamid döneminde bile Batı tarzı eğitim kurumlarının gelişimi devam etmiştir. Sonrasında Cumhuriyet döneminde eğitimde Batı'ya yönelik devam etmiştir.

Osmanlı tebaası içinde Türklerin ekonomik faaliyetler içinde aktif oldukları alan tarımdır. Devlet içinde de memurluk görevinde çokça Türkler bulunmakta esnaf, zanaatkar ve tüccarlar gayri Müslim tebaadan oluşmaktadır. Mardin (2008)19. yüzyıl sonlarında, Batı Anadolu'da 20 yıl süreyle gezmiş bulunan bir arkeoloğun gözlemlerini şöyle aktarmaktadır:

Bir Türk'ün bir kulübeden daha iyi biçimde inşa edilmiş bir evde yaşaması söz konusu olduğunda bunun her zaman bir Rum tarafından yapılmış olduğunu gördüm. Bir Türk köyünün, su kemerine sahip bir çeşmeye gerek duyması halinde, bunu inşa etmek için bir Rum işçi kullanılırdı. Hemen tüm ticaretin Hıristiyanların elinde bulunduğunu söylemeye gerek yoktur: çoğu kez katırcılar, her zaman da deveçiler Türk ve Türkmen'di ama malların ve hayvanların sahibi bir Hıristiyan'dı. Türk, çalıştığı zaman oduncu veya sucuydu (s. 23).

18. Yüzyılda tarım sektörünün önemi artmış Osmanlı hammadde üreten Avrupa ülkelerine ihraç eden bir toplum haline gelmiştir. 20 Mayıs 1850'de, İstanbul Liman Reisliği bünyesinde karma bir deniz ticaret mahkemesi kurulmuş; ve nihayet 28 Temmuz 1850'de Osmanlı Ticaret Kanunu ilan edilmiştir. Bunun yanında medeni kanunun yerini tutan Mecelle hazırlanmıştır (Aslan ve Alkış, 2015). 19. Yüzyılın sonlarına doğru devlet iflas etmiş ve vergi kaynakları uluslararası bir yapının kontrolü altına alınmıştır (Mardin, 2008). Esnaf ve zanaatkarlar, 19. yüzyıl boyunca en fazla çöken sınıf olmuştur. Üretim azalmış, kurumlar küçülmüş ve sınıfın kendisi daha yoksullaşmıştır.

2.6.Osmanlı-TürkYenileşmesi

Osmanlı yenileşmesinin temelinde askeri tedbir sorunu bulunmaktadır (Mardin, 2008). Askeri mağlubiyetler ve akabinde yaşanan toprak kayıpları Osmanlı devlet adamlarını Batı'nın askeri gücünün altında yatan sebepleri araştırmaya itmiştir. On

yedinci yüzyılın başında Osmanlı devletinin birçok eksikliği fark edilmiştir. Bu eksikler raporlaştırılmıştır. Osmanlı geleneksel toplumunda meydana gelen dönüşüm, iç dinamiklerin harekete geçirdiği kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olmaktan ziyade, Batı karşısındaki gerilemenin zorunlu kıldığı, devletin başlatıp yönlendirdiği reform dönemine denk gelen bir harekettir (Avcı, 2007). Berkes (2012) Osmanlı yenileşme hareketleri dönemini sekülerleşme olarak tanımlamıştır. Ona göre Osmanlı'da yaşanan değişimler laikleşme değildir. Çünkü laiklik din ve devlet işlerinin ayrımı iken sekülerleşme toplumun da din işlerinden dünyevi işlere doğru kaymasını anlatmaktadır. Karpat (2014) modernleşmenin Osmanlı'nın toplumsal yapısını dini ve etnik olarak yeniden şekillendirdiğini belirtmiştir. Berkes (2012) e göre Osmanlı feodal bir devlet yapısına sahip değildir. Bunun yanında teokratik bir devlet de değildir. Osmanlı devlet sisteminin önemli özelliği geleneklerine bağlılığıdır. Osmanlı'da değişimin milâdı 1699 Karlofça Antlaşması ve bu antlaşma sonucunun devleti birçok açıdan olumsuz etkilemesidir (Berkes, 2012). İlk yenilik yapılan alan bu yüzden askeri alan olmuştur. Lale Devri ile birlikte modernleşmenin toplum hayatına da yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu nedenle 1770' lerde ilk mühendis okulunun açılmasını, Avrupa'dan getirtilen askeri uzmanlar ve eğitmenler zinciri takip etmiştir. Karpat (2014) modernleşme yolunda ilk adımın III. Selim tarafından kendisine bağlı yeni bir ordu kurma çabalarıyla atıldığını bildirmektedir. Eğer bu girişim başarıyla sonuçlansaydı devlet otoritesi daha sağlam bir hale gelecekti. II. Mahmut dönemi ilk defa geleneklerden uzaklaşılana mevcut yönetim şekline en çok uyan ve mutlakiyetçi monarşi yönetime yönelişin başladığı dönem olmuştur (Berkes, 2012, s. 171). II. Mahmut'un yeniçeri ocağını kaldırmasıyla modernleşme çalışmaları daha da hızlanmıştır. Bunlara ek olarak II. Mahmut otoritesine tehdit olabilecek bütün unsurları ortadan kaldırmıştır (Karpat, 2014).1808 de ayanlarla ve toprak ağalarıyla imzalanan İttifak Senedi ile devlet ayanlarla yetki sınırlarını belirleyen bir anlaşmaya varmıştır. Bu sebeple ki Karpat (2014, s.79) 19. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde gerçekleşen modernleşme çabalarının altında merkezileşme isteği yattığını savunmaktadır. II. Mahmut'un ölümünden sonra yayınlanan Tanzimat Fermanı (1839) bir anayasa değil padişahla tebaa arasındaki bir senede benzemektedir (Berkes, 2012). Tanzimat fermanıyla öncelikle Hristiyanlar olmak üzere bütün gayrimüslimler Müslümanlara eşit kabul edilmiştir (Karpat, 2014, s. 100).

Modernleşmeye hız kazandıran Tanzimat reformları sadece devlet yapısıyla ilgili alanlarda değil, Osmanlı toplumunun yapısında, toplumun yaşam biçiminde ve zihniyetinde önemli değişimleri başlatmıştır. Kamusal yaşama devletin giderek daha fazla nüfuz etmeye çalıştığı bir dönemde yapılan reformlar aydınlar tarafından tartışılırken, pek çok alanda yeni algılayış biçimleri oluşmuştur (Avcı, 2007). Tanzimat döneminin en önemli başarısı tarım alanında gerçekleşmiş tarımsal büyüme demir yolu ağlarının yaygınlaşması ve ticaretin artışı ile desteklenmiştir (Karpat, 2014, s. 97)

Tanzimat Fermanıyla ilgili maddelerin nasıl uygulanacağı yeterince açık olmadığı için ve uygulamada sıkıntılar yaşanmıştır (Karpat, 2014). Bununla beraber Tanzimat uygulamalarına tepkiler de oluşmaya başlamıştır. Yeni Osmanlılar hareketi Tanzimat uygulamalarına bir tepki olarak doğmuştur. Şinasi, Namık Kemal ve Mustafa Fazıl Paşa Yeni Osmanlılar Hareketi'nin öncüleridir. Her ne kadar Yeni Osmanlılar hareketi bir bütün olarak incelense de hareketin içinde gruplaşmalar mevcuttur. Şinasi Batıcılığı, Namık Kemal parlamentolu bir idareyi savunurken ve Ali Suavi parlamenter demokrasiyi benimsemeyerek onu bir oyun olarak değerlendirmiştir (Mardin, 2009). Bir süre sonra bu fermanın uygulanmasında ortaya çıkan güçlüklerden dolayı Islahat Fermanı (1856) yayınlanmıştır. II. Abdülhamid dönemine gelindiğinde Tanzimat'la başlayan değişim hareketi içine İslami detaylar konularak devam etmiştir (Karpat, 2014). Ekonomik alanda Tanzimat döneminden beri süregelen durgunluk ve kötüye gidiş bu dönemde seyrini iyiye doğru değiştirmiştir (Karpat, 2014). Bürokraside de o zamana kadar ulaşılamayan hedeflere II. Abdülhamid döneminde ulaşılmıştır. Batı'dan Doğu'ya bir dönüş yaşanmış ve bunun sonucunda bu dönüş tepki olarak Jön Türkler gibi Batılı fikirleri savunan bir grup oluşmuştur. Beşir Fuat, Hüseyin Cahit, Abdullah Cevdet, Hüseyin Rahmi ve Tevfik Fikret Batı'ya ait düşünceleri tüm yasaklamalara rağmen devlet sınırları içine sokmuşlardır (Berkes, 2012). Meşrutiyet (1908) döneminde Osmanlı Devleti'nin geri kalış sebebini Abdullah Cevdet gibi Batıcılar din olarak açıklarken Mehmet Akif, Said Halim Paşa gibi İslamcılar Batı'nın maddi ve manevi üstünlüğünü kabul etmekte fakat bu geri kalışın sebebini dine bağlamamaktadırlar (Aytaç, 2012). Bu görüşlerin yanında ne Batı ne de Doğu taraftarı olan Ziya Gökalp Batı'yı, modern uluslardan meydana gelen bir bütün olarak tanımlamıştır. O'na göre her ulus kendi kültürel bağımsızlığını koruyarak uluslaşma yoluyla çağdaş dünyada yer almalıdır.

Ziya Gökalp Türk toplumunun içinde bulunduğu manevi bunalımın sebebinin artık ahlâki değerlerin kaynağının din olmaması ve toplumun hala dini değerlerle hareket etmesi olduğunu düşünmektedir. Devleti dinin elinden kurtarmak kolay olmayacağı için dini devletten koparmak için çalışılmalıdır (Aytaç, 2012). 1902 yılındaki kongrede yaşanan fikir ayrılıkları sonucunda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nde iki grup oluşmuştur. Bunlardan Ahmed Rıza ekibi pozitivist, laik ve ihtilalci ve Prens Sabahattin ekibi liberal, adem-i merkezîyetçi ve serbest piyasa yanlısı fikirleri öne sürmüştür (Aslan ve Alkış, 2015, s. 22). 1908 yılında ordudaki ihtilalci subayların faaliyetleri sonucu Sultan Abdülhamid anayasal yönetimi tekrar ilan etmiş ve İkinci Meşrutiyet dönemi başlamıştır. Bu gelişmeyle birlikte kısmen özgürlüklerin artmış olması birçok siyasi, dini, etnik ve kültürel cemiyet ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim sistemlerini laikleştirecek reformlara devam edilmiştir. Medeni Kanun'da yapılan değişiklikler ile kadınlara yeni haklar sağlanmıştır. Ayrıca Hukuk-u Aile yasası ile kadına boşanma hakkı tanınmıştır (Aytaç, 2012). Meşihat Dairesi kurularak İslam'ı modern çağın gereklerine uyumlu olacak şekilde yorumlayacak bir kurum oluşturulmuştur (Aslan ve Alkış, 2015, s. 22). 1916'dan sonra Ziya Gökalp'in sunduğu taslak değerlendirilerek laiklik yolunda ilk adımlar atılmış ve Şeriat Mahkemeleri Şeyhülislamıktan alınarak Adalet Bakanlığına ve medreseler Maarif Bakanlığı'na bağlanmıştır (Berkes, 2012, s. 424). Bu uygulamalarla birlikte eğitim, yasama, adliye ve maliye alanlarında dinin etkisi azaltılmıştır. II. Meşrutiyet'te, Ulusçular etkin rol oynamıştır. Tüm bu çabalar göz önüne alındığında Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi Avrupa'da olduğu gibi, geleneksel toplumun bir sanayi toplumuna dönüşmesini sağlayan bir süreç değil aksine, Avrupa emperyalizmi karşısında Osmanlı Devleti'nin varlığını ve bütünlüğünü korumayı amaçlayan, devlet tarafından başlatılan ve devam ettirilen savunmacı bir reform programıdır (Avcı, 2007)

2.7. Osmanlı Devleti'nde Çocuklara Eğitim Veren Kurumlar

Osmanlı Devleti'nde çocuk eğitimi klasik dönem ve modernleşme dönemi olarak iki döneme ayrılmıştır. Klasik dönemde çocuk eğitimi alanında hizmet veren tek kurum mahalle mektepleridir. Genellikle her mahallede ve camilerin yanında kurulan bu okullar varlık kişiler tarafından kurulur ve giderleri vakıflar tarafından karşılanırdı

(Özkan,2010). Mahalle mekteplerinin temelleri Selçuklulara kadar dayanmaktadır (Şimşek, 1995). Namaz ve Kur'an-ı Kerim eğitimi verilen mahalle mekteplerinde modernleşme dönemiyle birlikte değişimler başlamıştır (Somel, 2010). Tanzimat döneminde mahalle mekteplerinin müfredatı, ders araç-gereçleri, öğretim süresi ve öğretmen nitelikleri bir talimatname ile değiştirilirken diğer taraftan da çocuklar için yeni okullar açılmaya başlanmıştır. Bunlar tarihsel sırasıyla, rüştiye, ibtidai ve Osmanlı Devleti'nin son yıllarına doğru açılan ana mektepleridir. Bu yeni usül mekteplerin müfredat, eğitim yöntemleri ve eğitim kadrosu açısından mahalle mekteplerinden farklı olması planlanmıştır. Bu yüzden Batı'da eğitim ve öğretim alanındaki yenilikler takip edilerek uygulanmaya çalışılmıştır (Gündüz, 2013). Yeni usül eğitim verecek öğretmenler yetiştirmek için Tanzimat ve II. Abdülhamid dönemlerinde öğretmen okulları açılmıştır. Devlet okul binalarının yapımı ve eğitim-öğretimle ilgili giderlerin karşılanması yükünü üstlenmiş ve ilköğretimi yaygınlaştırmaya çalışmıştır (Somel, 2010).

2.8.İlgili Araştırmalar

Karaca(2013) çalışmasında Batı'da Osmanlı' da çocukluğun tarihinden bahsetmiştir. Osmanlı Devleti'nin son yıllarında devletin içinde bulunduğu zor durumdan kurtulması için çocuklara da roller yüklenmiş ve bu roller edebi eserler yardımıyla çocuklara empoze edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada 1900-1923 yılları arasında milliyetçi ekseninde bir çocuk kimliği oluşturma sürecine dikkat çekilmiş ve bu bağlamda edebi eserler irdelenmiştir.

Gündüz(2013) çalışmasında klasik ve modern dönemde Osmanlı eğitim sistemini anlatmaya çalışmıştır. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin klasik dönemi, modernleşme döneminin başlaması, Abdülhamid dönemi, II. Meşrutiyet dönemi ve Osmanlı aydınlarının eğitimle ilgili görüşleri ile ilgili yerli ve yabancı makalelere yer verilmiştir.

Öztan (2013) çalışmasında ülkemizde çocukluk kavramının Osmanlı Devleti'nden günümüze dek geçirdiği evreleri göz önüne sermektedir. Yurttaş çocuk, milliyetperver çocuk ve cumhuriyet çocuğu nitelendirmelerinin arkasında yatan siyasi dinamiklerden bahsedilmiştir. Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu

durumların ve etkisi altında olduğu ideolojilerin çocuklara yüklenen rolleri ve görevleri nasıl değiştirdiği anlatılmaya çalışılmıştır.

Demirel (2012) çalışmasında modernleşme döneminde kurulan öğretim kurumlarının arasındaki hiyerarşik yapının oluşum aşamalarını anlatmaktadır. Sultan II. Mahmut ile başlayan eğitimde modernleşme hareketi, Tanzimat döneminde ve Tanzimat sonrasında yeni öğretim kurumlarının teşkili ile sürdürülmüştür. Eğitimde hiyerarşinin oluşmasındaki ilk adım 1846 yılında ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde üç kademededen oluşan bir yapı oluşturma kararının alınması ile başlamıştır (Demirel,2012). Bu yapılanma başarıya ulaşamamıştır. Fakat 1869 yılında Maârif-i Umumiye Nizâm-nâmesi ile birlikte öğretim kurumları arasındaki hiyerarşinin oluşumu için önemli bir dönüm noktası olmuştur.

Güdek (2012) çalışmasında Osmanlı Devleti'nde klasik dönemde ve modernleşme döneminde çocukların eğitimini ve sosyal hayatlarını incelemiştir. Bununla birlikte çalışmasında modernleşme döneminde çocuklarla ilgili yayınlanan gazete ve dergileri de kapsayan bir literatür çalışması da yer almaktadır. Güdek (2012) mahalle mekteplerinin 1850'lere kadar tek okul olduğunu fakat ibtidallerin açılmasıyla ilköğretimde ikili bir dönemin başladığını bildirmektedir. Tanzimat'tan sonra eğitimle ilgili adımlar atılmış, modernleşme süreciyle birlikte çocuğun yaşantısında değişiklikler olmuştur. Bu araştırmanın sonucunda devlet, çocukları sosyal politikaları ve ideolojisini benimsetebileceği bir araç olarak görene kadar eğitime ve sosyal hayatına hiçbir müdahalede ve yardımda bulunmamıştır diyebiliriz. Güdek (2012) modernleşme ve devletin kurtuluşunun temelden yapılan değişimlerle gerçekleşebileceğinin çok geç anlaşıldığını ve yapılan ıslahatların yetersiz ve kaldığını vurgulamıştır. Bu çalışmada bu alandaki araştırma ve somut belgelerin az olması günümüzde de bu konuya gerekli ilginin gösterilmediğinin bir ispatı olarak gösterilmiştir.

Şafak (2012) Osmanlı Devleti'nde yaşayan şehzadelerin doğum ve sünnet törenlerini, çocukların eğitimi için klasik dönem ahlak kitaplarında yer alan önerileri ve çocuklarla ilgili yayınlanan dergileri anlatmaktadır. Bunlara ilave olarak Osmanlı Devleti'nin modernleşme döneminde açılan ıslahhanelerden de

bahsetmektedir.Çalışma Osmanlı Devleti'nde yaşayan çocukların hayatlarını ve dünyalarını zihinde canlandırmaya çalışmaktadır.

Somel (2010) çalışmasında Osmanlı Devleti'nin geçirdiği modernleşme sürecinin kamu eğitimindeki yansımalarına değinmiştir. Merkezde ve taşrada eğitim kurumlarında yapılan düzenlemeler kronolojik sıra ile verilmiştir. Somel (2010) çalışmasında 1839 yılında Tanzimat Fermanı'ndan itibaren çocuk eğitiminde yaşanan değişimleri devletin o dönem içinde bulunduğu koşullarla birlikte bir bütünlük içinde anlatmaya başlamış II. Abdülhamid dönemi ve 1908 yılına kadar geçen süreçteki tüm gelişmeleri detaylı bir şekilde anlatmıştır. Çalışmada mahalle mektepleri, ibtidailer ve rüştiyelerin zaman içinde maruz kaldıkları uygulamalar ve düzenlemeler siyasal ve toplumsal boyutları ile ele alınmıştır. Eğitimde modernleşme sürecinde yaşanan olumsuzluklar da sebep sonuç ilişkisi içinde anlatılmıştır.

Mardin (2008) makalelerden oluşan çalışmasında Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde yer alan karakterleri, bu süreci yönlendiren düşünce akımlarını ve bu süreçte yaşanan olayları bir bütünlük halinde ele almaktadır. Bu çalışmada ayrıca moderleşme ile birlikte modernleşme sürecinin toplum, gençlik, kültür, sosyal hayat ve demokrasi gibi kavramlardaki etkileri tartışılmaktadır.

Çelik (2007) çalışmasında 0-6 yaş grubu çocukların gelişimine büyük etkisi olan okul öncesi eğitimin Türkiye'deki gelişimini incelemiştir. Osmanlı Devleti'nde 1906'de bazı illerde görülmeye başlayan anaokulları 1912-1913 yıllarında ilk resmi ana mektebi olarak kurulup yaygınlaşmaya başlamıştır. Cumhuriyet sonrası dönemde anaokulları gelişmeye devam etmiştir. Bu çalışmada okulöncesi eğitimin anlaşılmasına rağmen geçerli nedenlerden dolayı istenilen düzeyde yaygınlaşamadığı sonucuna varılmıştır.

Nurdoğan (2005) çalışmasında Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde ilköğretimde meydana gelen değişimleri bütün boyutlarıyla incelemeye çalışmıştır. 7 bölümden oluşan çalışmasında Tanzimat öncesi ve sonrasında ilköğretimin amaçları, 1869'dan itibaren merkez ve taşra teşkilatında yaşanan değişimler incelenmiştir. Yeni kurulan ilköğretim okullarındaki eğitimin öğretmen, öğrenci, teşkilat ve müfredat bazında açıklanmaya çalışılmıştır. Osmanlı Devleti'nin ilköğretimin yapılanmasındaki mali kaynaklarına değinilmiştir. Siyasi akımların ilköğretim

politikasına ve ders kitaplarına etkisinden bahsedilmiştir. Yabancı okulların ve azınlık nüfusunun modernleşme sürecindeki rolleri ortaya konmaya çalışılmıştır. İlköğretimde modernleşme sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için okul izlenimleri ile ilgili bir bölüm yer almıştır.

Onur (2005) çocukların Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde sosyal hayatını ve toplum içindeki rollerini anılar yardımıyla ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmada çocukluğun tarihine de değinilmiştir. Osmanlı Devleti'nde çocuğun yaşantısında sarayda ve taşrada bulunmalarına göre görülen farklılıklar o dönemde ülkede görevli olan yabancı elçilerin ve seyyahların gözlemlerinden faydalanılarak anlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmada gündelik yaşam, eğitim öğretim yaşamı, eğlence kültürü, çocuk terbiyesi, gelenekler ve oyun kültürü birer bölümde anılardan yardım alınarak incelenmiştir.

Tenger (2005) çalışmasında Tanzimatla birlikte kurulmaya başlayan rüştiyelere yer vermiştir. Başlangıçta ortaöğretim seviyesinde bir ortaöğretim kurumu olarak kurulan sonradan ortaöğretimin en alt seviyesinde yer alan rüştiyeleri anlatmaktadır. Rüştiyelerin kurulduğu dönem olan Tanzimat'tan Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar geçen süreçte var olma savaşı anlatılmaktadır. Bu çalışmada rüştiyelerin mekteplerinin kuruluşu, teşkilat ve idari yapısı, müfredat programları, öğretim yöntemleri, öğretim kadrosu, bina yapıları gibi konulara yer verilmiştir. Kız ve erkek rüştiyelerinin tarihi gelişimi anlatılmıştır. Bu çalışmada ayrıca rüştiye mekteplerinde din eğitiminin yeri, verilmiş metodu, mahiyeti ve kalitesinden de bahsedilmiştir.

Şimşek (2002) araştırmasında Tanzimat ve mutlakiyet döneminde yayınlanan 18 dergiyi eğitsel açıdan incelemiştir. Bu çalışmada dergiler genel olarak tanıtıldıktan sonra dergilerin eğitim, insan ve çocukluk konusundaki değer yargıları incelenmiştir. Tanzimat ve Mutlakiyet döneminde yayınlanan dergilerde eğitim teorik ve uygulama boyutlarıyla geniş biçimde irdelenmiştir. Dönemin eğitim düşüncesi dergilere yansımış: eğitim sorunları, öğretim yöntemleri, kız çocuklarının eğitimi ve bilim ve medeniyet anlayışı konularına yer verilmiştir. Dönemin çocukluk anlayışını bu dergilere bakarak anlamak mümkündür.

Araz(2000) çalışmasında 16. yüzyıl ve 19. yüzyıllar arasında Osmanlı Devleti'nde yaşayan çocukların yaşamından ve içinde büyüdükleri toplumla olan ilişkilerinden bahsetmektedir. Bu çalışmada çocuklar hakkında edinilen bilgilerin kaynağı

mahkeme kayıtlarıdır. Bu kayıtlarda çocuklarla ilgili alınan kararlardan yola çıkılarak çocukların Osmanlı toplumu içindeki varoluş şekilleri ile ilgili çıkarımlara gidilmektedir. Örneğin çocukların emeği, evlilikleri ve evlatlık olarak verilmeleri ile ilgili kayıtlara ulaşılmıştır. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte yaşanan sorunlardan da bahsedilmiştir. Araz (2000) Osmanlıların modernleşme sürecinden önce de çocukluğu yetişkinlikten ayrı bir dönem olarak tanımladıklarını ve çocuklar üzerine düşündüklerini vurgulamaktadır. Bu çalışmada Osmanlıların çocukluğu hukuki ve toplumsal olarak tüm ayrıntılarıyla ele aldığı belirtilmektedir. Modernleşme sürecinin çocukların yaşamında meydana getirdiği değişimleri de tarihsel süreç içinde çocukluğun değişimini izleyerek ortaya çıkarmaktadır.

Kodaman (1991) çalışmasında II. Abdülhamid döneminde eğitim ve öğretimle ilgili yaşanan tüm gelişmelere yer vermiştir. Tanzimat döneminde tasarlanan ve planlanan eğitimle ilgili değişimlerin uygulamaya döküldüğü ve merkeziyetçiliğin ana hedef olduğu II. Abdülhamid dönemi ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Bu çalışmada devletin bu dönemde eğitimle ilgili bütçeyi ve eğitimi yaygınlaştırma sorumluluğunu üstlendiği vurgulanmaktadır. Özellikle ilkokul çağındaki çocukların eğitimine büyük önem verilmiştir.

Berkes (1978) çalışmasında Osmanlı Devleti'nin geleneksel devlet sisteminden laik bir düzene geçişinde yaşanan tüm değişimleri ayrıntılı bir şekilde anlatmıştır. Osmanlı Devleti'nin modernleşme süreci çalışmada tüm boyutları ile incelenmiştir. Bu çalışma Osmanlı tarihinin bir dönemine ışık tutmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın desenine, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizi ile ilgili yürütülen çalışmalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli:

Bu çalışmada nitel araştırma deseni uygulanmıştır. İnsan ve grup davranışlarının nedenini anlamayı amaçlayan araştırmalara niteliksel araştırma denir (Ergün, 2005). Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alarak sosyal olguları bağlı oldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı amaçlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19). Bu bağlamda Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda yayınlanan kitapların, makalelerin ve tezlerin incelenmesini ve yorumlanmasını amaçlayan bu araştırma için en uygun araştırma yönteminin nitel araştırma yöntemi olduğuna karar verilmiştir. Araştırma Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda tarihsel süreçteki gelişiminin temellerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Bu sebeple araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden biri olan tarihi yöntem yoluyla toplanmıştır. Tarihi yöntem kullanılarak geçmişteki olgular ve olaylar eleştirel bir bakış açısıyla incelenerek analiz edilebilir ve değerlendirilebilir. Tarihi yöntem “ne idi” sorusuna cevap aramaktadır (Kaptan, 1995) ve doküman incelemeye dayanan bir yöntemdir (Kaptan, 1998). Bu yöntemin uygulanmasında iki temel aşama bulunmaktadır. Bunlar;

1.Çalışma konusu ile ilgili kaynakların tespiti

2.Bu kaynakların yorumlanmasıdır.

Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde çocuk eğitimi konusunda yapılan bu çalışmanın temel kaynakları Türkiye’de bu konuyla ilgili yayınlamış kitaplar, yüksek

lisans, doktora tezleri ve SCCE indekslerinde taranan hakemli dergilerde yayınlanan bilimsel araştırmalardır. YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde tarama yapılarak çalışmanın konusu olan Osmanlı Yenileşme hareketleri döneminde ocuk eğitimi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan yüksek lisans ve doktora tezalışmalarından, erişim izni verilen tezler bu çalışma kapsamında incelenmiştir. Bilimsel makalelerin seçiminde ise Social Sciences Citation Index (SSCI),ASOS Index (Akademia Sosyal Bilimler Indeksi) ve Tübitak SBVT (Sosyal Bilimler Veri Tabanı), isimli veritabanlarında yer alan dergilerin çalışma konusu ile ilgili olan sayıları taranmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın konusuyla paralellik gösteren makalelerden çalışma konusu ile ilgili olduğu tespit edilenler çalışmaya dahil edilmiştir. Ek olarak Osmanlı Yenileşme hareketleri döneminde ocuk eğitimi konusuyla ilgili olduğu görölen ve tez için fayda sağlayacağı düşünölen kitaplar temin edilerek incelenmiştir.

Araştırmanın problemi, alt problemleri belirlenmiştir. Araştırmanın özelliklerine göre en uygun araştırma yöntemi tespit edilmiştir. Araştırma yöntemi olarak tarihi yöntem seçildiği için verilerin toplanması için başlıkları araştırmanın konusu ile ilgili olan tez, makale ve kitaplar incelenmiştir. Elektronik ve basılı kaynakların taraması yapılırken ocuk eğitimi, Osmanlı Yenileşmesi ve Osmanlı'da ocuk eğitimi kelimeleri kullanılmıştır. Bu bağlamda ulaşılan elektronik kaynaklar elektronik ortamda arşivlenmiş ve basılı kaynaklar da konuyla ilgili bölümleri fişlenerek kategorize edilmişlerdir. Bunun akabinde araştırmanın alt problemleri ilgili ulaşılan kaynaklardaki bilgiler toplanmış ve bir bilgi havuzu oluşturulmuştur.Elde edilen bilgiler ve araştırmanın problemleri göz önünde bulundurularak çalışmanın bölümlerinin neler olacağı tespit edilmiştir. Kaynaklardan elde edilen bilgilerin yorumlanarak bir araya getirilmesiyle çalışmamız oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Osmanlı Devleti'nin Klasik Döneminde Çocuk Eğitimi

4.1.1.Osmanlı Klasik Dönemi Mahalle Mektepleri

Osmanlı'da çocuklara eğitim vermek amacıyla açılan ilkokul düzeyindeki okullar mahalle mektepleridir. Temel eğitimin verildiği yer anlamına gelen mektep, Araplar tarafından "küttâb" olarak isimlendirilmiştir (Akyüz, 1985). Karahanlılar ve Selçuklulardan başlayarak Osmanlılar da dahil mekteplere mahalle mektebi denilmiştir. Osmanlılar mektep ya da küttap denen ilköğretim düzeyindeki okulları Selçuklulardan ve diğer İslam ülkelerinden almışlardır (Akyüz, 1985). Çocukların temel dini bilgileri öğrendikleri bu okullar mektep, mekteb-i şerif, mekteb-i latif, küttap, darü'l-kurra, beytü't-ta'lim, darü'l-ilm, darü't-talim, mektephane, muallimhane, sıbyan mektebi, mahalle mektebi, taş mektep" gibi isimlerle adlandırılmaktadır (Araz, 2013, s. 107; Gündüz, 2013, s. 45). Bu adlandırmalardan biri olan mahalle mektebi yaygın olarak kullanılmıştır. Mektep binalarının genellikle taş yapı olması nedeniyle taş mektep veya her mahallede bulunmasından dolayı da mahalle mektebi isimleri de sıkça kullanılmıştır (Çelik, 2007). Osmanlı Devletinde çocuklara temel eğitiminin verilmesi amacıyla ilk mektep Bursa'da açılmıştır (Kodaman, 1991). Fatih Sultan Mehmed zamanında ise İstanbul'da ilk mahalle mektebi kurulmuştur. Bu mektebin bir diğer adı da "Dârüttalîm" dir (Akyüz, 1985).

Mahalle mektepleri camilerin yanında yer alır, varlıklı kişiler tarafından vakıf yoluyla kurulmuş ve giderleri de yine bu vakıflar tarafından karşılanmıştır (Özkan, 2010). Köylerde ve bazı mahallelerde mahalle mekteplerinin yapımı, masrafları ve mektep hocalarının maaşları o mektebin bulunduğu mahallede yaşayan halk tarafından karşılanmıştır (Akyüz, 1985, s. 71). Mektepleri yüksek dereceli devlet memurları veya zenginler inşa ettirmiş, masraflarını karşılamak ve sürekliliğini

sağlamak için de bu kişiler tarafından vakıflar kurulmuştur (Özyalvaç, 2011). Bu vakıflar yoluyla Osmanlı Devleti'nde eğitim-öğretim hizmetleri karşılanmıştır. Mekteplerin çalışma şartları da vakıfları kuran kişilerin düzenledikleri vakfiye isimli bir belgede belirtilerek ve bu belgede ayrıca mektebin mali kaynakları ve yönetimi ile ilgili şartlar da bulunmuştur (Özyalvaç, 2011). Vakfiye, kadılar tarafından tasdik edildikten sonra hükümleri değiştirilmeden uygulanmıştır. Kadılar, müftüler ve merkezdeki evkaf (vakıflar) ile ilgili daire vakıfların denetimini üstlenmiştir. Mahalle mekteplerinde hoca ve talebelere elbiseler verilmiş (ya da bedeli ödenmiş), ilkbaharda yapacakları gezinin masrafları da vakıflar tarafından karşılanmıştır (Özyalvaç, 2011).

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk eğitim ve öğretimin yapıldığı yer olan mahalle mektepleri, imparatorluğun parlak devrinde zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilmiştir. Diğer kurumlarda olduğu gibi, bu müesseseler de kendilerini yenileyemediğinden işlevlerini yitirmişlerdir. Bu okulların büyük bir kısmının vakıf olarak kurulması; vakfiyelerine uygun ve mecburi bir programın takip edilmesine sebep olmuş bu da mahalle mekteplerinin durağan bir hal almasına yol açmıştır (Kodaman, 1991). Dolayısıyla mahalle okulları değişen şartlara ayak uyduramamıştır.

4.1.2. Mahalle Mekteplerinde Eğitim

Çocuklar dört yıl dört ay dört gün veya beş yıl beş ay beş gün gibi kalıplaşmış bir yaşa ulaştığında Âmin alayı (töreni) ile mektebe başlamıştır. Okula başlama yaşı ise Anadolu'da 4 yaş iken İstanbul'da 5-6 yaş arasındadır (Özyalvaç, 2011). Maddi durumu iyi olan aileler çocukların okula başlamasını bir sünnet düğünü gibi kutlanmıştır (Özkan, 2010). Okula kayıt-kabul gibi her hangi bir işlem söz konusu değildir. Müslüman olan herkesin çocuğu okula gitmiştir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri itaat, korku ve saygıya dayanmıştır (Kodaman,1991). Mekteplerin öğrenim süresi üç dört yıldır (Özkan, 2010). Mekteplerde eğitim personeli bir hoca ve kalfadan oluşmaktadır (Özyalvaç, 2011). Okulların açıldığı ilk gün Pazartesi veya Perşembe günüdür ve eğitim muallim ve mektep öğrencilerinin katıldığı âmin alayı denen törenle başlamıştır (Güdek, 2012, s. 3) .

Eğitim sabah erken başlayarak, ikindiye kadar devam etmiştir. Öğlen yemek ve namaz için ara verilmiştir. Derslerde çocuklarla özel olarak tek tek ilgilenildiği için tenneffüs yoktur (Akyüz, 1985). Öğrencilerin hepsi aynı zamanda okula başlamadığından farklı seviyelerdeki ve yaş gruplarındaki öğrenciler aynı sınıfta bulunmakta, hoca bir öğrenci ile meşgul olurken diğerleri ses yapmamak şartı ile serbest kalabilmektedir. Mekteplerde sınıf yirmi beş-otuz öğrenciden oluşmaktadır (Çelik, 2007). Çocuklar mektepteki hasırlar, kilimler veya evden getirdikleri minderler üzerinde diz çökerek oturarak, önlerindeki rahleler üzerindeki Kur'an ya da dua kitaplarını okumuşlardır (Güdek, 2012, s. 3). Öğrenciler serbest kaldıkları bu sürede sınıf içinde istedikleri şeye çalışabilmektedir. Kur'an okumaya başlayan çocuklar için "Mushaf'a çıkma" tabiri kullanılmaktadır (Özyalvaç, 2011). Bir çocuk mushaf'a çıktığı zaman evde sevinç, haykırmalar, gözyaşları ve neşe sesleri arasında kucaklanır, sevilir, kalfaya, bevvara bahşişler ve armağanlar gönderilirdi (Çelik, 2007). Kur'an okumaya başlayan öğrenciler bir iki kere hatim indirir ve sonra ailenin isteğine bağlı olarak hafızlık için çalışmaya başlarlardı (Akyüz, 1985). Hafızlıkla beraber mahalle mektebinin vereceği okuma dersleri aşağı yukarı tamamlanmış, medrese öncesi ilk eğitimin büyük bir kısmı bitirilmif olurdu (Çelik, 2007).

Mekteplerde okuyan çocuklar parasız eğitim görmüş, bu çocuklara ücretsiz yemek verilmiş ve gündelik almışlardır. Padişah mektepleri genellikle imaretler yanında inşa edildiği için talebeler buradan rahatça yemeklerini yemişlerdir. Yemek verme imkanının olmadığı mekteplerde ise öğrencilere yemek parası veya gündelik tabir edilen bir miktarın verildiği bilinmektedir. II. Bayezid'in vakfiyesinde "..her iki nevbet (sabah ve akşam) fukara için pişen taamdan, eytamdan ve evlad-ı fukaradan mektepte hazır olanlara adet üzere her ikisine birer ař verirler, eti ve ekmeği ile.." denmektedir (Özyalvaç, 2011). Mekteplerde tatil perşembe öğleden sonra başlar cumartesiye kadar devam ederdi. Kandillerde, bayramlarda, amin alayının yapıldığı günler de mekteplerde eğitim verilmezdi. Ramazan ayında dersler hafifler, mektepten her gün yarım saat erken çıkılırdı. Bir başka tatil günü ise imam olan hocaların defin günleriydi. O gün ders görölmediğinden, gün tam bir eğlence içinde geçerdii (Çelik, 2007).

Mahalle mektepleri eğitim ve öğretim araçları bakımından da yetersiz idiler. Kitap haricinde, yazı tahtası, harita, sıra gibi araçların hiç biri yoktu (Kodaman, 1991). Öğretmenler ise genellikle medrese çıkılışlı olmakla beraber öğretmenler için

belirtilen şartları taşıyan kişilerden biri olmak yeterliydi (Akyüz, 2003). Bu şartları taşıyan kişiler; cami imam ve müezzinleri, biraz okur yazar olan, orta yaşlı ve ağırbaşlı kişiler, ölen bir öğretmenin uygun nitelikleri taşıyan oğlu, bazı hafız ve okumuş kadınlar olabilirdi. Öğretmenler, genellikle medrese çıkışlı idiler.

Saray içinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdüren kurumlar Şehzadegan mektebi, Meşkhane ve Enderun olarak adlandırılmaktaydı (Özyalvaç, 2011). Şehzadegan mektebi mahalle mekteplerine denk bir okuldur. Enderun ise Osmanlı Devleti'nin üst düzey devlet görevlilerini ve birçok meslek alanında eleman yetiştiriyordu. Örnek olarak sadrazamlar, kaptan-ı deryalar, kazaskerler, valiler, elçiler, mimar, hattat gibi sanatkârlar, âlimler ve şairler verilebilir (Özyalvaç, 2011). Bu yüzden saray dışındaki çocukların eğitim gördüğü mahalle mekteplerinde mesleki açıdan eğitim-öğretim verilmezken öğretim programları da basitleşmekteydi mektep eğitiminden sonra eğitim alabileceği bir üst kurum sadece medreselerdi.

Mahalle mekteplerinin belli bir yönetmeliği veya resmi bir programı yoktu (Özyalvaç, 2011). Mekteplerin ders programı şehir, kasaba, köylere göre farklılıklar gösterdiği gibi vakfiye şartlarına, dönemlere ve hocalara göre de değişebilmektedir (Özyalvaç,2011). Fakat belli bir müfredat ve ders programı küçük farklılıklar olmakla beraber tüm devlet sınırları içinde takip edilmekteydi. Bu mektepler çocuklara Kur'an'ı belletmek, okuma yazmayı, İslâm dinini ve namazın kurallarını öğretmek amacı güdüyordu (Gelişli, 2002, s. 38). Ezbere dayalı kişisel bir eğitim verilen bu okullarda genellikle şu dersler Türkçe olarak okutuluyordu: 1) Elifba, 2) Kur'an, 3) İlm-i hal, 4) Tecvid, 5) Türkçe ahlâk risaleleri, 6) Türkçe, 7) Hat(yazı) (Kodaman, 1991, s. 57)

Gerçi bu okulların baş hedefi, çocuklara her ne kadar Arapça olan Kur'an metnini yanlışsız okuyup telâffuz edecek bir yetenek kazandırmak ise de, gerek tecvit, gerek din bilgilerinin öğretmenler tarafından Türkçe açıklandığı, hele kara cümlenin öğretilmesinde doğrudan doğruya ana dil hakim bulunduğu, çocuklara muhtelif vesilelerle Türkçe dualar ve ilâhiler ezberletildiği, Türkçe gülbanklar söyletildiği cihetle, hele medreselerin bile tam manâsıyla Arapça olduğu iddia edilemeyecek olan öğretim dik yanında mahalle mekteplerinde öğretim dilinin Arapça olmayıp Türkçe olduğu kuvvetle savunulabilir (Unat, 1964, s. 8-9)

Bazı mekteplerin vakfiyesinde ta'lîm-i kelâm-ı kadîm ve Kur'ân-ı azîm okunması şartı bulunmaktaydı. II. Bayezid'in de İstanbul'da inşa ettirdiği mahalle mektebinin vakfiyesinde mektepteki muallim ve halifenin çocuklara Kur'an okumayı ve bazı ilmihal bilgilerini öğretmesi şartı getiriliyordu (Akyüz, 1985). Çelenk (2008) klasik dönem mahalle mekteplerinde okutulan derslerin: Elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvit, Mızraklı İlmihal, Yazı, İnşa, Kara Cümle (Dört İşlem) dersleri olduğunu bildirmektedir. Bu dönemde, günlük hayatla ilgili tek ders Kara Cümle (dört işlem) dersi idi ve sadece İstanbul sıbyan mekteplerinde okutuluyordu (Çelenk, 2008). Mekteplerde namaz sureleri, duaları düzgün okunacak derecede Kur'an-ı Kerim okuma ve tecvid bilgisi, ilmihal öğretimi, namazın kılınışı gibi bilgilerin yanı sıra tekbir, salâvat, ilahî gibi musiki eğitimi verilir, ancak ders programının esasını Kur'an-ı Kerim teşkil ederdi (Birinci ve Kara, 2005, s. 12).

Akyüz (1985) Fatih'in oğlu II. Beyazid'in kendi adını taşıyan caminin güney tarafında yaptırdığı mektebin vakfiyesinde "...otuz oğlanığa, gereği gibi Kur'an okutup öğrete, te'dipe muhtaç olanları te'dip ede, akşam çocuklara destur verilince vakıfın ruhu için dua ettire.." ifadelerinin olduğunu bildirmektedir. Kansu (1930, akt. Doğan, 1997) ise yine aynı vakfiyede "Mektephanede Muallim ve Halife olanlar Talim-i Kelam-ı Kadim ve Kur'an-ı Azim ederler", yazdığını belirtmektedir. Bu ifadelere bağlı kalınarak sıbyan mekteplerinin temel amacının, çocuklara Kur'an'ı yüzünden okumayı öğretmek olduğu söylenebilir. Her ne kadar Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde mahalle mekteplerinde okutulan derslerin isimleri kaynaklarda geçse de detaylı bir müfredat programının olmadığı görülmektedir.

4.1.3. Mahalle Mekteplerinde Çalışan Personel

Muallim; Öğreten-öğretici anlamına gelen ve mektepte çocuklara Kur'an-ı Kerim okumayı, dini bilgileri ve yazmayı öğreten kişidir (Hızlı, 1999, s. 209). Mektepte eğitim veren muallimlerin çoğu medrese okumuş, çoğu zaman cami veya mescitte imamlık ya da müezzinlik yapan kimselerdir. Demirtaş (2007) ise Küttab veya Mekteb öğretmenlerine "muallim" denildiğini ve muallimler genellikle o mahalle veya camiin imamı da olduklarını; imamların eşlerinin de kız öğrencilere öğretmenlik yapabildiklerini bildirmiştir. Sıbyan mektebi öğretmenleri için Eyüp ve Ayasofya medreselerinde uygulanmak üzere ilk defa Fatih döneminde bir öğretim

programı hazırlanmış fakat sonraları bu uygulamaya devam edilmemiştir (Akyüz,1985). Hocalar seçilirken kendilerinin “nefsi enfes sahibi, rıza-yı hak talibi ve bir salih hafız-ı kelimullah, namazın erkan ve eraitin bilir, mahalle talimine münasip ve kadir kimse” olmasına dikkat edilirdi (Gelişli, 2002, s. 39). Muallimler genellikle fazla itibar görmezlerdi ve küttab öğretmenleri bazı zamanlarda ve Kur’an’ın bitiminde, öğrencilerden ve ana babalarından hediyeler alırlardı (Demirtaş, 2007). Kız çocuklarına ait mektepler de ise medrese bitirme şartı aranmaksızın Kur’an, subha-i mahalle ve tuhfa-i vehbi gibi risaleleri okuyabilen yaşlı kadınlar muallim olabilirlerdi (Günyol, 1972, s. 658). Mekteplerde görev yapacak muallimler kadınlara nasbedilmesi uygun görüldükten sonra padişaha arz edilerek “berat-ı şerif” beklenmekteydi (Hızlı, 1999, s. 209). Görev yerleri ömür boyunca değişmeyen muallimler isterlerse istibdal denen bir uygulama ile yerlerini başka bir muallimle karşılıklı olarak mahkemeye bildirerek değiştirebilirlerdi. Muallimin hayatını kaybetmesi, haber vermeden şehirden veya mektepten belli bir süre ile ayrılması durumunda yerine yeni muallim atanmaktaydı. Muallimler görevlerinden kendi istekleri ile ayrılmaları halinde, elinde “hükm-i hümayûn” olan bir kişiyi yerlerine önerebilirlerdi. Herhangi bir sebeple izin alıp görevinden belli bir süre ile ayrılan muallimler kendi yerlerine görevlerini yapacak birini mahkeme kayıtlarına bildirerek vekil olarak bırakmaları gerekiyordu. Muallimler görevlerinden uzaklaştırıldığında, bir sınav yapılarak yeni bir muallim göreve alınırdı (Hızlı, 1999, s. 210-211). Mektep muallimlerinin günlük ücretleri 1-6 akçe arasında bir miktar olup nakit olarak ödenirdi. Bazı mektep vakıfları, yevmiyeye ilaveten cüz kiraati, mütevellilik, halifelik, nezaret gibi görevler için de ödemeler yapmaktaydı (Hızlı, 1999, s. 211).

Halife (Kalfa); Halife, mektepte muallime yardımcı olan kişidir (Özyalvaç, 2011). Diğer yandan, muallim ders işlerken muallimin verdiği görevleri yapar ve muallimin derse gelemediği durumlarda ise derse girerdi. Bir kaç hatim indirmiş kabiliyetli öğrenciler arasından seçilirdi. Bir sınıfta birden fazla halife bulunabilirdi. Halifeler öğrenciler arasında durumu zayıf olanlar ile ilk kez okula başlayanların derslerini tekrarlatıp çalıştırarak onları hazırlardı. Halifelerin, mekteplerde muallime yaptıkları bu yardımlar sebebiyle aldıkları ücrete ek olarak, genellikle cüz tilavetinden de bir şeyler verilmekteydi. Halifelere bu görevin dışında ferralık gibi dahili hizmetlerde verilebilmekteydi. Halifelerin mekteplerde görev alabilmesi için muallimin görevlendirilmesinde uygulananlar olduğu gibi tatbik edilirdi. Mekteplerde,

halifelere genelde 1-2 akçe arasında yevmiye ödenmekteydi. Fakat 3 akçe ödenen yerlerde vardı (Hızlı, 1999, s. 211).

Mütevelli; Vakfın yönetiminde en başta gelen (Pakalın 1993, s. 640) ve vakfın yönetiminden birinci derecede sorumlu olan kişidir. Vakıfta yaşanabilecek her türlü idari problem ile vakıf çalışanlarının sıkıntılarının çözümü bunun yanında muhasebe kayıtlarının kontrolü gibi birçok konu ile ilgilenirdi. Mütevelli, halk arasında güvenilir, doğru kararlar alabilen, dindar ve itibar sahibi kişiler olarak tanınmaktadır. Aynı zamanda bu özellikler vakıfların bir mütevellinin seçilmesi için koyduğu şartlardır. (Pay, 2002, s. 492). Vakıf şartlarına uygun olan mütevellilerin tayini, kadının nasbı gerçekleşirdi. (Pakalın, 1993). Nasb, İstanbul'dan yapılan ve mütevelli olacak kişiye berat verme işiydi (Hızlı 1999, s. 211). Mütevelliler, görev yapamayacak kadar rahatsız olduklarında veya görevinde ihmal ve kusurlu görüldüklerinde görevleri başka bir kişiye devredilirdi. Yaptıkları hizmetin karşılığı olarak 1-3 akçe arasında bir yevmiye alırlardı (Hızlı, 1999, s. 211-212).

Nazır; Vakıf mütevellisini ve vakıf işlerini denetlemekle görevli kişiydi (Yediyıldız 1983, s.59). Nazır da mütevellinin sahip olduğu özellikleri taşımak zorundaydı. Nazırların yaptıkları hizmet karşılığında aldıkları ücret 1-1,5 akçe civarındaydı (Hızlı, 1999, s. 212).

Katip; Mekteplerde, mütevellinin sekterlik görevini üstlenen, mektebin yazışmalarını yapan, muhasebe defterlerinin ve kiraya verilen yerlerin tutanaklarını tutan hesap işlerine vakıf, güvenilir kişidir (Pay, 2002, s. 493). Vekilharç; Vakfa alınacak eşya ve malzemeden sorumlu olan kişidir. Cabiler; Vakfın gelirlerini toplamakla sorumlu olan görevlilerdir (Pakalın, 1993, s. 253, Yediyıldız, 1983, s. 56). Bevvab; Mektebi açar, temizlik yapar, su temin eder, bahçenin bakımını yapar, çocukları evlerinden alır ve mektebe getirir. Çocukların öğle arası karınlarını doyurur ve öğleden sonra okul bitince tek tek evlerine bırakırdı. Mektepte çalışan diğer personel ferra (temizlikçi) ve Kur'an'ı Kerim-i veya duaları okuyan okuyuculardan oluşmuştur (Pay, 2002, s. 495).

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan itibaren çocukların ilk eğitim-öğretim gördüğü tek okul olan mahalle mektepleri yönetimi devlete bağlı olmayan fakat denetimi

kısmen devlete bağı olan eğitim kurumlarıdır. Vakıflar yoluyla varlıklarını sürdüren bu kurumlar devletin eğitim için bir kaynak ayırmadığını göstermektedir. Devlet eğitim-öğretim işlerinde pasif olarak görülmektedir. Mahalle mekteplerinde daha çok dini eğitimin verildiği söylenebilir. Çünkü bu dönemde ilköğretim seviyesinde ilim ve fenle ilgili derslerin bulunmadığı görülmektedir. Bundan dolayı eğitim kadrosu da dini eğitim almış insanlardan oluşmaktadır. Çocuk eğitiminde kullanılan araç gereç ve gereçler kısıtlıdır. Öğretmenler din alanında eğitim görmüş kişilerdir. Kesin ve detaylı bir öğretim programları yoktur. Mahalle mekteplerinde hedef dini bilgileri öğretmektir.

4.2.Osmanlı Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi

4.2.1.İlk Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi

Bu dönemde Batı medeniyetini tanımak için Avrupa ülkelerine geçici elçiler gönderilmiş ve oradan dönen elçilerin hazırladığı raporlar incelenmiştir. Fakat bu raporlarda yazan olumlu tespitler uygulamada yaşanacak olan çeşitli güçlükler nedeniyle göz ardı edilerek sadece Batı'nın saray adabı İstanbul'a girmiştir (Özkan, 2010). Avrupa'da yaşanan ekonomik, askeri ve bilimsel gelişmelerin gerisinde kalan Osmanlı Devleti'nin ciddi anlamda modernleşme girişimlerinde bulunması 18. yüzyılın sonlarına denk gelmektedir. Batı'nın medeniyet seviyesini yakalamak için yeni kurum ve personel ihtiyacı doğmuştur (Gündüz, 2013). Askeri alanda görülen eksiklikler nedeniyle ilk olarak askeri alanda modernleşme çalışmaları başlatılmıştır. 1775 yılında I. Abdülhamid tarafından açılan Mühendishane-i Bahri Hümâyûn Türk eğitim tarihinde modern anlamda eğitim veren ilk okul olmuştur (Gündüz, 2013). Bu okulun açılmasından bir süre sonra III. Selim döneminde Mühendishane-i Berr-i Hümâyûn (1795) açılmıştır. Bu okulun açılması Avrupa devletlerinin ilgisini çekmiş ve hediye olarak kitaplar gönderilmiştir (Akyüz, 1985). Yine bir askeri okul olan Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye ve Mızıka-ı Hümâyûn Mektebi II. Mahmut tarafından 1834 yılında açılmıştır (Akyüz, 1985). Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye aydınlanma çağının öncülerinin yetiştiği ve 19. yüzyıl sonundaki fikir hareketlerinin kaynağı olan bir okul olacaktır (Özkan, 2010, s.79). Askeri alanda yaşan değişimlerin yanında sivil alanda da bir takım gelişmeler görülmeye başlanmıştır. II. Mahmut 1824 yılında

yayınladığı fermanla ilköğretimi zorunlu hale getirmiştir (Akyüz, 1985). Buna ek olarak 1838 yılında rüştiye mektepleri açılmıştır. Rüştiyeler askeri okullarla mahalle mektepleri arasında yer alan ve askeri okullara gidecek öğrencilerin öğretim düzeyini yükseltmek amacıyla açılmış iki yıllık okullardır (Akyüz, 1985). Sivil alanda açılmış bir diğer okulda Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838) olmuştur (Gündüz, 2013). Bu okul rüştiye seviyesinde olup sivil memur yetiştirmek için II. Mahmut tarafından açılmıştır. Yine sivil memur olacaklara ve halka eğitim vermek amacıyla 1839 yılında Mekteb-i Ulûm-i Ebediye açılmıştır.

4.2.2. Tanzimat Dönemi Çocuk Eğitimi

3 Kasım 1839'da ilan edilen Gülhane Hatt-ı Hümayunu'nda, eğitime ve okula ilişkin tek bir kelime geçmemesine rağmen (Kodaman,1991) bu fermanla başlayan Tanzimat-ı Hayriye dönemi, Türkiye'de eğitimin çağdaş bir çizgide yol almasını sağlamıştır. Tanzimatla birlikte Osmanlı toplumunda sivilleşme, demokratikleşme eğilimleri kendini göstermeye başlamıştır. Tanzimatçılar Avrupa'nın liberal ve laik fikirlerini kullanarak (Baytal, 2000) Osmanlılık çatısı altında Müslim ve gayri müslim kesimi kaynaştırmaya çalışmıştır (Binbaşıoğlu, 2009). Bu amaçla gayrimüslim cemaatlere kendi okullarını kurma hakkı verilmiştir. Bundan sonra bu cemaatlerin açtıkları okulların sayıları devlet sınırları içerisinde hızla artmaya başlamıştır. Reformlar ülke içerisinde yaşayan azınlıklar için bir fırsat olmuştur. Tanzimatla birlikte azınlık ve yabancı okullar varlıklarını hissettirmeye başlamışlardır (Kodaman,1991). Azınlıkların destekçileri Fransa, İngiltere, Almanya ve ABD olmuşlardır. Bu okullar azınlıklar ve Batılı devletler tarafından dinsel amaçlarla açılmış gibi görünen fakat dinsel amaçların arkasında Osmanlı Devleti üzerinde bir nüfuz oluşturma çabası güden okullardır (Baytal, 2000).

Tanzimat döneminde çocuk eğitimi adına yapılan yeniliklerin başında 5 Şubat 1839'da Meclis-i Umur-ı Nafia tarafından mekteplerin ıslah edilmesi ile ilgili kararlar alınması yer alabilir (Eren, 2007, s. 51). Aynı yıl içinde rüştiye mektepleri kurulmuş ve bu okullar Mekatib-i Rüştiye Nezaretine bağlanmıştır. Mekatib-i Rüştiye Nezareti ilerleyen zamanlarda kurulacak olan Maarif-i Umumiye nezareti

için de temel vazifesi görecektir. Çünkü Tanzimat döneminin başlarında maarif işlerine bakan özel bir kurum yoktu ve maarif işleri Dar-ı Şuray-i Babıali, Divan-ı Ahkam-ı Adliye ve Meclis-i Umur-ı Nafia gibi makamlar tarafından görülmektedir (Eren, 2007, s. 51). Meclis-i Maarif tarafından mahalle mekteplerinin ıslah edilmesine rüştiyelerin sayısının arttırılmasına ve ilköğretimin zorunlu olmasına karar verilmiştir (Eren, 2007, s. 52). Eğitimle ilgili gerekli ıslahatı gerçekleştirmek, mevcut okul sayısını arttırmak ve lazım gelen düzenlemeleri yapmak üzere 1 Mart 1845 tarihinde Meclis-i Muvakkat-ı Maârif kurulmuştur (Kodaman,1991). Meclis-i Muvakkat'ın, kendisinden beklenen düzenlemeleri yapmak üzere hazırladığı raporlar, 21 Temmuz1846'da Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'de ele alınmıştır. Raporlarda sırasıyla, mahalle mekteplerinin düzenlenmesi, rüştiye mektepleri ile ilgili düzenlemeler ve mahalle ve rüştiye mekteplerinin üzerinde, üçüncü dereceyi oluşturacak, yatılı bir Dârülfünûn kurulması ile eğitim üç derece üzerine tertip edilmiş bu okullarla ilgili düzenlemeleri yapmak üzere, daimi bir Meclis-i Maârif kurulması teklif edilmiştir (Kodaman, 1991). 1846 yılında ise Mekatib-i Umumiye Nezareti kurularak eğitim öğretim işleri bir bakanlık seviyesinde yürütülmeye başlanmıştır (Özkan, 2010). Bu nezaret tarafından yapılan düzenlemeler ile kurulmuş olan ve tesis edilmesi planlanan sivil okullar üç dereceye ayrılmıştır. Bu derecelendirmenin ilk basamağını yani ilköğretim kısmını mahalle mektepleri, ikinci basamağını (ortaöğretim) rüştiye mektepleri, üçüncü basamağını (yüksek okul) ise Dârülfünûn oluşturmuştur (Demirel, 2012,). Gerçekleştirilmek istenen yapı, aynı zamanda Osmanlı sivil okulları için bir hiyerarşi oluşturma girişimidir. Bu oluşumda, orta ve yükseköğretim, yeni tarzda teşkil edilen okullarla şekillendirilmek istenmiştir. Mahalle mekteplerinin yönetimi evkaf nezaretine verildiği için ilköğretimde 1860'ların sonuna kadar, bir değişim yoluna gidilemeyecektir (Kodaman, 1991). İlköğretimde modernleşme yapılırken yeni ve modern bir kurum açmak yerine, mevcut olan mahalle mektepleri üzerinde gerçekleştirilecek ıslahatlarla halledilmek yoluna gidilmiştir. Mekâtib-i Umumiye Nezâreti'nin kuruluşuyla birlikte, sivil eğitim kurumlarının hiyerarşisi daha da belirginleşmeye başlamıştır. Zira nezâretçe yapılan çalışmalarda, mahalle mekteplerine 6-10 yaş arası çocukların, rüştiyelere de on yaşını geçmiş olanların gitmesi kararlaştırılmıştır (Demirel,2012). Öğretim süresi mahalle mekteplerinde 4, rüştiyelerde 2 yıl olacaktır. Öğretim süreleri sonunda her iki okulun öğrencileri sınava tabi tutulacak, sınavda başarısız olanlar bir süre daha bulunduğu okula devam edecektir. Rüştiyelerde, mahalle mekteplerinde okutulan

derslerin biraz daha üzerinde dersler okutulacaktır (Akyıldız, 1993). Alınan karar gereği mahalle mektebini bitiren bir öğrenci iki yıl rüştiyede okuduktan sonra Dârülfünûn'a gidecektir. Ancak, Evkaf Nezâreti'ne bağlı olması, mahalle mekteplerinin ıslahını engellemiştir (Demirel, 2012). Bu durum karşısında Mekâtib-i Umumiye Müdürlüğü'ne atanan Kemal Efendi, rüştiye olabilecek sultan mekteplerini tespit edip, rüştiyelerin buralarda açılmasını sağlamıştır (Demirel, 2012). Ayrıca Kemal Efendi, mahalle mekteplerinin durumundan dolayı rüştiye eğitiminin aksamaması için mahalle mekteplerinin son sınıflarında okutulacak dersleri rüştiyelere, rüştiyelerin son sınıflarında okutulacak dersleri de Dârülfünûn'a hazırlık olacak şekilde düzenlemiştir (Ergin, 1940). 1847 yılında İstanbul'da beş rüştiye açılmış, başlangıçta bu rüştiyelerin öğretim süresi dört yılken Dârülmaârif açıldıktan sonra bu süre altı yıla çıkarılmış ve 1863'te ise beş yıla indirilmiştir (Akyüz, 1985). Bu arada 1850 yılında Sultan Abdülmecid'in annesi Bezmiâlem Valide Sultan tarafından Dârülmaârif isimli bir rüştiye açılmış ancak bu okulda diğer rüştiyelerden daha üst seviyede bir öğretim yapılması amaçlanmıştır (Akyüz, 1985). Rüştiyelerin üzerinde, yükseköğretimi teşkil edecek olan Dârülfünûn tesisi için Kasım 1846'da harekete geçilmiştir. Bu binanın yapımı 1865 yılına kadar devam ettiği gibi Dârülfünûn'da derslerin başlaması da ancak 1863'te mümkün olmuştur (İhsanoğlu, 2010). Rüştiye sayısının İstanbul'da artması, bu döneme kadar ülkenin öğretmen ihtiyacını karşılayan medreselerin dışında, öğretmen yetiştiren yeni bir kurumun açılmasını zorunlu kılmıştır. İhtiyaç duyulan bu kurum, Mekâtib-i Umûmiye Nâzırı Kemal Efendi'nin çabaları sonucu, 16 Mart 1848'de, İstanbul Fatih'te, Dârülmualimîn adıyla açılan erkek öğretmen yetiştiren bir okuldur (Gündüz,2013). Dârülmualimîn-i Rüşdî olarak isimlendirilen bu okulun ilk öğretim kadrosu ve öğrenci kaynağı medrese kökenlilerden oluşmakla birlikte eğitim süresi üç yıldır (Demirel, 2012). Osmanlı Devleti'nin kalifiye eleman ihtiyacını karşılamak üzere 1859 yılında Mekteb-i Mülkiye kurulmuştur (Özkan, 2010). Bu okulun öğrenim süresi iki yıldır ve Maârif Nezâreti'ne bağlı olarak açılmıştır (Akyüz, 1985). Bu okulun öğrencileri, Bâbiâlî kalemlerindeki kâtiplerin yeteneklilerinden ve bir kısım dersleri tamamlamış medrese öğrencileri arasından sınavla seçilerek alınmıştır. Dârülmualimîn-i Rüşdî ve Mekteb-i Mülkiye rüştiyelerin üzerinde öğretim yapan kurumlardır. Ancak bu iki kurum, oluşturulmak istenen hiyerarşide, kuruldukları dönem itibarıyla, sivil okulların yükseköğretim kısmını oluşturmaktan uzaktılar. Çünkü her iki kurumun öğrenci kaynağını rüştiyeler oluşturmamaktadır. Tanzimat

döneminde her sınıf Osmanlı tebaası çocuklarının gidebileceği, ortaöğretim düzeyinde ve rüştiyelerin üzerinde öğretim yapan Galatasaray Sultânîsi açılmıştır (Somel, 2010). 15 Nisan 1868 tarihinde kurulan Galatasaray Sultânîsi'nden mezun olan öğrenciler, yüksekokullara gidebileceklerdi. Galatasaray Sultânîsirüştiyeleri kendisi için bir öğrenci kaynağı olarak görmemiş bu yüzden kendi hazırlık sınıflarını teşkil etmiştir (Demirel, 2012). 1873 'te sultânî seviyesinde açılan okullardan biri de Darüşşafaka olmuştur. Bu okul fakir, yetim ve öksüz çocukların eğitimi için kurulmakla birlikte varlığını halen devam ettirmektedir (Gündüz, 2013).

Osmanlı eğitim sisteminde yeni bir düzen oluşturma girişimi 1 Eylül 1869 yılında ilan edilen Maârif-i Umumiye Nizâmnâmesi'nde görülmüştür (Özkan, 2010). Nizâmnâme hakkında Meclis-i Hass-ı Vükela'dan yazılan mazbatada, nizâmnâmenin esas hükümlerinden birisinin de okulların derecelerine göre sınıflandırılması olduğu belirtilmiştir (Cevat, 2002). Bu nizamname ile eğitim-öğretim basamaklarından başka okulların müfredatı, teşkilatlanma, teşvik ve mali konular, öğretmen yetiştirme, yabancı ve azınlık okulları da dâhil tüm yeni okulların bir sistem içinde ele alınarak planlaması yapılmıştır (Şen, 2013, s. 484).Kodaman (1991, s. 25) nizâmnâme hakkında hazırlanan bir mazbatada, nizâmnâmenin hedeflerinin aşağıdaki şekilde olduğunu bildirmiştir. Buna göre;

1. İlköğretimin zorunlu olması,
2. Genel mekteplerin derece ve kademelere ayrılması,
3. Öğretim ve eğitim usûllerinin yeniden düzenlenmesi ve oluşturulması,
4. Öğretmenlerin iyi yetişmesini ve itibarını sağlayacak tedbirlerin alınması,
5. Maarif merkezî idaresinin düzenlenmesiyle vilâyetlerde de maârif teşkilâtının kurulması,
6. Okullarda yeni sınav kurallarının tespiti,
7. İlmî kuruluşların çoğaltılması ve yaygınlaştırılması,
8. Maarif bütçesi için halktan yardım alınması,

9. Devlet sınırları içinde Sıbyan, Rüştiye, İdadî ve Sultanî okulları; İstanbul'da ise Darülfünûn, Darülmualimîn, Darülmualimât ve Kız Rüştiyeleri açılması.

Nizâm-nâmede okulların derece ve sınıflandırılması Mahalle Mektepleri (anaokulu ve ilköğretimin birinci kademesi), Rüştiyeler (ilköğretimin ikinci kademesi), İdadîler (ortaokul), Sultânîler (lise) ve Darülfünûn (Üniversite) şeklinde belirlenmiştir (Özkan, 2010).

Maârif-i Umumiye Nizâm-nâmesi'nde oluşturulmak istenen hiyerarşi hedeflendiği şekilde uygulanamamıştır (Kodaman, 1991). İlkokul kademesinde, usûl-ü atfka denilen geleneksel yollarla öğretime devam mahalle mektepleriyle usûl-ü cedîde denilen yeni tarzda öğretim yöntemlerini uygulayan ibtidâi ismi verilen mekteplerden oluşan ikili bir yapı oluşmuştur (Kodaman, 1991, s. 61). 1872 yılında İstanbul'da ilk ibtidai okulu açılmıştır (Özkan, 2010). Fakat yaygınlaştırılması uzun bir zaman almıştır. Mahalle mektepleri köylere kadar ulaştırılmış ve ıslah edilmiştir (Demirel, 2012). Şehir ve kasabaların neredeyse hepsinde en az bir rüştiye mektebi açılmış ve bir çoğuna Dârülmualimîn mezunu öğretmenler atanmıştır. Açılması planlanan idadiler açılmadığı için rüştiyeden mezun olup eğitime devam etmek isteyen öğrenciler sadece Mekteb-i Sultânî'ye devam edebilmekte bunun yanında Mekâtib-i Harbiye ve Mekâtib-i Tıbbiye mekteplerinde okumak istediklerinde ise hazırlık sınıflarına devam etmek zorunda kalmışlardır (Demirel, 2012). Aynı şekilde sultânîler de açılmadığı için yükseköğretim askeri okullarla sınırlı kalmıştır. İdadîler ve sultânîlerin açılmamış olması nedeniyle ilköğretim ve yükseköğretim arasındaki kademe doldurulamamıştır (Akyüz, 1985). Bu da eğitim-öğretimi sekteye uğratmıştır. 1874 yılında İstanbul'da ve Yanya Vilayeti'nde birer idadî olarak ortaöğretim için bir adım atılmış fakat ortaöğretim kurumlarının Osmanlı sınırları içerisinde yaygınlaştırılması II. Abdülhamid devrinde gerçekleştirilebilmiştir (Gündüz, 2013).

Nizamnamede âlî (yüksek) okullar arasında yer alan ve mahalle, rüştiye ve idadî şubelerinden oluşan Dârülmualimîn 1874'te açılmıştır. İdadî şubesi ise 1877 yılında eğitim-öğretime başlamıştır (Öztürk, 1996). Nizâm-nâmede açılması planlanan sultânî şubesi açılmamıştır. Bu yüzden Dârülmualimîn yüksekokul statüsü taşımamaktadır. Nizâm-nâmede âlî (yüksek) mektepler arasında yer alan Dârülmualimîn, rüştiye, idadî ve sultânî okullarına öğretmen yetiştirecektir

(Demirel, 2012). Rüştiye, idâdî ve sultânî şubeleri edebiyat sınıfı ve ulûm ve fûnûn sınıfı olarak iki sınıfa ayrılmıştır (Akyüz, 1985). Rüştiye ve sultâniye şubesinin eğitim-öğretim süresi üç yıl, idâdî şubesinin eğitim-öğretim süresi ise iki yıldır ve Dârülmualimîn'e kabul edilirken herkesin ilgili olduğu bölüme ait okuldan mezun olması gerekmekte diploması olmayanların ise yapılacak sınav sonucunda başarılı olması gerekmektedir (Demirel, 2012).

198 maddelik Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin eğitim tarihi yönünden önemi, Türk eğitim tarihinde ilk sistemleştirme ve kanunlaştırma hareketi olmasıdır (Kodaman,1991, s.26). Bu Nizamname ile başkentte ve taşrada kurulması planlanan okulların tek bir çatı altında kurulması planlanmış bu sebeple de Osmanlı eğitim tarihinde bir dönüm noktası olmuştur (Somel, 2010).

Tanzimat devrinde eğitim alanında teşkilatlanmalar başlatılmış, bir çok yeni okulla birlikte merkezi eğitim teşkilatının da temelleri atılmıştır. Yapılan eğitim reformlarının en önemlisi devlete bağlı örgün eğitim kurumları açmak olmuştur. Mektepler ve medreselerin dışında yeni eğitim kurumları açılmış böylece eski kurumların üzerine veya bu kurumlarla birlikte yaşayacak kurumlar açıldığı için medrese zihniyeti devam etmiştir (Baytal, 2000). Bununla birlikte yenilikler yapılırken belli bir sıra izlenmemiş, dış tepkiler düşünülerek, önce orta öğretimden işe başlanmıştır (Baytal, 2000). Gözle görülür düzeyde bir modernleşme çabasının olmasına rağmen bu reformları gerçekleştirmeye çalışan kişilerin sayısının azlığı reformların, amaçlanan seviyeye gelmesini engellemiştir (Kodaman,1991).

Tanzimat döneminde modernleşme düşüncesiyle açılan okullarda istenen amaçlara yönelik bir eğitim sunulamamıştır. Bu bakımdan Tanzimat dönemi ilk, orta ve yükseköğretim, hatta mesleki ve teknik eğitim için, önemli kararların alındığı ama uygulamada fazla başarılı olunamadığı bir dönemdir. Dönemin ideali olan Batı ilim ve tekniği ülkeye sokulamamıştır. Ülkede Batı tarzı eğitim alanlar ve medrese eğitimi alanlar olarak iki grup oluşmuştur (Özkan, 2010). Tüm bu olumsuzluklara rağmen Tanzimat Osmanlı Devleti üzerinde bir kurtarıcı rolü üstlenemese de yapılan değişiklikler II. Abdülhamid, Meşrutiyet ve Cumhuriyet devri eğitimi için temel görevi görmüş eğitimin modernleşmesine katkıda bulunmuştur (Baytal, 2000).

4.2.3. II. Abdülhamid Dönemi Çocuk Eğitimi

Modern eğitim, II. Abdülhamid döneminde yerleşmiş ve devlet, eğitimdeki görevinin bilincine varmıştır (Baytal, 2000). 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin maddelerinde yer alan eğitimin modernleştirilmesiyle ilgili maddelere uygun olarak eğitim sistemini düzene sokma ihtiyacı doğmuştur. Maârif-i Umumiye Nizâm-nâmesinde hiyerarşik bir düzene sokulan öğretim kurumları Sultan II. Abdülhamid döneminde hayata geçirilebilmiştir (Demirel, 2012). 1876'daki Kanun-i Esasi'de yer alan 15. ,16. , ve 114. Maddeler eğitimde yapılacak olan düzenlemelerin gerekliliğini bir kez daha vurgulamıştır (Özkan, 2010). Öğretim basamaklarına göre ayarlanmış maarif merkez teşkilatının esası, 1879 yılında belirlenmiştir. II. Abdülhamid döneminde maarif merkezi teşkilatı düzenlemeyle son şeklini almıştır. Böylece Maarif Nezareti bünyesinde, her öğretim derecesi için genel müdürlükler ve müfettişlikler meydana getirilmiş, her vilayet merkezinde birer maarif müdürlüğü ve meclisi oluşturulmuştur (Somel, 2010). Sancak ve kazalarda ise Maarif Meclisi şubeleri açılmış ve ayrıca vilayetlerde müfettiş kadroları arttırılmıştır. Yine Maarif Nezareti bünyesinde Rüşdiye ve İdadi müdürlükleri tesis edilmiştir (Baytal, 2000). Bu teşkilat sayesinde taşraya, ilk, ortaöğretim müesseseleri ve öğretmen okulları bu dönemde götürülmüştür.

II. Abdülhamid döneminde eğitim alanında en fazla gelişme ilk ve ortaöğretimde olmuştur. Mekatib-i Mahalleiye Dairesi'nin kurulması devletin ilköğretime verdiği önemi göstermektedir (Kodaman, 1991, s.67). İlköğretim kanunla zorunlu olmuş, mahalle mekteplerinin müfredatı yenilenmiştir. Devlet eliyle ibtidai mekteplerinin açılmasıyla ortaya çıkan mahalle ve ibtidâi mektepleri ikiliğinde ağırlık ibtidâi mekteplerine verilmiş ve bu ikilik ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. İlk başlarda tüm ilk kademe okulları için mahalle mektebi ibaresi kullanılırken zamanla ibtidai mekteplerinin ağırlığı artmış ve 1881 yılında Maârif Nezâreti'nde bulunan Mekâtib-i Sıbyâniye İdaresi Mekâtib-i İbtidâiye İdaresi olarak değiştirilmiştir (Kodaman, 1991). İlköğretimin ikinci kademesini oluşturan rüştiyeler idadilerle birleştirilmiştir. İdadiler, 1873 yılında memur ve yeni okullara öğrenci yetiştirmek amacıyla vilayet merkezlerinde açılması kararlaştırılan yedi yıl eğitim veren ve ilk iki yılını rüştiyelerin son iki yılını da kurulması amaçlanmasına rağmen kurulamayan

sultanilerin oluşturduğu orta dereceli okullardır. İdadilerin yaygınlaştırılması 1885 yılında hız kazanmıştır (Talay, 1991). Galatasaray'da 1868 yılında ilk örneği kurulan Galatasaray Sultânîsi II. Abdülhamid devrinde de ilk ve tek Sultânî olma özelliğini korumuştur (Özkan, 2010). Sultanilerin orta öğretim basamağının üst sınıflarını teşkil etmek üzere vilayet merkezlerinde açılması düşünülmüş fakat bu düşünce gerçekleştirilememiştir. Yüksek öğretim basamağında ise Dârülfünûn-ı Şâhâne eğitim öğretime beş fakülteli modern Osmanlı üniversitesi olarak başlamıştır (Şen, 2013).

II. Abdülhamid devrinde açılan Aşiret Mektepleri 1892' de Arap aşiret çocuklarının eğitimi için padişah himayesinde İstanbul' da kurulmuş olan ilerleyen zamanlarda Arnavut ve Kürt aşiret çocuklarına da eğitim veren bir okul olmuştur (Baytal, 2000). 1874'de öğretmen yetiştirmek amacıyla Darümuallimin açılmıştır (Öztürk, 2005). Bu gelişmelere bakılarak II. Abdulhamid döneminde tüm eğitim kademelerinde okul, öğrenci ve öğretmen olarak nicelik olarak bir artış olduğu söylenebilir.

Devlet eğitimdeki görevinin bilincine varmış, okullara mali yardım sağlamış ve eğitimin Türklerin ve müslümanların çoğunlukta olduğu yerlere, özellikle Anadolu'ya yayılmasını sağlayacak bazı tedbirlere de başvurmuştur (Kodaman, 1991). Bu dönemde eğitimde merkeziyetçi bir siyaset izlenmiştir. Buradaki amaç devletin en uzak köşelerine kadar merkezi otoriteyi götürerek bürokrasiyi ve resmi kurumlaşmayı yaygınlaştırmaktır. Azınlık ve yabancı okullar kontrol altına alınmaya çalışılmış, bu okullara Türk öğretmenler tayin edilmiştir. Dönemin başlarında ilköğretimde İslamcılık, ortaöğretimde ise Osmanlıcılık fikir akımına uygun hedefler belirlenirken dönemin sonlarına doğru bu iki akımla beraber Türkçülük eğitimde etkin bir fikir akımı olmaya başlamıştır (Kodaman, 1991). II. Abdülhamid, Avrupa'da beliren pan ideolojilere karşı tüm Müslüman tebaayı halifelik çatısı altında toplamak için Panislamizm fikir akımını benimsemiştir (Baytal, 2000). Okullardaki din ve ahlak derslerini arttırması bu fikir akımının bir yansımasıdır.

Tanzimat dönemi kararları ancak Sultan II. Abdülhamid'in maârif alanındaki reformları ile uygulamaya konulabilmiştir (Özkan, 2010). Sultan II. Abdülhamid'in maârif alanındaki reformları, Tanzimat döneminde alınan kararlarla sınırlı değildir. Bu dönemde ilköğretim kurumları ülke geneline yaygınlaştırılmış, ortaöğretimin

birinci kademesini oluşturan idâdîlerin sayısı arttırılarak her vilayette bu okullar tesis ettirilmiştir (Akyüz, 1985). Yine, ortaöğretimin ikinci kademesi olarak sultanilerin yerine, yedi senelik idâdîler teşkil edilmiş ve hemen her vilayet merkezinde bu okullardan bir tane açılmıştır. O dönemdeki sivil yükseköğretim ise Mekteb-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye-i Şahane, Mekteb-i Hukuk ve Dârülfünûn-ı Şâhâne ile gerçekleştirilmiştir. Böylece Sultan II. Abdülhamid döneminde, çeşitli kademelerden oluşan sivil öğretim kurumlarının teşkili gerçekleştirilmiş ve bu kurumlar arasındaki hiyerarşik bağ sağlanabilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde ise sivil öğretim kurumlarının yapısı ve hiyerarşisi, temel özellikler bozulmadan, değişikliğe uğramıştır. Sultan II. Mahmud ile başlayan yeni tarzda sivil öğretim müesseselerinin kurulması ve bu müesseseler arasındaki hiyerarşi oluşumu, Tanzimat döneminde şekillenmiş ve Sultan II. Abdülhamid döneminde tam anlamıyla uygulamaya konulmuştur. Maârif alanında oluşturulan bu yapı, II. Meşrutiyet döneminde yapılan değişikliklerle birlikte, Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminin de temellerini oluşturmuştur (Aksoy, 2008). II. Abdülhamid döneminden itibaren Darulmuallimler de diğer bazı okullar gibi has okullar olmaktan çıkarılarak, vilayetlerde de açılarak bütün imparatorluk sathına yayılmıştır. Nitekim bu hususta ilk teşebbüs 1880’de yapılarak Kosova vilayetinin Piriştine şehrinde bir Darulmuallimin-i Sıbyan (ilk öğretmen okulu) açılmıştır. 1882 yılında ise on vilayette aynı okuldan açılmasına karar verilmiştir. Öğretmensiz maarif olamayacağı fikrinin anlaşıldığı ve zihinlere iyice yerleştiği görülmektedir (Aksoy, 2008).

Sultan II. Abdülhamid döneminin, Türk eğitiminin modernleşmesinde çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu döneme kadar modern bir eğitim sistemi oluşturulmuş fakat uygulamaya geçilememiştir. Teşkil edilen sistemin tüm devlet sınırları içinde yayılması ve büyük çapta üretim yapar hale gelmesi ancak II. Abdülhamid döneminde mümkün olmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 75). II. Abdülhamid dönemindeki en önemli çalışmaları ve yatırımları eğitim alanında yapmıştır (Lewis, 1996, akt. Demirel, 2012). Bu çalışma ve yatırımların sonucunda eğitim alanında birçok yenilik yapılmıştır. Bu dönemde yeni okullar kurulmuş, okulların sayıları arttırılmış bu şekilde eğitim yaygınlaştırılmıştır (Özkan, 2010). Devlet eğitim için vergi toplamış, öğretmen tayinini üstlenmiş, merkez ve taşra teşkilâtını kurmuştur (Gündüz, 2013). Bu dönem bir anlamda Tanzimat kararlarının uygulandığı bir dönem olarak da değerlendirilebilir. II. Abdülhamid devleti içinde bulunduğu zor

durumdan kurtarmanın yolunun eğitimden geçtiğini düşünerek etrafındaki danışman kadrosuyla beraber geleneklerden vazgeçmeden eğitimi modernleştirme gayreti göstermiştir (Gündüz, 2013).

4.2.4. Meşrutiyet (II. Meşrutiyet) Dönemi Çocuk Eğitimi

Anayasanın tekrar ilan edildiği 23 Temmuz 1908 ve 30 Ekim 1918 tarihleri arasında kapsayan döneme II. Meşrutiyet ya da Meşrutiyet Dönemi denir (Akyüz,1985). İttihat ve Terakki Cemiyeti dönemi olarak da nitelendirebileceğimiz ve II. Meşrutiyet döneminde ilköğretim ve ortaöğretim sisteminde bazı düzenlemeler yapılmıştır. 1913 yılında kabul edilen Tedrisât-ı İbtidâiye Kânun-ı Muvakkati ile ibtidâi ve rüştiyeler birleştirilerek ilköğretimin süresi altı yıl olmuştur (Gündüz, 2013). Birçok vilayette uygulanamayan bu kanuna göre ilköğretim ikişer yıllık üç evreye ayrılmıştır. Bunlar; ibtidailere denk gelen ve zorunlu tutulan devre-i ulâ (7-8 yaş) ve devre-i mutavassıta (9-10 yaş) ve rüştiyelere denk gelen devre-i âliye (11-12 yaş)'dir (Demirel, 2010). Yine bu kanunla, ana mektepleri, mahalle sınıfları ve el işleri ve ihtiraf mektepleri de ilköğretim kurumu olarak kabul edilmiştir (Ergün, 1996). Beş ve yedi yıllık idadilerin yapısında da değişikliğe gidilmiştir. 1914 'te beş yıllık idâdîler zirâî, ticârî, sînâî ve umûmî olmak üzere dört şubeye ayrılarak meslek okulları haline getirilmiş ve yedi yıllık idâdîler ise sultâniye çevrilmiştir (Demirel, 2012). 1913-1914 ders yılından itibaren eğitim süresi 12 yıl olan sultânîler ortaöğretim kurumları olarak işlev görmeye başlamış bu okulların ilk beş yılı ibtidâi sınıfları sonraki yedi yıl tâlî sınıflar olarak adlandırılmıştır (Demirel, 2012).

II. Meşrutiyet döneminde o dönemin maarif nazırı olan Emrullah Efendi görüşleri ve çalışmalarıyla etkili olmuştur. Eğitim sistemini Tuba Ağacına benzeterek yenileşme çalışmalarının yüksek öğretimden başlaması gerektiğini savunmuştur. Birçok eleştiriye maruz kalan bu düşüncenin temelinde yüksek öğretim sayesinde yenilikçi aydın insanların ivedilikle yetiştirilmesi yatmaktadır (Ergün, 1982). O devrin etkin bir eğitimcisi olan ve 'Fenni Terbiye' adında bir eser yayınlayan Satı Bey ise Emrullah Efendi'nin bu görüşüne karşı çıkmıştır ve ilköğretimin ve öğretmen eğitiminin önemini vurgulamıştır (Gündüz, 2010). Satı Bey'e göre yenileşme ilköğretimden başlamalıdır.

1908 ve 1918 yıllarına denk gelen II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında teorikte güzel düşünceler çıkmasına rağmen bu düşünceler uygulamalara yansıtılamamıştır. Bunun nedeni o dönemde meydana gelen Balkan ve I. Dünya Savaşlarıdır (Özkan, 2010). Bu kısa ve zorlu dönemde Cumhuriyet dönemi eğitim reformlarına örnek olacak çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemde harfleri değiştirme teşebbüsü yapılmış, eğitim-öğretim millileştirilmeye ve azınlık okulları Türkleştirilmeye çalışılmış, kızların yükseköğrenim görmesi için bir kurum açılmış ve Türkçe'ye verilen önem artırılmıştır (Koçer, 1991, s. 90)

Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi çocuk eğitimi açısından incelendiğinde 4 ana dönemin olduğu görülmektedir. Bunlar ilk yenileşme, Tanzimat, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemleridir. İlk yenileşme dönemi eğitimdeki eksiklikleri fark ediş, Tanzimat dönemi reform tasarılarının oluşturulması, II. Abdülhamid dönemi uygulama ve II. Meşrutiyet dönemi ise Cumhuriyet dönemi için hazırlık olma yönünden önem taşımaktadır. Bu dönemlerin her biri diğerinin devamı niteliğindedir. Çocuklara verilen eğitimin yaygınlaştırılması, bir eğitim teşkilatının oluşturulması, öğretmen kalitesinin artırılması, öğretim müfredatlarının güncellenmesi gibi çalışmalar yapılmıştır. Yeni öğretim kurumları açılmış ve devlet sınırları içinde yaygınlaştırılması için gayret sarfedilmiştir.

4.3. Yenileşme Hareketleri Dönemi Çocuk Eğitimi Veren Okullar

4.3.1. Klasik Dönemde Çocuk Eğitimi Veren ve Yenileşme Hareketleri Döneminde Varlığını Devam Ettiren Okullar

4.3.1.1. Mahalle Mektepleri

İlk örnekleri sırasıyla Bursa ve İstanbul'da eğitim-öğretime açılan (Özyalvaç, 2011) mahalle mekteplerinin işleyiş düzenini değiştirmeye yönelik ilk çalışma II. Mahmut tarafından 1824 yılında yapılmıştır. II. Mahmut mahalle mektepleri hakkında "talim-i mahalle" denen bir ferman yayınlamış temel eğitim alanında değişime yönelik ilk ciddi girişimi başlatmıştır (Kodaman, 1991). Bu fermana göre çocuklar mektep eğitimini tamamlamadan hiçbir işe verilmeyecek, esnaf da bu çocukları çıraklığa kabul etmeyecektir (Güdek, 2012). Fermana göre mekteplerde klasik dönemde de olduğu gibi Kur'an, tecvid ve ilmihal öğretimi yapılacaktır. Hükümleri İstanbul için geçerli olan bu fermana göre müfredat aynı kalmakla birlikte sadece çocukların

eğitim-öğretime sürekli katılımları sağlanmaya çalışılmaktadır. Mekteplerde eğitim veren personelin yeterlilik düzeyini iyileştirmeye yönelik veya mektep eğitimi için çocukların seviyesinde ders kitabı hazırlamaya yönelik bir girişimde bulunulmamıştır (Zengin, 1999). Ulema sınıfının ve medreselerin yanında yer almalarını isteyen padişah hazırlattığı fermanla Batılı tarzda yenilikler yapmamıştır (Kodaman, 1991). Bu yüzden de bu ferman ocuk eğitimine modernleşme anlamında bir değer katmamakla beraber ocuk eğitimi konusuna devletin verdiği önemi gösterdiği için eğitimde modernleşme hareketlerinin ilk adımı olarak kabul edilebilir.

II. Mahmut döneminde mahalle mekteplerinin ışlahı ile ilgili ikinci bir reform teşebbüsü de 1838’de Meclis-i Umur-ı Nafia’nın temel eğitim sistemi alanında hazırladığı plan olarak kabul edilebilir. Bu planda mahalle mektepleri için alınan kararlar şunlardır:

1. Mekteplerde eğitim veren hocaların bilgi dereceleri yoklanacak, bilgi ve yetenek düzeyi ocuk eğitimine uygun olmayanlar görevden uzaklaştırılacaktır.
2. Daha önce yaş ve sınıf ayrımı yapılmadan hepsi aynı sınıfta eğitim gören öğrenciler sınıf seviyelerine ayrılacak ve her sınıf düzeyinde farklı dersler okutulacaktır.
3. Mahalle mekteplerinin ikiye ayrılması ve ayrı ayrı programlar uygulanması gerekmektedir.
4. Mahalle mekteplerinde dört, büyük mekteplerde beş yaşından başlayarak çocukların okullara devamı mecbur tutulacaktır.
5. Fakir öğrenciler için bir yatılı okul açılacaktır.
6. Mahalle mekteplerinde dini bilgiler yanında fen ve ilimler öğretilecektir (Berker, 1945, s. 8-9).

Meclis-i Umur-u Nafia’nın 1838 yılında hazırladığı layiha eğitimde teşkilat ve düşünce yönünde bazı yenilikler öneriyordu. Bunlar;

1. Teşkilatla İlgili Maddeler:

-“Meclis-i Umur”u Nafia “ içinde maarif

meselerinin ıslahını ele alan bir komisyon oluşturulacak,

- Küçük mahalle mekteplerinden mezun olanların devam etmeleri için, “Selâtin-i İzam Mektepleri” adıyla “sınıf-ı sani” derecesinde yeni bir öğrenim kademesinin açılacak,

- Mektepleri teftiş etmek amacıyla bir teftiş kurulu kurulacak,

- Mahalle ve Selâtin-i İzam mektepleri ile ilgilenmesi amacıyla için bir nazır görevlendirilmesi talep edilecek,

2. Düşünce Yönünden:

- Bütün icat ve buluşların ilimle olması,

- Mekteplerin ve medreslerin ıslah edilmesine bunun yanında harbiye, tıbbiye, denizcilik ve mühendislik alanlarında yeni okulların açılması,

- Mekteplerin plansız ve programsız oluşu nedeniyle çocuklara gerekli eğitim-öğretimi sağlayamaması,

- Ders programlarının düzenlenmesi,

- Mektepler ve hocaların mutlaka müfettişler vasıtasıyla teftiş edilmeleri,

- Mekteplerde sınıf usulünün konulması,

- Fakir çocuklara devletçe yardım edilmesi,

- Okuma- yazma öğrenmeden çocukların mektepten mezun edilmemesi,

- Hocaların müfredat programına göre, çocukların anlayabileceği şekilde ders anlatmaları ve ezbercilikten kaçınmaları (Cevat, 2002, akt. Kodaman, 1991).

Meclis-i Umur-u Nafia layihası Darü’ş Şura-yı Bab-ı Ali ve Meclis-i Vala-yı Ahkâm-ı Adliye tarafından incelenmiş üzerinde düzenlemeler yapılarak padişaha sunulmuştur. II. Mahmut layihada yapılması kararlaştırılan ıslahatları meclisin görüşleri doğrultusunda, şeyhü’l-İslamîliğe bırakmıştır (Berkes, 1973). Bu yüzden yapılması hedeflenen ıslahatlar din eğitiminin düzenlenmesi şeklinde uygulanmış ilköğretimin kapsamı yine dini bilgilerin öğretilmesi şeklinde kalarak dünyevi olma

yoluna girememiştir. Eğitim işlerine bakması için atanacak nazır ve yeni açılacak mekteplere muallim tayini şeyhü'l-İslamlığa verilmiş ve ilköğretimde modernleşme çabaları sekteye uğramıştır. Modernleşme çalışmalarını sürdürürken ulema sınıfının tepkisini çekmemek için II. Mahmut ilköğretimden taviz vermiş fakat ortaöğretimi kendi yönetimi altına almayı kısmen de olsa başarmıştır (Güdek, 2012).

Tanzimat Fermanı sonrasında yapılan reformların başarıya ulaşmasıyla yeni kurulan çağdaş eğitim sistemi arasında bir bağlantı olduğunu düşünen Abdülmecid, eğitim-öğretim işlerine verdiği önemi artırarak 1845' te bir hatt-ı hümayun yayınlamıştır (Kodaman,1991). Bu hatt-ı hümayunla birlikte Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliyye, Meclis-i Muvakkat ve Mecalis-i İmariyye adlarını taşıyan meclislerin kurulmasına karar vermiştir. Meclis-i Muvakkat 12 Nisan 1845'te eğitim-öğretim işlerine bakan ve Meclis-i Vala'ya bağlı ve aldığı kararları Meclis-i Vala'ya bildirme zorunluluğu olan bir komisyon olacaktır (Takvimi Vekayi, 1261).Bu yedi kişilik mecliste ulema sınıfından üç kişi bulunmaktadır. Meclis üyeleri arasında yabancı dil bilen ve Batı eğitim sistemini tanıyan kişilerin bulunması, meclisin şeyhü'l İslamlıktan bağımsız olması Osmanlı eğitim sisteminin medresenin etkisinden uzak, çağdaş bir anlayışa doğru yöneldiğinin göstergesi olarak sayılabilir (Kodaman, 1991).

Muvakkat Meclis, Evkaf-ı Hümayun Nazırlığı kayıtlarından mevcut mekteplerin bir dökümünü çıkarmıştır. Muvakkat Meclis onbir aylık bir çalışma sonucu öğretimin Batı'daki gibi üç kademeli olması Darülfünun'un kurulması ve eğitim işleriyle ilgilenecek bir Maarif Meclisi'nin kurulması ve bir kişinin Maarif-i Umumiyye Nazırı olarak atanmasını uygun görmüştür (Erdoğan, 1996). Bütün bu işlerin yapılabilmesi için maddi kaynağın da Trabzon, Musul ve Bosna valilerinden temin edilmesini de Meclis-i Vala-yı Ahkam-ı Adliyye' ye bildirilmiştir.

Meclis-i Muvakkat'ın hazırlamış olduğu ve Meclis-i Vala'nın da onayladığı ilk rapor teşkilat yönünden şu yenilikleri getirmiştir:

1. Avrupa'da olduğu gibi üç kademeli eğitim ve öğretim sistemi, mahalle ve rüştiye mekteplerinin üstünde Darülfünun şeklinde bir okulun kurulması uygun görülmüştür.
2. Merkezi maarif teşkilatı olarak daimi bir Meclis-i Maarif kurulması önerilmiştir.

3. Islahata ilk önce mahalle mekteplerinden başlanacaktır.
4. Mevcut okul hocalarına okutacakları derslerle ilgili birer talimatname verilecektir.
5. Yetersiz kişilere hocalık yaptırılmaması ve bu kişilerin başka işlerde görevlendirilmemesi uygun görülmüştür.
6. Sınıf ve imtihan usulünün getirilmesi önerilmiştir (Kodaman,1991, s.11).

Bu kararlar mekteplerde uygulanacak eğitim ve öğretim metotları bakımından çağdaş bir anlayışa sahiptir. Geçici meclisin yukarıdaki kararından sonra 1846'da Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur (Özkan, 2010).

Ulemeden Esad Efendi başkanlığında kurulan Daimi ve sekiz üyeden oluşan Maarif Meclisihafında iki gün toplanacaktır. Bu mecliste başkan haricinde ulemeden hiç kimse yoktur ve görevi geçici meclisin aldığı kararları incelemek ve eğitimle ilgili sorunları tartışıp gerekli reformları yapmaktır (Özkan, 2010). Daimi Maarif Meclisi Osmanlı'da eğitim işleriyle sorumlu tutulan ilk kuruluş olarak farklı bir yere sahiptir. Yenilikçi bir kimliğe sahip olan Mustafa Reşit Paşa'nın himayesinde olan bu meclis sayesinde eğitim ve öğretim medresenin elinden çıkarak yenilik taraftarı olanların kontrolüne geçmeye başlamıştır (Altınova, 2010) . Bu yüzden medrese etkisini kaybedip, modern eğitim güçlenip yaygınlaşmıştır.

Daimi Maarif Meclisi'nin aldığı kararları uygulama yetkisi olmayan bir karar organı olması ve Evkaf Nezareti'ne bağlı okulları da ayrı bir yönetime kavuşturmak için "Mekatib-i Umumiye Nezareti" adında bir icra organının kurulması ihtiyacı duyulmuştur.Mekatib-i Umumiye Nezareti 1846'da başkanı Esad Efendi olan eğitim bakanlığı benzeri bir kurum olarak kurulmuştur (Güdek, 2012). Mekatib-i Umumiye Nezareti bir icra organıdır ve yetki sahası içinde mahalle ve rüştiye okulları vardır. Mahalle okullarının yönetimi hala nezaretin yetkisi dışındadır ve medresenin ilköğretim üzerindeki etkisi uzun bir süre daha devam etmiştir (Demirel, 2012).

8 Nisan 1847'de mahalle okullarındaki hocalara rehber olarak yazılan bir talimatname yayınlanmıştır ve bu talimat ilköğretimde yenileşme hareketini başlatan bir belge olmuştur (Budak, 2014). Talimatnameye göre mahalle mekteplerinin eğitim süresi 4 yıl olarak sınırlandırılmış, mahalle mekteplerinin rüştiyelere temel olması ve

bunlara öğrenci yetiştirmesi kabul edilmiştir (Güdek, 2012). Mahalle mekteplerinin öğretim programında şu dersler yer almıştır: Elifba (Alfabe) cüzü, Amme cüzü ve diğer cüzler, Kur'an-ı Kerim, Türkçe ahlak risalesi, Türkçe tecvit, ilmihal, Türkçe sözcüklerin okutulup yazdırılması, güzel yazı (Budak, 2014). Türkçe derslerine ağırlık verilmesi istenmiştir (Binbaşoğlu, 2015). Okullara taş levha ve divitin sokulması uygun görülmüştür (Güdek, 2012). Yöntem olarak alıştırma, tekrar ve ezber yapılacağı belirtilmiştir (Budak, 2014)

Devlet ulemeden çekinmiş uzun süre mahalle mekteplerinin modernleşmesi için bir çalışma yapamamıştır. Bu süreç 1857 yılında Meclis-i Vükela'ya dâhil bir nazırın başında bulunacağı Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasıyla son bulmuş ve devlet, medreseye karşı boyun eğen ve taviz veren tavrından artık vazgeçmiş, eğitim işlerinin Batılı usullere göre düzenlenmesi konusunda ilk büyük adımı atmıştır (Kodaman, 1991). Nazırlığa Sami Abdurrahman Paşa, müsteşarlığa tarihçi ve o sırada Mekatib-i Umumiye Nazırı olan Hayrullah Efendi, Nezaret mektupçuluğuna ise Raşit Efendi atandılar (Cevat, 2002, akt. Kodaman, 1991). Maarif-i Umumiye Nezareti Mekatib-i Umumiye Nezaretine göre çok daha geniş yetkilere sahip özerk teşkilat yapısına sahip bir kurumdu (Somel, 2010). Bugünkü Milli Eğitim Bakanlığına da temel teşkil etmiştir.

3 Mart 1861 tarihinde Maarif Nezaretinin vazifelerini anlatan “mevad” adında

nezarete yollanan vesikaya göre bu kurumun görevleri şöyledir;

- Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye gibi bütün okullar Maarif Nezareti'ne bağlı olacaklardır.
- Okullar mahalle, rüşdiye ve çeşitli alanlara ait mektepler olarak üç dereceye ayrılmıştır. Mahalle okullarında Müslim ve gayrimüslim öğrenciler ayrı eğitim göreceklerdir.
- Rüştiyelerde öğrenciler karışık olacak fenler ve üst dereceye girmek için gerekli temel bilgiler öğretilecektir.
- Üçüncü derecedeki okullarda her türlü ilim ve fen okutulacak ve bu okullar da karışık olacaktır.

- Sınıf geeme imtihanla olacaktır.
- İkinci ve üçüncü dereceli okullarda öğretim dili Türkçe olacak ve öğretmenlerin bu dili iyi bilmeleri şartı aranacaktır.
- Evvelce kurulmuş olan Meclis-i Maariften başka nazırın emrinde üyeleri Müslim ve gayrimüslim olan bir Meclis-i Muhtelit kurulacaktır. Meclisin vazifesi yukarıdaki maddeleri uygulamak, mevcut okulların nizamnamelerini tamamlamak ve yapılan işleri Meclis-i Ali-i Tanzimat'a bildirmektir (Berker, 1945, s. 47).

Yukarıdaki maddelerden mahalle okullarıyla ilgili önemli bir değişikliğe gidilmediği ve yeniliklerin dışında kaldığı görölmektedir.

Osmanlı Devleti'nde eğitimin hiyerarşik bir yapıya kavuşması için yapılan ilk girişim 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile olmuştur (Demirel, 2012). Bu belge ayrıca ilköğretim için de önemli adımlar içermektedir ve belgede mahalle mektepleri ilgili yer alan düzenlemeler şunlardır:

Madde 3. Her mahalle ve köyde en az birer mahalle mektebi bulunacaktır, gayr-i müslimlerin olduğu yerlerde her toplum için ayrı bir mektep bulunacaktır.

Madde 4. Mahalle mekteplerinin tüm maddi ihtiyaçları yöre halkı tarafından karşılanacaktır. Yani devlet mahalle mekteplerinin inşasından başlayarak eğitim-öğretim sürecindeki hiçbir maddi ihtiyacıyla hocaların maaşı da dahil olmak üzere ilgilenmeyecektir. Mekteplerin akibetleri buldukları bölgedeki mahalle ve köy halkının desteğine bağlıdır.

Madde 5. Öğretmenler nizamnameye göre seçilecek ve atanacaktır.

Madde 6. Tahsil müddeti dört yıldır. Programı Usul-ü cedide veçhile elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvid, Ahlaka müteallik resail, İlm-i hal, yazı talimi, Fenn-i hesap, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malumat-ı Nafia'dır. Dört yıllık sürenin bitiminde hafızlığa çalışmak isteyen öğrenciler bir müddet daha mektepte kalabileceklerdir. Hıristiyan mahalle mekteplerinde çocuklara kendi dinleri ve Osmanlı tarihi kendi dillerinde okutulacaktır.

Madde 9. Devam mecburiyeti erkekler için 6 – 10, kızlar için 7 – 11 yaşları arasındadır.

Madde 10. ve 13. Nizamnameye göre yalnızca bedeni ve ruhi kusuru bulunan, ailelerinin geçimini sağlamak zorunda olan, mektebe yarım saatten fazla uzaklıkta bulunan ve evinde okuma-yazma öğrenen çocuklar devam zorunluluğundan muaf tutulmuşlardır.

Madde 15. Bir mahalle veya bir köyde iki mahalle mektebi varsa bunlardan biri kızlara, diğeri erkeklere tahsis edilecektir.

Madde 16. Ayrı kız mahalle mekteplerinin hoca ve dikiş ustaları kadın olacak fakat muallime sayısı yeterli olmadığı taktirdemuallime eğitimleri tamamlanıncaya kadar erkek muallimlerin tayini yapılabilecektir (Akyüz, 1985, s. 138).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile devletin ilköğretimi ülke sınırları içerisinde yaygınlaştırmak istediği anlaşılmaktadır. Yine bu nizamname ile birlikte ilköğretim müfredatına dünyevi derslerin eklendiğini görülmektedir.

İlköğretimde somut adımlar atılması gerektiği düşünülerek ilkokullara öğretmen yetiştirmek için İstanbul'da 15 Kasım 1868'de Darümuallimîn-i Sıbyan açılmıştır (Özyalvaç, 2011). Darümuallimîn-i Sıbyan Müdürlüğüne yeni eğitim yöntemlerini bilen ve yeni yöntemlerle yazılmış bir alfabe kitabı olan eğitimci Mehmet Cevdet Efendi getirilmiştir (Güdek, 2012). Bu yüzden bağınaz çevrelerin propagandaları sonucu okul 1871'de kapatılmış, 1872'de tekrar açılmıştır. İkinci kez açılışında bu okula taşradaki Darümuallimîn-i Sıbyanlara öğretmen yetiştirme görevi de verilmiştir (Öztürk, 2005, s.12-13). 1875 yılında yayınlanan 34 maddelik bir talimatname ile İstanbul mahalle mekteplerinin yönetimi mahalle halkından teşkil edilecek “tedris meclisi ve tedris meclisi şubelerine” bırakılmıştır (Kodaman,1991). Fakat II. Abdülhamid dönemine kadar bu yenilik uygulamaya geçememiştir.

II. Abdülhamid devrinde ilköğretim meselesi 1876 Kanun-i Esasi hazırlanırken ele alınmış ve aşağıdaki maddelerde ilköğretim konusu yer almıştır (Kodaman, 1991):

Madde 15 — Emr-i tedris serbesttir. Muayyen olan kanuna tabiyet (uymak) şartıyla her Osmanlı umûmîne husûsî tadrise mezundur.

Madde 16 — Bilcümle mektepler devletin taht-ı nezaretindedir. Teb'a-yı Osmaniyeinterbiyesi bir siyak-ı ittihat ve intizam üzere olmak için iktizâ eden esbâbateşebbüs olunacak ve millet-i muhtelifenin umûr-ı itikayidelerine müteallik olanusûl-ü talimiyeye hâlel getirmeyecektir.

Madde 114 — Osmanlı efradının kâjfesince tahsü-i maârifin birinci mertebesi (ilk öğretim) mecbûri olacak ve bunun derecât ve teferruatı nizâm-ı maksus ile tâyin kılınacaktır.

Bu maddelere bakıldığında öğretim serbest olacaktır. Özel yasasına uymak koşuluyla her Osmanlı genel ve özel öğretim yapmaya yetkilidir. Bütün okullar devletin gözetimi altındadır. Osmanlı uyruğunun eğitimi birlik ve bütünlüğü hedefleyecektir. Cinsiyet ve ırk farkı gözetilmeksizin herkes eğitimden eşit şekilde faydalanma hakkına sahiptir.

Kanuni Esasi ilk defa bir anayasada ilköğretime yer verilmesi açısından önem taşımaktadır. 1879 tarihinde Maarif Nezareti bünyesinde açılan Mekatib-i Sibyaniye Dairesi ile ilköğretim konusu ile ilgilenen resmi bir kurum kurulmuş olmuştur (Güdek, 2012). İlköğretimin yaygınlaştırılabilmesi için taşrada maarif teşkilatının geliştirilmesi gerekmektedir. 1881 yılında hazırlanan bir raporla taşrada maarif idareleri kurulması kararı alınmıştır (Somel, 2010). Taşra maarif müdürlükleri taşrada ilköğretim okullarıyla ilgili yenileşmelerin yürütülmesi ile görevlidir (Güdek, 2012). Merkez teşkilatının taşradaki gelişmelerden uzak olduğu fark edilerek İstanbul'dan görevlendirilen müfettişler taşraya gönderilmiş ve taşradaki müfettişlerle de yapılanlar takip edilmiştir (Kodaman,1991). İlköğretim ile ilgili sorunlar, II. Abdülhamid'in emri ile 1887 'de Ali Haydar başkanlığında toplanan maârif komisyonunda ele alınmıştır (Kodaman, 1991). Bu komisyonda İstanbul'da mevcut bulunan mahalle okullarının dar, havasız ve eski binalar olduğu üzerinde görüş birliğine varılarak ihtiyaca cevap verebilecek yeni okulların yaptırılması kararı alınmıştır. Buna karara uyularak Koca Mustafa Paşa, Silivrikapı, Mevlevihinekapısı, Şehremini, Edimekapı ve Eğrikapı semtlerinde eski okulların tamiri veya yeni okulların açılması yoluna gidilmiştir (Kodaman, 1991, s.73). II. Abdülhamid döneminde ilkokullar genellikle Müslüman nüfusun çoğunlukta olduğu yerlere yaptırılmıştır (Kodaman, 1991, s.69). Bunun yanında 1881 tarihli raporda cemaat okullarının milli varlığa zararlı çalışmalarına engel olmak ve gayrimüslim çocuklara

Osmanlılık duygusunu aşılacak için kaza ve kasabalardaki gayri Müslim okullarının ihtiyaçlarının devlet tarafından karşılanması kararlaştırılmıştır (Somel, 2010).

İkinci Meşrutiyet döneminde ilköğretimde önemli yenilikler yapılmıştır (Gündüz, 2013). Devlet maddi olarak ilköğretime destek çıkarak ilköğretim üzerinde etkinleşmeye başlamıştır (Güdek, 2012). Bu şekilde ülkedeki ilköğretimi kontrol altına almaya çalışmıştır. Bir ilköğretim yasası çıkarılmış, ilköğretim müfettişleri getirilmiş, ilköğretimin zorunlu ve parasız olma ilkesi benimsenmiştir (Güdek,2012). İkinci Meşrutiyet döneminde de ilköğretimle ilgili klasik problemler devam etmiştir (Gündüz, 2013). Öğretmen yetiştirme ve bina sorunları çözümlenmeye çalışılmıştır (Güdek,2012). Maârif Nazırı Emrullah Efendi genelde eğitimin özeld ilköğretimin düzenlenmesi için çalışmalar yürütmüştür (Gündüz, 2013). Tuba Ağacı Nazariyesi adı verilen projesinde ilköğretimde yapılacak olan ıslahın ancak yüksek öğretimin düzeltilmesi ile sağlanabileceğini belirtmiştir (Gündüz, 2013).

4.3.2. Yenileşme Hareketleri Döneminde Çocuk Eğitimi Vermeye Başlayan Okullar

4.3.2.1.İbtidailer

Tanzimat döneminin sonlarına doğru mahalle mekteplerinin verdiği eğitimin yetersiz olduğu Maarif Nezareti tarafından fark edilmiş ve bu yüzden mahalle mekteplerinden gelen öğrencilerle rüştiyelerde verilen eğitimin istenilen başarıyı sağlayamadığı görülmüştür (Nurdoğan, 2005). İlk olarak mahalle mekteplerinde okutulacak olan kitaplar örneğin elifba gibi öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde yeniden hazırlanmış fakat hazırlanan bu kitaplar sadece sonradan açılacak olan ibtidailer için kullanılmıştır (Kodaman, 1991). Çünkü mahalle mektepleri eski usulde eğitime devam etmişlerdir. Bundan dolayı mahalle mektepleri için yapılan kitap ve ders programı modernleştirme çabaları yüzeysel kalmış ve uygulama alanı sınırlı olmuştur. 1862 yılında Maarif Nezareti mahalle mekteplerinin müfredatını değiştirmek yerine yeni ve modern ilkokullar açmaya karar vermiş ve ilk defa ibtidailerle ilgilenmeye başlamıştır (Ergin, 1977). 1872’de İstanbul Nuriosmaniye Camii’nde kargir binada Selim Sabit Efendi tarafından hazırlanan usûl-i cedîd

yönteminin uygulanması amacıyla açılan ilk ibtidai okulunun başarıya ulaşması sonucu yenilerinin açılmasına ve bunun yanında mahalle mekteplerinin de ibtidailere dönüştürülmesine karar verilmiştir (Güdek, 2012). İptidailerin açılması ile ilköğretimde yapılmak istenilen yenilikleri ulemanın tepkisini çekmeden uygulamak mümkün hale gelmiştir. 1876 yılı devlet salnamesine göre Nuruosmaniye, Simkeşhâne ve Saraçhane olmak üzere ibtidai mekteplerinin sayısı üç olmuştur (Nurdoğan, 2005). İptidailerin ilköğretimdeki önemi zamanla artmıştır. Örneğin o tarihte sayıları 280 olan İstanbul mahalle mekteplerinin yönetimiyle ilgili 1875 yılında yayınlanan talimatnâmenin 29. Maddesinde Maârif Nezareti bütün malî kaynaklarına göre dört kısma ayırmış ve buna göre devletin doğrudan doğruya meşgul olmak istediği okulların iptidaîler olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Kodaman, 1991, s.71). Bu gelişmelere ek olarak 1881 yılında Maârif Nezâreti'ndeki Mekâtib-i Sıbyâniye İdaresi de Mekâtib-i İbtidâiye İdaresi olarak değiştirilmiştir (Nurdoğan, 2005). 1882 yılında Maarif Nezareti ilköğretimde ağırlığı ibtidai okullarına kaydırarak ulemanın modernleşmeye karşı olan direnişini zayıflatmak istemiştir. Devlet salnâmelerinde ve resmî yazışmalarda ilk okullar için kullanılan mekâtib-i mahalle terimi yerine mekâtib-i ibtidaîye terimi kullanılarak eskiye dönük düşünceler yıkılmaya çalışılmıştır (Demirel, 2012). Bu şekilde ilköğretimde yaşanan ikilik de ortadan kaldırılmak istenmiştir. 1880 yılından sonra mahalle mekteplerinin ibtidâilere dönüştürülmesine hız verilmiştir (Nurdoğan, 2005).

Devlet salnâmelerine göre, İstanbul'da 1885 yılına kadar ibtidailerin sayısı 44'e yükselmiştir (Kodaman, 1991, s.73). 1886'dan itibaren, devlet salnamelerinde yalnız mahalle okullarının bağlı oldukları merkez iptidailerinden bahsedilmiştir. 1891 tarihinde Tâlimât-ı Mahsûsa'nın yayınlanması ile birlikte mahalle-ibtidai ayrımı kaldırılarak, bütün ilk okullara ibtidai adı verilmek istenmiştir. Bu talimata göre: İstanbul'daki çevre okullar 12 merkez okula bağlanmıştır ve merkez okulları da Mekâtib-i İbtidai Dairesi'ne bağlanmıştır (Nurdoğan, 2005). İlkokullara Darümuallimîn mezunları veya öğretmenlik imtihanını başaranlar tayin edilecektir. Merkez okulu öğretmenleri, çevre okullarını denetleyeceklerdir. Diğer öğretmenlerin yanına bir muavin (kalfa) verilecektir (Nurdoğan, 2005). Her öğretmen, tatil günleri dışında okulda bulunmak zorundadır. Öğrenciyi dövmek yasaktır ve öğrencilere, yaptıkları suçun derecesine göre; nasihat, tenbih, takdir, ayakta tutmak, teneffüse çıkarmamak ve velisine göndermek gibi cezalar verilir (Kodaman, 1991). Öğrenciyi

teşvik için, çalışanlar takdir ve taltif gibi yollarla mükâfatlandırılır. İlkokullar dört yıl olup, çocuklar yaz-kış sabahtan akşama kadar ders görecektir. Program dışında ders gösterilmeyip, dersler ezberletilmeyecektir (Kodaman,1991, s. 77).

1891'den 1909'a kadar İstanbul ilkokullarıbüyük oranda bu esaslara göre idare edilmiştir. Okutulan dersler; Elifba, Kur'an, tecvid, ilm-i hâl, ahkâk, sarf-ı Osmanî, imlâ, kıraat, kısa Osmanlı tarihi ve coğrafyası, hesap ve hüsn-ü hat'tan ibarettir (Binbaşoğlu, 2009). 1891'de şehirlerdeki ibtidailerin eğitim süresi 3 yıl, köydekiler 4 yıldır (Akyüz, 1985).

1892 yılında şehir ve taşra ibtidailerinin ders dağıtım cetvelleri şöyleydi:

Tablo 4.1 .1892 Yılında İbtidailerin Ders Dağıtım Cetveli (Akyüz, 1985, s. 203)

Dersler	1. Yıl	2. Yıl	3.yıl
Elifba	12	-	-
Kur'an-ı Azimuşşan	12	6	5
Tecvid	-	2	2
İlm-i Hal	2	3	3
Ahlak	-	2	2
Sarf-ı Osmani	-	-	2
İmla	3	3	2
Kıraat	3	2	1
Mulahhak Tarih-i Osmani	-	-	1
Dersler	1.yıl	2.yıl	3.yıl
Muhtasar Coğrafya-yı Osmani	-	2	2
Hesap	1	2	2
Hüsn-i Hat	1	2	2
Yekün	22	22	25

Tablo 4.2.1892 Yılında Taşra İbtidailerin Ders Dağıtım Cetveli (Akyüz, 1985, s. 203)

1. Sene		2. Sene	
12	Elifba-yı Osmani	6	Kur'an-ı Kerim
6	Ecza-i Şerife(Kur'an Cüzleri)	3	İlmihal
		2	Hesb-ı Zihni
		3	Kıraat
		2	Hat
3.Sene		4.Sene	
5	Kur'an-ı Kerim Maa Tecvid	5	Kur'an-ı Kerim Maa Tecvid
3	İlmihal	3	İlmihal
3	Hesap	3	Hesap
3	Kıraat	3	Kıraat
2	Hat	2	Hat

1869 Nizâmnâmesinde ilkokulların köylere kadar yaygınlaştırılması kararı alınmıştır (Nurdoğan,2005). Bu tarihten sonra ilkokulların yaygınlaştırılması çabaları artsa da vilayetlere maarif müdürlerinin atanmasıher bölgede farklılık göstermekle beraber en erken 1882 yılından itibaren başlayabilmiştir (Kodaman,1991). İlkokullar yaygınlaştırılırken bir yandan da ibtidai okullarının artışına önem gösterilmiştir. 1887 yılında Ali Haydar Efendi başkanlığında toplanan ve taşrada ilköğretimin sorunlarını görüşen komisyonun aldığı kararlar şöyledir:

1. İlk önce ihtiyacın büyük ve acil olduğu yerlerden başlanarak öğretmen sayısına göre okul yaptırılmalıdır. Yapım masrafları için halkın yardımına başvurulmakla beraber maarif hissesinden de para verilmelidir.
2. İbtidai öğretmenlerinin teşviki için maarif bütçesinden bir miktar fedakârlıkgerekli ise de, eski usulün islah edilmesi şarttır.

3. Taşra idadilerine harcanan paranın ibtidai okullarının yapımına tahsis edilmesi uygundur.
4. Köy okullarının, tatillerin dışında, her zaman açık bulunması sağlanmalıdır.
5. Köy ve kasaba okullarının tedris usülleri mutlaka düzeltilmelidir.
6. İlkokullarda okutulacak dersler tespit edilirken çocukların anlamakta güçlük çektikleri dersler yerine ibtidaiden sonra, öğretime devam etmeyecekler için, hayatta işlerine yarayacak dersler konulmalı ve hatta bu dersler için sınıf-ı mecburiaçılmalıdır.
7. İbtidailerin öğretim süresi dört yıldır.
8. Öğretmen eksikliğini gidermek için vilâyet merkezlerinde birer yatılı medrese-i muallimınaçılmalıdır.
9. Rüştîyeler idadilerle birleştirilerek rüştiye binaları ve bunlara ayrılan para, iptidaî okullarına bırakılmalıdır.
10. İbtidai okulu olmayan ufak kazalarda rüştiye binaları varsa bunlar iptidaî okuluna çevrilmelidir.
11. Bundan böyle kasabalarda yapılacak ibtidai okul binaları rüştiye sınıflarını da ihtiva etmelidir (Kodaman, 1991, s. 81-82).

1905- 1906 yıllarında devlet sınırları içinde kaza başına düşen ibtidai okulu sayısı 12,47 dir (Somel, 2010). Bununla beraber her bölgede bulunan ibtidai okullarının sayısı bölgeden bölgeye değişiklik göstermektedir. Bu sayılardaki değişiklik devletin o bölgedeki çabaları ve halkın eğitime verdiği destekle açıklanabilir. Örneğin devletin en gelişmiş ve merkezi vilayetlerinden biri olan Hüdavendigâr vilayetinin merkezi olan Bursa'da 155 ilkokulun sadece 11 tanesi ibtidai okulu iken, Kudüs gibi uzak bir vilayette 158 adet köy ibtidaisi bulunmaktadır (Somel, 2010).

II. Abdülhamid döneminde ilköğretimin maarif sistemi için temel teşkil ettiği kanaatine varılarak ilkokullara önem verilmiş akabinde İstanbul ve taşrada büyük değişimler yaşanmıştır. Bu sebeple Gündüz(2013) bu dönemi ibtidailer ve idadiler dönemi olarak adlandırmaktadır. Okullaşma oranı artmış eğitim için gerekli önlemler ve kararlar alınmıştır. Fakat mali imkânsızlık, öğretmen sayısının yetersizliği ve halkın tutumu gibi sebeplerden dolayı alınan kararlar uygulanamamakla birlikte bu dönemde ortaya atılan fikirler, alınan karar ve uygulamalar Meşrutiyet dönemi için temel teşkil etmiştir (Kodaman, 1991).

Meşrutiyet Dönemi'nin başlarında ilkokullarla ilgili sıkıntılar aynı şekilde devam etmiştir. Bunlardan biri de okullaşma çalışmalarında karşılaşılan parasal kaynak problemi olmuştur. Bu dönemde ibtidailerin inşası ve idaresi; okulun ödeneği, planı, keşif namesi gibi evrakları gösterilerek bakanlıktan izin alınmak şartıyla vilâyetlerin yükümlülüğündedir (Kodaman,1991). Bakanlık bütçesinden ilköğretim için bir ödenek ayrılarak vilâyetlere dağıtmaya başlanmıştır. Bu dönemde ilköğretimde öğretmen açığı sıkıntısı da doğmuştur. Temmuz1908' den sonra Darümuallimînden İbtidaiye kısmı ayrılarak bağımsız bir okul olmuş ve okula 900 yeni öğrenci alınmıştır. Müdür olarak bu okula atanan Satı Bey okulda köklü değişiklikler yapmıştır (Akyüz,1985, s. 256). Okuldaki eğitim kadrosunu değiştirmiş öğrenci sayısını 150 ye indirmiş, programa Müzik, Beden Eğitimi ve Elishleri gibi tamamen yeni dersler koymuş bunun yanında okula Numune Mekteb-i İbtidaiyesi adında uygulama okulu kurmuştur (Ergün,1996). Taşradaki öğretmen ihtiyacını karşılamak için de taşrada 30 Darümuallimîn birden açılmıştır (Akyüz,1985). Bu dönemde Darümuallimat Darümuallimat-ı Âlî adını almış ve İbtidai, İhzari ve Âlî olarak üç kısma ayrılmıştır. İbtidai kısmında (5 yıl) ibtidailere öğretmen yetiştirilecekve ihzari kısmında (2 yıl) Darümuallimat-ı İbtidailere öğretmen ve müfettiş yetiştirilecektir. Fakat tüm bu çabalara rağmen ilkokullara öğretmen yetiştirme konusunda gerekli nitelik gerekse nitelik olarak bir ilerleme kaydedilememiştir. Öğretmen olarak göreve alınan kişilerin gereken meziyetleri taşımadığı Maarif Nazırı Emrullah Efendi'nin 1910 yılında gazetelerde yayınlattığı bir ilanda yer alan okuma yazma bilenler muallim olarak atanabilecektir (Akyüz, 1985, s. 260) ifadesinden anlaşılmaktadır.

Meşrutiyet döneminin başlarında ilkokullardaki eğitim- öğretimi düzenleme adına bir yasa çıkarma girişimleri başlamış ve 4 Nisan 1909'da Tahsil-i İptidaiye Lâyiha-i Kânûniyesi hazırlanmıştır (Güdek, 2012). Daha sonra Emrullah Efendi tarafından hazırlanan Tedrisat-ı İbtidaiye Lâyiha-ı Kânûniyesi de 1913 yılında geçici yasa olarak uygulamaya konulmuştur. 1869 Maârif Nizamnâmesi'den 1913 Tedrisât-ı İbtidâiye Lâyiha-ı Kânûniyesi'ne kadar geçen sürede yayımlanan talimât-nâmelerde ve yapılan yazışmalarda ibtidâi okullarının hedefi:

Eğitim yaşına gelmiş çocuklara yaşam için en fazla gerekli bilgileri kazandırmak ve onları mütedeyyin, vatanperver, mukaddem ve gayur insan olarak yetiştirmek, şeklinde tanımlanmıştır (Nurdoğan, 2005, s.140).

Tedrisat-ı İbtidaiye Lâyiha-ı Kânûniyesi'nin 1961 yılına dek 48 yıl boyunca bu birçok maddesi yürürlükte kalmıştır (Budak ve Budak, 2014). Bu yasaya göre ilköğretim 6 yıl olmuş ve ikişer yıllık üç kademeye ayrılmıştır. Yasaya göre, ilköğretim zorunlu ve parasız olmuş ve ibtidaî ve rüştiye okulları birleştirilerek Mekatib-i İbtidaiye-i Umumiye adını almıştır (Nurdoğan, 2005). Yasa, okul binası civarında kahvehane ve misafîrhane gibi işyerleri açılmasını yasaklamıştır (14.madde). Devlet gerekli gördüğü yerlere leylî mekâtib-i ibtidaiye-i umûmiye kuracaktır.

Tablo 4.3.1913 Yılında İbtidailerin Ders Dağıtım Cetveli (Binbaşoğlu, 2005, s.397-398)

Dersler	1.yıl	2. yıl	3. yıl	4. yıl	5. yıl	6. yıl
Kur'ân-ı Kerîm	12	-	-	-	-	-
Malumat-ı Diniyye	1	4	4	4	3	3
Musahabat-ı Ahlakiye	3	2	2	1	1	1
Kıraat	3	3	2	2	2	2
İmla	-	1	1	1	1	1
Ezber	1	1	1	1	1	1
Yazı	-	1	1	2	2	2
Tarih	-	2	2	2	2	2
Coğrafya	-	1	1	2	2	2
Hesap	4	3	2	2	2	2
Hendese	-	-	1	1	1	-
Eşya	4	2	2	2	2	2
Dersleri						
Ziraat	2	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	2	2
Musiki	1	1	1	1	1	1
Terbiye-i	2	2	2	2	2	2

23. maddeye göre yukarıdaki tabloya ek olarak erkek çocuklara askerî talimler, kız çocuklara îdare-i beytiye ve dikiş işleri dersleri konulmuştur (Budak ve Budak, 2014).

Güdek (2012) ilköğretimi gerçekleştirmek hususunda vilâyetlerdeki Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisleri kazalarda da Maarif Encümenleri görevlendirilmiştir (27-40. maddeler). Öğrencilerin okula devamını sağlamak için bazı önlemler getirilmiştir (79-83. maddeler). Buna göre okula gelemeyip ailelerinin yanında özel öğretim görenler, her yıl ilkokul sınavlarına katılacak, başaramazlarsa okula kaydedileceklerdir (Nurdoğan, 2005). 89. Maddeye göre yaşları öğretim devresini geçmiş olanlar için dürus-u mütemmimeler açılacak ve Kasım-Mart ayları arasında, haftada iki saat hem ilkokul hem de mahallî nitelikte dersler gösterilecektir (Güdek,2012). Genel ve özel bütün okullar Maarif Müfettiş-i Umûmileri, Vilâyet Maarif Müfettişleri, Maarif Müdürleri, Tedrisat-ı İbtidaiye Müfettişleri, Vilâyet Tedrisat-ı İbtidaiye Meclisi'nin seçeceği bir üye, kaymakamlar, nahiye müdürleri, Maarif sıhhiye müfettişleri (91. madde). İttihat ve Terakki rejimi yeni bir rejim olduğu için yeni nesli bu rejimin değerlerine bağlı bir şekilde yetiştirmek istemiş bunun içinde eğitimden yararlanmak istemiştir. 1915 yılında İ. Hakkı Baltacıoğlu ve Süleyman Paşazade Sami Bey'in içinde bulunduğu kurul tarafından hazırlanan Tedrisat-ı İbtidaiye-i Umumiye Talimatnamesi'nin (Binbaşıoğlu, 2009, s.269) beşinci maddesine göre, çocuklar hayatta gerekli olacak bilgilerle donatılacak ve vatanperver insan olarak yetiştirilecektir (Güdek, 2012).

Meşrutiyet döneminde eğitimde millileşme görülmektedir (Budak ve Budak, 2014). Buna paralel olarak gazete ve dergilerde çocukların milli duygularını kuvvetlendiren, savaşları anlatan yazılar yazılmaktadır. 1897'de çıkarılan Rumeli-i Şarki Vilayetlerinin Mebadi-i Tedris Kanunu'nda bulunan her milletin kendi dilinde öğrenim yapacağı ibaresi kaldırılmış ve 1913 yılında tüm ilkokullarda Türkçe eğitim verilmesi şartı getirilmiştir (Güdek, 2012). Böylece eğitimi millileştirme adına büyük bir adım atılmıştır. Ulusal eğitim slogan haline gelmiş ve devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır anlayışı yerleşmiştir (Budak ve Budak, 2014). Programdaki lisan-ı Osmanî, tarih, coğrafya gibi derslerin içeriklerinde de değişimler olmuş, bu derslere

milli ve vatani bir özellik kazandırılarak çocuklara vatan ve millet sevgisi verilerek istenmiştir.

4.3.2.2. Rüştîyeler

Devletin taşrada açtığı ilk okul olan rüştîyeler 1880'lere kadar vilayetlerdeki en üst düzey eğitim kurumu olmuştur (Somel, 2010, s. 94). Rüştîyeleri ilk zamanlarda ilkokul üstü bir darülfünuna hazırlık okulu daha sonraları ise idadilere hazırlık basamağı olan bir orta okul olarak görmek mümkündür (Kodaman, 1991). Rüştîyelerle ilgili ilk çalışmaları başlatan kişi II. Mahmut'tur. II. Mahmut mahalle mekteplerinin eğitim açısından yetersiz olduğunu görerek bu okulların üstünde sınıf-ı sani okullarının açılmasını istemiştir. Bu okulların adı daha sonra padişah tarafından rüştîye olarak değiştirilmiştir. Çocukların ergenlik çağına yani rüşd yaşına kadar, bu okula devam edecekleri düşünülerek rüştîye ismi verilmiştir (Ergin, 1977, s. 384). Rüştîyelerden sorumlu Mekâtib-i Rüşdiye nezareti kurularak nezaretin başına getirilen Esad Efendi (Nurdoğan, 2005), İstanbul vetaşrada açılması planlanan bu mekteplerin ilkinin açılması için hemen harekete geçmiş ve bu ilk mektebin nizamnâmesini hazırlamıştır (Kodaman, 1991). Meclis-i Umûr-ı Nâfia tarafından hazırlanarak 5 Şubat 1839 tarihinde Takvim-i Vekâyi'de yayınlanan layihada rüştîye mekteplerinin kurulması kararı alınmış fakat bu karar planlandığı gibi uygulanamamıştır (Çelik, 2007). Açılış amacı ve müfredatı rüştîyelerden farklı olan fakat seviye olarak ileride rüştîyelere örnek sayılabilecek Mekteb-i Maârif-i Adliye adında bir okul devletin memur ihtiyacını karşılamak üzere 1838'da Sultan Ahmet Camii'nde açılmıştır (Kodaman, 1991, s. 92). Bu okul, isminden dolayı adaletle, hukukla ilgisi olmayıp II. Mahmut'un mahlası adlı olduğu için bu adı almıştır (Çelik, 2007). Bir yıl sonra bu okul ikiye ayrılmış ikincisine Mekteb-i Ulûm-ı Edebiye adı verilmiştir (Görür, 2015). Rüştîyelerin eğitim sistemindeki konumu 1845'te toplanan Muvakkat Maârif Meclisi tarafından açıklığa kavuşturulmuştur. Rüştîyeler, mahalle mekteplerinin üstünde, Darülfünûna öğrenci yetiştiren orta dereceli okul olarak tanımlanmıştır (Kodaman, 1991). 1846 talimatnâmesine göre rüştîyelerin eğitim-öğretim süresi 2 yıla sınırlı tutulmuş ve Kur'ân, akaid, Arapça, hesap ve yazı derslerinin okutulması öngörülmüştür (Nurdoğan, 2005). 1848 'de bu derslere Farsça, coğrafya ve hendese dersleri de ilâve edilmiştir (Kodaman, 1991). Darülfünûnun zamanında açılmamasından dolayı rüştîyelerin eğitim-öğretim süresi ilk önce dört

yıl olmuş (Somel, 2010), Darülmaârif açıldıktan sonra altı yıla çıkarılmış ve 1863'te 5 yıla indirilmiştir (Kodaman, 1991).

1847 yılında Kemal Efendi'nin maliyetini kendisi üstlenerek açtığı iki rüştiye okulunun başarılı olmasının ardından bir yıl sonra 4 tane daha yeni rüştiye okulu açılmıştır ve 1869 yılına kadar rüştiyelerin sayısı sürekli artış göstermiştir (Görür, 2015). Rüştiyelerin taşrada yaygınlaştırılmasında bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bu güçlüklerden birisi de nitelikli öğretmen açığıdır (Uyanık, 2010). Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için 15 Mart 1848 'de Darümuallimîn-i Rüştiye eğitim-öğretime başlamıştır (Akyıldız, 1993). Darümuallimîn mezunlarını vermeye başlayınca vilâyetlerde rüştiyeler açılmıştır. Taşrada yaygınlaştırılması hedeflenen rüştiyeler İstanbul dışında ilk olarak Edirne ve Bursa'da eğitim-öğretime başlamıştır (Uyanık, 2010). Bu okulların sayıları 1852 yılında 10' a ulaşmıştır ve 1852 tarihinden sonra büyük vilayetlerde 25 rüştiye açılmıştır (Akyüz, 1985). 1859 yılında ilk kız rüştiyesi olarak Cevri Kalfa Rüştiyesi eğitim öğretime başlamıştır (Akyüz, 1985). 1868'de ise çeşitli vilayetlerde 31 adet rüştiye daha öğretime açılmıştır (Kodaman, 1991). Rüştiyelerin yaygınlaştırılması için yapılan çalışmalar bazı engellere takılmıştır bunlar: rüştiye mektebi olarak kullanılan binaların yetersizliği, Darümuallimîn mezunu nitelikli öğretmen açığı ve rüştiye mekteplerindeki müfredata ayak uydurabilen yeterli bilgi düzeyine sahip mahalle mektebi mezunu öğrencilerin azlığı olmuştur (Uyanık, 2010, s.98). Devletin kaynaklarının yetersiz olması nedeniyle taşrada rüştiyelerin açılabilmesi ve eğitim-öğretime devam edebilmesi için bir çözüm bulunmuştur. Bu çözüm mali külfetini büyük oranda yöre halkının üstlendiği yarı rüştiyelerdir. İstanbul'daki ilk yarı rüştiye mektepleri 1858 yılında Mustafa Paşa Mektebi ve Beylerbeyi'nde bulunan mahalle mektebinin yarı rüştiyeye çevrilmesiyle varlık göstermeye başlamıştır (Uyanık, 2010). Yarı rüştiyelere nısf-ı rüşdiye veya nim rüştiyeler de denmiştir (Nurdoğan, 2005). Yarı rüştiyelerde öğretmen açığı sorununu kapatmak için de daha az maaşla medrese mezunu bir hoca derslere girmektedir. Bu sayede bir rüştiye açılacak kaynakla üç tane yarı rüştiye açılabilir (Uyanık, 2010). Bazı yarı rüştiyelerde ise bir tane Darümuallimîn-i Rüştiye mezunu bir öğretmen derslere girmekte bu kişiye muallimi evvel denilmekte ona bir de medrese mezunu muallimi sani ona yardım etmektedir (Nurdoğan, 2005). Talebin fazlalaştığı ve öğrenci sayısının arttığı yerlerde yarı rüştiyeler tam rüştiyelere dönüştürülmektedir.

Mahalle mekteplerinin üstünde bir eğitim kurumunda eğitim görme imkanı bulunmaması nedeniyle kızlar mahalle mektebi bittikten sonra eğitimine devam edememekte sadece varlıklı ailelerin kızları özel hocalardan yararlanarak ya da kendi kendilerini yetiştirerek dini, edebi bilgiler edinerek, eğitimlerine devam edebilmiştir. 10 Kasım 1858'de Maarif Nezareti'nden Sadarete yazılan tezkerede kız çocukları için de rüştiyelerin açılması istenmiştir. Olumlu görülen öneri sonucunda 6 Ocak 1859'da İstanbul Cevri Kalfa Mektebi ilk kız rüştiyesi olarak açılmıştır (Bilim, 1998, s.159). Bu okul Sultanahmet'te açıldığı için Sultanahmet Kız Rüştiyesi de denmiştir. II. Abdülhamid döneminde özel kız mekteplerinin sayısı artmış, okulların kalitesi biraz daha yükselmiş ve taşrada kız okulları açılmıştır (Kurt, 2011). 1870'lerden itibaren kız rüştiyeleri taşrada önemli merkezlere yayılmıştır. Fakat taşrada bu okulların, özellikle kadın öğretmen bulunmasındaki güçlük nedeniyle, gelişmeleri yavaş olmuştur (Akyüz, 2013). İlk kız rüştiyeleri açıldığı zaman çocukları okutacak kadın muallim bulunmadığı için nakış dışındaki dersleri erkek muallimler yürütmüştür (Nurdoğan, 2007). Kız rüştiyelerine muallim yetiştirmek için 1869 da Darümuallimat yine o sene içinde İstanbul ve 1878 yılında da Üsküdar Kız Sanayi Mektepleri'nin açılmış olması kızları okutmak hususunda atılmış önemli birer adımdır (Ergin, 1977). 1873 yılında Darümuallimat ilk mezunlarını vermiş ve kız rüştiyelerinde derslere girmeye başlamışlardır. Bu eğitimciler eğitim tarihimizdeki ilk kadın öğretmenler olarak tarihe geçmişlerdir (Ergin, 1977)

Sadece Müslüman öğrencilerin kabul edildiği rüştiyelere 1867 yılından sonra Türkçe'den imtihana girmeleri şartıyla Hıristiyan çocukları da alınmaya başlanmıştır. Sayısal olarak büyük bir artış gösteren rüştiyeler için 1869 Nizâmânâmesi'nde yeni hükümler yer almıştır. Bunlar:

1. Beş yüz haneden fazla olan her kasabada birer rüştiye açılacağı,
2. Rüştiyelerin her türlü masraflarının vilâyet maarif idaresi sandığından karşılanacağı,
3. Rüştiye binalarının Meclis-i Kebîr-i Maârif tarafından gönderilen plânlara göre yapılacağı,
4. Her rüştiyeye, talebe sayısına göre bir veya iki öğretmen ve ayrıca bir mubassır (gözetmen) ve bir de hademe tayin olunacağı,

5. Muallim-i evvelin (baş öğretmen) 800, ikincisinin 500, mubassır 250 ve hademenin 150 kuruş maaşla istihdam edileceği,

6. Rüştîyelerde öğretim süresinin 4 yıl olacağı,

7. Bütün rüştîyelerin 1-23 ağustos arasında tatile gireceği,

8. Rüştîyeyi bitirenlerin imtihanla idadiye kabul edileceği, doğrudan doğruya rüştîyeleri ilgilendiren temel prensiplerdir (Koçer, 1967, s. 93).

Aynı nizamnamenin 23. maddesinde, rüştîyelerin ders programı şöyledir: Mebadi-i ulûm-u diniye (Din ilimlerine giriş), Lisan-ı Osmânî kavaidi, imlâ ve inşa, tertib-i cedîd üzere Kavaid-i Arabiye ve Farsiye, Tersim-i hudut, İlm-i hesap, Defter tutmak usûlü, Mebadi-i hendese, Tarih-i umûmi ve tarih-i Osmanî, Coğrafya ve Jimnastik (Kodaman, 1991, s. 93).

Halkı sırf Müslüman olan kasabalarda, Müslüman çocukları için; halkı sadece Hıristiyan olan yerlerde Hıristiyan çocukları için eğer kasaba karışık ise 100 haneyi aşkın her cemaat için birer rüştîye yapılacaktır (Nurdoğan, 2005). 1869 Nizamnamesi'nde kız rüştîyeleriyle ilgili maddeler de bulunmaktadır. Buna göre; hane sayısı 500'ü aşan büyük şehirlerde, sadece Müslüman veya sadece Hıristiyan olan yerlerde bir kız rüştîyesi olacak aksi taktirde hem Müslüman hem Hıristiyanlar için birer rüştîye yapılacaktır (Görür, 2015). Eğitim süresi 4 yıl olarak belirlenen kız rüştîyelerinin öğretmenleri kadın olacak öğretmen bulunmayan yerlerde yaşlı ve bilgili hocalardan yararlanılabilecektir (Kurt, 2011). Kız rüştîyelerinin idaresi Maarif Nezaretine verilmiştir. Nizamnameye göre kız rüştîyelerinin programlarına Osmanlıca gramer, yazı ve kompozisyon, seçme metinler, mesafe, tarih, coğrafya, aritmetik, defter tutma, resim, pratik bilgiler ve musiki gibi daha çok yaşam için gerekli dersler eklenmiştir (Görür, 2015).

Osmanlı Devleti'nde yaşayan çocukların modern bir eğitim görebilmesi için atılan ilk adım olan rüştîyeler nitelik ve nicelik olarak her geçen yıl gelişmiştir. İlk olarak İstanbul'da açılan bu okullar çeşitli engellerle karşılaşılsa da taşrada da giderek yaygınlaşmaktadır. Rüştîyelerin 1293 (1876) devlet salnamesine göre İstanbul, Bab-ı Zabtiye ve vilayetlerde bulunan öğrenci sayıları aşağıda verilmiştir (Kodaman, 1991, s. 94-95).

Tablo 4.4: *İstanbul, Bab-ı Zaptiye ve Vilayetlerde Bulunan Rüştüyeler ve Öğrenci Sayıları*

İstanbul	Bab-ı Zaptiye İdarisine Bağlı Yerler	Vilayetler
Darulmaârif	İzmit	Edirne
Üsküdar	Adapazarı	Kastamonu
Dariilmaârif idâdîsi	Akhisar (öğrenci sayısı verilmemiş)	Tuna
Atlamataşı	verilmemiş)	Sivas
Mahmudiye	Hendek Yakacık	Hersek
Takvimhâne	Gebze	Canik
Sultan Bayezid	Silivri	Bosna
Tophane	Kandıra	Trabzon
Şehzade	Taraklı	Sofya
Beylerbeyi	Karamürsel	Erzurum
Zeyrek	Geyve	Selanik
Sütlüce		Halep
Fatih		Yanya
Mirgûn		Diyarbakir
Sultan Selim		Manastır
Kanlıca		Suriye
Beşiktaş		İşkodra
Odabaşı		Adana
Kasımpaşa		Girit
İbrahimağa	çayırı	Bağdat
(öğrenci sayısı verilmemiş)	sayısı	Ege adaları
Eyüp		Basra (öğrenci sayısı verilmemiş)
Tophânelioğlu (öğrenci sayısı verilmemiş)		Kıbrıs
		Bursa
		Aydın
		Konya
		Ankara vilayetleri

			Zor
			Kudüs
			Cidde
			Trablusgarp
Toplam	2100	298	16.993
Öğrenci			

II. Abdülhamid devrinin sonlarına gelindiğinde Osmanlı Devleti'nde 619 rüştiye okulu mevcut olup toplam bu okullarda 40.000 civarında öğrenci eğitim öğretim görmektedir (Kodaman, 1991). Kısa bir süre içinde ulaşılan bu rakamlar Osmanlı Devleti için yeterli olmasa da küçümsemeyecek seviyededir. II. Abdülhamid devrinde rüştiye bulunan birçok yere yeni rüştiye binaları yapılmıştır (Kurt, 2011). Büyük ve modern rüştiye binaları inşa edilmesine rağmen halkın çağdaş eğitime fazla ilgi göstermemesinden dolayı bu okullardaki öğrenci sayısı yeterli seviyeye ulaşamamıştır (Kodaman, 1991). Diğer taraftan özellikle İstanbul dışındaki yerlerde boş evler, konaklar ve benzeri yerler rüştiye binası olarak kullanılmakta ve okul binası olma özelliğini taşımamaktadır (Kurt, 2011). Bu devirde nicelik ve nitelik olarak arttırılmaya çalışılan rüştiyelerden bazıları da savaşlar ve antlaşmalar sonucunda kaybedilmeye başlanmıştır. Osmanlı-Rus savaşı sonucunda Tuna, Bosna, Hersek ve Sofya vilâyetlerinin kısmen elden çıkmasıyla buralarda bulunan 75-80 civarındaki rüştiye de elden çıkmıştır (Kurt, 2011). Bu yıllarda Rus işgali altında kalan bölgelerde yaşayan Türkler İstanbul ve Anadolu'ya gelmiş bu göçmenler rüştiye binalarına yerleştirilmiştir. Bu yüzden eğitim-öğretime bir süre ara verilmiştir (Cevat, 2002). 1879 'da Maârif Nezareti'nde Mekâtib-i Rüşdiyye dairesi açılarak müdürlüğüne Selim Sabit Efendi getirilmiştir (Kodaman, 1991, s. 111). Bu gelişmeyle beraber yeni rüştiyelerin açılması hızlanmış ve rüştiyelerde verilen eğitim-öğretimin iyileştirilmesi için çalışmalar arttırılmıştır. Selim Sabit, 1883 yılında devlet sınırları içinde 460 kadar rüştiye ve bu rüştiyelerde okuyan 25-30.000 çocuğun bulunduğunu söylemiştir (Tenger, 2005). Vilâyetlerde sayıları 400 civarında olan rüştiyelerden 123 tanesi Osmanlı-Rus savaşı ve Berlin anlaşması sonunda elden çıkmış ve devletin elinde 277 rüştiye kalmıştır. 1880 yılında idadilerin açılmasına kadar rüştiyelerin ıslâhı ve yenilerinin açılması çalışmaları hızlı bir şekilde devam

etmiş kaybedilen rüştiyelerle eski sayıya ulaşmak için çalışılmış ve nitekim 1888 yılı salnamelerine göre devlet sınırları içinde toplam 440 rüştiye ve 22.386 rüştiye öğrencisi bulunmaktadır (Kodaman, 1991). İdadilerin açılmasından sonra rüştiyeler önemini kaybetmiş ve Maârif Meclisi Reisi Ali Haydar başkanlığındaki 1888 yılında toplanan Maârif Komisyonu tarafından rüştiyeler için önemli kararlar alınmıştır. Maârif komisyonununun rüştiyelerle ilgili aldığı kararlar şöyledir:

1. Rüştiye tahsilinin iki yıla indirilmesi,
2. İdâdî bulunan ve mümkün olan mahallerde rüştiyelerin idâdîlerle birleştirilmesi,
3. Talebesi az olan kaza ve kasaba rüştiye binalarının iptidaî okuluna çevrilmesi,
4. Bundan sonra yapılacak iptidaîye binalarının rüştiye sınıflarını da ihtiva etmesidir. (Kodaman, 1991, s. 107).

1889 yılında ise idadi bulunan yerlerdeki rüştiyelerin kapatılmalarına ve kapatılan rüştiyelerin personelinin idadilere, binalarının ise ibtidailere devredilmesine karar verilmiştir (Tenger, 2005).

II. Meşrutiyet devrinde rüştiyeler, ilköğretim kapsamına alınmaya çalışılmıştır. 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kânun-ı Muvakkatî ile öğretim süresi altı yıla çıkarılan ibtidai mekteplerinin çatısı altına alınmıştır (Gündüz, 2013). İdadi okulu bulunan yerlerdeki rüştiyelerin ödeneği idadi binaların yapımına aktarılmıştır. Bu şekildeki rüştiyeler devlet salnamelerinden çıkarılarak rüştiyelerin sayısı azaltılmıştır. Fakat yabancı dil ağırlıklı nümûne rüştiyeleri (mektepleri) olarak adlandırılan bazı rüştiyeler Cumhuriyet dönemine kadar varlığını sürdürmüştür (Akyüz, 1985). Bunlardan bazıları Kadıköy, Kasımpaşa, Nisantaşı nümûne rüştiyeleridir (Tenger, 2005). 1923 tarihinde Birinci Heyet-i İlmiye kararları gereğince yapılan düzenleme ile mevcut rüştiyeler de kapatılmış ve yerine ortaokullar açılmıştır (Sakaoğlu, 1994).

4.3.2.Ana Mektepleri

Ana mektepleri kurulmadan önce Osmanlı Devleti'nde ana mektebi çağındaki çocuklara eğitim veren kurumlar mahalle mektepleri, ıslahhaneler ve

darüleytamlardır (Akyüz, Uygun ve Kafadar, 2005). Osmanlı'da okul öncesi eğitim ilk olarak Fatih döneminde mahalle mektepleri vasıtasıyla ele alınmış bu okullar bir anlamda ana mektebi görevi görmüştür (Şimşek, 1995). Osmanlı Devleti'nde bugünkü anlamıyla ilk ana mekteplerinin temelleri 23 Temmuz 1908'den çok kısa bir süre önce özel ana mektepleri ile atılmıştır (Akyüz vd. , 2005). Ana mektepleri Osmanlı Devleti'ndeki hıristiyan toplumlar arasında daha önceden yayılmasına rağmen, müslümanlar tarafından 1910 yılından itibaren kurulmaya başlanmıştır (Ergün, 1996, s. 273). Meşrutiyetten önce bazı vilayetlerde özel ana mektepleri bulunmaktadır (Akyüz, 1985). Bu dönemin başlarında ise Avrupa'dan gelmiş özellikle Almanya'da çocuk eğitimi (terbiye-i etfal) üzerine öğretim görmüş gayrimüslim kadınlar Selanik, İzmir, Beyrut gibi ülkenin büyük kentlerinde ana mektepleri açmışlardır (Ergün, 1996, s. 273). Osmanlı Devleti'nde devlet eliyle okul öncesi eğitimin başlaması ve yaygınlaşması Meşrutiyet Dönemi'nde Balkan Savaşları'nı takip eden yıllara rast gelmektedir. Savaşlarda kaybedilen erkek gücünün yerini kadınlar tamamlamaya çalışmış ya da savaşlarda ebeynlerini kaybeden çocukların bakımı ve eğitimi için ana mekteplerine gerek duyulmuştur (Akyüz vd, 2005). Bu tarihten önce Emrullah Efendi, 1910 yılında hazırladığı Tedrisât-ı İbtidaiye Kânûnu Lâyihası Esbâb-ı Mucibe Mazbatası'nda, bu mekteplerin gerekliliğine değinmiş fakat kurulması için bir çalışma yapılıp yapılmayacağından bahsetmemiştir (Ergün, 1996, s. 273). 1913 yılında Dârülmuallimat müdürü İsmail Mahir Efendi Avrupa'dan getirttiği programları tercüme ederek bir yönetmelik hazırlamıştır, İsviçre'den araç ve gereç getirtmiş ve Maarif Nezareti'ne bağlı ilk ana okulu 1914 yılında 50 öğrenciyle eğitime başlamıştır (Ergün, 1996, s. 274). 1914 yılında çocukların gelişimi için faydalı görülen bu anaokullarından dördü Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp'te olarak İstanbul tarafında, ikisi Nişantaşı ile Kasımpaşa'da olmak üzere Beyoğlu tarafında, ikisi Üsküdar tarafında, ikisinin de Kadıköy'de toplam 10 adet mektebin açılması için bütçeye gerekli ödenek konmuştur (Güdek, 2012). Fakat bu okullarda eğitim-öğretimi sürdürececek yetişmiş ana mektebi öğretmeni yoktu. Bakanlık ana mekteplerinin yanına ana mektepleri öğretmeni de yetiştirecek sınıflar açmayı kararlaştırmış, ilk olarak da 1914 Mart'ında Dârülmuallimat bir Ana Muallime Mektebi açmıştır. Daha sonra diğer ana mekteplerine de öğretmen yetiştirici sınıflar açılmıştır. Türkiye'de ana mekteplerinin gelişiminde en çok İsviçre usulünün etkisi olmuştur (Ergün, 1996). Öğretmen açığı kapanana kadar Ermeni ve Yahudi öğretmenler ana mekteplerinin eski terk edilmiş

öğretim yöntemlerini kullanarak eğitim-öğretime devam etmişlerdir (Akyüz, 1996, s. 132). O yıllarda ana mekteplerinin gelişimi için gayret gösteren eğitimcilerden birisi olan Kazım Nami (Duru) Türkiye’de ilk önce Froebel usulünü benimseyenlerin öncelikle Ermeniler sonra Bulgarlar olduğunu ve Meşrutiyetten sonra Türkiye’de eğitime daha çok ilgi uyanmaya başladığı zaman bizde Froebel usulünün dikkatleri çektiğini anlatmıştır (Çelik, 2007). Ancak gerek resmî gerekse özel hemen bütün ana mekteplerindeki öğretmenlikler Yahudi ve Ermenilerin elinde kalmıştır. Alliance Israelite Ana Mektebi Yahudi öğretmenler, Dârümuallimat’daki ana öğretmen okulunda da Ermeni öğretmenler çocukları yetiştirmiştir (Güdek, 2012). Diğer yandan Satı Bey de İstanbul’da zengin ailelerin çocuklarına eğitim veren özel bir ana mektebi açmıştır (Aksel, 1956, s. 14).

Ana mekteplerinin temel yapısı 1913 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Muvakkati’de yer alan bazı hükümlerle oluşturulmuştur (Şimşek, 1995). Bu kanunun 3. Maddesinde ana mektepleri ilköğretim mektepleri içinde sayılmıştır. 4. Madde de ise ana mekteplerinde oyun, ilahi, gezi, elişleri ve eşyaların tanıtımı yapılırken çocukların yaşlarına uygun uygulamaların yapılması istenmiş ve ana mekteplerinin 4-7 yaş arası çocuklara yönelik olduğu vurgulanmıştır (Şimşek, 1995).

1914 tarihinde Maarif Nezareti tarafından ana mektepleri öğretmenleri ve yöneticileri için ana mektepleri öğretim programları ve bu programlarda yer alan dersleri açıklayan bir belge yayınlanmıştır (Çelik, 2007).

Ana mektepleri ilk programları ve uygulamalarına ilişkin 1914 tarihli belgenin:

İtalyan okulöncesi eğitimcisi bayan Montessori’den ilham aldığı görülmektedir. Bu belgeye göre ana mekteplerinin dersleri; Musahabat-ı Ahlâkiye (Ahlâkî konuşmalar), Resim, Bahçe dersleri, Lisan (Anadil), Hayat ve Hareket dersleri, Musikî, Eşya (Tabiat Bilgisi) ve Jimnastiktir. Bu programlarda Balkan Savaşlarının izleri de görülmektedir. Örneğin, Jimnastik dersinde çocukların tüfek tutmaya alıştırmaları da istenmektedir. Bu belge ülkemizde ilk kez, ana mektepleri düzeyinde dramatisasyonun ilk uygulamalarını da getirmektedir (Akyüz, 2004, s. 14).

Bu belgeye göre:

Ana mektepleri ve sınıfı doğrudan doğruya bir eğitim-öğretim yeri değil terbiye, hayat ve hareket okulu, çocuk bahçesidir. Ana mektepleri ve sınıflarında kesin bir müfredat programı yoktur. Ana terbiyesini vermekle

görevli olan mürebbiler yahut mürebbiyeler, çocuk terbiyesinin esaslarına karşı hareketlerde bulunmamak şartıyla derslerin saat ve miktarını istedikleri gibi tadil değiştirebilirler. Musahabat-ı Ahlâkiye ve Eşya dersleri gibi dikkat ve düşünmeyi gerektiren derslerin öğleden önce verilmesi tercih edilmelidir. Diğer dersler öğleden önce veya sonra verilebilir. Ana mekteplerine dört, beş ve altı yaşındaki çocuklar kabul olunur. Ana mektebi çocukları ibtidâî mektepleri için belirlenen vakitte okula gelecek ve aynı saatte evlerine döneceklerdir. Ana kısmında dersler yirmişer dakikadan daha çok devam etmeyecek ve her yirmi dakika dersi yirmi dakika teneffüs, hareket-i bedeniye (beden hareketleri), oyun, musikî gibi eğitimsel faaliyetler izleyecektir (Akyüz, 2004, s. 14).

Ana mektepleri müfredatındaki dersler aşağıdaki gibidir:

Hayat ve Hareket dersleri; Bu derslerin amacı çocukların bedensel ve zihinsel yeteneklerini kullanmayı öğretmektir (Güdek, 2012). Çocuklar günlük hayatta karşılarına çıkan eşyalarla bedensel temaslarında kullanacakları hareketleri öğreneceklerdir. Bu derste çocuklar arasında yarışmalar yapılabilecektir.

Eşya (Tabiat Bilgisi) ve Bahçe dersleri; Ana mektebi Eşya derslerinde hayvan, bitki, ve olaylardan açık bir dille karşılıklı konuşma biçiminde bahsedilecek. Sınıflarda kuş, balık, kurbağa gibi hayvanlar beslenecektir (Çelik, 2007). Diğer eşyaların resimle yahut çamurla örnekleri yaptırılacaktır hiçbir imkan yoksa anlatılan eşyaların resimleri gösterilecek ve varsa sesleri taklit edilecektir. Ana mekteplerinde çocukların vücut kaslarının ve hayal güçlerinin gelişmesi için elişleri yaptırılacaktır. Ana mekteplerinde yaptırılacak elişleri, çalışmaları şunlardır:

Takozlar: Küp, paralel kenarlar, dikdörtgenler şeklinde tahta parçalarıdır. Çocuklar bunlardan değişik inşaatlar yapacaklardır. Kumluk: Mektebin bahçesinde 5-6 m² büyüklüğünde içine iri kum doldurulmuş havuzdur. Çocuklar bu havuzun içinde kumlara değişik şekiller verecek ve özgürce oynayacaktır (Güdek, 2012).

Çamur işleri: Plastisin denilen renkli çamur veya lüleci çamuru temin edilecek ve çocukların bunlarla farklı cisim modelleri yapmaları istenecektir. Eğer çocuklar isterlerse çocukların bu şekilleri boyamaları sağlanacaktır.

Çubuklar ve düğmeler: 10 cm uzunluğundaki çubuklar ve düğmeler, bezelye, barbunya taneleri kullanılarak çocukların farklı şekiller yapmaları istenecektir (Güdek, 2012).

Kâğıt işleri: Renkli kâğıtlardan değişik eşya şekilleri yaptırılacak hazır çizilmiş hayvan ve çiçek resimleri verilerek kestirilecektir. Ziraat işleri, bahçede kendileri için ayrılan bölümde bitkilerle ve toprak işleriyle uğraşarak çiçek ve ağaç sevgisi kazandırılacaktır. Çocuklara çabuk yetişen, şekli ve rengiyle çocukların ilgisini çekecek olan bitkilerin diktirilmesi gerekmektedir (Çelik, 2007).

Resim: Ana mekteplerinde çocukların hayal ettikleri ve yapmayı istedikleri resimler kağıtlara veya siyah tahta üzerine yaptırılacaktır (Çelik, 2007). Çocukların yaptıkları işlerden dolayı eleştirilmeyecektir. Çocukların resimleri sınıfta sergilenerek onların gayretleri ödüllendirilecektir. Doğadan resimler ve geometri şekilleri de çizdirilmeyecektir. Çocukların eline resimli kitaplar, defterler, fihristler verilerek bunlar kuru veya suluboya ile boyattırılacak, bu suretle çocuklara şekil hakkında fikirler verilecektir.

Lisan; Ana mektebinde yalnız ana dili öğretilecek ve dilbilgisi kuralları okutulmayacaktır (Akyüz, 2004). Dersler karşılıklı konuşma şeklinde olacak, Çocukların konuşurken rahat olmalarına özgürce kendilerini ifade etmelerine izin verilecektir. Kuklalar ve görsel eşyaları kullanılarak çocukların bu eşyalar hakkında konuşmaları sağlanacaktır.

Musiki; Mekteplerde öğretilecek musiki parçaları sözleri ve müziğiyle basit çocukların ve hoşlarına gidecek şekilde sevimli ve canlı olacaktır (Akyüz, 2004). Musiki parçaları oturarak söylenmemeli ayakta ve hareket ederek söylenmelidir.

Jimnastik; Mekteplerde jimnastik dersinde yapılan jimnastik hareketleri çocukların seveceği şekilde, topluluk halinde ve musiki ile birlikte yapılacaktır (Güdek, 2012). Onlar için en iyi jimnastik, terbiyevî oyunlardır.

2 Mart 1331 (15 Mart 1915) tarihinde Ana Mektepleri Nizamnamesi hazırlanarak, yayınlanmıştır. 15 maddeden oluşan bu Nizamnamenin hükümleri şöyledir:

Genel Hükümler

Madde 1. Ana mektepleri, ilkokulu bulunan bir kız mektebine bağlı olarak ya da bağımsız olarak açılır.

Madde 2. Anaokulu kurulurken,

1. Binanın okul yapılmasına elverişli ve sağlık Şartlarına uygun olmasına,

2. Çocukların sayısıyla orantılı genişlikte bahçesinin bulunmasına,

Madde 3. Her çeŐit eğitim araç gerecinin hazırlanmış olmasına özen gösterilmelidir .

Madde 4. Anaokulları ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Madde 5. Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Madde 6. Anaokullarına 4, 5, 6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocuklar birlikte bulundurulabilir.

Madde 7. Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilerek bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aŐılı olduğu tespit edilmelidir.

Madde 8. Anaokullarında çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Madde 9. Anaokullarında sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli hikaye ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Madde 10. Anaokulları en az haftada bir kez sağlık incelemesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimlerden çocuk velisine bilgi verilecektir.

Yönetici ve Öğretmenler

Madde 11. Anaokullarında sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevi birincilere verilir.

Madde 12. Bir anaokulu öğretmeni olabilmek için;

1. Darulmuallimat (İstanbul Kız Öğretmen Okulu) Ana Muallime şubesinde mezun olmak,
2. Veya bir anaokulunu iyi yönettiğine dair belgesi bulunmak,
3. Veya anaokulu öğretmenliği yapabilecek yetenek ve bilgi sahibi olduğunu sınavla göstermek,
4. Türkçeyi güzel telaffuz etme ve akıcı bir anlatıma sahip olmak gereklidir.

Madde 13. Anaokulları öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir

Madde 14. Anaokulları öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri İlköğretim Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

Madde 15. Bu Nizamname, yayınlandığı tarihte yürürlüğe girer (Akyüz, 2004, s. 15).

Ana mektepleri öğretmen yetiştirilmesi için devlet, 1914-1915'te yayınlanan Darulmuallimat Programı ile İstanbul Darulmuallimatı'na bağlı eğitim süresi bir yıl olan bir Ana Muallime Mektebi ve bu mektebin uygulama okulu olan Ana Mektebi açılmıştır (Şimşek, 1995). Bu sayede ülkemizin ana mektepleri öğretmeni yetiştiren ilk kurumu açılmıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın etkileri nedeniyle 1918-1919 öğretim yılında, öğretim kadrosunda daralmaya gidilmiştir. 5 Ekim 1919'da beş yıldır faaliyet gösteren ve 370 öğrenciyi mezun eden Ana Muallime Mektebi mevcut anaokulu sayısından çok anaokulu öğretmeni yetiştirildiği gerekçesiyle kapatılmıştır (Güdek, 2012).

Osmanlı Devleti'nin yenileşme hareketleri döneminde mahalle mektepleri varlığını devam ettirmiştir. İbtidailer, rüştiyeler ve ana mektepleri açılmıştır. Bu okulların müfredatlarında ve çalışma düzenlerinde ihtiyaç görüldükçe yenileştirmelere gidilmiştir. Zaman içerisinde bu okulların yapısında ve statüsünde değişimler olduğu gözlenmiştir. Bazen bir okul diğerinin kapsamı içine alınmıştır. Bazen iki okul birbiri ile birleştirilmiştir. Buradaki amaç ideal bir eğitim yapısı oluşturmaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Osmanlı'da eğitimde düzenlemeler yapılması gerektiğinin anlaşılması sonucu yeni okullar açılması ve modernleşme girişimleri 18. Yüzyıl sonlarında askeri okulların açılması ile başlamışsa da eğitim alanında gerçek anlamda modernleşme çalışmaları Tanzimat dönemine denk gelmektedir. Osmanlı Devleti'nde klasik dönemde çocuklara eğitim veren ilk ve tek kurum olan mahalle mektepleri uzun bir süre bu işlevini sürdürmüştür. Osmanlı Devleti'nde tüm alanlarda baş gösteren değişim ve modernleşme ihtiyacı eğitim alanında da hissedilmiştir. Klasik Osmanlı eğitim müesseseleri dışındaki ilk sivil öğretim kurumları olan rüştiyeler Sultan II. Mahmut tarafından teşkil edilmiştir. Bu okullara öğretmen yetiştirmek için Darülmualimîn-i Rüştiye açılmıştır. Rüştiyelerin öğretim programına dünyevi dersler de eklenmiştir. Fakat İstanbul dışındaki rüştiyelerin birçoğu bina ve öğretmen eksikliklerinden dolayı istenen hedefe ulaşamamış gene eski usül eğitime devam etmiştir. 1869 yılında yayınlanan Maârif-i Umûmiye Nizamnamesi ile eğitim sistemi için hiyerarşik bir yapı kurulmuş ve birçok köklü değişiklik öngörülmüştür. Nizâmname ile ilköğretim (mahalle ve rüştiye mektepleri), ortaöğretim (idâdî ve sultânî) ve yükseköğretim (Dârülmualimîn, Dârülmualimât, Fen ve Sanayi mektepleri ile Dârülfünûn) şeklinde üç kademedен oluşan bir hiyerarşi planlanmıştır. Orta öğretimde idadiler iki örnekle kalmış ve sultanilerin tek örneği Galatasaray Sultânîsi olmuştur. Dârülfünûnun açılması gecikmiş nizamnamedeki yükseköğretim kararları da tam anlamıyla uygulanamamıştır.

Nizamname ile alınan kararların tamamı Tanzimat dönemi içerisinde uygulamaya konulamamıştır. Bu değişikliklerin uygulamaya geçmesi ancak 2. Abdülhamid döneminde mümkün olmuştur. İlkokul eğitimi yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Tanzimat döneminde sadece İstanbul'daki çocuklar için konulan okula devam zorunluluğu bu dönemde tüm Osmanlı Devleti sınırları içinde yaşayan çocuklar için getirilmiştir. İlköğretimde hedeflenen modernleşme ibtidailerin açılmasıyla gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. İptidailer maliyeti devlet tarafından karşılanan eğitim

kurumlarıdır. Giderek yaygınlaşan ibtidailer zamanla mahalle mekteplerinin yerine geçmeye başlamış ve devlet tarafından resmi yazılarda ilköğretim kurumlarından ibtidai olarak bahsedilmeye başlanmıştır. İdadidilerin açılması ile eski önemlerini kaybeden statüleri konusunda bir karmaşa yaşanan rüştiyeler de ibtidailerle birleştirilerek ilköğretim sistemi yeni bir şekil almıştır.

Balkan savaşlarından sonra açılmaya başlanan anaokulları çocuk eğitiminde ülkemizde kaydedilen önemli bir gelişmedir. İsviçre anaokulları örnek alınarak kurulan anaokullarında ilk zamanlarda Ermeni ve Yahudi kadın eğitimciler eğitimi sürdürmüşlerdir. Darülmualimat bünyesinde açılan Ana Muallime Mektebi anaokulu öğretmeni ihtiyacını karşılamaya çalışmıştır.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'ın ilanı ile başlayan çocuk eğitiminde modernleşme çabaları 1. Dünya savaşının başlamasına kadar devam etmiştir. Kemal Efendi, Emrullah Efendi, Satı Bey, Selim Sabit Efendi, Said Bey, Mehmet Cevdet Efendi, Ahmet Cevdet Paşa, İsmail Mahir Efendi ve Mustafa Reşit Paşa gibi isimler ülkemizde çocuk eğitiminin modernleşmesi için çaba göstermişlerdir. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte her alanda yapılan reformlar eğitimde de yapılmış bir anlamda eski çabalar devam ettirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin çocuk eğitiminde modernleşme çabaları bazı engellerle karşılaşmıştır. Bunlar; bazı kesimlerin (ulema) tepkisi, savaşlar ve toprak kayıpları nedeniyle yaşanan maddi ve manevi zorluklardır. Çocuk eğitiminde yapılan yeniliklerin Osmanlı Devleti'nin ihtiyaçlarını karşılamada ve devlet yeniden yapılandırmada yetersiz olduğu söylenebilir. Tüm bu zorluklara rağmen Osmanlı zamanında atılan bu adımlar günümüzdeki birçok kurumun da temelini teşkil etmiştir. Tanzimatla başlayan bu yolculuk bugün hala hız kaybetmeden devam etmektedir.

Osmanlı Devleti'nde uzun bir süreci kapsayan çocuk eğitiminde modernleşme çabalarına o zamanın şartlarını göz önünde bulundurarak bugünün penceresinden bakılacak olursa yapılan bazı yanlışlıklar göze çarpmaktadır. Bunlardan birisi eğitimin çok uzun yıllar ihmal edilmesinden dolayı öğretmenlerin ve eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olmasıdır. Bunun sonucunda açığı kapatmak için hızlı bir şekilde Batı'dan ithal edilen eğitim programları maalesef istenen başarıyı sağlayamamıştır. Devlet kendi ihtiyaç ve hedeflerine göre bir eğitim

sistemi kuramamıştır. Eğer 19. yüzyıl başlarında okulöncesi, ilköğretim, lise, üniversite, öğretmen yetiştirme, eğitim teşkilatlanması, okul ve yurt inşası konularında eş zamanlı yenilikler yapılabilseydi eğitim ve dolayısıyla devletin gidişatı da olumlu yönde etkilenebilirdi. Tamamen Osmanlı Devleti'ne özgü bir eğitim sistemi oluşturulabilseydi tarihi süreçte devletin kaderi de değişebilirdi. Örneğin köy enstitüleri gibi eğitim seviyesi ilköğretimden yukarıya gidemeyen taşralı çocukların mesleki ve teknik alanda eğitimleri sağlanabilseydi devletin kalkınması da sağlanabilirdi. Çocuk eğitiminde bugünkü duruma baktığımızda yine sürekli değişen müfredat programları göze çarpmaktadır. Eğitimde yapılan yenileştirmelerin sonuçları görülmeden yeni düzenlemeler yapılmaktadır. Bu çalışmaların temelinde eğitim sistemimizi öğrencilerin bilgiyi keşfetmesini sağlayacak şekilde düzenlenmek ve uluslararası sınavlardaki akademik başarı düzeyimizi arttırma isteği yatmaktadır. Eğitimde kaliteyi arttırmak için teknolojik alt yapı da yenilenmeye çalışılmaktadır.

Osmanlı yenileşme hareketleri döneminde olumlu yönde etkisi olan çalışmalar da yapılmıştır. Halen varlığını başarıyla devam ettiren Darüşşafaka ve Galatasaray Liseleri o yıllardan günümüze kadar gelen iki projedir. Rüştiyeler, ibtidailer ve anaokullarının açılması bugünkü ilköğretim sistemimizi oluşturmaları açısından faydalı olmuştur. Milli eğitim bakanlığının temellerinin de bu dönemde atılmış olması modernleşme döneminde yapılan çalışmaların önemini ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada, Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi döneminde çocuk eğitimi konusunda var olan bulgulara yer verilmiştir. Konu ile ilgili olduğu tespit edilen kaynaklar incelenmiştir. Sözü edilen yıllar arasındaki eğitim ile ilgili gelişmelerin yanı sıra, öğretim programları ve okulların fiziksel yapısı ve eğitim teşkilatı konusunda yapılan çeşitli değişikliklere, problemlere ve eksikliklere yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Osmanlı Devleti'nin klasik döneminde çocuk eğitimi veren kurumlarda kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili çok fazla çalışmanın bulunmaması dikkat çekmekte bu konuda daha fazla çalışmanın yapılması önerilmektedir.

2. Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi döneminde çocuklara eğitim veren ibtidai ve rüştiye binalarının hala ayakta olanları eğitim müzesi olarak tekrar düzenlenerek öğretmen, öğrenci ve konuya ilgi duyan araştırmacıların hizmetine sunulması önerilmektedir.
3. Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi döneminde çocuk eğitimi alanında yapılan kanun, yönetmelik ve talimatnameler için bir elektronik arşiv oluşturularak öğretmen, öğrenci ve konuya ilgi duyan araştırmacıların hizmetine sunulması önerilmektedir.
4. Osmanlı yenileşme hareketleri dönemi döneminde çocuklar için hazırlanarak ibtidai ve rüştiyelerde okutulan ders kitapları hakkında yapılacak çalışmaların eğitimciler için önemli bir kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir.
5. Ülkemizde çocuk eğitiminde yaşanan problemlerin sadece günümüzle ilgili değil geçmişten bugüne kadar gelen bir birikimin sonucu olduğu görülmektedir. Bu yüzden bugün yaşanan birçok problemin temelleri geçmişe uzanmaktadır. Çocuk eğitiminin güncel sorunları ile ilgili çalışmalar yapılırken ülkemizin geçmişte yaşadığı deneyimlerden faydalanılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksel, M. (1956). Eski mahalle mektepleri eğitim hareketleri.
- Aksoy, İ. (2008). II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve Satı Bey. *Gazi Türkiyat Dergisi, Güz 2008*(3).
- Akyıldız, A.(1993). *Osmanlı merkez teşkilâtında reform*, İstanbul.
- Akyüz, Y.(2003). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2003*.Ankara
- Akyüz, Y.(2004). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2004*.Ankara
- Akyüz,Y., Uygun,S. ve Kafadar, O. (2005). Anaokullarının İkinci Meşrutiyet dönemi gelişiminde okul ve çocuk sağlığı. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*,4(7)
- Akyüz, Y.(2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akyüz, Y.(1996). Anaokullarının Türkiye’de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi. *Milli Eğitim Dergisi* (132).
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması (genişletilmiş 2.baskı)*. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- Altınkaş, E. (2011). Osmanlı modernleşmesinin özgün noktası: Aydınlar. *History Studies*, 3(3).
- Altınova, A. (2010).*Osmanlı modernleşmesinde rüşdiye mektepleri* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Ankara.
- Altun, F. (2002). *Modernleşme kuramı: eleştirel bir giriş*. İstanbul: Yöneliş Yayıncılık.
- Arıkan, A. (2009). Egemen çocukluk söylemlerinin görsel imgelerde

yansımaları: haber medyası ve eğitime yönelik nitel bir değerlendirme.
Erciyes İletişim Dergisi, 1(1)

Aslan, S. ,Yılmaz, A. (2001). Tanzimat döneminde Osmanlı

bürokratikyapı ve düşüncesinin değişimi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 2(1)*

Avcı, Y.(2007).Tanzimat Döneminde Otoriter Modernleşme ve Kadının

Özgürleşmesi Meselesi. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi, (21)*

Aygül, H. H. (2008). *Türk modernleşme sürecinde dil olgusunun sosyolojik*

analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Isparta

Aytaç K. (1998). *Avrupa eğitim tarihi*, Marmara Üniversitesi. İstanbul:

İlahiyat Fak. Yayınları.

Aytepe, O. (2011). *Herkes için Osmanlı tarihi*. Ankara :İnkılâp Kitabevi.

Berker, A. (1945). *Türkiye 'de ilköğretim*. Ankara.

Baltacı, C.(2004 a). *Osmanlı Devleti 'nde eğitim ve öğretim*. Türkler

Ansiklopedisi,(11)

Baltacı, C. (2004 b). Mektep. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.

Ankara.<http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c05/c050117.pdf>

adresinden 31 Ocak 2017 'de alınmıştır.

Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research*. New York : The Free Press

Berkes, N. (1973). *Türkiye 'de çağdaşlaşma*. Ankara

Bilim, C. Y. (1998).*Türkiye 'de çağdaş eğitim tarihi (1734-1876)*.

Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Binbaşoğlu, C. (2005) *Türk Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Ankara : Anı Yayıncılık.

Binbaşıoğlu, C. (2015). Bir ilkokul yönetmeliği (Nisan 1847 Talimatı)

Üzerine Bir İnceleme Eseri. <http://cavitbinbasioglu.org/cavitbinbasioglu/wp-content/uploads/2014/10/Bel183.pdf> adresinden 23 Temmuz 2016'da alınmıştır.

Birinci A., Kara. İ. (2005). *Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/sıbyan mektepleri*, İstanbul: Dergah Yayınları.

Cevat, M. (2002). *Maarif-i Umumiye Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Çağlar, D. (1982). Atatürk ve Cumhuriyet devrinde korunmaya muhtaç çocuklara sağlanan bakım ve öğretim olanakları *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2).

Çakır, C. (2004). Türk aydınının Tanzimat'la imtihanı: Tanzimat ve Tanzimat Dönemi siyasî tarihi üzerine yapılan çalışmalar. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 2(1), 9-69

Çelik, A. (2007). Hatıralarla sıbyan mektepleri. *Atatürk Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi*, (27)

Çelenk, S. (2008). The History of Laicism on Turkish Educational System. *İlköğretim Online*, 7(2), 368-375

Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989). <http://cocuk.basbakanlik.gov.tr/cocuk.html>, adresinden 16 Nisan 2016'da alınmıştır.

Demirel, F. (2010). *Mekteb-i İdâdî*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

Demirel, F. (2012). Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2).

Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173-183.

- Doğan, C. (2011). II. Mahmut d6nemi Osmanlı merkezileşme politikasının doğu vilayetlerinde uygulanması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 6(4),505-521.
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/37/782/10066.pdf> adresinden 15 Mayıs 2016 'da alınmıştır.
- Eren, A. C. (2007). *Tanzimat fermanı ve d6nemi*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Erdođdu, T.(1996). Maarif-i Umumiyye Nezareti teşkilatı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi*, 42.
- Ergin, O.(1940). *Türkiye maârif tarihi II*. İstanbul.
- Ergin, O.(1977). *Türkiye maarif tarihi*. İstanbul
- Ergün, M.(1982). Emrullah Efendi hayatı - görüşleri – çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi Dergisi* ,30(2), 7-35
- Ergün, M. (1990).Türk eğitiminin batılılaşmasını belirleyen dinamikler.
Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 17
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrûtiyet devrinde eğitim hareketleri*. Ankara.
- Ergün, M. Batılılaşma D6nemi Osmanlı Eğitim Sisteminin Gelişimine Mukayeseli Bir Bakış. <http://www.egitim.aku.edu.tr/ergun1.htm> adresinden 5 Mayıs 2016' da alınmıştır.
- Ergün, M. Bilimsel araştırma yöntemleri, nitel araştırma
<http://www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt#2561>, adresinden 5 Mayıs 2016' da alınmıştır.
- Gelişli, Y. (2002). Osmanlı ilköğretim kurumlarından mahalle mektepleri (kuruluşu, gelişimi ve dönüşümü).*Türkler Yeni Türkiye*, (15),35-43.
- Göle, N. (2008). *Melez desenler*. İstanbul : Metis Yayınları.

- Görür, E. D.(2015). İnas rüşdiye mektepleri: Yanya Hamidiye inas rüştiye mektebi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 8 (36)
- Gündüz, M. (2010). Gelenek ve modernlik arasında bir eğitimci: Satı Bey ve Fenn-i Terbiye adlı eseri üzerine bir inceleme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish*, 5(3).
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Günyol, V. (1972). *Mektep*. İstanbul :Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at.* : İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Hızlı, M. (1999). *mahkeme sicillerine göre klasik dönemde ilköğretim ve Bursa mahalle mektepleri*.
- İhsanoğlu, E. (2010). *Dârülfünun (Osmanlı'da kültürel modernleşme'nin odağı)*. İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.
- İmre, Z. ve Nebioğlu, O.(1981). Atatürk ve batılaşma. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 45,1-4
- İnalçık, H.(1996). Osmanlı İmparatorluğu: Toplum ve Ekonomi. İstanbul: Eren Yayıncılık
- İnan, A. N. (1980). Çocuğun korunması ve polis. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 37(1)
- Karagöz, M. (1995) Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri ve batı medeniyetine giriş gayretleri (1700-1839). *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*.
- Kaçar, M. (2015).Osmanlı İmparatorluğu'nda askeri teknik Eğitimde

modernleşme çalışmaları ve mühendishanelerin Kuruluşu(1808'e kadar).
Osmanlı Bilimi Araştırmaları, 17(1).

Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara.

Kaptan, S. (1998) *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık web
ofset.

Karaca, Ş. (2013). *Türk edebiyatında çocuk milli kimlik inşası (1900-1923)*.
İstanbul : KesitYayınları.

Karpat, K. H.(2014). *Osmanlı Modernleşmesi*. İstanbul:Timaş Yayınları.

Kaya, U. (2013). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da ahlâk eğitimi*. İstanbul:
Dem Yayınları.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih
Kurumu Basım evi.

Koçer, H. A. (1991).*Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-*
1923). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı yayınları

Koçer, H. A.(1980). *Eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yayınları .

Kongar, E. (1985).*Toplumsal değişme kuramları ve türkiye gerçeği (4. basım)*.
İstanbul: Remzi Kitapevi.

Kurt, K. S. (2011). *Osmanlı Devleti'nde kadın eğitimi harem'den mektebe*.
İstanbul: Yitik Hazine Yayınları

Küçük, M. (derleyen) (1994). *Modernite versus postmodernite (2. Basım)*, Ankara:
Vadi Yayınları

Mardin, Ş. (2013). *Yenileşme hareketleri dönemi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Mardin, Ş. (1997). *Yenileşme hareketleri dönemi*. İstanbul.

Nurdoğan, A. M .(2014). Abdülhamid Döneminde İlköğretim Okullarındaki
Ders Kitapları ve Tarih Öğretimi. *Turkish History Education Journal*, 3 (2),
82-111

- Okay, C. (2001). *Meşrutiyet çocukları*. İstanbul: Bordo Yayınları.
- Onur, B. (2007). *Çocuk tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Özalp, R. (1982) *Milli eğitimle ilgili mevzuat (1857-1923)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Özkan, S. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Öztaş, G. G. (2011). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara.
- Öztürk, C. (1997). İlköğretim Okullarında T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Başarıyı Etkileyen Faktörler. *III. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu / Bildiriler, Çukurova Üniversitesi. Adana.*
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. : İstanbul: MEB Yayınları.
- Özyalvaç, A. N. (2011) Bir müfettiş raporunda erken 20.yüzyıl İstanbul Suriçi sıbyan mektepleri. *Türkiyat Mecmuası, 21* .
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü* (C I). İstanbul: MEB Yayınları
- Pay, S. (2002). Klasik dönem osmanlı külliyelerinde personel sistemi.
- Rousseau, J.J. (2009). *Emile ya da eğitim üzerine*. İstanbul :Say Yayınları.
- Sakaoğlu, N.(1994).*Rüştiyeler*. Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi. İstanbul.
- Sallan, S., Boybeyi, S.(1994), Postmodernizm-Modernizm ikilemi.*Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 15.*
- Solmaz, B. (2011). Toplumsal değişme olgusu çerçevesinde modernleşme olgusuna yöneltilen eleştiriler. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 1(2).*

- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitim modernleşmesi (1839-1908)(İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sormaz, F. , Yüksel, H. (2012). Değişen çocukluk, oyun ve oyuncağın endüstrileşmesi ve tüketim kültürü .*Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(3)* .
- Şen, A. (2013). Osmanlı'dan günümüze eğitimde modernleşme çabaları. *Ekev Akademi Dergisi, 17(57)*.
- Şimşek, H. ,Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, H.(1995). *İlköğretim sistemimiz (1923-1950) üzerine yapı, amaç ve muhteva yönünden bir tahlil*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Talay, A. (1991). *Eserleri ve hizmetleriyle sultan Abdulhamit*. İstanbul.
- Tan, M. (1989). Çağlar Boyu Çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(2)* .
- Taş, K. (2002).Tanzimat ve Batılılaşma Hareketlerine Sosyolojik Bir Bakış. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,(7)*, 87-94.
- Tekeli, İ. , İlkin, S.(1999). *Osmanlı Devleti'nde eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara.
- Touraine, A.(2002). *Modernliğin eleştirisi(4. Baskı)*. Çev. Hülya Tufan. İstanbul: YKY Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türk eğitim sisteminin gelişmesine tarihî bir bakış*. Ankara.
- Ünal, R.(2009). *Modern cemaatleşmeler ve Türkiye örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yardımcı, M. , Tuncer H. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. İzmir :Ürün Yayınları.

Yediyıldız, B. (1983). *Osmanlıların Kuruluş ve Yükselişinde Rol Oynayan*

Müesseseler.

Yörükoğlu, A. (2000). *Değişen toplumda aile ve çocuk (6.basım)*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Zengin, Z. S. (1999). *Tanzimat dönemi'nde eğitimde yenileşme süreci içinde mekteplerde din eğitimi ve öğretimi*. Osmanlı Ansiklopedisi 5. Cilt.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: Ümmü Gülsüm ARSLAN

Doğum Yeri: Korkuteli

Doğum Yılı: 1982

Medeni Hali: Evli

Eğitim Durumu: Lisans

Lise: 1996-2000 Korkuteli Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)

Lisans: 2000-2004 Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
Matematik Bölümü

Tezsiz Yüksek Lisans: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Programı

Yabancı Dil ve Düzeyi: İngilizce / Orta

İş Deneyimi: 2008-2010 Matematik Öğretmeni Kars/Kağızman Lisesi, 2010-2011
Matematik Öğretmeni Ardahan/Göle Eyüp Sabri Çarmıklı Lisesi, 2011-2013
Matematik Öğretmeni Burdur/Çeltikçi Lisesi, 2013-2014 Antalya/Korkuteli
Matematik Öğretmeni Hacı Ethem Şerife Kavukçu Anadolu Lisesi ve 2014- Halen
Matematik Öğretmeni Burdur/ Burdur Anadolu İmam-Hatip Lisesi

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/ tamamı her yerden erişime açılabilir.

