



**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI**

**OSMANLI MÜTEFEKKİRLERİ OLARAK ZİYA GÖKALP
İLE SATI BEY'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Doktora Tezi

Mehmet GÖLE

Danışman
Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

SAMSUN
2024

**T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMİN FELSEFİ, SOSYAL VE TARİHİ TEMELLERİ PROGRAMI**



**OSMANLI MÜTEFEKKİRLERİ OLARAK ZİYA GÖKALP
İLE SATI BEY'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Doktora Tezi

Mehmet GÖLE

Danışman

Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

SAMSUN
2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Mehmet GÖLE tarafından, Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU danışmanlığında hazırlanan “OSMANLI MÜTEFEKKİRLERİ OLARAK ZİYA GÖKALP İLE SATI BEY’İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 2.9.2024 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Prof. Dr. Ali YILMAZ Sinop Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimin Felsefî, Sosyal ve Tarihî Temelleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Mustafa Said KURŞUNOĞLU Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türk İslam Düşüncesi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Mehmet Ali DOMBAYCI Gazi Üniversitesi Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitimin Felsefî, Sosyal ve Tarihî Temelleri Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Doktora tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi?

Evet ☐ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☒

02/09/2024
Mehmet GÖLE

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı: OSMANLI MÜTEFEKKİRLERİ OLARAK ZİYA GÖKALP İLE SATI BEY'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 10.06.2024 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 24

Tek kaynak oranı : % 4 çıkmıştır.

10/06/2024
Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

ÖZET

OSMANLI MÜTEFEKKİRLERİ OLARAK ZİYA GÖKALP İLE SATI BEY'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Mehmet GÖLE
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı
Doktora, Eylül/2024
Danışman: Doç. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

II. Meşrutiyet dönemi Osmanlı Devleti'nin durdurulamayan geri gidişine çözümlerin arandığı bir kriz ve buhran dönemi olarak ifade edilebilir. Dönemin pek çok mütefekkir bu buhrandan çıkışın en kestirme yolunun eğitimden geçtiğini düşünmüşlerdir. Ziya Gökalp ve Satı Bey de Osmanlı toplumunun içinde bulunduğu buhran durumundan eğitim marifetiyle çıkacağına inanan önemli mütefekkirler arasında yer almaktadır.

İttihat ve Terakki Cemiyeti (İTC) ve Türkçülüğün ideoloğu olan Ziya Gökalp ile Osmanlının ilk pedagoji kitabının yazarı ve Dârülmuallimîn'in müdürü Satı Bey, ortaya koydukları fikirler, eğitime dair görüşleri, icracı yönleri ve “eğitimci-mütefekkir” nitelikleriyle dikkat çekmektedir. Bu yüzden bu iki isim dönemin eğitime dair problemlerinin anlaşılması ve bugüne ışık tutması açısından araştırmanın öznelere olarak seçilmiş; çalışmanın amacı ise “Osmanlı Mütefekkirleri Olarak Ziya Gökalp ile Satı Bey'in Eğitim Anlayışlarının Karşılaştırılması” olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda iki eğitimci-mütefekkirin “Eğitim görüşleri nedir? Bu görüşlerin fikrî arka planı nedir? İnsan ve toplum idealleri nasıldır?” sorularının cevabı aranmıştır.

Çalışma nitel bir araştırma olarak planlanmış, durum araştırması deseni uygulanarak dokümanlardan veri toplanmıştır. Elde edilen veriler kodlanarak sınıflandırılmış ve ortak başlıklar altında yorumlanmaya çalışılmıştır. İki mütefekkirin eğitim görüşleri, Osmanlı döneminde yazdıkları kitap ve makaleler ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Ziya Gökalp ile Satı Bey'in çözüm önerilerinin arka planında, birbirinden farklı gerekçeleri ve felsefî düşünceleri olduğu söylenebilir. Ziya Gökalp “millî eğitim” kavramı çerçevesinde eğitime “kültür”ü aktarma görevini verirken Satı Bey “pedagojik eğitim” iddiası ile eğitimin bireyin yeteneklerini en üst düzeye çıkarma ile vazifeli olduğunu düşünmektedir. Ziya Gökalp eğitim reformunda seçkin “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ni savunurken, Satı Bey toplumcu ve yaygın eğitimi öngören “Tabiî Ağaç Nazariyesi”ni müdafaa etmektedir. İki mütefekkir de din ve ahlâk eğitimi verilmesi taraftarı olmakla birlikte; Ziya Gökalp din ve ahlâk eğitiminin merkezine kalbi ve duyguları koyarken, Satı Bey din ve ahlâk eğitiminin odağına akıl ile eşitlediği vicdanı yerleştirmektedir. Dolayısıyla eğitim alanındaki görüşlerine bakıldığında, Ziya Gökalp'in idealist bir eğitim anlayışını, Satı Bey'in ise realist bir eğitim anlayışını benimsediği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Osmanlı Devleti, II. Meşrutiyet, Ziya Gökalp, Satı Bey

ABSTRACT

COMPARISON OF ZİYA GÖKALP AND SATI BEY’S EDUCATIONAL MENTALITIES AS OTTOMAN INTELLECTUALS

Mehmet GÖLE

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Science

Philosophical, Social and Historical Foundations of Education Programme

Ph.D., September/2024

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yusuf Bahri GÜNDOĞDU

The II. Constitutional Monarchy period can be described as a period of crisis and depression in which solutions were sought for the unstoppable regression of the Ottoman State. Many intellectuals of the period thought that the quickest way out of this crisis was through education. Ziya Gökalp and Satı Bey were among the important intellectuals who believed that the Ottoman society would come out of its current state of crisis through education.

Ziya Gökalp, the ideologue of the Committee of Union and Progress (İTC) and Turkism, and Satı Bey, the author of the first pedagogy book in the Ottoman State and the director of Dârülmuaallimîn, the ideas they put forward, their views on education, their performer aspects and their qualities as “educator-intellectuals” draw attention. For this reason, these two names were chosen as the subjects of the research in order to understand the problems of the period regarding education and to shed light on today; the aim of the study was determined as “Comparison of Ziya Gökalp and Satı Bey’s Educational Mentalities of Ottoman Intellectuals”. For this purpose, the two educator-intellectuals’s “What are their views on education? What is the intellectual background of these views? What are their ideals of human and society?” answers to questions were sought.

The study was planned as a qualitative research and data were collected from documents by applying a case study design. The obtained data were classified by coding and were interpreted under common headings. The educational views of the two thinkers were limited to the books and articles they wrote during the Ottoman period. According to the findings obtained from the research, it can be said that Ziya Gökalp and Satı Bey had different reasons and philosophical thoughts in the background of their solution proposals. While Ziya Gökalp assigned the task of transferring “culture” to education within the framework of the concept of “national education”, with his claim of “pedagogical education” Satı Bey believes that education is tasked with maximizing the individual’s abilities. While Ziya Gökalp defended the elitist “Tûbâ Tree Theory” in educational reform, Satı Bey defended the “Natural Tree Theory”, which envisaged socialist and common education. Although both intellectuals are in favor of religious and moral education; while Ziya Gökalp placed the heart and emotions at the center of religious and moral education, Satı Bey places conscience, which he equates with reason, at the center of religious and moral education. Therefore, when we look at their views in the field of education, it can be said that Ziya Gökalp adopted an idealist understanding of education, while Satı Bey adopted a realist understanding of education.

Keywords: Education, Ottoman State, II. Constitutionalism, Ziya Gökalp, Satı Bey

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Ziya Gökalp ile Satı Bey'in eğitim anlayışlarının mukayese edildiği bu çalışma ile eğitim problemlerinin tarihî köklerine işaret etmek, millî bir eğitim oluşturma amacına katkı sağlamak, millî bir eğitim felsefesinin gerekliliğine vurgu yapmak, eğitimin hem öznesi hem de nesnesi durumunda olan insanın ruhî yönünün ihmal edilmemesinin ve eğitimin kültürü bir bütünlük içerisinde aktarmasının önemini ortaya koymak arzu edilmiştir.

Tez çalışması süresince vakitlerini ve fikirlerini paylaşan, mütevazî kişiliği ile rehberlik yapan danışman hocam Doç. Dr. Yusuf Bahri Gündoğdu'ya, değerli önerileri ve eleştirileri ile çalışmanın olgunlaşmasında büyük emeği bulunan kıymetli hocam Prof. Dr. Zekerriyya Uludağ'a, Tez İzleme Kurullarına katılarak görüş ve önerileri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Ali Yılmaz ve Prof. Dr. Mustafa Said Kurşunoğlu hocalarıma, yine Tez Savunma Sınavı'na katılan Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı hocama teşekkür ediyorum.

Ayrıca tez çalışması süresince yazılan metinleri okuyup tashih eden ve eleştirilerini eksik etmeyen değerli eşim Beyza Göle ile sürecin anti-sosyal doğasına sabreden çocuklarıma sevgilerimi sunuyorum.

Mehmet GÖLE

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR	viii
1. GİRİŞ	1
2. ZİYA GÖKALP	15
2.1. Ziya Gökalp'in Hayatı	15
2.2. Ziya Gökalp'in Eserleri	22
2.3. Ziya Gökalp'in Düşünce Dünyası	24
2.3.1. Sosyoloji ve Toplumsal Tekâmül	25
2.3.2. Toplumsal Olgu	29
2.3.3. Millet.....	29
2.3.4. Türkçülük.....	31
2.3.5. Türkleşmek İslamlaşmak ve Muasırlaşmak.....	39
2.3.6. Hars ve Medeniyet.....	44
2.3.7. Mefkûre.....	48
2.4. Ziya Gökalp'in Eğitim Anlayışı	53
2.4.1. Millî Eğitim	54
2.4.2. Harsın Aktarımı	56
2.4.3. Örgün-Yaygın Eğitim	58
2.4.4. Maarifte Ta'lim ve Terbiye	60
2.4.5. Kültürde Mukallitlik	62
2.4.6. Dönemin Eğitim Sistemine Olan Eleştirileri ve Önerileri	65
2.4.7. Mefkûre ve Eğitim	91
2.4.8. Eğitim Dili Türkçe	97
2.4.9. Din ve Ahlâk Eğitimi.....	104
2.4.10. Kadın Eğitimi.....	116
3. SATI BEY	125
3.1. Satı Bey'in Hayatı	125
3.2. Satı Bey'in Eserleri	132
3.3. Satı Bey'in Düşünce Dünyası	134
3.3.1. Satı Bey'in Toplumsal Tekâmül Anlayışı	134

3.3.2. Hâdise-i Ruhiye ve İctimaî Vicdan.....	137
3.3.3. Satı Bey'in Vatan Fikri ve Muhabbeti.....	140
3.3.4. Türklük ve İslamlık Terakkiye Mâni Değildir.....	147
3.3.5. Osmanlının Modernleşmesi-İktibas ve Temsilden, İcat ve İhtiraya	153
3.3.6. Ümit ve Azim	156
3.3.7. Siyasî Fikirleri	159
3.3.8. İlmî Çalışmalara Dair Görüşleri	162
3.4. Satı Bey'in Eğitim Anlayışı	166
3.4.1. Pedagojik Eğitim	167
3.4.2. Eğitimde Ortak Değerlerin Aktarımı	171
3.4.3. İbtidâî Eğitiminin Önemi	178
3.4.4. Eğitim-Siyaset İlişkisi.....	182
3.4.5. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikalarına Eleştirileri	188
3.4.6. Dil ve Eğitim.....	218
3.4.7. Din ve Ahlâk Eğitimi.....	220
3.4.8. Aile ve Eğitim.....	230
4. ZİYA GÖKALP İLE SATI BEY'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ	
MUKAYESESİ.....	234
4.1. Siyasî Görüşlerinin Eğitim Anlayışlarına Etkisi	234
4.2. Yeni Bir Toplum İnşa Etme Sürecinde Eğitim	236
4.3. Osmanlı Vatandaşı Yetiştirme ve Eğitim.....	239
4.4. Sosyal Tekâmülün Aracı Olarak Eğitim.....	240
4.5. Türkçe'nin Eğitimdeki Önemi.....	243
4.6. Eğitimde Reform: Tûbâ Ağacı ve Tabiî Ağaç Nazariyeleri.....	249
4.7. Nasıl Bir Eğitim Modeli Tatbik Edilmeli?	255
4.8. Eğitim Felsefelerinin Mukayesesi	268
4.9. Yükseköğretim Nasıl Olmalı?	273
4.10. Kadın Eğitimi ve Aile.....	276
4.11. Din ve Ahlâk Eğitimi	278
5. SONUÇ	286
KAYNAKLAR	298
ÖZ GEÇMİŞ.....	308

KISALTMALAR

IQ	: Intelligence Quotient (Zeka Katsayısı)
İTC	: İttihad ve Terakki Cemiyeti
ts	: Tarihsiz



1. GİRİŞ

Osmanlı Devleti, Türk-İslam mirası üzerine kurulmuş büyük Türk devletlerinden birisidir. Pek çok yönden Anadolu Selçuklu Devleti ve beyliklerin tabii bir devamı olarak nitelendirebileceğimiz Osmanlılar, yaygın kabule göre 1299'da tarih sahnesine çıkmıştır. Osman Gazi'den sonra devletin başına gelen Orhan Gazi, 1326'da Bursa'yı fethederek başkent yapmıştır. İktidarı sırasında, ilk Osmanlı medresesini İznik'te açmış, yaya ve müselleme ordusunu kurmuş, ilk Divan'ı toplamış, vezirlik makamını oluşturmuş, ilk kadı ve subaşı atamalarını yapmıştır. Beyliğin devlet nizamına sokulmasını sağlamış ve teşkilatlanma çalışmalarına büyük önem vermiştir. II. Murat kurumsallaşmayı devam ettirmiş, başkenti Edirne'ye taşımış ve Yeniçeri Ocağı'nı kurmuştur. II. Murat, Anadolu'da bozulan birliği tekrar sağlayıp, Osmanlı sınırlarını Avrupa'da Berat-Belgrad-Kili hattına kadar genişletmiştir.

II. Mehmet'in 1453'te İstanbul (Konstantiniye)'u fethetmesi ile Osmanlı "kuruluş dönemi"nden "yükseliş dönemi"ne geçmiştir. İstanbul başkent olmuş ve Osmanlı, devrin en kudretli devletleri arasına girmiştir. Bu dönemde Osmanlı sınırları üç kıtaya ulaşmış; Anadolu tamamen, Bosna-Belgrad-Bükreş hattına kadar Balkanlar, Kırım, Irak, Suriye, Akdeniz'in doğu kıyıları ve Kızıldeniz'in iki yakası Osmanlı egemenliğine girmiştir.

Kanuni Sultan Süleyman devri ise Osmanlı Devleti'nin her yönü ile zirveyi yaşadığı bir dönem olmuştur. Adalet, ekonomi, ordu, devlet yönetimi, eğitim, kültür, edebiyat vs. alanlarda Osmanlı kâmil bir noktaya ulaşmıştır. Hatta Kınalızâde Ali Efendi (1974:176) bu devir için "Allah'a hamd olsun ki bizim şehirlerimiz adaletli, dirayetli ve din yönü tam; dinin ve mülkün koruyucusu büyük padişah Sultan Süleyman Han'ın mübârek ve mesûd elinde, değerli devlet adamlarının da gayret ve yardımları ile iyilik ve fazilet şehirleri olmuştur." demektedir. Devam eden fetihlerle Akdeniz, Osmanlı'nın iç denizi hâline gelmiş, Cezayir dahil Kuzey Afrika toprakları, Kanije-Zitvatorok-Bender hattına kadar Avrupa toprakları ve Basra Körfezine kadar Irak toprakları fethedilmiştir. Osmanlı kontrolü altına aldığı bütün şehirleri imar etmiş; cami, külliye, medrese, kervansaray, şifahane, köprü, su kemeri, çarşı, han, hamam, çeşme gibi Türk-İslam mimarîsinin en güzel eserleri ile bütün coğrafyasını süslemiştir. Devlette yerleşen bu kurumsal sistem, XVI. yüzyıl sonlarına kadar sağlıklı bir şekilde işlemiştir.

Eğitim alanına bakıldığında Osmanlı Devleti'nin kuruluş döneminde, kendisine kadar oluşan ilim ve eğitim mirasına sahip çıktığı, bu alanların gelişmesine büyük önem verdiği görülmektedir. Orhan Gazi'nin, İznik ve Bursa Medresesi (1331) gibi birçok medrese ile eğitimi güçlendirmesi bunun en önemli işaretidir. Yükseliş döneminde ise Fatih Sultan Mehmet, yaptırdığı Sahn-ı Seman Medreseleri ile medrese sistemi içerisinde “Ayasofya'dan sonra” (Uzunçarşılı, 2014:13) en üst eğitim kurumlarını kumuştur. Sultan Fatih, bilginlere ve şairlere maaş bağlayarak onları İstanbul'da tutmuş böylece ilmî hayatın canlı kalmasını sağlamıştır (Ülken, 2013:42-43). Sonrasında Kanuni, Süleymaniye Medreseleri ile yüksek eğitim kurumlarını takviye etmiştir. Kuruluşundan itibaren Osmanlı medreselerinde belirli bir tedris usûlü takip edilmiş, sisteme yeni medreseler eklendikçe derece ve sınıflarına göre bir tertibe tâbi tutulmuşlardır (Uzunçarşılı, 2014:5).

Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükselişinde toplumun bütün kurumlarının aynı amaçlar doğrultusunda ve senkronize bir şekilde işlediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Yani medreselerin eğitim ve ilim sahasındaki gösterdiği canlılığa, toplumsal alanın diğer yönlerinin de eşlik ettiği görülmektedir. Örneğin, vergi ve asker toplamada uygulanan “tımar” sistemi, meslekî alanı kontrol eden “ahîlik” sistemi, orduda uygulanan “yeniçerilik” sistemi ve devlet adamı yetiştiren “enderun” mektebi devletin gelişmesine destek olacak şekilde işlemektedir. Özellikle tekke ve ahîlik teşkilatları, medreseyle aynı amaçlar için çalışmakta ve halk eğitimi açısından Osmanlıya büyük katkı sağlamaktadır.

Ayrıca Osmanlıda hâkim olan “fetih-gaza” anlayışının devlet-millet kaynaşmasını sağlayan ve toplumu zinde tutan bir mefkûre olduğu bilinmektedir. Bu anlayış “i'la-yi kelimetullah” ve “nizam-ı âlem” ideallerini de kapsamakta yani bir yandan “Allah'ın dinini yüceltip yaymayı” diğer yandan da “cihan hâkimiyeti” fikrini içermektedir. Bu anlayış Osmanlıda din ile devletin bir tutulmasına sebep olmuştur, zira devlet Allah'ın dininin yayılmasına hizmet etmekte, dine hizmet eden devletin de toprakları genişlemektedir. Karpat bu durumu “din ü devlet” kavramı ile açıklamaktadır (Karpat, 2021:62).

Osmanlı Devleti'nin yüzyıllarca büyük devlet olmasına hizmet eden bu sistem siyasî, ekonomik ve ilmî gücün zayıflamasıyla aksamaya başlamıştır. XVI. yüzyıl sonlarında gerileme belirtilerinin gözle görülür hâle geldiği kaynaklardan anlaşılmaktadır. Kanuni, II. Selim, III. Murat ve III. Mehmet devirlerinde yaşamış olan

Gelibolulu Mustafa Âlî (1541-1600), Nushatü's-Selatin isimli eserinde bazı sancakbeylerinin zalim ve cahil olduğundan (2015:131), medrese hocalarının liyakatsizliğinden (2015:134), medreselerin ilim adamı yetiştiremediğinden (2015:139), kadıların ehliyetsiz, rüşvetçi ve adaletsiz olduğundan, valilerin zulmünden (2015:141), paranın değerinin düşürüldüğünden (2015:145), atamalarda liyakatin esas alınmadığından ve devlete ait paraların uygunsuz harcanmasından (2015:148), katiplerin rüşvet almasından ve afyon kullanmasından (2015:154-155), vakıf yetkililerinin vakıf gelirlerini zimmetlerine geçirmelerinden (2015:174) bahsetmektedir. XVII. yüzyılın ilk yarısında ise IV. Murat ve Sultan İbrahim'e sunulan risalede Koçi Bey (?-1650), saray yöneticilerinin akrabalarının ve arkadaşlarının devlet işlerine karıştığından (1997:40), rüşvet alınıp verildiğinden (1997:44), ulemânın bozulduğundan (1997:47), hakkı savunan hâkimlerin görevden alındığından (1997:47), ilmiye sınıfında atamaların usûlsüz yapıldığından, para ile kadı ve müderris olduğundan (1997:54-55) şikâyet etmektedir. Kâtip Çelebi (1609-1657) (2021:24) de aynı dönemde yazdığı kitabında, ilim üretilemediğini, içtihat kapısının kapatıldığını, felsefeye dair derslerin kaldırıldığını dolayısıyla "hikmet ile İslam ilimleri"ni uzlaştıracı araştırmacıların kalmadığını ileri sürmekte ve şöyle demektedir:

Nice boş kafalı kimseler İslâmîlığın başlangıcında bir maslahat için ortaya konan rivayetleri görüp cansız taş gibi -akıllarını kullanmadan- salt taklit ile donup kaldılar. Aslını sorup düşünmeden red ve inkâr eylediler. Felsefe ilimleri diye kötüleyip, yeri göğü bilmez cahil iken bilgin geçindiler. Göklerin ve yerin hükümlerine, Allah'ın yarattığı her şeye ve ecellerinin yaklaşmış olabileceğine bakmadılar mı?" (A'raf 7:1851) tehdidi kulaklarına girmede. Yere ve göklere bakmayı öküz gibi göz ile bakmak sandılar.

Osmanlı devlet idarecileri, ancak XVIII. yüzyılın ortalarında sorunun ciddiyetini kısmen anlamış ve tedbirler almaya başlamıştır. 1721'de Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi'nin "uygarlık ve eğitimin vasıtalarını baştan aşağıya inceleme ve Türkiye'de uygulanabilir olanları rapor etme" talimatıyla büyükelçi olarak Paris'e gönderilmesi (Lewis, 2018:65), 1727'de İbrahim Müteferrika'ya matbaanın açtırılması, 1734'te bir mühendislik okulu olan Hendesehane'nin açılması (Lewis, 2018:68) bu tedbirler cümlesindendir. Ancak bu dönemin ıslahatçıları problemin büyüklüğünü fark edememiş, sadece askerî alanda yapılacak yenilikler ile problemin halledilebileceğini zannetmişlerdir. Ya da gelecek tepkilerden çekinerek ıslahatı bu alan ile sınırlandırmışlardır. Batı'daki bilim, teknik, eğitim, devlet yapısı ve yönetim alanlarındaki gelişmelerin temel dinamikleri kavranamamıştır. Modernleşme

hareketleri önce ordu ile başlamış sonra devlet idaresine yönelmiş; Tanzimat ile birlikte giyime, eğitime, adliyeye, ekonomiye kısaca sosyal hayatın her yerine ulaşmıştır. Islahat Fermanı ile yeni düzenlemeler getirilmiş, ancak bütün çabalara rağmen Osmanlı Devleti'ndeki gerileme durdurulamamıştır.

Tanzimat ve Islahat sürecinde (Hendesehane ile başlayan eğitimdeki modernleşmeyi) II. Mahmut daha ileri seviyelere taşıyarak sıbyan mekteplerini zorunlu hâle getirmiş ve bir üst eğitim kurumu olan rüşdiyeleri açmıştır. Yine yükseköğretim kurumu seviyesinde ki Mekteb-i Tıbbiye ve Mekteb-i Harbiye'yi eğitim hayatına kazandırmıştır. Böylece eğitimde ikili bir yapı oluşmuş, geleneksel eğitim kurumları olan “medrese”nin yanında modern eğitim kurumları olan “mektep”ler hızla çoğalmaya başlamıştır. 1869'a gelindiğinde Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile mektepler için bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır.

“Maarifperver hükümdar” (Gorgeon, 2022:349) adıyla anılan II. Abdülhamit döneminde ise idâdiler, meslek eğitimi veren okullar, dârümuallimînler ve darülfünun açılmış; modern eğitim kurumları Osmanlı coğrafyasının her tarafına yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu dönemde, bürokrasi yeniden düzenlenmiş, geniş topraklar tren ve telgraf hatlarıyla birbirine bağlanmış, böylece merkezî devlet yapısı daha güçlü bir hâle getirilmiştir. II. Abdülhamit aynı zamanda tarım ve sanayinin geliştirilmesine, devletin borçlarının azaltılmasına büyük önem vermiştir. Ancak bütün bunlar ekonomik sıkıntıları aşmaya, sosyal problemleri çözmeye ve milliyetçilik akımlarını durdurmaya yetmemiştir.

II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde ise devlet ve toplum bir buçuk asırlık modernleşme döneminin çözölemeyen problemleri ile karşı karşıya kalmıştır. Bu dönem Osmanlı Devleti'nin siyasal, sosyal ve ekonomik buhran içerisine düştüğü, toplumun ortak idealleri kaybedip cephelere ayrıldığı, bireylerin inanç ve ahlâk temellerinin sarsıldığı bir zaman dilimidir. Aslında II. Meşrutiyet, Osmanlı modernleşme sürecinin doğal sonucu ve Cumhuriyet Türkiye'sinin temellerinin atıldığı devirdir. Gündüz (2015:100) bu durumu “Öyle ki, Cumhuriyet döneminde inkılap hâline gelip de II. Meşrutiyet döneminde tartışılmayan bir tek konu yoktur.” şeklinde ifade etmektedir.

Bu zaman diliminde devlet, toplumsal derinliğe ve uzun bir tarihî geçmişe sahip problemler ile karşı karşıya kalmış, ancak bunlara çözüm geliştirememiştir. Berkes'e (2019:429) göre “1700'lerde başlamış olan çağdaşlaşma bunalımının çözümlenecek

bütün sorunları sanki bu 1908 ile 1918 arasındaki on yılın içine sıkıştırılmıştır.” Bu buhran, modernleşme çabaları sürecinde çözüme kavuşturulamayarak kronikleşen problemler ve süreç içerisinde Osmanlı fikir hayatına sirayet eden felsefî düşüncelerin oluşturduğu krizler sonucu meydana gelmiştir.

II. Meşrutiyet döneminde yaşanan buhranın birçok belirtisi bulunmaktadır. Öncelikle geline nokta meşrutiyet ilan edilmiş, bir süre sonra II. Abdülhamit tahttan indirilmiş ancak vaat edilen hürriyet, meşveret, toplumsal birlik ve terakki sağlanamamıştır. Özellikle 11 Haziran 1913'te Mahmud Şevket Paşa'nın öldürülmesi sonrasında 1918'e kadar Enver, Talat ve Cemal Paşalar yönetimindeki İTC (İttihad ve Terakki Cemiyeti), baskıcı bir yönetim tarzı izlemiştir. Karpaz (2021:8), bunun temel sebebinin “gayrimüslimlerin ve Arnavutların otonomi isteklerini ve vilayetlerde söz sahibi olan ileri gelenlerin geleneksel idari yetkilerini kontrol altına alarak imparatorluğun birliğini korumak” olduğu tespitinde bulunmakta, bir nevi dönemin şartlarının İTC'ye başka bir şans bırakmadığını düşünmektedir.

Buhranın ikinci göstergesi devletin yıllardır derin bir ekonomik kriz içerisinde bocalamasıdır. Düyûn-ı Umûmiye hâlen faaliyetlerine devam etmekte, dolayısıyla Osmanlının ekonomik bağımsızlığı kısıtlanmış durumdadır. Bunun yanında uzunca bir süredir Osmanlıda ekonomik ve sosyal zararlara yol açan kapitülasyonlar ancak 1914'te I. Dünya Savaşı koşullarında kaldırılabilmiştir.

Buhranın üçüncü emaresi toplumsal bütünlüğün bozulmuş olmasıdır. Bunun önemli işaretlerinden biri dönemin insanının her alanda düalist bir yapıya mahkûm edilmesidir. Mektep-medrese, alaylı-mektepli, şerîye-nizamîye, alaturka-alafranga, geleneksel-modern ikilikleri bunlara örnek olarak verilebilir. Sait Halim Paşa (ts:69), Tanzimatçıları eleştirirken “Memleketin bütün müesseselerinin biri millî ve diğeri efrencî (Frenklere mahsus) olmak üzere ikiye ayrılmasına sebep oldular. Bu durum bilhassa adliye ve maarif meselelerinde en ziyade göze çarpacak şekildedir.” diyerek bu sorunu ortaya koymaktadır. Düalist yapıların, Osmanlı toplum bütünlüğüne zarar verdiği söylenebilir, zira bahsedilen düalist yapılar bir uyum üzerine değil karşıtlıklar üzerine bina edilmektedir.

Buhranın dördüncü işareti ve Osmanlının toplumsal bütünlüğünü kaybettiğinin diğeri göstergesi XIX. yüzyıl başından itibaren Osmanlı milletleri içerisine sirayet eden “milliyetçilik” fikridir. II. Meşrutiyet yıllarına gelindiğinde Hristiyan halkların yanında Müslüman Araplar ve Arnavutlar arasında da bağımsızlık fikrinin

yaygınlaştığı bilinmektedir.

Buhranın beşinci işareti olarak, Osmanlı düşünce dünyasına giren bazı felsefi akımların olumsuz etkileri gösterilebilir. Osmanlı toplumu Tıbbiye'nin kurulması ile felsefi akımlarla tanışmıştır. XIX. yüzyılın ortalarında Darwinizm, emprizim, materyalizm ve pozitivistimin Osmanlı düşünce dünyasına girişiyle özellikle okuyan bireylerin zihinsel bütünlüğü bozulmuş, inanç ve ahlâk temelleri sarsılmış, din-bilim uyumu parçalanmıştır. Örneğin; bir Müslüman Osmanlı aydını, hem pozitivistimi bilimsel bilginin temeli olarak almak hem de pozitivistimin reddettiği vahyi kabul etmek durumunda kalmaktadır. Bu durum özellikle eğitilmiş insanlarda inanç bunalımına sebep olmaktadır. Yine materyalizmin fikir dünyasına girişi, metafiziği reddetmesi sebebi ile ahiret sorumluluğuna dayalı ahlâk anlayışına sahip Müslüman'da travma oluşturmaktadır. Gündüz (2008), materyalizm ve pozitivistimin yıkıcı etkilerinin II. Meşrutiyet'ten daha evvel Abdülhamit döneminde belirgin bir hâl aldığı kanaatinde. Diğer taraftan bu felsefi düşüncelerin Osmanlıda yayılmasının en önemli kaynağı mektepler olmuştur. Mekteplerin özellikle fenne ait dersleri ile dine ait dersleri arasındaki keskin anlayış farklılığı okul ile toplum arasında olması gereken eğitim bütünlüğünü ortadan kaldırmaktadır. Bu husus ile ilgili Günaltay (1998:248-250), dönemin mekteplerinde genel olarak din dersi hocalarının bilimsel gelişmelerden habersiz olduğunu, İsrailiyât kaynaklı bilgiler ile ders anlattıklarını, diğer ders hocalarının bir kısmının ise toplumun inanç değerlerini hafife alan tavırlar içine girdiklerini anlatmakta; gençlerin hurafeler ile materyalist düşünceler arasında bocaladığını söylemektedir. Bu çelişkili eğitim müfredatı, toplumun kültür ve değerlerini yeni nesle aktarmasında büyük bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Turhan'ın (1980:255), "En iyi terbiye sistemleri cemiyetlerinin yaşayan, hakikî kıymetleri, örf ve âdetleri, canlı ananeleriyle tenakuza düşmemiş olanlarıdır." şeklindeki tespiti de bu düşünceyi desteklemektedir. Bu durum aslında modernleşme dönemindeki Osmanlı eğitim sisteminin, yetiştirmek istediği insan tipini belirleyemediğinin, kendine has bir eğitim felsefesi oluşturamadığının ve ortak amaçlardan yoksun olduğunun göstergesi olarak ifade edilebilir.

Yaşanan buhranın son işareti de Osmanlı vatandaşlarında oluşan sosyal ve ekonomik sorunların düzeltilemeyeceğine dair oluşan ümitsizlik hissi ve bıkkınlıktır. M. Akif Ersoy (1996:360) "İki üç yüz senedir serpemiyor bizde şebâb; /Çünkü bîçârenin âtisine îmânı harâb. /Hissi yok, fikri bozuk, azmini dersin: Mevlûc... /Hani

rûhunda o haksızlığa isyan, o hurûc?” ifadeleri ile ümitsizliğin geldiği boyutu anlatmaktadır. Bu olumsuz duygu; askerî, ekonomik, sosyal, idarî alanlarda onlarca yıldır süren gerileme ve başarısızlıklar sonucu oluşmuştur. Özellikle Trablusgarp ve Balkan Harbi toplumdaki ümitsizlik hissini güçlendiren olayların başında gelmektedir.

Toplum ve devletin karşı karşıya olduğu bu buhran II. Meşrutiyet dönemi mütefekkirlerini “Osmanlı Devleti nasıl kurtulur?” sorusunun cevabını aramaya zorlamıştır. Bu şartlar altında dinî ve ırkî tüm unsurları bir arada tutmak için, Osmanlı vatandaşlığı temelinde bir toplum oluşturma amacındaki Osmanlılık; Batı'daki gelişmeleri takip etmeyi ve ülkeye aktarmayı, Osmanlı Devleti'nin ayakta kalabilmesinin tek yolu olarak gören Batıcılık; devletin kurucu unsuru olan Türklerin kendi kültürlerine, dillerine ve millî benliklerine sahip çıkıp, varlığını ortaya koyduğunda diğer Osmanlı kavimlerinin ona tâbi olacağını düşünen Türkçülük (Gökalp, 2019b:45); bütün Müslüman teb'ayı İslâm kardeşliği etrafında birleştirip gayrimüslimlere de İslam'ın tanıdığı hakları vererek Osmanlı'nın yıkılmasına engel olabileceğini savunan İslamcılık, dönemin problemleri karşısında çözüm önerileri ortaya koymaktadır. Bu dört fikrî akımın üç ortak noktasının ön plana çıktığı görülmektedir. İlki bu fikrî cereyanların hepsi devletin yıkılmasını önlemek üzere hareket etmektedir. İkincisi bu fikrî akımların tamamı modernleşme taraftarı ve belli ölçüde Batıcıdır. Berkes (2019:462) bu durumu şöyle özetlemektedir:

Tartışmalardaki görüşler arasında büyük ayrılıklar olmakla birlikte, çağdaşlaşma zorunluluğunun kaçınılmazlığı üzerinde nihayet hepsinin birleştiğini görürüz. Bu tartışmalar ister Osmanlılık birimi ister Müslümanlık birimi ister Türklük birimi açısından bakılsın, hepsinde bu zorunluluğun Batı uygarlığının meydan okuyuşundan ileri geldiği anlayışı belirir.

Dolayısıyla “Batı’dan faydalanarak modernleşme” konusunda fikir birliği olmakla beraber asıl tartışma “Batı’dan ne, ne kadar ve nasıl alınacak?” hususundadır. Üçüncü ortak nokta ise bütün fikir akımları buhran döneminden çıkış ve devletin yıkılmasını engellemek hususunda “eğitim”e yüksek önem atfetmektedir.

Eğitim, toplumu hayal edilen forma dönüştürmenin aracı olarak düşünülmüştür. Gündüz (2008), dönemin eğitimcileri için “Türk eğitimcileri Abdülhamid döneminde olduğu gibi eğitime sihirli bir güç atfettiler. Amaçlarının ancak eğitim ile gerçekleşebileceğine yürekten inandılar.” ifadelerini kullanmaktadır. II. Meşrutiyet döneminde bütün düşünce akımları devletin modernleşmesi, sosyal problemlerin çözüme kavuşturulması, sosyal dönüşümün sağlanmasının anahtarı olarak mektebi

işaret etmektedir. İttihad ve Terakki Cemiyeti (İTC)'nin eğitim alanındaki politikaları ve uygulamaları da bu yönde olmuştur. Çam'a (2023) göre, İttihatçıların devrimi sosyal bir dönüşüm ile halka mâl etmek istedikleri için eğitimi toplumu oluşturan bireylerin bilinçlendirilmesinin kaçınılmaz bir aracı olarak görmektedirler. Yani eğitime bir nevi yeni toplumu inşa vazifesi vermektedirler. Uyanık (2009) da "Toplumun seviyesinin yükseltilebilmesi için düzenli reform ve dayanışmacılıkla ilerleyen bir toplumdan yana tercih kullanan İttihatçılar, bu konuda bilime ve eğitime başat bir rol vermişlerdir." demektedir. Böylece İTC'nin eğitim yolu ile toplumsal bütünlüğü tekrar sağlamayı ve ihtiyaç duyduğu vatandaş tipini yetiştirmeyi hedeflediği anlaşılmaktadır.

Buhrandan çıkış hususunda eğitimi önemli gören II. Meşrutiyet dönemi eğitimci-mütefekkirlerinin ülkenin durdurulamayan geri gidişine çözüm üretmek için "eğitime nasıl bir rol biçtikleri" önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Zira dönemin fikrî cereyanlarının toplumsal dönüşümün sağlanması ve buhrandan çıkış hususunda eğitime verdikleri önem ortak olmakla birlikte "Niçin ve nasıl bir eğitim?" sorusuna verdikleri cevaplar birbirinden farklıdır. Bu minvalde dönemin birçok eğitimcisi görüş belirtmiş ve kendi doğrularının uygulanması için gayret sarf etmiştir. Bu dönemde siyasî görüşleri ve eğitime dair düşünceleri ile Ziya Gökalp ve Satı Bey'in öne çıktığı görülmektedir. Dönemin eğitim dünyasını, eğitim politikaları ve eğitime dair kamuoyu gündemini çokça etkilediği düşünüldüğünden, bu iki eğitimci-mütefekkir incelenmeye değer bulunmuştur.

II. Meşrutiyet'in önemli eğitimcilerinden biri olan Ziya Gökalp, İTC'nin ideoloğu ve Türkçülüğün mimarı olarak bilinmektedir. Gökalp'i esaslı fikirler getiren bir reformcu olarak niteleyen Ülken (2019: 467), onun "Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak" isimli eserinde dönemin "çatışma hâlindeki üç ideolojiyi uzlaştırmaya çalıştığını" söylemektedir. Osman Nuri Ergin (1977:1359) ise "İkinci meşrutiyet devrinin en büyük inkılapçısı Ziya Gökalp'tir." tesbitinde bulunmaktadır. Gökalp'i "uzlaştırmacı, sentezci, insancıl ve reformcu" olarak gören Türkdoğan (1987:26) da onun devletin yıkılacağına dair kötümser bir inancı reddettiğini düşünmekte ve "Milletleri güçlendirmek için kültür ve medeniyet zıtlaşmasını bir dialog (Gökalp'in deyiimiyle tevzin) hâline getirmek gerekir." fikrine vurgu yapmaktadır. Gökalp'in eğitimci yönüne işaret eden Güven (2018:211), "Gökalp, eğitimin insanların ruhlarında bir takım değer hükümleri meydana getireceğini ve bu değer hükümlerinin de her millette

ayrı ayrı olduğunu, bu nedenle her milletin eğitiminin o milletin harsına dayanması gerektiğini savunmuştur.” diyerek onun eğitim düşüncesinde kültürün taşıdığı değere dikkat çekmektedir. Tezcan (1985:27-29) da Gökâlp’in sosyal yapı ile kültür arasında tutarlı bir eğitim anlayışını önemsediğini, eğitim de toplumu önceleyerek kültürün aktarılmasını ön plana çıkardığını, bireye ülkü ve kişilik kazandırılmasını hedeflediğini söylemektedir. Parla (1989:118) ise XIX. yüzyıl başından itibaren “eğitimde millîlik ve toplumculuk” idealinin temel felsefî paradigmalarından biri olmasını Ziya Gökâlp’in gayretlerine bağlamakta ve onun eğitim anlayışı ile ilgili “Yöntemi pozitivist, epistemolojisi ise idealisttir.” ifadelerini kullanmaktadır (Parla, 1989:60). Bütün bunlardan dolayı Gökâlp’in düşünceleri ile II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerini etkilediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu konuda Binark ve Sefercioğlu (1971:8) şu yorumu yapmaktadır:

Cumhuriyet devri Türk cemiyetine fikirleriyle Ziya Gökâlp kadar tesir etmiş bir ikinci insan bulmak güçtür. Zira, millî oluşun tarihî seyrini çizen hâdiseleri, birbirine bağlamak zarureti duycak bir ilim zihniyeti için bugünkü Türkiye’yi Ziya Gökâlp’siz düşünmek zordur. Fikir tarihimizin birçok tanınmış şahsiyetleri gibi, Ziya Gökâlp de çeşitli cepheleri bulunan bir düşünce adamımızdır. Gökâlp, ilim adamı, siyasî şahsiyet ve millî filozof olarak ayrı cepheler gösteren bir şahsiyettir.

Bütün bunlar Gökâlp’in eğitimde “millîlik, kültür aktarımı, toplumculuk, kültür-medeniyet uyumu” gibi kavramlara vurgu yaptığını, Osmanlının son dönemine ve Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna fikirleri ile damga vuran bir karakter olduğunu ortaya koymaktadır.

Dönemin önemli eğitimcilerinden bir diğeri olan Satı Bey, Osmanlının ilk pedagoji kitabı olan “Fenn-i Terbiye”nin yazarıdır. Ülken (2019:246), Satı Bey’i “eğitim sisteminde ilk modern hareketi uyandıran kişi” olarak nitelemektedir. Akyüz (2019:280-302), Dârülmua’llimîn müdürü iken Satı Bey’in öğrencilerini inceleme gezilerine götürdüğünü; keşif, deney ve gözlem metotlarını derslerde kullandığını; harita, resim, tablo gibi ders araç ve gereçlerinden faydalandığını; bu çalışmaların “önceki dönemlere göre büyük bir adım, büyük bir inkılâp” olduğunu söylemektedir. Yine bu yenilikçi tavrı sebebi ile “Türk Frobel’i” adının kendine layık görüldüğünü aktarmaktadır. Satı Bey’in çağdaşlarından Erişirgil (1984:115) “eğitim ilmi ve pedagoji” kavramlarının onun Dârülmua’llimîn müdürü olması ile gündeme geldiğini ifade etmektedir. Satı Bey’in eseri olan Fenn-i Terbiye’yi günümüz Türkçesi’ne çeviren Gündüz, kitabın giriş kısmında Satı için “1908’den sonra yaşadığı toplumun

sorunlarına çare olmak üzere bütün enerjisini insan için en kesin ve kalıcı sonuçların alınabileceği modern bir eğitim sistemi inşa etmeye harcamıştır.” (Satı, 2012:17) demektedir. Binbaşıoğlu (2014:312) da “Mustafa Satı'nın Türk Eğitim Tarihi'ndeki en önemli hizmeti, İstanbul Öğretmen Okulu'nu adeta yeniden kurması olmuştur.” diyerek buradaki çalışmalarını övmektedir. Satı Bey görevinden ayrılmak zorunda kaldığında, dönemin Türkçü düşünürlerinden Yusuf Akçuraoglu, aşağıdaki ifadeleri ile Satı Bey'in Osmanlı eğitimindeki önemli yerini ve öğretmen yetiştirmedeki gayretlerini takdir etmektedir:

Şimalden gelip bura mektepleri hakkında benim ile istişare eden Türk gençlerine daima “İstanbul'da yegâne mekteb Satı Bey'in Dârülmuallimîn'idir, ne yapıp edin oraya girmeye çalışın!” diyordum... Satı Bey Dârülmuallimîn'de yalnız Osmanlı memleketine değil bütün Türk illerine iyi muallimler yetiştiriyordu... Ümit ediyorum ki... Maarif Nezaret-i Celilesi Osmanlı memleketine ve bütün Türk iline pek zararlı neticeler doğuracak bu vakıanın, hiç olmamış hâline getirilmesinin çaresine tevessül eder.” (Akçuraoglu, 1328).

Güven (2018:139) ise şu tespitlerde bulunmaktadır:

Satı Bey eğitimin bilim olarak kabul edilmesi için çalışmış, öğretmenliği bir meslek alanı olarak görmüş, Osmanlı devrinde düşüncelerini uygulama olanağı bulmuş olan nadir düşünürlerden biri olmuştur. Satı Bey Osmanlı eğitim düşüncesine birçok ilki getirmiş ve bunlar daha sonra kurulacak olan Cumhuriyet Türkiye'sinde uygulanmıştır.

Satı Bey, Osmanlı coğrafyasındaki Müslim ve gayrimüslim okulları gezmiş ayrıca Avrupa'nın birçok ülkesindeki eğitim kurumlarını inceleyerek tecrübelerini Osmanlıya aktarmıştır. Teorik düşüncelerini Dârülmuallimîn'de ve kendi açtığı okullarda pratik uygulamalara dökmesi ona ayrı bir değer katmaktadır. Osmanlı sonrası dönemde ise Arap milliyetçiliği ve Arap birliği doktrinini savunduğu bilinmektedir (Cleveland, 2018:124).

Birbirlerini yakından tanıyan Gökalp ve Satı Bey'in makaleler üzerinden, başta eğitim olmak üzere birçok konuda tartıştıkları görülmektedir. Ülken (2019:247) bu tartışmalar hakkında, “Batı yazarları tarzında ciddi ve objektif tartışmayı ilk yapanlardan biri Satı'dır. Gökalp ile arasında daha önce başlamış olan bir tartışmaya "mekteplerde mükâfat ve mücazat meselesi" dolayısıyla devam etti. Bu iki fikir adamının üstün seviyedeki karşılaşmaları fikir tarihimizde unutulmaz bir örnek olarak kalacaktır.” yorumunu yapmaktadır. Ergin (1977:1662) ise “O devrin fikir ve siyaset cereyanlarını göz önünde bulundurmayarak bugün o yazıları okuyanlar sadece bir ilim meselesi etrafında görüş farkının çarpıştığını zannederler. Gerçekte ise çarpışan iki

türlü düşünüş, iki türlü siyasetti.” demektedir. Bütün bunlar dönemin eğitimci-mütefekkirleri arasında bu iki karakteri daha da önemli kılmaktadır.

Literatürde makale düzeyinde iki mütefekkir hakkında birçok çalışmanın olduğu ve Keklik (2018) tarafından “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları: Ziya Gökalp, Millî Terbiye ve Satı Bey [el-Husrî]” başlığı altında iki mütefekkirin eğitim anlayışlarının karşılaştırıldığı görülmüştür.

Tez düzeyinde ise Ziya Gökalp ile ilgili sosyoloji, eğitim, felsefe, din, edebiyat, siyasal bilimler, uluslararası ilişkiler, ekonomi gibi alanlarda on üçü doktora olmak üzere doksan üç tane tez çalışması bulunmaktadır. Bu tezlerde Gökalp’in kültür felsefesi, devlet felsefesi, devlet-siyaset düşüncesi, din anlayışı, ahlâk felsefesi gibi birçok yönü incelenmiştir. Eğitim sahasında ise Gökalp, kültür-din ilişkisinin eğitime yansımaları, şiirlerinde değerler eğitimi, kadın ve çocuk eğitimi, din eğitimi konularında araştırmaya konu olmuştur. Bunun yanında onun eğitim düşüncelerini bütüncül olarak; Uçak (2008) yüksek lisans tezinde “Ziya Gökalp’in Eğitim Anlayışı” ve Doğan (2022) doktora tezinde “Ziya Gökalp’in Eğitim Kuramı” başlığı altında çalışmıştır. Ayrıca Gökalp birçok konuda birçok düşünür ile karşılaştırma araştırmalarına konu olmuştur. Örneğin: Farabî ile devlet felsefesi açısından; Baha Tevfik ve Filibeli Ahmet Hilmi ile Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük konusunda; Akçura ile milliyetçilik anlayışı hususunda karşılaştırılmıştır. Gökalp’in eğitimci yönüyle mukayese edildiği yegâne isim Prens Sabahaddin olmuştur (Öztürk, 2010). Gökalp’in Satı Bey ile mukayese edildiği tek çalışma ise “milliyetçilik” anlayışları hususundadır (Taibi, 2018).

Literatürde Satı Bey ile ilgili ise biri doktora olmak üzere yedi tez çalışmasına rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda Satı Bey’in siyasî ve toplumsal fikirleri, “Layihalarım” isimli eserinin Türk eğitimindeki yeri, Terbiye Mecmuası’ndaki eğitim anlayışı, Türk eğitimine katkıları, II. Meşrutiyet sonrası çocuk şiirlerinin değerler eğitimi açısından Satı Bey’in eğitim görüşleri ışığında değerlendirilmesi, Satı Bey ve II. Meşrutiyet Dönemi’nde din eğitimi başlıkları altında onun fikirleri araştırma konusu edilmiştir. Satı Bey’in eğitim anlayışını bir bütün olarak Başar (2001)’in, “Satı Bey’in Eğitim ile İlgili Görüşleri” isimli tezinde incelediği görülmektedir. Sonuç olarak Gökalp’in, Satı Bey’den çok daha fazla bilimsel çalışmaya konu edildiği, bu iki mütefekkirin sadece milliyetçilik hususunda birbiriyle mukayese edildikleri, ancak eğitim anlayışları yönüyle tez düzeyinde karşılaştırılmadıkları anlaşılmaktadır.

Bu gerekçelerden dolayı çalışmanın amacı “Osmanlı Mütefekkirleri Olarak Ziya Gökalp ve Satı Bey’in Eğitim Anlayışlarının Karşılaştırılması” olarak belirlenmiştir.

Bu amaca bağlı olarak aşağıdaki soruların cevabı aranacaktır:

1. Ziya Gökalp ve Satı Bey’in eğitim görüşleri nelerdir?
2. Ziya Gökalp ve Satı Bey’in eğitim görüşlerini şekillendiren fikrî arka plan nedir?
3. Ziya Gökalp ve Satı Bey’in insan ve toplum idealleri nasıldır?

Ziya Gökalp ile Satı Bey’in eğitim anlayışlarını karşılaştıran bu çalışma, literatürdeki boşluğu gidermede küçük bir katkı olarak değerlendirilebilir. Yine her iki mütefekkirin dönemin eğitim sisteminde tespit ettikleri problemlerin ve bunlar için geliştirdikleri çözümlerin ortaya konulması, II. Meşrutiyet dönemi eğitim sorunlarının ve günümüz eğitim problemlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Tarihsel süreç içerisinde yukarıda bahsedilen buhranın çeşitli yönleri ile derinleşerek sürdüğü söylenebilir. Turhan (2018:10) da bu görüştedir, ona göre:

Bugün Türkiye, tarihin en buhranlı devirlerinden birini yaşamaktadır. Son Garplılaşma hareketleri de bundan evvelkiler gibi muvaffak olamamış, Garpla aramızda mesafe kılacak yerde, ilmin baş döndürücü bir hızla ilerlemesi ve tekniğe tatbikatı neticesinde artmıştır, içtimai hayatımızda yıkılan birçok şeylere mukabil pek az şeyin yapılabilmesi derin bir kültür buhranı yaratmıştır.

Dolayısıyla Ziya Gökalp ile Satı Bey’e ait görüşlerin karşılaştırılması, günümüz eğitim sisteminin sorunlarının tarihî köklerinin de belirginleşmesine hizmet edecektir. Bugün modernleşme sürecinin devam ettiği, eğitim sisteminin sürekli değiştiği, eğitimde istenilen başarının ortaya konulmadığı, yetiştirmek istenilen insan tipinin belirlenemediği ve bir eğitim felsefesinin oluşturulmadığı düşünüldüğünde, bu sorunlar ile ilgili doğrudan ya da dolaylı fikirler ortaya koyan bu iki mütefekkirin düşüncelerinin karşılaştırılması, özgün bir eğitim anlayışının oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Eğitim bir milletin, millet olarak hayatını sürdürebilmesini sağlayan en önemli sosyal kurumlardan birisidir. Bununla birlikte dünya üzerinde ne kadar millet var ise o kadar farklı eğitim sistemi vardır. Dolayısıyla konu, eğitim sistemi ve temelindeki felsefenin parmak izi gibi özel olduğu ve eğitim anlayışının tarihsel-kültürel süreklilik içerisindeki köklerine bağlı olması gerektiği bakış açısı ile incelenecektir. Ayrıca çalışma sonucunda “yetiştirilmek istenen insan profili”nin belirlenmesine; Anadolu’ya

özgü, Türk milletinin tarihsel ve kültürel sürekliliğine dayalı, Anadolu insanının millî ve manevî değerlerine uygun, insanın bedenî, aklî ve ruhî ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim felsefesinin oluşumuna katkı sağlaması ümit edilmektedir.

Çalışma konusu, iki mütefekkirin Osmanlı döneminde yazdığı makale ve kitaplar ile sınırlandırılmaktadır. Bunun temel sebebi ise devletin fiilen sona ermesinden sonra, Osmanlı mütefekkirlerinin hepsinin az ya da çok fikirlerini tadil etmek zorunda kalmalarıdır.

Bu çalışma nitel bir araştırma şeklinde kurgulanmıştır. Zira çalışmaya kaynaklık edecek verilerin yapısı, nitel bir araştırmayı gerekli kılmaktadır. Creswell'e (2017:4) göre:

Nitel araştırma sosyal ya da beşerî bir probleme, bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Araştırma süreci; soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle katılımcıların kendi ortamlarından veri toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşılarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlama aşamalarını kapsamaktadır.

Nitel araştırmalar “ne” sorusundan ziyade “nasıl” ve “niçin” sorularına cevap aramaktadır. Derinlemesine düşünmeyi ve ayrıntıları incelemeyi gerektiren bu yöntem, olayları ve düşünceleri anlama ve açıklamaya izin vermektedir. Yine nitel çalışmada bulgular sayılarla değil sözcüklerle ifade edildiği için anlatımdaki özgünlük ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Merriam (2013:15) nitel araştırmalar için şu tespitlerde bulunmaktadır:

Nitel araştırmanın diğer önemli bir özelliği sürecin tümevarımsal olmasıdır. Araştırmacı tümdengelimsel bir şekilde hipotezleri test etmek yerine kavram, hipotez ve teori oluşturmak için veri toplar. Nitel araştırmacılar; teoriyi, gözlemlerinden ve bu alanda olmanın verdiği sezgisel güçlerle meydana getirirler... Araştırmacı özelden genele doğru bir yol izler.

Araştırmanın nitel bir yöntemle yapılacağıının belirlenmesinin ardından konunun da yapısı dikkate alınarak nitel araştırma desenlerinden “durum araştırması” bu çalışmanın deseni olarak seçilmiştir. Zira araştırmacının “eş zamanlı olaylar” üzerindeki kontrolünün az olduğu ya da değişkenlerin vakanın içine iyice gömüldüğü ve belirlenemediği hâllerde, durum çalışması en iyi seçim olarak gözükmektedir (Merriam, 2013:45).

Durum araştırması; gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller, dokümanlar ve raporlardan detaylı ve derinlemesine veri toplanarak bir durum

betimlemesi yapılmasına olanak sağlamaktadır. Dokümanlar nitel araştırmaların en değerli kaynakları arasında yer alır (Creswell, 2019:288). Çalışılan konuya ait bütün veriler kitap, dergi ve makaleler gibi dokümanlarda bulunduğu için dokümanlar üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Berg ve Lune (2019:344-345)'a göre, "İçerik analizi, desen, tema, varsayım ve anlamlar çıkarma çabası içinde, belirli miktarda materyalin dikkatli, ayrıntılı, sistematik bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır... İçerik analizi temel olarak bir kodlama operasyonu ve veri yorumlama sürecidir."

Bu yüzden öncelikle literatür taranarak iki mütefekkir hakkında yazılan tezler incelenmiştir. Sonuç olarak Gökalp'in, Satı Bey'den çok daha fazla bilimsel çalışmaya konu olduğu ve eğitim anlayışları açısından hiç karşılaştırılmadığı görülmüştür. Sonrasında iki mütefekkirin basılı kitapları tespit edilmiş, incelenmiş ve çalışma konusu ile ilgili bölümler kodlanarak kaydedilmiştir. Satı Bey'in Osmanlı Türkçesi ile Osmanlı mecmualarında yazdığı makaleler "Millî Kütüphane" internet sitesinin "Dijital Kütüphane Sistemi" üzerinden tespit edilerek indirilmiştir. Yine Osmanlı Türkçesi ile yazılan bazı eserlere "TBMM Kütüphanesi Açık Erişim Sistemi"nden ulaşılmıştır. Bu kaynaklar Türkiye Türkçesi'ne çevrilerek incelenmiş ve konu ile ilgili yerler not edilmiştir. Ayrıca iki eğitimci hakkında ikincil kişilerin yazdığı kitap ve makaleler okunup, bu iki mütefekkirin eğitim anlayışları hakkındaki önemli tespitleri dikkate alınmıştır.

Elde edilen veriler belirli kavramlar ile kodlanmıştır. Çünkü "Kodlama, bu kayıtların bilgi içeriğini veriye dönüştürür." (Berg ve Lune, 2019:345). Daha sonra kodlanan veri kümeleri bir üst anahtar kavramlar altında birbiri ile irtibatlandırılmıştır. Zira nitel araştırmacılar; verileri tümevarımsal bir yol ile soyut bilgi birimleri şeklinde organize ederek, örüntü, kategori ve temaları "aşağıdan yukarıya" doğru oluştururlar (Creswell, 2013:45). Dolayısıyla kaynakların analiz edilmesi ile elde edilen veriler, tümevarım stratejisi kullanılarak ilişkilendirilmiş, kodlardan örüntü, kategori ve temalar oluşturulmuştur. İki mütefekkir hakkındaki veriler, benzer başlıklar altında sistematik bir hâle getirilmiş ve bu başlıklar üzerinden veriler yorumlanarak eğitim anlayışları karşılaştırılmaya, anlamlı ve anlaşılır bir sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır.

2. ZİYA GÖKALP

2.1. Ziya Gökalp'in Hayatı

Ziya Gökalp, 23 Mart 1876'da Diyarbakır'da doğmuştur. Babası vilâyet evrak müdürü Tevfik Efendi'dir. 1886'da Diyarbakır askerî rüşdiyesine başlamış, burada okul müdürü İsmail Hakkı Bey'den Fransızca öğrenmiştir (Celkan, 1990:7). Kendisi bu dönemi şöyle anlatır: “Askerî Rüşdiye'nin en tembel bir talebesiydim. Yalnız riyaziyata fitri bir istidadım, şiir ve edebiyata da ihtiraslı bir incizabım (ilgim) vardı. Diğer derslere gelince, bunlar o zamanın pedagojisine göre, ezberciliğe istinat ettiğinden, bunlardan da mümkün olduğu kadar, sıkılır, tiksindir, kaçardım.” (Gökalp, 2018c:177).

Gökalp, babasının hür düşünceli bir adam olduğunu (Gökalp, 2018c:177), zevk aldığı kitapları okumakta onu serbest bıraktığını (Gökalp, 2018c:178) ve ona Namık Kemal'i sevdirdiğini, onun gibi hürriyetperver ve vatanperver olmasını arzu ettiğini anlatır (Öztürk, 2010:24). Babasının, Gökalp'in eğitimi ile ilgili hayaline ise onun bir dostu ile konuşmasında şahit olmuştur:

Dostu benim okumaya olan merakımdan bahsetti. Tahsil için Avrupa'ya gönderilirim, memlekete bir âlim yetişebileceğimi söyledi. Babam dedi ki: Tahsil için Avrupa'ya giden gençler, yalnız Avrupa ilimlerini öğrenebilirler; milli bilgilerimizden bihaber kalırlar. Medreseye girenler de... Avrupa ilimlerinden mahrum kalırlar. Bence... Gençlerimiz bir taraftan Fransızca'yı, diğer taraftan Arabi ve Farisi'yi iyi öğrenmeli! Ondan sonra hem garp ilimlerine hem şark bilgilerine mükemmelen vâkıf olmalı! Sonra da bunların mukayese ve telifiyle milletimizin muhtaç olduğu büyük hakikatleri meydana çıkarmalıdır. İşte, eğer ömrüm vefa ederse, ben Ziya'yı bu surette yetiştirmeye çalışacağım (Gökalp, 2018c:179)!

Babası öldüğünde Gökalp, Askerî Rüşdiye'yi bitirmiştir (Erişirgil, 1984:30). 1891'de Diyarbakır mülki idâdîsine girmiş, burada Tabîîye hocası Dr. Yorgi'den çok etkilenmiştir (Celkan, 1990:7). İdâdîde okuduğu yıllarda amcası Hasip Efendi'den, Arapça ve Farsça öğrenmiştir (Erişirgil, 1984:32). Dönemin pek çok genci gibi Ahmet Mithat Efendi'yi ilgiyle okumuştur (Öztürk, 2010:25). Yine sonu intiharla biten çok sayıda roman okumuş, beğenmiş ve kendisi ile özdeşleştirmiştir (Erişirgil, 1984:34).

Yorgi Efendi kendisine felsefe öğretmiş, Yunan filozoflarını tanıtmıştır (Ülken, 2019:441). O dönemde Osmanlı mütefekkirleri arasında “biyolojik materyalizm” (sosyal Darwinizm) oldukça yaygındır; Dr. Abdullah Cevdet ise bu düşüncenin en radikal savunucularından biridir (Öztürk, 2010:26). Gökalp onunla çok yakın bir dostluk kurmuştur.

Gökalp, idadide Batıcı öğretmenlerinin getirdiği akılcı yaklaşımlarla İslami eğilimli aile büyüklerinden edindiği mistik düşünceler arasında bir parçalanmaya uğradığını (Parla, 1989:23), aldığı fen ilimleri ile İslamî ilimler arasında bunalıma düşerek şüpheyi kapıldığını; insanın iradesi olmayan, asaletsiz, aciz bir makine olmasını hazmedemediğini; insanlığın sonuna kadar vahşet içinde kalacağını düşündükçe bunalıma düştüğünü (Gökalp, 2018c:181) anlatmaktadır. Bu düşünceler onu intihara sürüklemiş ve kafasındaki kurşunu güç koşullar altında Dr. Abdullah Cevdet morfinsiz çıkarmıştır (Sunar, 2019).

Abdullah Cevdet, Jön Türk hareketinin radikal devrimci, ateist ve pozitivist kanadının önemli bir temsilcisidir. Muhtemelen Gökalp'in İTC ile bağlantısını da Abdullah Cevdet sağlamıştır. Yine onu Avrupa'nın organizmacı sosyolojisi ve materyalist felsefesiyle (Herbert Spencer, Gustave Le Bon, Ernst Haeckel ve Ludwig Buechner) o tanıştırmıştır (Parla, 1989:23).

Gökalp 1896'da İstanbul'a gelerek, parasız yatılı okuyabileceği tek yükseköğrenim kuruluşu olduğunu öğrendiği Mülkiye Baytar Mekteb-i Âlisi'ne girmiştir (Parla, 1989:23). Fakat hürriyet ve meşrutiyete ilgisi, gizli cemiyetlerle temâsı yüzünden tahsili yarım kalmıştır (Celkan, 1990:7).

Diyarbakır'dayken Doktor Abdullah Cevdet, ona tıbbiyelilerin teşebbüsüyle hürriyet ve meşrutiyeti elde etmek için gizli bir cemiyet kurulmuş olduğunu ve bir ihtilal hareketi hazırlandığını söylemiştir. Doktorun tavsiye ettiği şekilde bu cemiyetle temas yolunu bulmuş ve doktorun önceden haberdar ettiği İbrahim Temo ve İshak Sükûti ile görüşmüştür. Onlar, Gökalp'in bu ihtilal komitesine aza olmasına yardım etmiştir (Erişirgil, 1984:43). İstanbul'da gelişmekte olan Türkçülük hareketiyle de ilişki kurmuş ve bu hareketi inceleme olanağı bulmuştur. Rusya'dan gelme bir Pan-Türkçü olan Askeri Tıbbiye öğretmeni Hüseyinzade Ali'yle bu dönemde tanışmıştır. Gökalp bu dönemde, Ahmet Vefik Paşa ve Süleyman Paşa'nın Türk tarihi ve dili üzerine yazdıkları eserler ile Fransız doğu bilimci Léon Cahun'un araştırmalarını da okuma fırsatını bulmuştur (Parla, 1989:23).

Bu sıralar Dr. Yorgi'nin de İstanbul'a geldiğini ve kendisine yapılacak ihtilal ile ilgili şöyle dediğini anlatır:

Türk gençleri siyasî bir inkılâp yapmak, meşruti bir idare tesis etmek istiyorlar. Bu hareket tebcile (saygıya) sayandır. Yalnız, bir cihet var ki inkılâp, Türk milletinin içtimâî hayatına, millî ruhuna uygun olmalı! Yapılacak Kanun-i Esasi

Türk milletinin ruhundan kopmalı! İçtimâî bünyesine tevafuk etmeli! Böyle olmazsa, yapılacak inkılâbın memlekete muzır olması ihtimali var (Gökalp, 2018c:185).

O günden itibaren hocasının vasiyeti üzerine, Türk milletinin sosyolojisiyle psikolojisini tetkik edebilmek için, bu ilimlerin umumî esaslarını öğrenmeye başladığını söylemektedir (Gökalp, 2018c:186).

1898'de “yasak yayınları okumak” ve “muhalif derneklere üye olmak” suçlamasıyla tutuklanınca, Gökalp'in on bir ay yatacağı Taşkışla'daki hapis hayatı başlamıştır. Burada, tüm ısrarlarına rağmen Kur'an-ı Kerim dışında hiçbir kitabı okumasına izin verilmemiştir (Öztürk, 2010:28). Gökalp, “Bu on aylık itikâf hayatının, onu ruhî buhranlarından ebedî surette kurtardığını; hapis sürecinde Naim Bey isminde, bir ihtiyar inkılâpçıya rast geldiğini ve bu nurlu ihtiyarın mefkûreli, ümitli ve vecdli sözlerini dinlediğini” (Gökalp, 2018c:186), söylemiştir.

Cezaevinde sonra 1900'da Diyarbakır'a sürgüne gönderilmiştir. Gökalp, vefat eden amcasının vasiyeti üzerine amcasının kızı Vecihe ile evlenmiştir. Diyarbakır'da sürgün olarak geçirdiği yıllarda kendini okumaya vermiş, 1904'te Vilayet Meclisi Kâtipliği'ne, 1907'de de Ticaret Odası Başkâtipliği'ne tayin olmuştur.

1904-1908 arasında Gökalp, köylülerin içinde bulunduğu kötü durumu dile getiren şiirler yazmış ve Diyarbakır adlı yerel gazetede bölgenin ekonomik sorunları üzerine makaleler yayımlamıştır. Bu dönemde yazdığı “Şakî İbrahim Destanı” adlı uzun şiiri, köylülerin, baskıcı bir toprak ağasının paralı adamları tarafından sömürülmesini yermektedir (Parla, 1989:24).

Gökalp, Meşrutiyetin ilan edildiği ilk günlerde, arkadaşlarıyla birlikte İTC'nin Diyarbakır Şubesini kurmuş (Erişirgil, 1984:34); 1909'da İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Selânik'te yapılacak ikinci kongresine Diyarbakır delegesi olarak katılmıştır.

Daha sonra Selanik'ten İstanbul'a geçtiğinde, Maarif Nazırı Emrullah Efendi'ye vekâleten Dârülfünun'da sosyoloji ve psikoloji derslerini vermek üzere görevlendirilmiş ama çekingen mizacı sebebi ile bir denemeden sonra bu görevi yapamayacağı kanaatine varmıştır. Diyarbakır'a dönme arzusu sebebi ile Emrullah Efendi onu Diyarbakır İlköğretim Müfettişliğine tayin etmiştir (Celkan, 1990:7). Diyarbakır'da bu görevinin yanında bir taraftan da Piri'nin vasiyeti doğrultusunda,

düşüncelerini yaymak amacıyla 28 Haziran 1909'da Avukat Şükrü (Asena) ile birlikte, Diyarbakır'ın ilk özel gazetesi Peyman'ı çıkarmıştır (Öztürk, 2010:30).

1910'da İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Selanik'te yapılacak üçüncü kongresine Diyarbakır delegesi olarak katılmıştır. Bu sıralarda Selanik'te kendisi tanınmakta ve şiirleri bilinmektedir (Erişirgil, 1984:67). Talât Paşa'nın teklifi ile İTC Merkezi Umumi azalığına seçilmiş (Erişirgil, 1984:67), Selanik'teki parti okulunda sosyoloji dersleri vermiş ve partinin gençlik kollarını yönetmiştir (Parla, 1989:24). Selanik İttihat ve Terakki İdâdîsi programına sosyoloji ve psikoloji derslerini ekletmiştir (Öztürk, 2010:32).

Burada bulunduğu yıllarda Gökâlp'in ilgisi Fransız sosyologları Gabriel Tarde ve Gustave Le Bon üzerinde yoğunlaşmıştır. Tarde taklit kuramı, Le Bon ise kitle psikolojisi üzerine çalışmalarıyla tanınmaktadır. En çok okuduğu ve derslerinde konu edindiği kişi ise, idealist ve dayanışmacı eğilimli Fransız filozof Alfred Fouillée'dir. Sonradan en beğendiği yazar durumuna gelen Emile Durkheim'in yapıtlarıyla da yine bu dönemde tanışmıştır (Parla, 1989:24). Durkheim'in *Sosyoloji Usulünün Kaideleri* adındaki eserini, memleketin sosyal durumunu tetkike imkân vereceği umudu ile okumuş, sonra İttihat ve Terakki kâtibinden Durkheim'in bütün eserlerinin ve yazılarının getirtilmesini istemiştir. Durkheim ile tanıştıktan sonra Fouillée'nin de Muhiddin-i Arâbi'nin de fikirlerinden vazgeçmiştir. Onlardan çok az bahsetmiş ve ekseriya Durkheim'a atfettiği fikirleri ispatlamak gerektiği zaman onların düşüncelerinden faydalanmıştır (Erişirgil, 1984:85).

Gökâlp ilk dönemlerinde Namık Kemal gibi Osmanlıcıdır ve birçok unsurdan oluşan bir Osmanlı milletini savunmaktadır (Ülken, 2013: 443). Sosyoloji okumalarının ve derslerinin yanı sıra milliyetçi fikirlerini de Selanik'te şekillendirerek Türkçülüğe yönelmiştir (Öztürk, 2010:31). Selanik'te çıkan "*Genç Kalemler*"de daha ziyade Turancılığa ait şiirleri vardır (Celkan, 1990:7). Bu dergideki 'Turan' şiiri, Türkçülük hareketi açısından önemli bir yere sahiptir.

Balkan Savaşı'nın başlaması üzerine 1912'de İTC Genel Merkezi İstanbul'a taşındığı için, Ziya Gökâlp de ailesiyle birlikte Selanik'ten İstanbul'a gelmiştir (Erişirgil,1984:89). Aynı yıl Ergani Maden'den Meclis-i Mebusuna seçilmiştir. Azâ olarak İTC'nin her icraatından haberdar olan Gökâlp; Enver Paşa ve Talât Paşa'ya karşı derin bir güven ve sevgi duymuş, onlar da "Hoca" diye hitap ettikleri Gökâlp'e

karşı aynı duyguları beslemiştir (Öztürk, 2010:33). Ancak Cemal Paşa'yı sevmediği ve onunla pek anlaşamadığı bilinmektedir (Erişirgil, 1984:157).

Fikrî hayatının ikinci devresi burada İttihat ve Terakki'nin desteği ile çıkarılan (Erişirgil, 1984:110) “*Yeni Mecmua*”da devam etmiştir. *Türk Yurdu*'nda çıkan, dönemin üç fikrî ana akımını sentez hâline getirerek birleştirdiği “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” yazısı ona asıl hüviyetini kazandırmıştır (Ülken, 2019:453). Öte yandan Türk Ocakları'na devam edip burada çeşitli konferanslar vermiştir (Celkan, 1990:8). 1913'ten itibaren, büyük bir bölümü onun fikri ve teşvikiyle çıkarılmış *Halka Doğru, İslâm, Bilgi, İktisadiyat, Millî Tetebbular Mecmuası, Muallim, Darülfünûn Edebiyat Fakültesi Mecmuası, Şair* gibi dergilerde yazıları yayımlanmıştır (Öztürk, 2010:34).

Talat Paşa başta olmak üzere arkadaşlarının ısrarı ile 1913-1919 arasında Edebiyat Fakültesi'nde hocalık yapmıştır (Erişirgil, 1984:102). Akademik bir unvanı, hatta üniversite diploması bile olmadığı hâlde, Türkiye'nin ilk sosyoloji profesörü olarak İstanbul Üniversitesi'nin sosyoloji bölümü başkanlığına getirilmiştir (Parla, 1989:24). Onun 1915'te Dârülfünun'da kurduğu bu kürsü, Durkheim'in kürsüsünden sonra Avrupa'daki ikinci bağımsız sosyoloji kürsüsüdür. Kendisine teklif edilen Maarif Nazırlığı görevini kabul etmeyen Gökâlp, üniversiteyi ve sosyolojiyi çok önemsemiştir. Hatta ülkemizde sosyoloji geleneğinin kurucusu sayılmaktadır (Sunar, 2019:1283).

1918'de kitap hâline getirdiği *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*'ı yayınlamıştır. Gökâlp bu eserinde çatışma hâlindeki üç ideolojiyi uzlaştırmaya çalışmakta: “İslamlaşmayı *Sırat-ı Müstakim* açtı. Muasırlaşmayı hemen herkes istiyor. Üçüncü cereyan, *Türk Yurdu* tarafından temsil edilmektir. Bu üç cereyan birbirinin zaruri sonucu olduğu için aralarında çatışma lüzumsuzdur.” (Ülken, 2019:467), demektedir. Bu eserini bu dönemde derleyip kitap hâlinde yayınlaması hâlen sentezinden vazgeçmediğinin bir göstergesi sayılabilir.

Mondros Mütarekesi'nin ardından Sadrazam Talât Paşa 8 Ekim 1918'de istifa etmiş ve Talât Paşa ile Ziya Gökâlp'in katılmayacaklarını bildirdikleri, 14-18 Ekim 1918 tarihleri arasındaki son kongrede İTC Fırkası feshedilmiştir (Öztürk, 2010:35). Kabine erkânı, İTC Genel Merkezi'nde toplanıp, İttihat ve Terakki'nin belli başlı simalarının bir vasıta bulup memleketi terk etmelerine karar verdiler. Gökâlp'in de İstanbul'u terk etmesini, kendileriyle birlikte gelmelerini teklif etmişlerdir. O, “Ben

vatan dışında yaşayamam.” diyerek yurtdışına çıkmayı reddetmiştir (Erişirgil, 1984:181).

Erişirgil bu dönemle ilgili şöyle bir hatırayı aktarmaktadır: “Ömer Seyfettin onu görmek ve teselli etmek için geldikçe: “Cancağızım, mademki İstanbul'u terk etmiyorsun, bari ortalıkta görünme, üniversiteye gitme. Bir ev bulalım, orada gizlen. Sen çocuğun çocuğun için de bizim için de lazımsın.” diyordu. Onun bu sözlerle cevabı sadece şudur: “Benim alnım açıktır, hayatımın bütün hesabını verebilirim, Ömer. Gizlenemem, bir yere gidemem.” (Erişirgil, 1984:181).

Gökalp, 28 Mayıs 1919'da işgal kuvvetlerince tutuklanmış, on bir arkadaşıyla birlikte Limni Adası'nda yer alan Mondros'taki bir kışlada dört aya yakın bir süre siyasî esir olarak tutulmuş (Öztürk, 2010:35); 18 Mart 1920'de son Osmanlı parlamentosunun İngiliz işgal ordusunca dağıtılmasından sonra, yüzlerce politikacı ve yazarla birlikte Malta Adası'na sürülmüştür (Parla, 1989:25).

Bu süreçte İttihat ve Terakki'nin siyasi önderleri Osmanlıcılık politikasını sürdürmüşler, diğer bazı gruplar da Panislamizm'e bağlı kalmışlardı, bunların her ikisi de imparatorluğu kurtarma çabasında olmuşlardır. Buna karşılık sürgün yıllarında (1919-1921) Gökalp'in başlıca amacı yayılmacı olmayan, gerçekçi bir Türk milliyetçiliğinin ana hatlarını formüle etmek (Parla, 1989:25) ve çok-milletli bir devleti ayakta tutma amacındaki sentezinden vazgeçerek, elde kalan topraklar üzerinde kurulacak millî bir Türk devletine dair fikirler geliştirmek olmuştur. Şunu özellikle belirtmek gerekir ki onun milliyetçiliği, bir dil ve kültür sorunudur; ırk ve etnik köken gibi öğelerle ilgili değildir (Parla, 1989:21).

1921'de Ankara hükümetinin İngilizlerle Londra'da yapılan barış müzakerelerinde, Malta'da bulunan Türklerin serbest bırakılması şart koşulmuş, Kars Savaşı sırasında esir alınan İngilizlerle mübadele üzerinde anlaşmaya varılmıştır (Celkan, 1990:9). Böylece serbest bırakılan Gökalp, Malta'dan ayrılarak aynı yılın sonbaharında İtalya üzerinden Türkiye'ye dönmüştür. İstanbul Üniversitesi'ndeki yeri iade edilmemiş ve millî hükümetin yeni başkenti olan Ankara'da kendisine başka bir görev de verilmemiştir. Bunun üzerine doğum yeri olan Diyarbakır'a yerleşmiştir; burada idâdî ve yüksek öğretmen okulunda sosyoloji ve psikoloji dersleri vermeye başlamıştır. Haziran 1922'den Mart 1923'e kadar, siyaset, ekonomi, toplumsal ve kültürel sorunlar üzerine yazılarının yer aldığı, *Küçük Mecmua* adlı bir dergiyi yayımlamıştır. Böylece Gökalp, bir kez daha Türkiye'nin siyasal ve entelektüel yaşamı

üzerinde bir etki kaynağı hâline gelmiştir. Falih Rıfkı Atay, Gökâlp'in *Küçük Mecmua*'sıyla "İstanbul'daki fikir hareketlerini Diyarbakır'dan yönlendirdiğini yazmaktadır." (Parla, 1989:26-27).

İstiklâl Savaşı büyük zaferle bittikten pek kısa bir süre sonra maarif vekili ona Telif ve Tercüme Encümeni Başkanlığı'nı teklif etmiştir. Devletten aldığı yol parasına, eşine ait bir evin satış parasını da ekleyerek, Ankara'ya gelmiştir (Erişirgil, 1984:199).

1922 Ekim'inde Mustafa Kemal'in, Halk Fırkası adı altında, halkçılık esasına dayanan bir parti kurmak niyetinde olduğunu, duyunca Ziya Gökâlp bu partinin prensipleri hakkında düşündüklerini *Hâkimiyet-i Milliye*'de yazmayı görev bilmiştir (Erişirgil, 1984:203). Aynı yıl eski Türklerde din, âdetler ve hukuk üzerine bir çalışma olan *Türk Töresi*'ni, 1923'te millî yaşamın tüm alanlarına uygulanacak ilkeleri açıkladığı *Türkçülüğün Esasları*'nı, yine 1923'te, Türk halk öykülerini derlediği *Altın Işık*'ı ve *Türk Medeniyet Tarihi*'nin ilk cildini tamamlamıştır. Gökâlp bu sırada, İstanbul'da Cumhuriyet ve yeniden yayıma geçmiş olan *Yeni Mecmua* ile Ankara'da *Yeni Türkiye*, *Yeni Gün* ve *Hâkimiyet-i Milliye* gibi büyük günlük gazetelere de yazılar vermeye başlamıştır. Siyasi risalesi *Doğru Yol*'da, Mustafa Kemal'in yeni kurmuş olduğu Cumhuriyet Halk Fırkası'nın uygulamalarını desteklemiş ve kuramsallaştırmıştır. Bu risale 1947'de, *Yeni Mecmua*'daki siyasi yazılarıyla birlikte "*Fırka Nedir?*" adı altında derlenmiştir (Parla, 1989:27).

İkinci Dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne Diyarbakır mebusu olarak seçilen Gökâlp, 1924'te kısa süren bir hastalığının ardından dinlenmek için gittiği İstanbul'da 25 Ekim 1924 günü hayatını kaybetmiştir. Mezarı II. Mahmut Türbesi haziresinde bulunmaktadır (Sunar, 2019:1283). Öldüğünde, eşine ve üç kızına emekli aylığı dışında bir şey bırakmamıştır (Parla, 1989:27).

Parla (1989:26), Gökâlp ile ilgili olarak; "1912 yılında İttihat ve Terakki Merkezi Umumi üyesi olduğu günden vefatına kadar, İTC içerisinde bir ideolog olarak görülen Gökâlp, kişiliği ve felsefesiyle, hırssız ve alçak gönüllü bir insandı. Siyasi mevki ya da maddi çıkar hırsıyla ilkelerinden ödün vermeye yanaşmadı." demektedir. Erişirgil (1984:204) ise, Diyarbakır milletvekilliğini geçim sıkıntısı sebebi ile kabul ettiğini, bunu mahcubiyet içerisinde anlattığını beyan etmekte ve onun ile ilgili şu tespitte bulunmaktadır: "Gökâlp'e fikirleri için düşman olanlar çoktu. Fakat onun şahsına düşman olmak çok güçtü. Nitekim onun tevkifini haber alan düşmanları ancak: 'Ahlâklı adamdı, ah İttihat ve Terakki'ye bulaşmasaydı!' Ya da: 'Ahlâkça çok iyi

adamdı, fakat anormaldi, şu Türkçülük belasını yaymamış olsaydı!’ diye mırıldanıyorlardı.” (Erişirgil, 1984:185).

2.2. Ziya Gökalp’in Eserleri

Ziya Gökalp bu dönemin sorunları içerisinde yetişen bir mütefekkir olarak Osmanlının bunalımlarına çareler aramaktadır. Bu gayretinin semeresi olarak da çokça eser ve yazı bırakmıştır. Binark ve Sefercioğlu’nun, 1971’de Ziya Gökalp’in doğumunun 95. yıldönümü münasebetiyle yazdıkları *Ziya Gökalp Bibliyografyası*’na göre kitap hâlinde basılan eserleri şunlardır:

- Ziya Gökalp: *Şakî İbrâhim Destanı*. Diyarbekir 1908 Vilâyet Matbaası 32 S.
- Ziya Gökalp: *Rusya’daki Türkler Ne Yapmalı?* İstanbul 1913 Tanin Matbaası. 16 S. (*Yeni Mecmua*’nın 2. cilt, 38. sayısında kısaltılarak neşredilmiştir.)
- Ziya Gökalp: *Kızıl Elma*. İstanbul 1914 Akkurum Hayriye Matbaası ve Ortakları. 146 S.
- Ziya Gökalp: *Yeni Hayat*. İstanbul 1918 Evkafı İslâmiye Matbaası. Nâşiri: *Yeni Mecmua*. 73 S.
- Ziya Gökalp: *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*. İstanbul 1918 Evkafı İslâmiye Matbaası. Nâşiri: *Yeni Mecmua*. 63 S.
- Ziya Gökalp: *Türk Türesi*. İstanbul 1923 Matbaa-i Âmire. 80 S.
- Ziya Gökalp: *Doğru Yol. Hâkimiyet-i Milliye ve Umdelerin Tasnîf, Tahlil ve Tefsîri*. Ankara 1923 Matbuat ve İstihbarat Matbaası. 15 S.
- Ziya Gökalp: *Altun Işık*. İstanbul 1923 Matbaa-i Âmire. 197+[3] S.
- Ziya Gökalp: *Türkçülük’ün Esasları*. Ankara 1923 Matbuat ve İstihbarat Matbaası. 174 S.
- Ziya Gökalp: *Türk Medeniyeti Tarihi*. 1. ks. İslâmiyet’ten Evvel Türk Medeniyeti. (Liselerin ikinci devresine mahsustur.). İstanbul 1926 Matbaa-i Âmire. 351 S. (Ziya Gökalp "Türk Medeniyeti Tarihi bitmeden öldüğü için, eser tamamlanamamıştır.)
- Ziya Gökalp: *Alageyik*. İstanbul Matbaa-i Şems. 16 S.
- Ziya Gökalp: *İlm-i İçtima Dersleri*. İstanbul 1923 Darülfünûn Edebiyat Şubesi. 64 S.
- Ziya Gökalp: *İlm-i İçtima-i Dini*. İstanbul 1923 Darülfünûn Edebiyat Şubesi.

• Ziya Gökalp: *İlm-i İctima-i Hukuki*. İstanbul 1913 Darülfünûn Edebiyat Şubesi. 32 S.

• Ziya Gökalp: *Ameli İctimaiyat* (İstanbul Dârülfünunu'nda 1918 senesinde serbest derslerde vermiş olduğu bu dersler not hâlinde olup, Enver Behnan Şapolyo'nun şahsî kütüphanesinde mevcuttur.)

Ziya Gökalp'in fikirleri Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra da hep dikkate değer bulunduğu için bu kitapların büyük bir kısmı daha sonra Latin harfleri ile tekrar tekrar basılmıştır.

Yine aynı kaynağa göre vefatından sonra yazılarından derlenerek aşağıdaki kitaplar yayınlanmıştır:

• Ziya Gökalp: *Fırka Nedir?* Toplayan: Enver Behnan Şapolyo. Yayımlayan: A. Karauğuz. Zonguldak 1947 Karaelmas Basımevi. 50 S. “Doğu Yayı”
(*Hâkimiyeti Milliye Gazetesi*'nde 19.4.1339 (1923)- 9.1.1339 (1923) tarihleri arasında neşredilmiş olan yazılarıdır.)

• Ziya Gökalp: *Kolsuz Hanım*. İstanbul 1950 Ahmet Halit Kitabevi. 48 S.

• Ziya Gökalp: *Ziya Gökalp diyor ki...* Toplayan: Ali Nüzhet Göksel. İstanbul 1950 Ahmet Halit Kitabevi. 119 S. (Ziya Gökalp'in kitap hâlinde çıkmamış muhtelif konulardaki yazılarını havidir.)

• Ziya Gökalp: *Şiirler ve Halk Masalları. Kızılalma- Yeni Hayat- Altun Işık Eserleri Dışında Kalan Şiirleri*. Tenkitli bs. Hazırlayan: Fevziye Abdullah Tansel. Ankara 1952 Türk Tarih Kurumu Basımevi. XXXII+397+1 S.

• Ziya Gökalp: *Ergenekon*. Zonguldak 1954 Karaelmas Basımevi. 2 S.

• Ziya Gökalp: *Yeni Türkiye'nin Hedefleri*. Ankara 1956 Hür Basım ve Yayınevi. 58 S. (Ziya Gökalp'in 1923'de Yeni Türkiye Gazetesi'nde çıkan seri makalelerinin umumî başlığıdır.)

• Ziya Gökalp: *Hars ve Medeniyet*. Ankara 1964 Balkanoğlu Matbaacılık Ltd. Şti. 102+[1] S.

• Ziya Gökalp: *Milli Terbiye ve Maarif Meselesi*. Ankara 1964 Ankara Basım ve Ciltevi. 137-+[1] S.

• Ziya Gökalp: *Limni ve Malta Mektupları*. Hazırlayan: Fevziye Abdullah Tansel. Ankara 1965 Türk Tarih Kurumu Basımevi. XX+624 S.

• Ziya Gökalp: *Çınaraltı Konuşmaları*. Ankara 1966 Yargıcıoğlu Matbaası. 140 S. + [1]

Bu bibliyografyanın yazımından sonra da Ziya Gökalp'in süreli yayınlardaki makaleleri derlenerek kitap hâlinde basılmaya devam edilmiştir. Doğumunun 100. yılında bütün eserleri Kültür Bakanlığınca tekrar basılmıştır. Günümüz yayınlarına bakarak yukarıda kaydedilen eserlere şunları da eklemek gereklidir:

• Ziya Gökalp: *Milli Tettebular*. Hazırlayan: Dr. Ali Duymaz. Ötüken Neşriyat, İstanbul 2016. 176 S.

• Ziya Gökalp: *Küçük Mecmua Yazıları*. Hazırlayan: Dr. Ali Duymaz. Ötüken Neşriyat, İstanbul 2018. 690 S.

• Ziya Gökalp: *Yeni Mecmua Yazıları*. Hazırlayan: Dr. Salim Çonoğlu. Ötüken Neşriyat, İstanbul 2018. 759 S.

• Ziya Gökalp: *Genç Kalemler ve Türk Yurdu Yazıları*. Hazırlayan: Dr. Ali Duymaz. Ötüken Neşriyat, İstanbul 2019. 334 S.

• Ziya Gökalp: *İslam Mecmuası ve Muallim Mecmuası Yazıları*. Hazırlayan: Dr. Salim Çonoğlu. Ötüken Neşriyat, İstanbul 2019. 284 S.

Ziya Gökalp'in süreli yayınlardaki ilk yazısı Londra'da yayınlanan *İstikbal Gazetesi*'nde (23 Eylül 1895/ 31. Sayı) çıkmıştır. Bu gazete Yeni Osmanlıların fikir organı olup, 1867 yılında Londra'da yayınlanan *Muhbir Gazetesi*'nin devamıdır ve onun geleneğini devam ettiren muhalif gazetedir. Bu yazı dışında Gökalp'in bütün nesir ve manzum yazıları 1904-1908 yılları arasında *Diyarbakır Gazetesi*'nde, 1909 yılında da Diyarbakır'da yayınlanan *Peyman Gazetesi*'nde çıkmıştır (Celkan, 1990:10).

Daha sonra *Volkan*, *Genç Kalemler*, *Türk Yurdu*, *Altın Armağan*, *Halka Doğru*, *Türk Sözü*, *Bilgi*, *İslam*, *İktisadiyat*, *Milli Tettebular*, *Darülfünûn Edebiyat Fakültesi*, *Muallim*, *İçtimaiyat*, *Harp*, *Yeni Mecmua*, *Şair*, *Genç Yolcu*, *Küçük Mecmua* ve *Dergâh* dergilerinde; ayrıca *Diyarbakır*, *Peyman*, *Yeni Türkiye*, *Hakimiyet-i Milliye* ve *Cumhuriyet* gazetelerinde de yazılar yazmıştır (Binark ve Sefercioğlu, 1971:13-58).

2.3. Ziya Gökalp'in Düşünce Dünyası

Bu bölümde Gökalp'in eğitim hakkındaki fikirlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için, onun sosyoloji hakkındaki fikirleri, "Türkleşmek-İslamlaşmak-Muasırlaşmak" sentezi, Türkçülük anlayışı ve kavramlara verdiği anlamlar (kültür, medeniyet, mefkûre gibi) eğitimle ilişkili olarak incelenmeye çalışılacaktır.

Ziya Gökalp'in, Osmanlı fikir ve eğitim hayatında adını duyurması II. Meşrutiyet'in ilanı ile başlamaktadır. O, babasının vasiyeti üzerine Garp ve Şark

ilimlerini mukayese edebilecek şekilde dengeli öğrenmeye (Gökalp, 2018c:179), pirinin vasiyeti üzerine her fırsatta fikirlerini neşretmeye (Gökalp, 1973h:20) ve hocası Doktor Yorgi'nin vasiyeti üzerine de Türk milletinin psikolojisini ve sosyolojisini tetkik etmeye (Gökalp, 1973h:16) gayret ettiğini söylemektedir. Gökalp'in hayat hikâyesi de yukarıdaki söylemini desteklemektedir. İslami ilimler ile ilgili bilgilerinin genişliği İslam Mecmuası'ndaki yazılarından, Batı ilimlerini yakından takip ettiği de yazdığı eserlerden anlaşılmakta; sosyoloji alanında uzmanlaşması ve yazılarını her bulduğu imkânda neşretmesi bu vasiyetlerin Gökalp'in hayatının seyrini belirlediğini göstermektedir.

2.3.1. Sosyoloji ve Toplumsal Tekâmül

Gökalp'in hocasının vasiyeti üzerine ve Osmanlının yıkılışına çareler aramak kastı ile sosyoloji ilminde derinleşmesi, sosyolojinin toplumun gelişimini istenilen doğrultuda yönlendirebileceğine olan inancı sebebiyledir. Gökalp (2016:33) şu görüştedir:

Bir kavimde kendi nev'ine ait olmayan ve daha sâfil (düşük) nevi'lerden pes-zinde (tortu) olarak kalmış olan müesseselerin marazî olduğu aşikârdır. Meselâ harsî bir millette iptidaî kavimlerden yahut imamî ve teşriî milletlerden bazı pes-zinde müesseseler kalmış ise, bunlar marazî bir mahiyete haizdir. Kavimlerin hastalıkları tayin edildikten sonra tedavileri de taht-ı imkâna gireceğinden, ilmi tetkikler binnetice ameli sanatlara da faydalı bir rehberlik ifa etmiş olur.

Anlaşılmaktadır ki Gökalp, toplumsal ilerleme kategorilerinin belirgin özelliklerinin tespit edilebileceği ve gelişim basamağına uymayan toplumsal olgulara müdahale edilerek toplumsal ilerlemenin hızlandırılabilirliği kanısındadır. Bu müdahalenin en önemli aracı ise eğitimidir, denilebilir.

Sosyoloji alanında Tarde'nin, Foullée'nin, Le Bon'un, Durkheim'in ve birçok Batılı düşünürün eserlerini okumuş, genel olarak Durkheim'in düşüncelerini esas alarak kendi sosyoloji anlayışını oluşturmuştur. Sosyal olguyu fertten ayrı bir gerçeklik kabul etmesi, metafiziği reddetmemesi, toplumu öncelemesi, toplumsal tekâmül basamaklarına inanması, kendine has sosyolojik anlayışın işaretleridir.

Evrimsel sosyolojinin yaygın olduğu bir dönemde yaşayan Gökalp, bu görüşlerden etkilenmiştir. Ancak o Durkheim'in görüşlerini tercih ederek, evrimi toplumsal bir tekâmül olarak ele almakta, iş bölümü ve dayanışmayı tekâmülün ölçüsü olarak düşünmektedir. Nitekim Gökalp, "İptidaî cemiyetlerde, cemiyetin fertleri arasında yalnız erkeklik, kadınlık ve yaş dolayısıyla ehemmiyetsiz bir nispette 'iş

bölümü' varken" (Gökalp, 2019c:55), toplumsal ilerleme süreci içerisinde iş bölümü genişler ve ihtisaslaşma artar, demektedir.

Gökalp mekanik dayanışmayı "cemiyeti terkip eden fertlerin duygularının ve itikatlarının müşterek olması", organik dayanışmayı ise "içtimai işlerin fertler arasında taksim edilmesinden husule gelen içtimai yardımlaşması" (Gökalp, 2019c:55), olarak tarif etmektedir. O halde mekanik dayanışma insanın yaratılmasından itibaren doğal bir ihtiyaç olarak aile, kabile ve aşiret topluluklarında meydana çıkmıştır. Ancak organik dayanışmanın ortaya çıkması için topluluğun nüfus olarak yoğunlaşmasının yanında bilimin, sanayinin, ticaretin, zanaatın ve toplumsal işlere ait organizasyonun gelişmesi, buna bağlı olarak uzmanlaşmanın artması gerekir. Bu esası, tekâmülün ölçüsü olarak alıp, Osmanlıda mekanik dayanışmanın yeterli düzeyde olmadığına, iş bölümü ve uzmanlaştırmayı artıracak tedbirler alınması gerektiğine işaret etmekte, bunun da ancak Batı'daki gibi ilim ve teknikte ilerleme ile mümkün olduğunu düşünmektedir.

Gökalp sosyolojiye fonksiyonel olarak yaklaşmakta ve toplumsal tekâmülün birbirini takip eden basamaklar hâlinde daha sofistike olana doğru yükseldiğine inanmaktadır. Gökalp toplumsal gelişme ve ilerleme aşamalarını tarif ederken cemiyetleri evvela iki sınıfta toplayıp sonra kendi içinde ilerleyen gelişim basamaklarına ayırmaktadır. Gökalp'in (2016:28) iptidâi cemiyet tasnifini L'Année Sociologique'in 11. ve 12. ciltlerinden aldığı toplumsal terakki basamakları şöyledir:

I) İptidâi (ilkel) cemiyetler

1. Tahallüf etmemiş (farklılaşmamış) semiyevî cemiyetler (klanlar).
2. Tahallüf etmiş (farklılaşmış) semiyevi (klan) cemiyetler.
3. Aşirî-Tribal cemiyetler.
4. İnhilale (dağılmaya) uğramış iptidâi cemiyetler.

II) Milletler

1. Zeamî (Feodal) milletler.
2. Camiavî (Communal) cemiyetler.
3. Medine (Cite)ler.
4. Muzaaf cemiyetler.
5. Hey'i (Corporatif) cemiyetler.

İbtidâî cemiyetler için Gökâlp (2019c:57) “Bu cemiyetler genelde klanlar şeklinde yaşayan, soy birliği ile birbirine bağlı ve totemli kabilelerdir. Toplum bir üst kademeye geçtikçe kabilecilik bilinci ve totem inancı zayıflar.” demektedir. Kabilecilik bilincinin zayıflaması ve yerini toplum hissiyatına bırakması ile totem inancının zayıflayarak daha teşekküllü inançlara geçilmesini, iptidâî cemiyetlerin tekâmülünün esası olarak almış gözükmektedir. Klanlardan başlayan bu tasnifi esas alması Durkheim ile benzerlik gösterir. Durkheim, “örgütlenme düzeyine göre toplumların sınıflandırılmasını” (Durkheim, 2004:184) savunurken toplumsal gelişmenin en alt basamağında kendi içinde “kendinden başka hiçbir toplum içermeyen Hord-klanlardan” (Durkheim, 2004:179) “birbirine karışmış birçok klanı içinde barındıran örgütlenme düzeyi yüksek toplumlara” (Durkheim, 2004:186) doğru bir toplumsal gelişim çizgisi belirlemiştir.

Gökâlp’e (2019c:59) göre “Milletler ise feodal yapılardan milli devletlere doğru oluşturulmuş gelişim basamaklarını takip ederler.” Bu tasnifi araştırmalarının sonucunda kendisi yapmıştır. Bu ve ileride değinilecek özgün fikirleri göstermektedir. Gökâlp birçok Batılı düşünürün fikirlerinden faydalanmış bunlara kendi fikirlerini de katarak özgün bir senteze ulaşmıştır. Türkdoğan, Gökâlp’in toplumsal tekâmül basamaklarını değerlendirirken, “Bütün bu sınıflandırmalarda temel nitelik, evrimin ilk safhasında (antik toplumlar) olan toplumlarda sosyal bütünlük dini bağlara ve kan akrabalıklarına dayanır. Oysaki evrimin en son safhasında toplumsal dayanışma kültürel bütünlüğe göre biçimlendirilir.” (Türkdoğan, 1987:11) tespitinde bulunarak, Gökâlp’in düşüncesinin özgün bir yönüne işaret etmektedir. Çünkü Gökâlp toplumsal tekâmülün en tepesine kültürel bütünlüğe ulaşmış toplumu koymaktadır.

Gökâlp’in toplumsal tekâmülü sınıflamasına dair fikirleri, dönemin pozitivist-evrimci bilim anlayışının izlerini taşımaktadır. Örneğin; Auguste Comte insanlığın “daha iyi koşullara ulaşma arzusu” (Durkheim,2004:192) ile “teolojik evre, metafizik evre, pozitif evre” olmak üzere “üç hâl”i yaşayarak son evreye ulaştığını iddia etmektedir. Spencer “bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayarak mutlu olmak arzusu” (Durkheim,2004:207) ile daha moderne doğru toplumun evirildiği kanısındadır. Morgan ise toplumların gelişimini “Vahşet Çağı, Barbarizm Çağı, Uygarlık Çağı” olmak üzere üç devre ayırmaktadır (Türkdoğan, 1987:4). Ancak Gökâlp, Durkheim’in “mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya doğru ilerleme” fikrinin etkisi ile keskin ifadelerle sınıflama yapmaktan kaçınmakta, doğal bir süreç ortaya koymaya çalışmaktadır. Genel olarak pozitivist-evrimci fikirlerden, “toplumsal

ilerleme ilkelerine ulaşma” amacı ile faydalanmakta ve metafiziği reddetmeyen bir düşünce yapısı ile hareket etmektedir. Sosyoloji ilminin kanunlarına riayet edildiği takdirde Osmanlının ve Türk milletinin buhrandan çıkacağına, tekâmül göstereceğine inanmaktadır. Parla da Durkheim ve Gökalp’in pozitivist ve idealist gelenekleri birleştirmeye çalıştığı, Gökalp’in sisteminin idealist yönünün ağır bastığı tespitinde bulunmaktadır (Parla, 1989:61).

Bu minvalde sosyolojiden Türk milletinin faydalanması gerektiğini düşünmüş bunun için şu soruları sormuştur:

Türkler muhtelif zamanlarda ne gibi medeniyet dairelerinden geçti? Türk kavmi, iptidaî kavimlere yahut imamî ve teşriî milletlere ait devrelerden hangisinde bulunup, tekâmülün hangi seviyelerine dâhil oldu? Türk kavminde mensup olduğu içtimai nev ile kabil-i telif olmayan ve binaenaleyh marazî bir mahiyeti haiz olan ne gibi gayr-i tabilikler mevcut? Beynelmilel medeniyetlerden hangi müesseseler Türk hayatına girerek ne gibi istihalelere (değişimlere) duçar oldu? (Gökalp, 2016:34).

Bu sorular her zaman, Gökalp’in sosyoloji çalışmalarının temel problemini oluşturmaktadır. Bu sorular sonucunda bina ettiği toplumsal tekâmül sınıflaması üzerinden şöyle bir cevap vermektedir: “Bu tasnife göre Türk milletinin camiavî cemiyetler nev’ine dâhil olduğu ve istikbalde heyeti cemiyetler arasına girmeye namzet bulunduğu anlaşıyor.” (Gökalp, 2019c:59). Böylece Türk milletinin bulunduğu basamağı ve ulaşması gerektiği yeri tespit etmeye çalışmaktadır.

Gökalp toplumsal zümreyi “Zümre, hususi tesanütle (dayanışmayla) birbirine merbut bulunan fertlerin bir mecmuasıdır.” (Gökalp, 2016:24), diye tanımlamakta ve zümreleri gelişim basamaklarına göre şöyle sınıflandırmaktadır: “Aile, köy, aşiret, sınıf, taife (caste), heyet (corporation), ümmet, devlet, millet gibi...” (Gökalp, 2016:24). Devlet zümresinde bulunan bir topluluğun millet zümresine geçebilmesi için “hars teşkilatına sahip olması gerektiği” (Gökalp, 2016:32) tespitinde bulunmakta ve “cemiyetin bir merhaleden diğer merhaleye geçtiği devreye buhran devri= période critique” (Gökalp, 2018a:333) ismini vermektedir. Onun bu tespitine göre “millet” olma merhalesine geçecek olan Türk kavmi bir buhran devri yaşamaktadır. Sonuç olarak, ona millet olma bilincini vermek için (Türk milletinin zaten sahip olduğu) “hars” eğitim yolu ile teşkilatlı bir hâle getirilmelidir ancak böylece buhran devri sona erecektir. Bu yüzden onun toplumsal ilerleme düşüncesinde, “kültürleme” vazifesi olan eğitim, toplumun tekâmülünde fonksiyonel bir araç olarak en önemli görevi ifa etmektedir.

2.3.2. Toplumsal Olgu

Gökalp'in sosyolojisinde “toplumsal olgu” temel kavramlardan biridir. Durkheim ve dolayısıyla onun Osmanlıdaki temsilcisi kabul edilen Gökalp toplumsal olgu kavramının tarifinde hemfikirdir. Her ikisi de sosyolojik görüşlerinin önemli bir kısmını toplumsal olgu üzerine bina etmektedir.

Durkheim, “kolektif bir eğilim durumu olan, hukuk, ahlâk, inançlar, gelenekler, moda gibi davranış kalıplarını toplumsal olgu (fenomen)” olarak isimlendirir. “Toplumsal olgunun zorlayıcı gücüyle kendisini gösterdiğini” (Durkheim, 2004:62), “kendisini bireye dayattığını” (Durkheim, 2004:49), “yaygın olma ve bireysel biçimlerden bağımsız olarak var olabilme özelliğine sahip olduğunu” (Durkheim, 2004:62)” iddia etmektedir. “Hem toplumsal düzeydeki hem de bireysel düzeydeki etkilerine bağlı olmaları bakımından da bunları sosyo-psişik olgular olarak” (Durkheim, 2004:60) nitelemektedir. Durkheim'e göre, Comte sosyolojinin kurucusu olmasına rağmen “Son sözü söyleyen, her zaman psikoloji olacaktır.” (Durkheim, 2004:206), diyerek sosyolojinin araştırma alanını muğlak bırakmaktadır. Bu fikirleri ile Durkheim sosyoloji ilminin araştırma alanını psikoloji ilminden ayırmaktadır. Bundan dolayı Gökalp onun fikirlerini benimsemekte ve sosyoloji ilmini onunla başlatmaktadır. Celkan, Durkheim'i spiritüalist olarak şöyle nitelemektedir:

O, sosyal realiteyi iki kısma ayırmaktadır: a. Manevî b. Maddî. Bunlardan manevî yön ilmi gözleme hiç elverişli değildir. Buna karşılık maddi yön daha elverişlidir. Durkheim de araştırmalarında sosyal realitenin hep maddî cephesinden tutmuştur. Aslında kendisi maddeci olduğu için böyle yapmamıştır. Haddizatında spiritüalisttir. Ve asıl amacı sosyal realitenin manevî yönünü incelemektir. Fakat yukardaki zorluk yüzünden maddî yönü ele almış ve sosyal realitenin bu tarafını manevî tarafın bir gölgesi sayılmıştır (Celkan, 1990:15).

O halde Gökalp'i Durkheim'i takip etmeye meylettiren sebeplerden birisi de onun spiritüalist yönüdür, denilebilir. Çünkü onun kullandığı kolektif şuur, mefkûre, ülkü, millî bilinç gibi kavramlar bir yönden de spiritüalist anlayışa dayanmaktadır.

2.3.3. Millet

Gökalp'in “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” ismini verdiği sentezi anlamak için “millet” kavramına verdiği mana önem arz etmektedir. Gökalp, “millet” olma vasfına sahip olan topluluğun köklerini ortak terbiyeye bağlamakta; okul, aile ve topluma önemli bir vazife yüklemektedir. Ona göre:

Milletin ne olduğunu anlamak için, önce ne olmadığını tetkik etmek lâzımdır... Millet, evvelâ, coğrafi bir zümre değildir... Gökalp aynı coğrafyada ve hatta aynı

devlet içinde yaşamayı millet olmanın yeterli şartı saymamaktadır... Millet, ikinci olarak, ırk ve kavim demek de değildir... Esasen sosyal hasletler, organik verasetle intikal etmediği, yalnız terbiye ile intikal ettiği için, ırkların milli karakter bakımından hiçbir rolü de yoktur (Gökalp, 1973h:225-226).

Başka bir makalesinde de “Manouvrier ismindeki âlimin, teşrihi (anatomik) vasıfların içtimâî seciyeler üzerinde hiçbir tesiri olmadığını ispat etmesi, bu iddiayı tamamıyla çürütmüştür... Fransız âlimlerinden Camille Julian ile Meillet en eski zamanlarda bile saf bir kavmin bulunmadığını iddia etmektedirler.” (Gökalp, 2019f:32-33) demektedir. Anlaşılan odur ki Gökalp, Türk ırkı da dâhil saf bir ırkın dünya üzerinde bulunduğuna inanmamakta ve ırkî özelliklerin sosyal niteliklere etkisinin olduğunu düşünmemektedir. Gökalp’in bu düşüncesi Durkheim’de de görülmektedir. Durkheim (2004:219) şu tespitte bulunmaktadır:

Her ne kadar yasa değerinde bir önerme olarak düşünülmemesi gerekse de şunu söyleyebiliriz ki tamamen ve tartışmasız biçimde ırka bağlı olarak değişen herhangi bir toplumsal fenomene rastlamış değiliz. Fakat en azından, bu iddianın, pratik deneyimimizin sürekli bir olgusu olduğunu söyleyebiliriz. Keza aynı ırktan toplumlarda, çok farklı örgütlenme biçimlerine rastlanabilirken, farklı ırktan toplumlarda ise çarpıcı benzerlikler görülebilir.

Sonuç olarak Gökalp’in ırkçı bir düşünceden uzak olduğu söylenebilir. “Millet... bir imparatorluk içindeki müşterek bir siyasi hayat yaşayanların toplamı da değildir. Meselâ, eski Osmanlı İmparatorluğunun bütün teb’asına Osmanlı milleti adını vermek hata idi. Çünkü bu karışımın içinde birçok milletler vardı.” (Gökalp, 1973h:226). Gökalp, Tanzimat döneminin “Osmanlı milleti” fikrine karşı çıkmaktadır. Onun millet kavramına verdiği anlam bakımından Osmanlı teb’ası, aynı bayrak altında yaşayan vatandaşlar topluluğudur, denilebilir. “Millet, bir adamın kendisine, keyfine ve menfaatlerine tâbi olarak mensup saydığı herhangi bir cemiyet de değildir. Biz de hislerimizle muayyen bir millete mensubuz. Bütün duygularımız, o milletle müşterektir. Demek ki, her ferdin milliyeti, onun keyfine, iradesine tâbi bir şey değildir. Çünkü milliyet de bir dış gerçekliktir.” (Gökalp, 1973h:226). Gökalp, bu sözleri ile bireyi toplumun karşısında önceleyen fertçilere cevap vermekte, millet mensubiyetinin istemsiz olarak doğal bir seyirle gerçekleştiğini ve değiştirilmesi çok zor bir sosyal olgu olduğunu ifade etmektedir. Millet’in ne olmadığına dair açıklamaları “millet” kelimesine farklı anlamlar yükleyen çevrelere birer cevap niteliği taşımaktadır. Böylece kendi millet kavramını ve Türkçülük anlayışını ortaya koyacağı zemini hazırlamaktadır. Ona göre, “Millet; lisanca, dince, ahlâkça ve bedîyatça (güzel sanatlarca) müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan bir

zümredir.” (Gökalp, 2019f:38). Gökalp, insanın doğumundan sonra öğrendiği anadili, taklidi iman ile öğrendiği dini, terbiye yolu ile edindiği ahlâkı, müzik zevki, giyim tarzı gibi unsurları aldığı terbiyeye bağlamaktadır. Dolayısıyla onun bu fikirlerinden hareketle, anne-baba ve sosyal çevrenin terbiye açısından rolünü inkâr etmemekle birlikte, bir milletin eğitim kurumları olan okula, topluluğu millet yapma sorumluluğunu vermektedir.

Gökalp, lisana da büyük bir ehemmiyet hasretmekte, anadili topluluğu millet yapan hasletleri aktarma vasıtası olarak görmektedir:

O hâlde millet nedir?... Sosyoloji ilmi gösteriyor ki bu bağ terbiyede, kültürde, yani duygularda iştirakidir. İnsan, en samimi, en içten duygularını ilk terbiye zamanında alır. Daha beşikte iken işittiği ninnilerle ana dilinin tesiri altında kalır. Bundan dolayıdır ki, en çok sevdiğimiz lisan ana dilimizdir. Ruhumuza coşkunluk veren bütün dinî, ahlâkî, estetik duygularımızı bu lisan vasıtasıyla almışız. Zaten, ruhumuzun sosyal kısmı bu dinî, ahlâkî, estetik duygulardan ibaret değil midir (Gökalp, 1973h:227)?

Gökalp’in bu düşüncesi millet olabilme amacı taşıyan toplulukların eğitim dilinin mutlak surette anadilleri olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca Gökalp (1973h:228) “Bir adam kanca müşterek bulunduğu insanlardan ziyade, terbiyece ve ana dilince müşterek bulunduğu insanlarla beraber yaşamak ister. Çünkü insanî şahsiyetimiz, bedenimizde değil, ruhumuzdadır. Maddî meziyetlerimiz ırkımızdan geliyorsa, manevî meziyetlerimiz de terbiyesini aldığımız cemiyetten geliyor.” diyerek toplumun ferdi yoğurarak kendine benzettiğini; ferdin içinde bulunduğu toplulukla aynı şeye sevinmeyi, aynı şeye üzülmeyi ve aynı şeylerden zevk almayı mensup olduğu milletten öğrendiğini; ırken hangi millete mensup olursa olsun onun mensubiyetinin anadil ve kültürce terbiyesini aldığı millete ait olduğunu iddia etmektedir. Gökalp düşüncesini şöyle formüle etmektedir: “Bu itibarla milliyette kök aranmaz. Yalnız terbiye aranır.” (Gökalp, 1973h:228).

2.3.4. Türkçülük

Gökalp’in Türkçülük anlayışı, “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” sentezinin üç sacayağından birisidir ve yukarıda bahsedilen “millet” tanımı üzerine bina edilmektedir. Onun Türkçülüğü (kendi kavramı olan) “Osmanlı Milletleri” ile uyum içinde yaşamaya engel oluşturmayan; üstün ırk inancına sahip bulunmayan, kendi kültürünün, anadilinin ve millî benliğinin farkına varmak iddiasında olan bir anlayıştır. Bu yönü ile Türkçülük, Gökalp’in eğitim anlayışını oluşturan önemli faktörlerden biridir.

Gökalp, Osmanlı kavimleri arasında milliyetçiliğin en son Türkler arasında çıktığı iddiasındadır ve o dönemi şöyle betimler:

Bir taraftan Hristiyan kavimler muhtariyet dâyesini (arzusunu) takip ederken, diğer cihetten de İslam kavimler milliyetiyle iftihar etmeye, kavminin aleyhinde söz söyletmemeye koyuluyorlardı... Milliyet mefkûresi ibtidâ gayrimüslimlerde, sonra Arnavut ve Araplarda en nihayet Türklerde zuhur etti. Türklerin en sona kalması sebepsiz değildir... Türkler, ilkin hadsî (sezgisel) bir ihtiyata tâbi olarak, bir mefkûre için bir mevcûdeyi tehlikeye düşürmekten çekinmişlerdi. Bunun için Türk mütefekkirleri Türklük yok Osmanlılık var diyorlardı (Gökalp, 2019b:14-40).

Buradan anlaşılmaktadır ki Gökalp, Türkleri, Osmanlı Devleti'nin varlık sebebi olarak görmekte ve Türklerin bu devletin selameti açısından “Türk” kelimesini bile kullanmaktan çekindiklerini ifade etmektedir. Hatta bu tespiti biraz daha ileriye götürerek şöyle demektedir:

Muasırlaşmak cereyanına tabi olanlar Tanzimat fikirlerini yaptıkları sırada muhtelif asırlardan ve mezheplerden mürekkep olan vâki bir millettten iradi bir millet yapmak mümkün olduğuna kani olmuşlar ve bu kanaatle tarihî bir manayı haiz kadim ‘Osmanlı tabirine, millî renklerden tamamıyla ârî olmak üzere, yeni bir mana yapıştırmışlardı. Elim tecrübeler gösterdi ki ‘Osmanlı tabirindeki yeni manayı Tanzimatçı Türklerden başka kabul eden yoktu. Bu yeni mananın ihtira’i (bulunuşu) yalnız faydasız olmakla kalmıyordu, devlet ile unsurlar ve bilhassa Türkler hakkında gayet muzır neticeler veriyordu (Gökalp, 2019e:114).

Başka bir makalesinde de “Bu Tanzimat tuzağına düşen yalnız Türkler oldu.” (Gökalp, 2019b:43) ifadesini kullanmaktadır. Görülüyor ki Gökalp, Tanzimatçıların “Osmanlılık” idealini sunî bir millet oluşturma gayreti olarak nitelemekte, “Osmanlı milleti” iddiasını Türklerden başka kabul edenin olmadığını, bu kabulün ise Türkleri köksüzleştirdiğine inanmaktadır. Zaten yukarıda değinildiği üzere Gökalp’in millet anlayışı “kişisel irade ile seçilerek tercih edilen” bir konu değildir, bu yüzden Osmanlı teb’asına “millet” vasfı verilemez. Gökalp millî bilince sahip milletlerden oluşan Osmanlı kavimlerinin, Osmanlı vatandaşlığı paydasında bir arada bulunması gerektiğine inanmaktadır. Bu fikirler kendi fikir örgüsü içinde makul görünmekle birlikte, muhtemelen bağımsız olma iradesi gösterecek olan, millet bilincine sahip ve içlerinde gayrimüslim kavimlerin de bulunduğu Osmanlı topluluğunu bir arada tutacak olan çözümü müşahhas bir şekilde ortaya koymamaktadır.

Gökalp; Türkçülüğün çıkış sebeplerinden biri olarak, Türk milletinin aşağılanması, diğer Osmanlı milletlerinin devlette iyi gitmeyen işlerden Türkleri sorumlu tutmalarını ve Türk gençlerinin “Türküm” demekten bile utanır hâlde

olmalarını göstermektedir. Gökalp (2019b:41-42) bu duruma dair gözlemini şöyle anlatmaktadır:

Tarihte bu acıklı hâle bir ikinci misal gösterilemez. Hariçte Avrupa, Türkiye'deki rezaletlerden dolayı yalnız Türkleri itham ediyor, dâhilde Müslim ve gayrimüslim bütün kavimler sarayın istibdadından, memurların zulmünden, hükûmetin yolsuzluğundan ancak Türk kavmini mesul tanıyordu... Arnavut gençleri Türklerin terakkiye müstait olmadığına, Türklerle hayat ortaklığı ederlerse kendilerinin de muzmahil (çökmüş) olacağına dair mantıklar yürüterek milliyet hissini nefh ediyorlardı (üflüyorlardı). Bu telkinleri yalnız Arnavut gençlerine mahsus değildi. Arap ve Kürt gençlerine de bu düşüncüyü telkine çalışıyorlar, hatta Türklerin cibilliyetsiz ve barbar olduğuna Türkleri bile inandırmaya gayret ediyorlardı. O vakit zaten Türk unvanını kabul eden bir fert yok gibiydi... İstanbullular kendilerine şehri namını veriyor, taşralılara ise coğrafi karabetine göre Arnavut, Arap, Kürt, Laz diyorlardı. Rumeli ahalisi umumiyetle Arnavut'tu, Karadeniz sahili yalnız Lazlarla, Şarkî Anadolu yalnız Kürtlerle meskûn idi. Böyle bir coğrafi kavmiyet unvanı bulamayanlar da mefahirini daha parlak gördüğü kavimlerden birine gönüllü yazılıyordu. Bu suretle aslen Türk olan pek çok genç Arnavutlukla, Araplıkla yahut Kürtlükle iftihar ediyorlardı. Türklükle mübahat eden (övünen) tek bir fert yoktu. Türk kelimesini ayıplı unvanlar gibi kimse üzerine almıyordu.

Başka bir makalesinde de “Türk, Şarkî Anadolu'da ‘Kızılbaş’, İstanbul'da ‘kaba’ manasında idi.” (Gökalp, 2019e:140) bilgisini vermektedir. Gökalp bu iddiasını eserlerinde birçok örneklerle ispata çalışmaktadır. Hatta Ahmet Vefik Paşa'nın “Müntehabât-ı Durûb-i Emsâl”inde Türk maddesindeki hoş olmayan atasözlerini, bu görüşlerini kuvvetlendirmek için delil olarak vermektedir (Gökalp, 2019e:138). Hodson'ın (1995:276) şu sözleri de Gökalp'i desteklemektedir:

Yunanlıların ve Ermenilerin aksine, egemen Türkler kendilerini bir millet, ayrı bir etnik grup olarak değil, genel olarak Osmanlı Müslümanlarının öncü sınıfı olarak gördüler. Tahsilli Türkler kendilerini görgüsüzler diye hor gördükleri Türk köylüleri veya çiftçileriyle bir tutmadılar. (Tam da bu ikincilere yakıştırılan Türk kelimesi, daha çok, aşağılayıcı bir terimdi.)

Bu kadar hor görülme ile birlikte devlette yolunda gitmeyen her işten Türklerin sorumlu tutulması, Türkler hakkında hoş olmayan tabirler kullanılması ve her milliyet mensubunun kendi kavmini övüp diğerlerini yermesi, Osmanlıda asgari müşterekler olan Osmanlılık ya da Müslümanlık paydasında, toplumsal birliktelik ve huzur ortamı olmadığının göstergesi sayılabilir. Gökalp, Türkcülük fikrinin çıkışının başka bir sebebi olarak, Türkçe'nin bulunduğu durumu şu ifadeler ile göstermektedir:

Tanzimatçılar Türklüğün yüzüne aldatıcı bir nikap (örtü) çekmek istemişti. Millî bir Türk lisanı yoktu; beyne'l-anâsır müşterek bir Osmanlıca vardı. Bütün unsurlar kaynaşmış yeni bir kavmi enmûzeç (model), tarihi bir ırk, bir Osmanlı milleti husule gelmişti. Bu milletin hususi bir dili olduğu gibi kendine mahsus bir tarihi vardı. Bu yalana hiçbir unsur inanmadı. Her kavim mekteplerinde çocuklarına kendi tarihini okuttu, kendi lisanını öğretti (Gökalp, 2019e:141).

Gökalp, Osmanlı Türkçesi'ni beyne'l-anâsır bir dil olarak nitelemektedir. Zira ona göre Osmanlı Türkçesi; Arapça, Farsça ve Türkçe arasında millî olma özelliğini kaybetmiştir. Gökalp, “millet” olmanın en önemli unsurlarından birini dil diğerini ise kültür olarak görmekte olduğu için, Türkçe'nin durumunu Türkçülüğün çıkışına bir gerekçe ve millî dil olan Türkçe'ye sahip çıkmayı da bir görev kabul etmektedir. Diğer Osmanlı kavimlerinin, câri Osmanlılık politikasına rağmen eğitimde kendi millî dil ve hususî tarihlerini öğretmeleri, Türklerin ise Osmanlılık politikaları uğruna bunlara gereken önemi vermemesi Türkler açısından bir handikap olarak sayılabilir.

Gökalp, Türkçülüğün çıkışında diğer bir sebep olarak “millî bir eğitim”in olmayışını göstermektedir. O, Tanzimatçıların kaldırdığı Enderun eğitimini ve bu kurumun aktardığı kültürü, millî terbiyeye daha yakın bulmakta, kendini yenileyemeyen medrese ile muasırlaşmanın temsilcisi mektebin oluşturduğu düalist eğitim sisteminde Türklerin millî benliğini kaybetmeye başladığına inanmaktadır. Çünkü ona göre Türkler millî olmayan bir eğitime maruz kalmakta ve okullar millî kültürü aktarma görevini yıllardır yerine getirememektedir. Gökalp (2018a:254) bunu şöyle açıklamaktadır:

Tanzimat'ın ilk hareketi, esasen ümmet irfanıyla karışık olan Enderun terbiyesini ortadan kaldırmak oldu. Görülüyor ki Türkler son zamanlarda asrî ve millî bir hayat yaşamaya başladıkları halde, asrî olmayan ümmet irfanı ile millî olmayan Tanzimat irfanının gayr-ı tabîî mürebbiliği altında kalmaya mahkûm olmuştu. Mekteplerde bu iki irfan hiç telif ve tevfiik edilmeden, sunî olarak yan yana yaşatılıyordu.

Yine Gökalp'e (2019e:115) göre:

Türklerin milliyet mefkûresinden içtinabı (çekincesi) devlet için muzır ve unsurlar için müziç (rahatsız edici) olduğu gibi Türklüğün hususi mevcudiyeti için de mühlikti (yok ediciydi). Türkler milliyeti, vâki bir millet olan devlet ile bir manada telakki ettikleri için içtimai ve iktisadi mevcudiyetlerinin tereddidi etmekte (bozulmakta) olduğunu bilmiyorlardı. İçtimai ve iktisadi hâkimiyetler başka unsurlara geçtiği sırada Türk, bir şey kaybettiğini anlayamıyordu; çünkü onun nazarında yalnız Osmanlı milletini terkip eden sınıflar vardı. Kendisinin bazı sınıflardan -velev ki bu sınıflar zamanımızda en ehemmiyetli tabakaları teşkil etmiş olsun- çıkarılmasına hiç ehemmiyet vermezdi. Memlekette iktisadi ve fennî sınıfların vücudunu kâfi görerek kendisinin bunlardan hariç kalmasında bir beis göremezdi. İşte bu gidişle Anadolu'da bile kavim yahut ahali suretinde bir Türklük kalmadı; Türkler memur ve reñçber sınıflarına inhisar ettiler. Memurlar da bir nevi zihnî reñçberler demek olduğu için Türklük -içtimai manasıyla- reñçberlik demek oldu.

Gökalp, Türkçülüğün çıkışına, Türklerin sırf devletin bekası için Türkçülükten kaçınmasının onların sosyal ve ekonomik hayatta hâkimiyeti kaybetmelerine yol açmasını sebeplerden biri olarak göstermektedir. Ancak dönemi inceleyen Lewis,

Zürcher ve Berkes gibi tarihçiler, gayrimüslimler karşısında bütün Müslüman Osmanlı teb'asının ekonomik alanda hâkimiyeti kaybettiğini yazmaktadır, öbür yandan devletin zayıflaması ile birlikte kurucu unsur olan Türklerin liderlik özelliklerini kaybetmeye başlaması ve sosyal hayatta mevzi kaybetmesi normal bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Yukarıda sayılan sebeplerin Türkçülüğün çıkışını bir mecburiyet hâline getirdiğini söyleyen Gökalp, Osmanlının yıkılışına çare olarak düşündüğü sentezinin Türkçülük kısmının Osmanlıya getireceği faydaları şöyle ifade etmektedir:

Türk kavmi “ben varım” dedikten sonra mesuliyetini daha iyi takdir eder ve bugün milliyet duygularından feragat etmeleri mümkün olmayan dindaş ve devlettaşlarıyla daha güzel anlaşmak yollarını bulabilir. Dün uzun müddet bekasına emin olmadığı için hiçbir hükûmetin ıslahat vaatlerine güvenemeyen unsurlar, yarın karşılarında vazife mesuliyetini bilir, lâyetmüt (ölümsüz) bir Türk kavmi buldukları zaman bu pâyidar mevcudiyetle anlaşmak imkânını görecekler ve bu suretle şimdi yaptıkları gibi ecnebi murakabesini (denetimini) istemeye taraftar olmayacaklardır. Türk kendi milliyetine hürmet etmeye başladıktan sonra kavimlerin milliyetini de muhterem tanıyacak, kendi hak ve vazifelerini tanıdıktan sonra sair kavimlerin de vazife ve haklarını tayin edebilecekler (Gökalp, 2019b:45).

O, Türk milletinin yirminci asrın başında Tanzimat’tan beri yaşadıkları sebebi ile kendine olan güvenini yitirdiğini, bu güveni ancak Türkçülük fikri ile tekrar edinebileceğini düşünmektedir. Liderlik edecek kudrete sahip bir Türk milletinin de Osmanlı kavimlerini tekrar etrafında toplayabileceği iddiasındadır.

Gökalp “milliyetçilik” fikrini sosyal bir olgu olarak görmekte, Osmanlı Devleti’nin bunu kabullenmesi durumunda kendi sorunlarını daha rahat çözebileceğine ve yıkılmaktan kurtulacağına inanmaktadır. Ona göre:

Dünya’nın Şarkı da Garbı da bize celî bir surette gösteriyor ki, bu asır milliyet asırındır; bu asrın vicdanları üzerinde en müessir kuvvet milliyet mefkûresidir. İctimâî vicdanların idaresi ile mükellef olan bir devlet, bu mühim ictimâî amili mevcut değil farz ederse, vazifesini ifa edemez. Devlet adamlarında, fırka recüllerinde bu his mevcut olmazsa, Osmanlılığı terkip eden cemaat ve kavimleri rûhî bir surette idare etmek kabil olamaz. (Gökalp, 2019b:15).

Gökalp, İslam dünyasını saran ve Osmanlıyı parçalayan bir mikrop olarak tanımladığı milliyet fikrini, “toplulukları millet hâline getiren bir maya” olması sebebiyle o günün değişen şartlarında Osmanlının birliği ve İslam’ın vahdeti için çare olarak görmektedir. Gökalp (2019b:77) bu konuda:

İslâm âleminin son ümidi olan Osmanlı Devleti’ni yüz seneden beri parçalayan manevî bir mikrop var. Bu mikrop şimdiye kadar Osmanlılığın düşmanıydı ve İslâmiyet’e büyük zararlar verdi. Fakat bugün artık İslâmların lehine dönerek yaptığı mazarratları telâfi etmeye çalışıyor. Bu mikrop milliyet fikridir... Bu fikir

marazî bir mikrop değil, içtimaî bir mayaydı. Maatteessüf bugüne kadar mahiyetini anlayamadık. Daima aleyhimizde lisanî, edebî, iktisadî, terbiyevî, nihayet siyasî ihtimallar (mayalanmalar) yaptı. Biz bu hayatî yaratılışları tanzimlerle, tesislerle, teşkillere beyhude durdurmaya çalıştık. Bu asrın milliyetler asrı olduğunu hissedemedik. Bu içtimaî kuvveti biraz da İslamîlığın, Osmanlılığın menfaatinde istihdam etmeyi hatırlayamadık. Ne ise, olan oldu. Milliyet fikri İslâmiyet aleyhinde ne yapmak mümkünse yaptı. Artık bu silâhı istimal etmenin (kullanmanın) sırası İslâm âlemine geldi.

Bu düşüncelerinden hareketle Gökâlp'in, Osmanlıyı oluşturan her milletin kendi diline ve harsına sahip çıktığı ve "Osmanlı vatandaşlığı" paydasında idare edildiği meşruti bir yönetim tarif etmektedir, denilebilir. Ancak bütün kavimler arasında yükselen milliyetçilik fikirlerinin milletleri en azından federatif bir yönetime meylettireceği kuvvetle muhtemel olduğu hâlde merkezîyetçi bir devlet anlayışını savunmakta ve o dönemde İTC'nin bu yöndeki politikalarına destek vermektedir. Zira Osmanlı kavimlerine milliyetçilik hususunda Gökâlp'in hayalindeki kadar verilecek bir özgürlük hakkı, merkezi bir devlet yapısından çok federal bir yapıda karşılanabilir. Ayrıca o, milliyet fikrini işgal altındaki İslam topraklarının bağımsızlık yolu olarak görmektedir; ona göre "...milliyet fikri mahkûm bir kavmin mahkûmiyetten kurtulması için kullanılan bir silâhtır." (Gökâlp, 2019b:80).

"Türk gençleri pekâlâ anlamışlardı ki, bugün en mukaddes vazife Türklerin bütün siyasî fırkalar, bütün içtimaî cereyanlar fevkinde birleşmesidir. Bu ittihat hâsıl olunca İslâmîlığın vahdeti, Osmanlılığın tamamiyeti daha emin bir vaziyete girer." (Gökâlp, 2019b:45) kanısında olan Gökâlp; görüldüğü gibi Türkçülüğü, Osmanlıcılık ve İslamcılık düşüncesinin rakibi değil destekçisi olarak konumlandırmaktadır. Ayrıca milliyetçilik fikrine sahip olan Osmanlı ve İslam kavimlerinin harslanacağını, böylece daha kuvvetli bir toplum yapısı oluşturacağını ve bu milletlerin eşit ortaklar olarak oluşturdukları devletin de daha güçlü olacağı tezini savunmaktadır diyebiliriz. Gökâlp bu konu ile ilgili başka bir yazısında şu ifadelerle yer vermektedir: "İslam kavimleri arasında ise hâkimiyet ve mahkûmiyet kayıtları olmadığı için milliyet fikri İslâmlar arasında tefrika çıkaramaz. Bilakis milliyet fikri kuvvet buldukça, İslâm ümmetçiliği fikri de o derece harslanacağı için mevcut ve harsı takviye ve teyit edecektir." (Gökâlp, 2019b:81).

Gökâlp, Osmanlı döneminde yazdığı eserlerde Türkçülük fikrini ifade ederken Osmanlının bütünlüğünü ve ümmetin birliğini göz önünde bulundurmakta ve görüşlerini ırkçı bir yönelimden korumaktadır. Türkler için istediklerini, bütün Osmanlı kavimleri ve İslam milletleri için de istemektedir. O, Türkçülüğün mefkûrelerini anlatırken bunu açıkça şöyle serdetmektedir:

Türkçülük, Türkler için istediği siyasî hürriyetle harsî istiklali, her millet hakkında da aynı sistem dâhilinde talep etmeyi kendisine bir vazife bilir. Binaenaleyh, bize göre umumiyetle milletçiliğin ve dolayısıyla Türkçülüğün siyasî mefkûreleri şunlardır: Evvela içtimâî tekâsüfleri (yoğunlaşmaları) itibarıyla millî ülkeyi malik olan her milletin müstakil bir devlet teşkil etmesi hakkını tanımak. Saniyen, hiçbir ülkede ekseriyet teşkil etmeyen ekalliyetlerin (azınlıkların) harsî muhtariyetlerini tanımak. Salisen coğrafi bir tesanütün yahut dinî, siyasî, iktisadî icapların neticesi olarak beraber yaşamaları zaruri olan ülkelerin “siyasî ittihatlar” teşkil etmeleri hakkını tanımak. Rabien, hiçbir ülkenin müstamere (muhacir) yahut müstemleke namıyla başka bir devletin idaresine girmesini kabul etmemek (Gökalp, 2018a:303).

Gökalp; olumlu, uyumlu, demokratik, özgürlükçü ve diğer kavimler ile aynı devlette birlikte yaşama hoşgörüsüne sahip bir Türkçülük anlayışı ortaya koymaktadır. Bir başka yerde, “İslam kavimlerine milliyet duygusunu nefyeden böyle gayritabiî bir ittihadı bugün ne Türkler ve Araplar ne Hintliler ve Afganlılar ne Kürtler ve Farslar kabul edebilirler.” (Gökalp, 2019e:146), diyerek milliyetçiliği her millete ait olan bir hak olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Onun bu düşünceleri, Berkes’in (2019:411) “Gökalp’ten belki İslâmcılık, Osmanlıcılık çıkarılabilir fakat ırkçılık asla çıkarılamaz,” tespitini tasdik etmektedir.

Gökalp’e (2019b:80) göre:

İslâmiyet, asabiyeti ‘hamiyet-i cahiliye’ tabiriyle takbih etmiş (çirkin kabul etmiş) ve nehy eylemiştir. Fakat bu asabiyetten murat aşiret asabiyetidir ki hâlâ içimizde caridir. “Benî Kahtan” ile “benî Adnan” tabirleri de bu takbih ve nehyin aşiretlere ait olduğuna bir delildir. Din-i İslâm yukarda zikrettiğimiz ayet-i kerimede kavmiyeti tecviz ettiği (izin verdiği) gibi ayet-i kerime ile de arada tearûf (birbirini tanımak) olmak şartıyla kabile ve şubelere yani kavim ve milletlere ayrılmayı tasvîp buyurmuştur: Sizi şubeler ve kabileler hâlinde yarattık ki birbirinizle tearûf edesiniz.

O, kendi Türkçülüğünün sınırlarını İslam’ın izin verdiği alan ile tahdit etmektedir. Buna uyup uymadığı meselesi araştırmaya değerdir ancak konumuz dışındadır. Gökalp milliyet duygusuna, muhtemelen bu ayeti yorumlayarak çıkarttığı kutsiyeti ilave etmekte ve “Türkçü, kendi milletini muazzez tanıdığı nispette başka milletleri de muhterem tanımaya mecburdur. Milliyetin kutsiyetine inanan bir adam, bu akidesinden hiçbir milleti müstesna göremez.” (Gökalp, 2018a:302) ifadelerini kullanmaktadır.

Gökalp’in milliyetçilik anlayışının bir başka niteliği de Türkçülüğü millî bir kin üzerine değil, millî övünçler üzerine kurgulamasıdır. Konumuz itibari ile incelemiş olduğumuz Osmanlı döneminde yazdığı eserlerinde hiçbir kavme karşı kin veya aşağılama ifadesi bulunmamaktadır. Daha çok tarihteki zaferlere ve kültürel özelliklere vurgu yapan bir Türkçülük görülmektedir. Bu niteliği Gökalp şöyle açıklar:

Bir mefkûrenin kuvvetlenmesi için iki hissin yardımına ihtiyaç vardır. Bunlardan birisi millî muhabbettir ki, millî mefharetlerle halk ananelerinden doğar. İkincisi millî kindir ki, herhangi bir istibdada karşı gayz (öfke) ve adavet (kin) uyandırmakla hâsıl olur... Türkler millî mefkûrelerini kuvvetlendirmek için dindaş ve vatandaşları olan hiçbir kavme karşı “millî kin” telkinine yeltenmezler (Gökalp, 2019b:40-47).

Gökalp’e (2019b:47) göre: “Türklerin hepsi İslâm olduğu için Türkçüler hiçbir zaman İslâm ümmetçiliğine mugayir bir his beslemeyeceklerdir. Aynı zamanda Türkçüler muasırlaşmak zaruretinin de anladıkları için gayrimüslim kavimler hakkında bu medeniyet asrının icap ettiği ihtiramkâr vaziyeti muhafaza edeceklerdir.” Anlaşılmaktadır ki Gökalp’in Türkçülüğü, ne İslamcıların “ümmetçilik hassasiyetini” ne de Batıcıların “modernleşme hassasiyetini” hafife almaktadır. Bu yüzden sentezi, diğer fikir akımlarına eleştiriler ile birlikte, toplumun tamamını kucaklayan bir dil ve Osmanlı fikir hayatındaki ana akımları bir ahenk içinde birleştirme çabası içermektedir.

Gökalp ümmetçiliğe önem vermekte ve aşağıdaki cümleleri ile Türkçüler için bir ümmet programı ortaya koymaktadır:

Hâlbuki Türkçülerin gayesi muasır bir İslam Türklüğüdür. Türkçülerin millet mefkûresi Türklükse, ümmet mefkûresi de İslâmlıktır. Bence Türkçülerin ayrıca bir ümmet programları da olmalı ve başlıca esasları da şunlar bulunmalıdır: 1. Bütün İslâm kavimleri arasında müşterek olan Arap hurûfunu lâ-yetegayyer (değişmez bir şekilde) muhafaza etmek. 2. Bütün İslâm kavimlerinde ilim ıstılahlarının müşterek bir hâle getirilmesi için İslâm ümmeti arasında ıstılah kongreleri inikat ettirmek (düzenlemek) ve ıstılahları Türkçeden, Arabîden ve kısmen de Farisîden yapmak. 3. Bütün İslâm kavimlerinde müşterek bir terbiyenin teessüsü için terbiye kongreleri inikat ettirmek. 4. Bütün İslâm kavimlerin müftü teşkilatları arasında daimî bir irtibat vücuda getirmek. 5. İslam ümmetinin timsali olan hilâlin kutsiyetini muhafaza etmek. Bu umdelerden anlaşılır ki, Türkçülük aynı zamanda İslâmcılıktır. Yalnız Türkçüler İslâm ümmetçisi olmak suretiyle kendilerini İslâm milliyetçilerinden ayırt ederler (Gökalp, 2019b:47).

Onun, Arap harflerini tüm İslam dünyasının ortak alfabesi olarak muhafaza etmek istemesi, ortak bilimsel terimlerin oluşturulması fikri, ortak eğitim anlayışının oluşturulması düşüncesi ve devletlerarası müftülük teşkilatları arasında irtibat sağlayacak bir organizasyon hayali, İslam ümmetinin kültürel yakınlaşmasını temin edecek çalışmalar olarak görünmektedir. Buradan Gökalp’in İslamcılarının ideali olan “İttihad-ı İslam”a karşı olmadığı, İslamcılarının metoduna karşı olduğu söylenebilir. Gökalp ittihadın ilk basamağının kültür, eğitim, din ve bilimsel alanlarda yapılacak iş birliği olduğunu öngörmekte; bu birlikteliğin toplumların milliyet ve kültür farklılıklarına saygı çerçevesinde oluşabileceğini düşünmektedir. Dönemin İslamcılarının “kavim ve kültür farklılıklarını dikkate almayan” bir İslam Birliği ideali

karşısına, “kavimlerin dil ve kültür farklılıklarına saygın bir değer biçen” ve bu millî kimlikleri ile yer alabilecekleri bir İslam İttihadını koymuştur denilebilir. Onun yöntem açısından haklı çıktığı da söylenilebilir, zira bu yüzyılda kurulan AB, BM, NATO, BDT vs. birliklerin hepsinde temel aktör ulus-devletler olmuştur.

Gökalp’in yukarıda saydığımız siyasi alana dayanan fikirlerine rağmen Hodson, Gökalp’in yalnızca Anadolu ve Trakya’dakilere yönelik bir dil kullandığını ve perspektifinin yalnızca bu bölge ile sınırlı olduğunu söylemekte (Hodgson, 1995:276), Parla ise Gökalp’in milliyetçilik anlayışını dil ve kültür milliyetçiliği (Parla, 1989:43) ve siyasal açılım taşımayan, kültürel bir proje (Parla, 1989:46) olarak nitelemektedir. Oysa Gökalp’in Turan idealine dair fikirleri incelendiğinde bu tespitlerin doğru olmadığı görülmektedir. Hatta işgal altındaki İslam toprakları için milliyetçilik fikrinin geliştirilmesini önermiştir ki bunun siyasal bir amacı olduğu açıktır. Bütüncül bir perspektiften bakıldığında Gökalp, dil ve millî dilin aktardığı kültürü bağımsızlığın ilk basamağı olarak tanımlamakta, “Lisanî bir istiklâl, siyasî bir istiklâlin mukaddimesidir.” (Gökalp, 2019b:79) inancını taşımaktadır. Dolayısıyla onun Turan ideali barışçıl, zamana yayılmış, tedrici olarak ilerleme esasına dayalı bir metot ve siyasal bir amaç içermektedir.

Gökalp, Türkçülüğünü “millî”lik kavramı çerçevesinde açıklamaktadır. Bu yüzden Osmanlıcılar ve İslamcılar millî kültür ve millî benlikleri görmezden gelmesini hep “zararlı” diye itham etmektedir. O, “Yeni Türkçülük harsın, harsî terbiyenin, felsefenin, hülâsa bütün maneviyatın millî olması esasına istinat ediyor.” (Gökalp, 2018a:331), diyerek bir nevi mukallitliği de Türkçülük anlayışının dışında bırakmaktadır. Batı’dan bilim ve teknik almayı muasırlaşma, kültüre ait kodlar (moda, gelenek, görenek, adet, ahlâk vs.) almayı mukallitlik saymakta ve bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Bugün bizim için muasırlaşmak demek, Avrupalılar gibi deridnavutlar (zırhlı gemiler), otomobiller, tayyareler yapıp kullanabilmek demektir. Muasırlaşmak, şekilce ve maişetçe Avrupalılara benzemek değildir.” (Gökalp, 2019b:19). Onun, bu yönü ile Batıcılar ile arasındaki farkı bariz bir şekilde ortaya koyarken, mukallitlik hususunda İslamcılar ile hemfikir olduğunu da göstermektedir.

2.3.5. Türkleşmek İslamlaşmak ve Muasırlaşmak

Gökalp’in “Türkleşmek İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” ismini verdiği sentezi, onun eğitim anlayışının muhtevasını belirlemektedir. Çünkü ona göre, eğitim-öğretimin eğitim kısmı, sentezinin “Türkleşmek ve İslamlaşmak” dairesine, öğretim

kısmı ise sentezinin “Muasırlaşmak” dairesine girmektedir. Ülken (2013:89) “Çeşitli görüşlerin çatıştığı devirde, onların uzlaştırılması yolunda ilk teşebbüs, modernleşmiş bir İslâmcılık ile Batıcılık ve Türkçülüğün birbirini tamamlayan üç görüş olduğunu ilk defa iddia eden Ali Süavi’dir.” demektedir. Ancak bu fikrin derli toplu olarak bir sentez hâlinde ilk defa Gökalp tarafından dile getirildiği malumdur. Gökalp’in sentezinin, Namık Kemal’in düşüncelerinin de büyük bir kısmını içerdiği söylenilebilir. Zaten çocukluk hatıralarından bahsederken babasının ona “Namık Kemal” sevgisi aşıladığını kendisi söylemektedir. Lewis (2018:195-196), Namık Kemal’in fikirlerini şöyle özetlemiştir:

Namık Kemal Türkiye’de iki düşüncenin en önemli temsilcisi olarak tanınır: Hürriyet ve vatan... Ateşli vatanseverliğine ve hürriyetçi tavrına rağmen, Namık Kemal samimi ve dindar bir Müslümandı... Tanzimatçılar eski İslam geleneklerinden iyi olanları koruyup bunların Avrupa’dan alınması gereken yeni kurumlara esin kaynağı olmasını ve yönlendirmesini sağlayamamışlardı... Hatta Osmanlıların önderliğinde bir İslam Birliği (Pan-İslam) fikrini ileri sürdü... İslam devleti kendini modernize etmeliydi, ancak bunu yaparken Avrupa’yı körü körüne taklit etmemeli, kendi yasalarını, inançlarını ve geleneklerini bırakmamalıydı.

Bu ifadelerle göre hem Namık Kemal hem de Ziya Gökalp’in Batı mukallitliğine karşı olduğu görülmektedir. Ayrıca Gökalp’in, Türklerin millî benliğini kaybedeceği endişesi sebebi ile topluluğu millet yapan “kültür”ü ve dolayısıyla “Türkçülük” fikrini daha öne aldığı, Namık Kemal’in ise benzer fikirleri savunmakla birlikte “İslamcılık” fikrini baskın olarak dillendirdiği söylenilebilir.

Gökalp, sosyal hayata dair olguları ve bunlara dair düşünceleri kategorize edip, bunlar arasında uyumlu ilişkiler kurarak düşünmeyi tercih etmektedir. “Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” ve “Millet, Ümmet ve Medeniyet” sentezleri bunun en önemli örnekleridir. Bu hususu Parla (1989:33) şöyle yorumlamaktadır:

Genç Türklerin tersine, Gökalp’te birbirinden kopuk düşünceler biraraya gelebilmiş, eklektisizm yerini iyi kötü bir senteze bırakmış. Öngörülenle gerçekleştirilen arasındaki fark azalmış, taklide ve keyfî tercihlere dayanan bir Batıcılık yerine Batı’nın olumlayıcı ama aynı zamanda eleştirel bir değerlendirmesi yapılmış, moda radikallik gösterilerinin yerini ölçülü ve bütünselliğe yönelik bir duyarlılık almıştır.

Gökalp’in “Türkleşmek İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” sentezinin Türkleşmek kısmı “millet” formuna, İslamlaşmak kısmı “ümme” formuna ve Muasırlaşmak kısmı “medeniyet” formuna tekabül etmektedir. Bunu “Türk milletindenim, İslâm ümmetindenim, Garp medeniyetindenim.” (Gökalp, 2018a:506), cümlesi ile formüle etmektedir. Ona göre, “Ümmet başka şey, millet başka şeydir. Devlet başka şey, millet başka şeydir.” (Gökalp, 2019b:68). O “millet”i yukarıda da açıklandığı gibi dil ve

kültür birliği olan topluluk, ümmeti ise aynı dinin mensupları olarak tanımlamakta, “Ümmet ile millet arasındaki münasebet ‘umum’la ‘husus’ arasındaki münasebet gibidir. Ümmet bir dinle mütedeyyin olan milletlerin umumunu câmi (toplayan) büyük bir zümredir.” (Gökalp, 2019b:68), demektedir. Burada “millet” kelimesine Ku’ran’ı Kerim’deki manasından ve dolayısıyla İslamcılarının kullandığı manadan farklı bir anlam yüklemiştir. Rağıp el-Isfehani (2010:1008) “Millet kavramı tıpkı din gibidir. Yüce Allah’ın peygamberleri aracılığıyla kulları için belirlediği hükümler manzumesidir.” şeklinde tanımlamaktadır. Ancak Gökalp, ıstılah manasını değil günlük hayatta kullanılan manasını tercih ettiğini şöyle izah etmektedir:

Bir taraftan İslamcılar diyorlar ki “millet” kelimesi sizin “ümme” tabirine tahsis ettiğiniz manaya delalet eder. Hatta bu kelime Arapçada “mezhep” manasındadır. Bu itiraza karşı denilebilir ki lisanın ekmeiyeti her kelimenin manası ve her mananın tek bir kelimesi ve hususuyla her manayı ifade edecek kelimelerin bulunmasıyla kaimdir. Bunu siz yapmasanız da lisan kendi kendine yapar. İşte bunun içindir ki bir dinle mütedeyyin olan insanların mecmuuna “ümme” ve bir lisanla konuşan insanların mecmuuna “millet” denilmeye başlamıştır. Mademki ekseriyet bu kelimeleri bu manalarda istimal ediyor, siz de bunu kabul ediniz. İstılah meselesinde müşkülât çıkarmak doğru bir hareket değildir. (Gökalp, 2019e:169).

Gökalp, ümmeti bütün dünya Müslümanlarını kapsayan geniş bir daire olarak tarif ederken, Türklerin ümmetin bir parçası ve Turan’ın da İslam vatanının bir cüzü olduğunu ikrar etmekte, Türkçülüğün ve Turan idealinin Osmanlı Devleti’ne ve İslam vatanına halel getirmeyeceğini ifade etmektedir. Gökalp (2019b:69) bu görüşünü şu cümleleri ile açıklamaktadır.:

O hâlde mukaddes mevcudiyet olarak yalnız bu iki şey var: Milletle ümmet. Mukaddes şeniyetler (gerçeklikler) iki olunca, bunların timsali yahut karargâhı olan vatan da iki olmak lâzım gelir: Ümmetin vatanı, milletin vatanı. Filhakika bir İslâm vatanı vardır ki, bütün Müslüman milletlerin sevgili yurdudur. Diğer millî vatandır ki Türkler kendilerinininkine Turan namını veriyorlar. Osmanlı ülkesi İslâm vatanının müstakil kalan bir cüzüdür. Bundan bir kısmı Türk yurdudur ki, aynı zamanda buranın bir parçasıdır. Türklerin Türk yurdunu veyahut Turan’ı hususî bir aşkla benimsemeleri ne küçük İslam vatanı olan Osmanlı ülkesini ne de büyük İslâm vatanını unutmalarını iktiza etmez. Çünkü millet mefkûresi, devlet mefkûresi, ümmet mefkûresi başka başka şeylerdir ve her üçü de mukaddestir.

Görülmektedir ki Gökalp, Namık Kemal’in “vatan” anlayışını derinleştirmekte, kategorize etmekte ve birbirine uyumlu hâle getirerek daha anlaşılır kılmaktadır. Böylece bulunduğu dönemin toplumunun parçalanmışlığını gidermeye ve toplumsal paydayı toplumun ekseriyetinin değerleri yönünde genişletmeye çalışmaktadır. Gökalp, ümmet anlayışının zayıfladığını fark ettiğinden dolayı, “İçtimaî hayatın bu safhası, ümmet ruhunun inhilaliyle (parçalanmasıyla) millet ruhunun teşekkülü

arasında geçmesi zarurî olan bir kozmopolitlik, bir beynelmilliyetçilik, hâsılı bir insancılık devresidir.” (Gökalp, 2019c:226) tespitinde bulunmaktadır. Sonraki dönemde ümmetin içindeki kavimlerin de milletler hâlinde yaşayacağını düşünmekte; bir millet bağı, bir ümmet bağı ve bir devlet bağı tarifi yapmaktadır. Böylece sosyal ve siyasal birlikteliklerin bu üç bağına dikkate alınarak yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Gökalp’in, “Türkleşmek İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” sentezinin son kısmının toplumsal izdüşümü, ona göre “medeniyet”tir. Gökalp medeniyeti, “Sosyolojiye göre, kültürleri ve dinleri ayrı olan çeşitli cemiyetler arasındaki müşterek müesseselerin toplamına da medeniyet adını vermemiz uygundur.” (Gökalp, 1973h:236) diye tarif etmektedir. Yani topluluğu dil ve kültür etrafında birleştirip millet, milletleri din etrafında birleştirip ümmet organizasyonunu açıkladıktan sonra, dinine ve milletine bakmaksızın bilim, teknik ve sanatta müşterek olan milletleri de medeniyet zümresi olarak tanımlamaktadır. Dünya üzerinde birden fazla medeniyet zümresi olduğunu tasavvur etmekte ve şu örnekleri vermektedir: “Mesela, bugün Avustralya aşiretleri başka bir medeniyet alanı, Kuzey Amerika Hintlileri başka bir medeniyet alanı, Afrika aşiretleri ve Okyanusya aşiretleri de başka medeniyet alanları teşkil ederler.” (Gökalp, 1973h:237).

Gökalp, “Bir cemiyet, medeniyet dairesini değiştirebilir. Mesela, Türk kavmi... İslâmiyet’i kabulden evvel, Aksâ-yı Şark Medeniyeti dairesine mensuptu. İslam olduktan sonra, Şark Medeniyeti dairesine girdi. Geçen asırdan beri de üçüncü bir daireye, Garp Medeniyetine, yani laik bir medeniyet dairesine girmeye çalışıyoruz.” (Gökalp, 2018b:21) demektedir; Türklerin tarihte üç defa medeniyet dairesi değiştirdiğini iddia etmekte, bunun dönemin ihtiyaçlarına binaen bir mecburiyet hâline geldiğini ifade etmekte ve meşrutiyet döneminin buhranından çıkış için geliştirdiği sentezin bir yanını “Batı medeniyetine girmeye” dayandırmaktadır. Batı medeniyetine girişin onların kültür öğelerinin taklit edilmesi olmadığını defaten vurgulayan Gökalp, ayrıca Batı’nın adaletini, hukukunu ve vicdanını eleştirmekten de geri durmamaktadır. Konu ile ilgili olarak “Avrupa’daki beynelmilel şefkat ve müzaheretin (yardımlaşmanın) Hristiyan milletlere münhasır olduğu, beynelmilel hukukun da Hristiyan devletlerin imtiyazları hükmünde bulunduğu görülür. Balkan Muharebesi Avrupa vicdanının Hristiyan vicdanından başka bir şey olmadığını gösterdi.” (Gökalp, 2019e:118) demektedir bir başka yazısında da “Evet, garpta hak ve adalet, uhuvvet ve şefkat mevcuttur, fakat bunların meşmûlü (kapsamı) ancak Hristiyan ümmetidir. Evet,

garpta bir ahlâk, bir felsefe, bir medeniyet mevcuttur, fakat bunların hepsinde bazen gizli, bazen âşikâr salıp damgaları var.” (Gökalp, 2019e:150), tespitlerinde bulunmaktadır. Gökalp, “Batı medeniyetine girmekten kastın şuursuz bir taklit olmadığı” fikrinde, İslamcı olan Mehmet Akif Ersoy’dan farklı düşünmemektedir. M. A. Ersoy (1996:175) da “Süleymaniye Kürsüsünden” şiirinde benzer bir bakış açısını şöyle dile getirmektedir:

Bir kanâat verecekmiş bana dünyâda meğer.
O kanâat da şudur: Sırr-ı terakkînizi siz,
Başka yerlerde taharrîye heveslenmeyiniz.
Onu kendinde bulur yükselecek bir millet;
Çünkü her noktada taklîd ile sökmez hareket.
Alınız ilmini Garb’ın, alınız san’atını;
Veriniz hem de mesaînize son sür’atini.
Çünkü kâbil değil artık yaşamak bunlarsız;
Çünkü milliyeti yok san’atın, ilmin; yalnız,
İyi hâtırda tutun ettiğim ihtârı demin:
Bütün edvâr-ı terakkîyi yarıp geçmek için,
Kendi “mâhiyyet-i rûhiyye”niz olsun kılavuz.
Çünkü beyhûdedir ümmîd-i selâmet onsuz.

Yine bu minvalde Gökalp (1973h:249) Japonları örnek göstererek şu soruları sormaktadır:

Japonlar, dinlerini ve milliyetlerini muhafaza etmek şartıyla, Batı Medeniyetine girdiler. Bu sayede, her hususta, Avrupalılara yetiştiler. Japonlar, böyle yapmakla, dinlerinden, milli kültürlerinden hiçbir şey kaybettiler mi? Asla. O hâlde, biz niçin tereddüt ediyoruz? Biz de Türklüğümüzü ve Müslümanlığımızı muhafaza etmek şartıyla, Batı Medeniyetine kesin olarak giremez miyiz?

Kültür ile medeniyet alanını keskin çizgiler ile ayırsa da görülmektedir ki Avrupa’dan alınan ve Gökalp’in medeniyet dairesinde tasavvur ettiği unsurlar, kendine ait olan kültür ve düşüncayı de beraberinde getirmektedir. Örneğin o dönemde sanayileşme ile işçi sınıfı toplum hayatına girmiş, modern mektepler ile Avrupa’daki düşünce akımları neşvünema bulmuş, banka ile Osmanlı kapitalist sisteme entegre edilmiştir.

Gökalp (2018a:251) bir yazısında “Avrupa medeniyetleri çürük, hasta, müteaffin (çürümüſ) esaslar üzerine istinat etmiştir. Bu medeniyetler inkıraza, izmihlale mahkûmdur. Hakikî medeniyet ancak yeni hayatın inkişafı ile başlayacak Türk medeniyetidir.” ifadelerini kullanmaktadır. Burada kullandığı “medeniyet” kavramı yukarıda onun açıkladığı manaya uygun düşmemektedir. Gökalp’in burada kastettiği Avrupa’nın toplumsal hayatı olabilir. Çünkü genel olarak eserlerinde, medeniyetin millete ve dine ait bir kavram olmadığına vurgu yapmaktadır.

Gökalp, Batı medeniyetine geçiſi savunmakla birlikte ſu eleſtiride bulunmaktadır:

Âdeta, her medeniyetin baſka bir mantığı, baſka bir estetiği, baſka bir hayat görüşü vardır. Bundan dolayıdır ki, medeniyetler birbirine karışamıyorlar. Yine bundan dolayıdır ki, bir medeniyeti bütün sistemiyle kabul etmeyenler, onun bazı kısımlarını alamıyorlar. Alsalar bile benimseyip, kendilerine mâl edemiyorlar. Medeniyeti de din gibi dışından değıl, içinden almak gerekir. Medeniyet de tıpkı din gibidir. Ona da önce inanmak ve yürekten bağlanmak gerekir. Bu noktayı iyi anlamamış olan Tanzimatçıların bizi Avrupa Medeniyetine dış görünüşü taklit etmek yoluyla sokmaya kalkmaları bundan dolayı kısır kaldı (Gökalp, 1973h:238).

Ona göre Tanzimat’tan beri Batılılaşma hareketi yüzeysel kalmakta, fikrî ve ilmi derinlik taşımamaktadır. Oysa yapılması gereken medeniyet dairesine ait olarak tanımladığı bilim ve tekniğı almakla beraber, bu ilerlemeyi ortaya çıkaran bilimsel düşüncenin de alınmasıdır. Onun bilimsel düşünceden kastı ise bilimsel araştırma tekniklerinin ve sorgulayıcı bakış açısının derslerde uygulanarak öğrencilere öğretilmesi ve hocaların zihinlerinde canlı olarak yaşatılmasıdır.

2.3.6. Hars ve Medeniyet

Gökalp’in diğeri bir sentezi de hars-medeniyet ikilisidir. Millet hayatındaki unsurları hars ve medeniyet kavramları altında birbirine uyumlu iki alan olarak sınıflandırmaktadır. Gökalp (2018a:267) bir makalesinde bu konuyu şöyle açıklamaktadır:

Örfe dâhil olan yani cemiyete vecd veren kaidelerin mecmuuna hars denilir. Örf dâhilinde bulunmayan, yalnız onun tarafından kabul edilen yani cemiyetin vecdini ihlâl etmediğı hâlde ona makul görünen fikirler ve ameliyelerde o cemiyetin harsına uygun bir "Medeniyet" manzumesi teşkil eder. Bu medeniyet esasen beynelmilel olduğu hâlde, millileşmemiştir. Hâlbuki hars, cemiyetin ruhuna vecd veren fikirlerin ve ameliyelerin mecmuu olduğu için, esasen millidir.

Bir baſka makalesinde de “Hars, yalnız bir milletin dinî, ahlâkî, hukukî, muâkalevî, bediî, lisanî, iktisadi ve fennî hayatlarının ahenkdar bir mecmûasıdır. Medeniyetse, aynı ma'mûreye (medeniyet dairesine) dâhil birçok milletlerin içtimâî

hayatlarının müşterek bir mecmuudur.” (Gökalp, 2019f:46) tespitinde bulunmaktadır. Böylece kültür ile aynı anlamda kullandığı “hars”ı, bir milleti diğerinden ayıran, sadece o millete ait olan ve o millete manevî duygular veren olgular olarak tanımlamaktadır. Bilim, teknik ve sanat gibi her millette ortak olarak bulunabilecek olguları ise “medeniyet” olarak kategorize etmektedir. Harsı millî, medeniyeti beynelmilel olarak nitelemektedir. Onun fikir dünyasında bu iki kavram birbiri ile uyum içinde varlığını sürdüren ve birbirlerini ikmal eden bir anlama sahiptir. Mektep açısından bakıldığında ise Gökalp, harsı eğitimin konusu, medeniyeti ise öğretimin konusu olarak görmektedir. O, hars-medeniyet sentezi ile dönemin insanının kafasındaki bir ikilemi uyumlu bir fikir haline getirmeye çalışmaktadır.

Gökalp harsı, millî ve manevî duyguların müsebbibi; medeniyeti ilmî düşüncenin yolu olarak nitelemekte ve bunu şöyle ifade etmektedir:

Dinî, ahlâkî, bedîî kıymet hükümleri bizden ancak doğru duymayı ister. İlmî, fennî, sınaî fikirler ise doğru düşünmeyi talep eder. Nefsî duyguların “millî” ve “şey’î” (nesnel) fikirlerin “Beynelmilel” olmasına binaen ferdin doğru duyması kendi milleti gibi hissetmesi demektir. Doğru düşünmesi ise bütün insanıyetle beraber ilmî usule teb’an muhakeme etmesinden ibarettir (Gökalp, 2018a:257).

Buradan onun, “doğru hissetme” ve “doğru düşünme” niteliklerini kazandırma vazifesini eğitim kurumlarına verdiğini söylemek mümkündür. Çünkü birincisi eğitim ile ikincisi öğretim ile kazandırılabilir olacak hususiyetlerdir.

Gökalp’e göre hars, medeniyetten önce gelmektedir. Harsa sahip olmayan bir topluluğun medeniyetten gereği gibi faydalanamayacağını düşünmektedir. Gökalp’e (2018a:258) göre:

Bir millet, harslaşmadıkça medenileşemez. Medeniyet bir nebattır ki ancak millî hars üzerine aşılandıktan sonra yemiş verebilir. Tanzimatçılar, millî harsı teşkile çalışmadan, Avrupa medeniyetini almaya çalıştıkları için muvaffak olamadılar. Türkçüler ise bu hâlden ders aldıklarına binaen milletin evvela taharrüsü (kültür sahibi yapılması), sonra temdini (uygarlaştırılması) lazım geldiğini anladılar.

Tanzimatçıların harsı yok saydığı için başarılı olamadığı tespitinde bulunmakta; o dönemin birçok alanında oluşan düalist yapının sebebinin de harsın üzerine medeniyetin kurgulanamamasına bağlamaktadır. Yine Tanzimat’a yönelik, “Medeniyet ile harsın yan yana yaşamasından iki ayrı lisan, iki ayrı edebiyat, iki ayrı hukuk, iki ayrı ahlâk, iki ayrı bedîyat husule gelmişti. Bu iki manzume, birisi üst tabakada, ikincisi alt tabakada olduğu halde birbiriyle kaynaşmayarak beraberce yaşıyorlardı.” (Gökalp, 2019c:142) eleştirisinde bulunmaktadır. Ancak Osmanlı

modernleşmesi, yönetim tarafından halka dayatılan bir yol takip etmiş ve Gökâlp'in kültürün kaynağı olarak gördüğü halk modernleşmeye hep ilgisiz kalmıştır. Dolayısıyla Tanzimat'tan sonra hars ile medeniyetin bir halita oluşturulamamasının sebebi idarecilerin medeniyetin unsurlarını Osmanlı toplumsal hayatına dâhil etme çabaları karşısında, halkın (yani kültürün hamisinin) bunlara ilgisiz kalması ya da eski geleneksel kurumları desteklemesi sayılabilir. Yine modernleşme çabalarımızdaki yüzeysellik, bilimsel düşüncenin transfer edilememesi ve ekonomik zorluklar birer sebep olarak göz ardı edilemez. O halde Gökâlp'in düalist yapıyı tek bir sebebe dayandırması doğru olmayacaktır.

Gökâlp, hars ile medeniyeti uzlaştıırken İslam'ı millî kültürün (harsın) içerisinde ve hatta onun membaı saymaktadır. Bu onun, kendi yaşadığı dönemde Batı'da câri olan "İslam ilerlemeye manidir." iddiasına ve pozitivizmin metafiziği yok sayan tutumuna katılmadığını göstermektedir. Gökâlp (2018a:254) bu konuyu şöyle açıklamaktadır:

Hâlbuki ananevî kelimelerin ve kanaatlerin tesiriyle birbirine düşman gibi görünen bu iki ruhiyet, hiç de gayr-ı kabil-i telif değildir. Bir kere ortada yalnız millî bir harsla beynelmilel bir medeniyet suretinde iki irfan dairesi mevcuttu. Ümmet irfanı, din namıyla millî harsın bir unsurunu teşkil ediyordu. Türk milleti Müslüman olduğu için İslâm dini, tabîî, Türk harsının mühim bir unsuru olarak daima kalacaktı. Demek ki ümmet irfanı ile millî hars arasında bir tenakuz bulunmak şöyle dursun, bilakis din, millî harsın membaini teşkil ettiği için, bu iki unsur arasında sıkı bir tesanüt mevcuttur. Millî hars ile Tanzimat irfanı, yani Avrupa medeniyeti arasında hiçbir tearuz (çatışma) mevcut olamaz.

Parla, "değer yargılarını" dikkate alan bu tür görüşleri sebebiyle, Gökâlp hakkında, "İdealizmle pozitivizmin bir sentezine ulaşmak istemektedir." (Parla, 1989:33) yargısına varmaktadır.

Gökâlp'e (2018a:464) göre "Bir hars, muhitindeki medeniyeti temsile çalışmazsa, muhitteki medeniyet, o harsı bozar, mahveder. Hars, canlı bir uzviyete, medeniyetse bu uzviyetin gıdaî muhitine benzer. Binaenaleyh, harsın medeniyeti temsil etmesi ne kadar iyi ise, medeniyetin harsı temsil eylemesi o kadar fenadır." Gökâlp, bir kültürün kendi içine kapanması ve medeniyetteki gelişmeleri dikkate almaması, haricindeki medeniyet tarafından yıkılması sonucunu doğuracağı kanaatindedir. Bu tespiti ile Osmanlı Devleti'nin 1650'lerden sonraki durumuna işaret ettiği düşünülebilir, çünkü Osmanlı mezkûr tarihten itibaren Batı'daki gelişmeleri takip edememiştir.

Gökalp (2018b:23) “Medeniyet bir millettten başka bir millete geçebilir, fakat hars geçemez. Bir millet, medeniyetini değiştirebilir, fakat harsını değiştiremez.” hipotezini sosyolojik bir teori olarak kabul eder. Osmanlının kurtuluşunu, bu yargının gereğinin yerine getirilmesinde görmekte, dolayısıyla “Osmanlıyı oluşturan milletler harslarını kuvvetlendirerek Batı medeniyetine geçmelidir.” demektedir. Gökalp (1973h:247) bir başka yazısında “Bu dinî ve vatanî tehlikeler karşısında yalnız bir kurtuluş çaresi vardır ki, o da ilimlerde, sanayide, askerlik ve hukuk teşkilâtında Avrupalılar kadar ilerlemektir, yani medeniyette onlara eşit olmaktır. Bunun için de tek bir çare vardır: Avrupa Medeniyetine tam bir surette girmek.” ifadesini kullanmaktadır. Bu durumu Gökalp sosyal inkılap olarak adlandırmakta ve şunları söylemektedir:

İçtimâî inkılâp, her milletin hayatta olan kıymetlerinin kitaplardaki kıymetlere tefevvuk ederek (üstün gelerek) onların makamına kaim olmasıdır. Bu ise millî harsın şuurlu bir hale gelerek ananevî ve taklidi irfanların yerine kaim olmasından ibarettir. Millî harsı terkip eden kıymet duyguları, ruhlara vecd ve galeyan verdiği için “kuvvet-hisler” tabirine mâ-sadaktır. Hâlbuki medeniyeti teşkil eden ilmî ve fennî mefhumlar, kendi başlarına hiçbir vecd ve galeyan telkin etmeyen barid (soğuk) hakikatler olduğu için “gölge-fikirler” mahiyetindedirler. Bu gölge-fikirler ancak bir millî harsın kuvvet hisleriyle birleştikten sonra, “kuvvet-fikirler” mahiyetini alabilirler. O halde, medenî unsurlar millî hars tarafından kabul edilmedikçe, milletin hayatına geçemez (Gökalp, 2018a:258).

Gökalp modernleşme amacı ile yapılan bütün yeniliklerin kültürel köklerle ilişkilendirilmesi gerektiğine inanmakta, kökler ile bağlantısı kurulmayan yeniliklerin toplum hayatında devamlılığının olmayacağını düşünmektedir.

Gökalp’e göre hars-medeniyet ikilisine dair sosyal kanunlardan birisi de “Bir cemiyette harsın inkişafı medeniyetin de inkişafını intaç eder.” (Gökalp, 2018a:464). Kültürün, geliştikçe medeniyetin ulaştığı bilim, teknik ve sanatı almayı zorunluluk haline getireceği meselesidir. Ancak tam tersi bir durumun toplumsal çöküşü getireceği kanaatindedir. Ona göre “Eski cemiyetlerde medeniyetin fazla bir inkişafa mazhar olması, harsın inhilaline sebep olmuştur. Medeniyetçe dun, fakat harsça yüksek olan bir kavim, medeniyetçe yüksek, fakat harsı bozulmaya başlamış olan devletlere galebe çalar.” (Gökalp, 2018a:468). Bu yüzden Türk milletinin harsının kuvvetlendirilmesi, eğitim yolu ile teşkilatlı hâle getirilmesi ve şuur düzeyine çıkarılması gerekmektedir. Bu aşamadan sonra medeniyete ait unsurlar kültürel değerler üzerine bina edilmelidir. Zaten, kültürün güçlenmesinin zorunlu bir sonucu olarak medeniyete ait unsurlar toplumda doğmak zorundadır. Eğer kültür zayıf kalır

da medeniyet unsurları yükselirse, Türk milletinin harsını kaybedeceğini düşünmektedir. Bunun sebebinin ise şu sözler ile dile getirmektedir:

Medenî müesseseler, maddî ve intifaî (faydacı) bir mahiyeti haiz olduğundan fertleri hodkâmlığa, menfaatperestliğe sevk eder. Bu duygularsa tesanüt duygularının tamamıyla zıddıdır... Harsî müesseselere gelince, bunlar umumiyetle mefkurevî ve bî-menfaat olup içtimaî tesanütün (yardımlaşmanın) rabitalarıdır. Binaenaleyh, kuvvetli bir hars, cemiyette içtimaî bir inzibat, kavmî bir vahdet, siyasî ve askerî bir satvet (güç) husule getirir. (Gökalp, 2018a:469).

Onun “kültürce kuvvetli ama medeniyetçe zayıf olan milletlerin, kültürce zayıf ama medeniyetçe yüksek olan milletlere üstün geldiği”ne dair iddiası Osmanlı modernleşme sürecinde yeni bir fikirdir. Böylece buhran içerisinde bulunan topluma ümit ve azim vermeye çalışmaktadır. Bununla ilgili olarak Celkan (1990:47) da “İbni Haldun ve Oswald Spengler, Gökalp gibi kültür ve medeniyetin çöküşüne inanırlar. Fakat Gökalp onlar gibi kaderci (fataliste) değildir. Zira o, büyük adamların milletlerin hayatında önemli rol oynadıklarına ve alın yazılarını değiştirebileceklerine inanır. Bu, tarih felsefesine getirilen önemli bir görüştür.” yorumunu yapmaktadır. Anlaşıyor ki Gökalp, İbn-i Haldun’un devleti insana benzeterek oluşturduğu “Devletler doğar, gelişir ve ölür.” teorisinin kötümser sonucunu kabullenmemekte; milletin kültürünün kuvvetlendirilmesi yolu ile devletin ömrünün uzatılabileceğine inanmaktadır. Yine bu kanaatinde hareketle, Gökalp’in, insanlık tarihini harsı güçlü olan devletlerin hâkimiyeti ile açıklamaya çalıştığı, söylenilebilir.

Son olarak, topluluğun millet hâline gelmesinin temelinde dil ve kültürü gören Gökalp, Turan idealine ulaşmak için Türkler arasında tek bir harsın yayılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Ona göre ortak dil İstanbul Türkçesi, ortak kültür ise Osmanlı Türklerinin harsıdır. Gökalp (2018a:277) bu konuda “Osmanlı harsının umum Türkler arasında intişarıyla büyük bir Türk milletinin husule gelmesi, Osmanlılık için muzır değil, bilakis gayet faydalı olacaktır. Ancak büyük kemiyete malik milletlerin yaşamak hakkını haiz olduğu bu asırda, Türklerin ayrı harslar yaparak küçük milletlere ayrılmaları hepsi için tehlikelidir.” görüşündedir.

2.3.7. Mefkûre

Gökalp, medeniyet alanındaki bilgilere pozitivist bir bakış açısı ile yaklaşmakta ve bunların başka milletlerden alınması noktasında herhangi bir tereddüt göstermemektedir. Ancak kültürel alana ait bakışı daha çok idealist bir özellik taşımakta ve kültürel değerlerin başka milletlerden alınamayacağını düşünmektedir. Onun fikir dünyasında idealizm felsefesine ait bir kavram olan ve kültürün kökü olarak

konumlandığı “mefkûre”nin önemli bir yeri bulunmaktadır. Mefkûre, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde ülkü ile eş anlamlı kullanılmakta, ülkü ise “Amaç edinilen, ulaşılmak istenen şey, ideal.” anlamına gelmektedir. Yine TDK Sözlüğünde “idealizm” ülkücülük anlamı ile karşılanmaktadır. Cevizci (1997:358) ise Felsefe Sözlüğü’nde idealizmi şöyle tarif eder:

En genel ve gündelik anlamı içinde, yüksek ahlâkî amaçlara bağlanma, zihnin tasarımı, ide ve ideallerini maddî, deneysel gerçekliğin tam karşısına geçirme ve onlara, insanın değerler cetvelinde başat bir rol ve konum yükleme tavrına; maddî ve deneysel gerçekliğin sınırlama, eksik ve kusurlarından bağımsız olduktan başka, yetkin ve mutlak olanı hedefleyen yönelimler olmalarından dolayı, yetkin olanın önceliğini ve üstünlüğünü vurgulama tavrı yaklaşımına verilen ad.

Dolayısıyla Gökalp’in kültürde idealist, medeniyette pozitivist bir yol takip ettiği açıktır. Ona göre:

Bir tohumun çimlenmesi birincisi ânı, ikincisi zamanı olmak üzere iki devreye ayrılır. İlkah (döllenme) devresi, taazzuv (organ oluşumu) devresi. İlkah hadisesi cürsûmeler (hücreler) için yaratıcı bir vakıdır. Bu olmadıkça cürsûme taazzuv edemez. Bir millet büyük bir felakete uğradığı, korkunç bir tehlike karşısında bulunduğu zaman fertlerindeki şahsiyetleri bel' eder (ortadan kaldırır): O zaman umurun ruhunda yalnız “millî bir şahsiyet” yaşar, bütün kalplerde bu “millî şahsiyet”i idame etmek tehalükünden (isteğinden) başka bir duygu kalmaz. Bu hengâmede fertler kendi hürriyetlerini değil, milletlerinin istiklalini düşünürler. İşte o muazzez duygu ile karışık olan bu mukaddes düşünceye “mefkûre” denilir ve bu buhranlı devreye de “ilkah devresi” namı verilebilir... Buhranlı zamanlar mefkûrelerin hilkat günleridir. Mefkûreler, millî felaketlerin kalpleri birleştirerek umumi bir kalp yaptığı hengâmlarda, bu müttehit kalpten doğar; sonra taazzuv devresinde tedricen dal budak atarak çiçekler ve yeni müesseseler meydana getirir... Felaket ve buhran devri geçtikten sonra ruhlarda tulû etmiş (doğmuş) olan bu mefkûre güneşi artık sönmez. O, milletin bütün faaliyetlerini deru bir zemberek suretinde müstemirren (sürekli) tahrikte devam eder. (Gökalp, 2019e:155-157).

Anlaşılmaktadır ki, mefkûreyi milletin buhran dönemlerinde, milleti birleştiren ve toplumun tamamına hâkim olan bir düşünce olarak tanımlamaktadır. Bu hâli yaşayan bir topluluk, tek bir şahsiyetmiş gibi hareket etmekte ve sadece milletin istiklâlini hedef edinmektedir. “Mefkûre” buhran dönemi sonrasında da hâkim olduğu milletin sosyal hayatında müessesler oluşturarak kendi devamını sağlamaktadır. Bu görüşünü Durkheim’den aldığı “toplumsal olgu” fikrine dayandırmakta, mefkûrenin fertlerden bağımsız olarak toplumda ortaya çıkan bir fenomen olduğunu düşünmekte ve bu olguyu “Mefkûre, esasen bir içtimaî zümrenin, kendi fertleri tarafından duyulmasıdır.” (Gökalp, 2019b:70) şeklinde tarif etmektedir.

Gökalp, “mefkûreyi” topluluğa millet hissini veren, fertlere aidiyet duygusu yaşatan ve millet ruhunu yaşattığı topluma sorumluluklarını hatırlatan bir uyarıcı olarak görmekte ve şöyle izah etmektedir:

Çocuk için “ben” duygusunu hissetmek neyse, millet için de mefkûresini idrak etmek odur. Fakat millet benliğini ancak büyük felâketler zamanında hissedebilir. Musibetler zamanındaki millî buhran, içtimai bir Cibril'dir ki dağınık bir halka bir milliyet ruhu, bir aile vicdanı nefh eder. Millete bu ruh nefh olunduktan sonradır ki o kim olduğunu, nereden geldiğini, nereye gideceğini, nasıl bir tarihî vazife ifa edeceğini sezmeye, anlamaya başlar (Gökalp, 2019b:57).

Buhranlı dönemlerin terbiye edici özelliğini önemsemekte ve topluluk için, bu sıkıntılı dönemleri, millet olma yolunda bir fırsat olarak görmektedir. Gökalp'e (2019e:157) göre “Bir millet tehlikede kaldığı vakit... Millet, fertlerine semavi yahut içtimai bir mefkûre suretinde tecelli ederek onları mevut bir muzafferiyete, mübeşşer bir cennete davet eder. Hodkâmlardan cansiper mücahitler, korkaklardan tehlike-cû kahramanlar yapar. Gabilere (ahmaklara) zekâ, tembellere faaliyet, lakaytlara gayretkeşlik verir.” Yine başka bir makalesinde “Asıl hüner, içtimai galeyanlar olmadığı zamanlarda ruhunda mefkûreyi canlı olarak yaşamaktır. İşte mefkûrenin bu şekli, ruh düşüklükleri için daimî bir münebbihtir ve gayri-uzvî ruh hastalıklarını esaslı bir surette tedavi eder.” (Gökalp, 2019a:32) demektedir. O, buhranlı dönemlerde yaşanan fevkalade olayları fertlerin ruhî düşkünlüklerine bir ilaç olarak tasavvur etmektedir. Ancak asıl olması gerekenin mefkûreleri normal zamanlarda millet ve fert ruhunda canlı tutmak olduğuna inanmakta, böylece fertlerin bencillik, korkaklık, tembellik, lakaytlık gibi ruhî düşkünlüklerinin tedavi edilebileceğini düşünmektedir. Buradan Gökalp'in kendi eğitim anlayışında, eğitim kurumlarını, millete ait mefkûreleri fertlerde canlı tutma vazifesi ile sorumlu tuttuğu sonucu çıkartılabilir. Zira ona göre, bu vazifenin ihmal edildiği, mefkûresiz milletler “Her an kopacak bir kıyameti beklemektedir.” (Gökalp, 2019e:157).

Gökalp, Osmanlı Devleti'nin meşrutiyet dönemindeki durumu değerlendirirken şöyle demektedir:

Bugün bu musibetlerin darbesiyle uyanan genç zekâlar hezimetlerimizin mesuliyetini terbiyedeki mefkûresizliğimize atfediyorlar. Diyorlar ki: “Biz gençlerimize ne millî terbiye ne de dinî terbiye vermek istemedik. Hâlbuki fertleri mukaddes gayeler için ölmeye sevk eden duygular din ve milliyet hislerinden ibarettir. Biz çocuklarımıza Türk ve İslâm terbiyeleri vermediğimiz gibi, asır terbiyesi de veremedik.” (Gökalp, 2019b:50).

Dönemin eğitim kurumlarındaki mefkûresizlikten şikâyet edildiğine değinmekte; eğitimde yeni nesle, dinî ve millî hissiyat ile bağlantılı olan, uğrunda çaba sarf edebilecekleri, onlara gayret, sabır, azim ve heyecan verebilecek ulvi mefkûreler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla Gökalp, eğitimi öğretimden daha

fazla önemsemekte ve eğitimin amaçları arasına “mefkûre kazandırma” hedefini koyup bunu öncelemektedir.

O, mefkûrenin milletin tarihinde yaşanan gerçek olaylar sonucu doğduğu, yaşayan nesli terbiye eden en önemli unsur olduğu ve milletin geleceğinin de mefkûreler ile inşa edilebileceği kanısındadır. Gökalp’e (2019b:57) bu hususta şunları yazmaktadır:

Ne yaşanmamış bir hayal ne de istikbalde yaşanacak bir gayedir. Mefkûre hâlin mürebbisi ve istikbalin hâlikı olmakla beraber mazinin bir şe’niyetidir. Milletin mazisinden gelip onu istikbâline doğru iten fikrî bir hamledir. O hâlde idéeden müştak olan (kaynaklanan) idéal gibi, fikirden müştak olan mefkûreyi bu mevkide istimal etmek daha münasiptir.

Gökalp, özellikle eğitim kurumlarında kutlanan milli bayramları, “mefkûrelerin hatırlatıcısı” olduğundan dolayı önemsemekte ve kutlama günlerinde “tarihte yaşanan ve mefkûreye sebep olan büyük olayın küçük bir numunesinin yeniden yaşanması” (Gökalp, 2019i:98), gerektiğini düşünmektedir. O millî bayramların günümüzdeki gibi resmi bir prosedür şeklinde kutlanmasını doğru bulmamaktadır. Zira o, millî bayramların, hatırası olduğu tarihteki günü hatırlatacak şekilde, milletin ruhundan gelen bir istek ve coşku ile kutlanmasının mefkûreyi canlı tuttuğu kanısındadır.

Gökalp’e (2019b:55-56) göre:

Fertlerdeki iradeyi yaratan ve sevk ve idare eden mefkûredir. Fert bu millî tevfin ilhamlarını kendisinin şahsî iradeleri zanneder. Bunların milletin ruhundan mülhem olduğunu (ilham aldığını) düşünemez... Mefkûre, kudretini iki şekilde izhar eder: İcaz, te’yit... Fertler mefkûreli oldukları dakikalarda ruhları şedit bir vecd ile dolar... Mefkûrenin te’yit kuvvetine gelince; bu, icaz kuvvetinin bir neticesidir. Mefkûrenin tecellisine karşı kutsî bir aşk ile münhasır olmayanlar onun kudretini bilvasıta hissederler. Mefkûreye yahut mugayir olan hareketlerinin, mefkûrenin münhasır (hususî) cemaati tarafından bir aksülamele (tepkiye) maruz olacağını anlarlar.

O, mefkûreyi fertleri büyük bir motivasyon ile aynı amaca yönlendiren bir kuvvet, mefkûresiz fertler üzerinde de zorlayıcı bir baskı oluşturarak, onları da millet yararına hareket etmek zorunda bırakan bir sosyal olgu olarak ele almaktadır.

Gökalp, “Son zamandaki tecrübelerimiz bize gösterdi ki mefkûre şeniyetten doğmuşsa mucizeler göstermeye kadirdir. Fakat şeniyetten doğmayan bir mefkûre de sahibi için son derece mühliktir.” (Gökalp, 2018c:144); yine başka bir makalede “Mefkûrenin yoktan var olması ‘şuursuz’ bir safhadan ‘şuurlu’ bir safhaya geçmesi demektir. Osmanlılık, İslâmlık, Türklük mefkûreleri doğmadan, Osmanlı Devleti, İslâm Ümmeti, Türk Milleti mevcuttu.” (Gökalp, 2019b:71) demektedir. Ona göre “mefkûre” daha önce toplum hayatında bulunan bir gerçekliğe dayanmakta ve böyle

olduğu takdirde mefkûrenin millet hayatında mucizelere sebep olma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir. Eğer “mefkûre” millet geçmişindeki bir gerçeğe dayanmıyorsa, o toplumu felakete sürükleyebilir. Örneğin; Hitler’in “âri Alman ırkının üstünlüğü”ne dayanan ve Alman tarihinde bir gerçeklik ifade etmeyen mefkûresi Almanları büyük bir felakete götürmüştür. Bu yüzden Gökalp, tarihte kökleri bulunan ve bir gerçeklik ifade eden İslamlık, Osmanlılık, Türklük fikir ve hissiyatını birer “mefkûre” olarak kabul etmektedir.

Gökalp, şu anda toplumlarda bulunan en önemli gerçekliğin, milletleri meydana getiren “dil ve kültür olguları” olduğu kanısındadır; bu yüzden ona göre gelecekte ortaya çıkacak mefkûre “milliyet mefkûresi” olacaktır. Gökalp (2019b:72-76) bu düşüncesini şöyle dile getirir:

Müstakbelde vuku bulacak azim bir içtimâ, behemahal bugün mevcut olan içtimâlardan birine istinat edecektir. Atide doğacak bir mefkûre, mutlaka bugünkü zümrelerden birinin tekâsüsünden fıskıracaktır... Hülâsa, kavme, ümmete, devlete, vatana, aileye, sınıfa, hırfet ocağına ilh... mensup ne kadar mefkûreler varsa cümlesi millî mefkûrenin muavinleridir. İçtimaî tekâmül maddî amiller yerine zihnî ve hissî amiller ikame ettikçe bunların tebliğ vasıtası olan lisanın kıymet ve müessiriyeti gittikçe artacak ve bu suretle milliyet duygusu ebedî bir mefkûre hâline girecektir.

Gökalp’e (161-171) göre: “Mefkûreler bir kutsiyet halesiyle muhat (çevrili) oldukları için kolayca tahlil edilemezler. Bunların ifna (tüketme) kudreti, mantıkî vuzuhlarından (açıklamalarından) ziyade manevî... Çünkü millet mefkûresi, devlet mefkûresi, ümmet mefkûresi başka başka şeylerdir ve her üçü de mukaddestir.” Gökalp, milletin sahip olduğu mefkûrelere bir kutsiyet atfederek bunları mantıkla izah edilemez bir inanç olarak tarif etmektedir. Mefkûre için insanların yaptığı fedakârlıkların mantık ile izah edilmesinin zorluğu bu iddiayı kuvvetlendirmektedir. Zira insanlar “vatan, din, devlet ve ideoloji” uğruna canlarını ve mallarını hesapsızca verebilmektedir. Dinî değerlere bağlanmış bir vatan sevgisi, vatan sevgisini sembolize eden bir bayrak muhabbeti ve basit bir kumaşın mukaddes bir mahiyet kazanması, bütün bunlar uğruna gazilik ve şehitlik kavramlarının kültür içinde müesseseseleşmesi, mefkûrenin ne kadar karmaşık bir organizasyon şemasına sahip olduğunu ve manevî dünyamızda mukaddes değerlerimiz ile bağlantılı bir toplumsal olgu hâline geldiğini göstermektedir.

Gökalp, toplumlardaki kıymet hükümlerinin mefkûrelerden doğduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla mefkûreyi, kıymet hükümlerinin tamamı olan harsın yapıcısı olarak kabul etmektedir. Ona göre:

Mefkûre, birçok kıymetleri yarattığı gibi, kıymetler de birçok müesseseleri vücuda getirir. Buna binaen millî harsın halikı mefkûredir diyebiliriz. Mefkûreye, "yaratıcı mefkûre" adı verilmesi bundandır. Bu kıymet hükümlerinden de ahlâkî, hukukî, siyasî, bedîî, iktisadî, lisanî ilh... mahiyette birçok yeni müesseseler, yeni kaideler doğar. İşte bu saydığımız hadiselerin mecmuuna "millî hars" namı verilir. Demek ki milletin hem istikbalini haber veren hem de istikbaldeki millî harsını yaratan mefkûredir (Gökalp, 2018c:77).

Mefkûre ve kıymet hükümlerini milletin manevî hayatı (deruni hayat) olarak gören Gökalp, bunların bilinmesinden çok içselleştirilerek yaşanmasının önemine dikkat çekmektedir. Mefkûre ve kıymet hükümlerinin kıymetini anlatırken o, tasavvufî bir dil kullanmaktadır. Gökalp (2018c:75-77) şöyle demektedir:

Mefkûrelerse, kıymet hükümleriyle beraber bu bilgiler âleminin haricinde yeni bir âlem vücuda getiriyor. İşte maddî âlemlerin haricinde olan bu yeni âleme "manevî hayat" namı verilir... Mantıkçılar, öteden beri, insanın ruhunda yalnız haricî şeniyeti anlamak kudreti mevcuttur zannederlerdi. Manevî insanlar da, eskiden beri, ruhumuzun mâkulât âleminin fevkine çıkmak, gönlümüz için daha munis ve daha samimî olan esrarlı bir âleme yükselmek kabiliyeti olduğunu haber verirlerdi. İşte, bu esrarlı âlem, mefkûreler ve kıymetler âlemidir... Bundan başka, maddî elemelerden kurtulmak, maddîi hazlara ulaşmak için, birtakım bilgilere ihtiyaç vardır. Maddiyat sahasında "bilmek yapabilmektir". Hâlbuki mefkûreler ve kıymetler sahasında bilgi kendi başına hiçbir semere husule getiremez. Nice aruz muallimleri vardır ki bütün ömürlerinde bir mısra bile yaratamamışlardır. Hâlbuki aruz ve kafiye bilgilerinden hiç haberi olmayan birçok dâhi şairler görülmüştür... Bundan dolayıdır ki mefkûreler ve kıymetler sahasında, "bilmek yapabilmek değildir, belki yapabilmek, bilmektir."

Gökalp; mefkûre ve kıymet hükümlerini, öğretimin değil, eğitimin konusu olarak düşünmektedir. Dolayısıyla bunların bir bilgi olarak eğitim kurumlarında öğretilmesinin bir anlam ifade etmediğini savunmakta, mefkûre ve değer hükümlerinin öğrencilerde, yaşanan ve hissedilen birer davranış hâline getirilmesinin önemini vurgulamaktadır.

2.4. Ziya Gökalp'in Eğitim Anlayışı

Toplumun gelişiminde "sosyal evrimci" bir anlayışı benimseyen Gökalp, sosyal evrimi organik dayanışmadan mekanik dayanışmaya doğru bir gelişim ile derecelendirmekte ve bu gelişim sürecinde eğitime başat bir rol biçmektedir. Gökalp, eğitim alanında da yaygın-örgün ve eğitim-öğretim düalitelerini oluşturarak konuyu açıklamaya çalışmaktadır. Eğitim-öğretimin, eğitime tekabül eden kısmında; kültürün aktarılması, değerlerin kazandırılması, yeni nesle mefkûre verilmesi ve bireyin topluma kendini adanması unsurları ile idealist ve spiritüalist bir çizgiye sahip olduğu söylenilebilir. Öğretime tekabül eden kısmında ise pozitivist bir bakış açısını önemsemektedir.

Ziya Gökalp; buhran dönemindeki Osmanlı toplumunun, sosyal ve fikrî bölünmüşlüğüne uzlaştırmak amacı ile İslamcılık, Türkçülük ve Batıcılık akımlarını sentezlemeye çalışmakta ve Türkleşmek-İslamlaşmak-Muasırlaşmak fikrini ortaya koymaktadır. Eğitim alanında ise hars, ümmet ve medeniyet muvazenesi temelinde yeni toplumsal yapıyı inşa edecek çözümlemeler sunmaktadır. O, Zürcher'in Jön Türk Dönemi (1908-1950) olarak isimlendirdiği süreçte, dönemin idarecilerini sosyoloji, eğitim vs. alanlarda yukarıda kısaca bahsedilen fikirleri ile etkilemiş önemli bir şahsiyettir.

2.4.1. Millî Eğitim

Gökalp, Muallim Mecmuasında “Millî Terbiye” başlığı altında yedi makale yazmış ve eğitime dair fikirlerini “millî eğitim” kavramı altında sistemleştirmeye çalışmıştır. Erişirgil'e (1984:130) göre, “...ilk defa ‘millî terbiye’ sözü o vakte kadar kullanılan manalardan büsbütün ayrı bir anlam kazanıyordu, yine ilk önce ‘terbiyenin gayesi’ gibi mühim bir felsefe meselesi ortaya atılmıştı.” Gökalp'in eğitim tarifinde bile millîlik vurgusu çok belirgindir ve eğitime dair bütün fikirleri “millîlik” kavramında keşismektedir.

Gökalp'e (1973:114) göre:

Fert dünyaya geldiği zaman, sosyal olmayan bir varlıktır. Fakat cemiyet, öyle bir muhittir ki, bu sosyal olmayan varlıkları içine girdiği andan itibaren kendisine benzetmeye, yani temsil etmeye çalışır. Fertlerin cemiyeti benimsemesi, yani sosyalleşmesi, cemiyetin bekası için gereklidir. Bir cemiyet, fertlerine lisanını, ahlâkını, estetik zevkini, ilmî mantığını, teknik vetirelerini aşılamazsa yaşayamaz.

Yani toplum nötr olan bireyi verdiği eğitim ile kendine benzetir. Gökalp ferdin toplumla olan bu bağına işaret ettikten sonra eğitimi: “Cemiyetin fertleri üzerinde tatbik ettiği bu sosyalleştirme işine terbiye adı verilir.” (Gökalp, 1973:114) şeklinde tanımlamaktadır. Bu eğitim tanımında, toplumun bireyi kendine benzetmesi, kültürel devamlılık ve bireyin sosyal bir varlık oluşunun ön plana çıktığı görülmektedir. Gökalp'in bir sosyolog olarak eğitim alanına girmesi, dönemin toplumsal problemlerinin yoğunluğu ve toplumun “belli şartlar oluştuğu takdirde tekâmül edeceğine” dair inancı onun eğitim anlayışını şekillendirmektedir. Dönemin “bireyci eğitim-toplumcu eğitim” tartışmasında, Gökalp'in toplumculuğu tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bireyci eğitimciler ise bu dönemde liberal ve özgürlükçü görüşler ile bireyin kişisel gelişimine odaklanmaktadır. Örneğin bireyi önceleyen Prens Sabahaddin şu düşüncededir: “Toplumsal değişim, ancak kişiye gerçek bir özgürlük

ve güven duygusu veren, böylece kişisel girişim yollarını açan sağlam bir eğitim reformu ile mümkündür.” (Kia, 2016). Zira onlara göre toplumun gelişmesini sağlayacak olan şey, Gökalp’in medeniyet alanı içinde tanımladığı ve öğretim kavramı içinde gördüğü bilgilerdir. Toplumcu oluşu, Gökalp’in bireyi ve onun özgürlüğünü ihmal ettiği anlamını taşımamaktadır, toplumcu veya bireyci nitelemeleri onların eğitim görüşlerinde baskın olarak vurguladıkları hususlar üzerinden yapılmaktadır. Gökalp’in farkı, birey-toplum tercihinde son raddeye gelindiğinde toplumu tercih etmesidir. Parla (1989:59-60) bu durumu şöyle yorumlamaktadır:

Gökalp, ulusal eğitimin toplumsallaştırıcı işlevini vurgulaması nedeniyle, insanları türdeşleştiren ve dolayısıyla toplumsal olarak dayatılan değerler yüzünden özgür bireysel gelişimi baskı altına alan bir sistemi savunmakla suçlanmıştır. Ancak, eğitim ve kültür konularındaki çoğulcu tutumu, özellikle de bu alanların devlet karşısında kesinlikle özerk olmasını savunduğu düşünülürse, bu suçlamalar isabetli sayılamaz... Gökalp’in anlayışı, ancak atomist bireycilikten uzak durması anlamında liberal değildir. Kısacası, Gökalp bireyle toplumu birbirinin karşısına koymaz; toplumu, kişiliğin eksiksiz yanı, toplumsal gelişiminin önkoşulu sayar.

Yine bu konuyla ilgili olarak Öztürk (2010:205) şöyle demektedir:

Gökalp’in düşüncesinde, bireysel özgürlüğü kısıtlama ihtimali bulunan tek şey, “millî tesianüd” kavramına yapılan yoğun vurgudur. Bu vurgu, özellikle toplumun çıkarları karşısında bireyselliği eriten “millî mefkûre” kavramında karşımıza çıkmaktadır... Kısacası, Gökalp’in bireye tanıdığı özgürlük, toplumsal çıkarlarla çatışmaya yol açmayacak bir özgürlüktür.

Durkheim’in düşüncelerine bakıldığında ise Gökalp’in, sosyoloji de olduğu gibi eğitim anlayışında da ondan etkilendiği anlaşılmaktadır. Durkheim: “Kendini ait olduğu toprağa bağlayan her şeyin öncelikle eğitim vasıtasıyla bilincine yerleştiğini” (Durkheim, 2004:214) ayrıca “çocuğun eğitim vasıtasıyla toplumsal ortamın (kendine uygun bir biçimde şekillendirmek amacı ile) sürekli baskısına maruz kaldığını; anne, babalar ve öğretmenlerin bu toplumsal baskının temsilcileri olduğunu” (Durkheim, 2004:57), düşünmektedir. Görüldüğü üzere o da Gökalp gibi eğitimi; sosyal alışkanlıkların, değerlerin, gelenek-göreneklerin ve inançların bir önceki nesil tarafından bir sonraki nesle aktarımı olarak anlamaktadır. Yine Durkheim, eğitimin sosyalleştirici rolüne vurgu yapmakta ve şöyle demektedir:

Çocuk yetiştirilirken verilen eğitimin çocuğa, onun kendiliğinden keşfedemeyeceği belirli görme, düşünme ve davranma biçimlerini dayatıp benimsetmeye yönelik sürekli bir çabadan başka bir şey olmadığını açıkça görmek için bu eğitim olgusuna olduğu gibi veya her zaman olageldiği gibi bakmak yeterlidir. Daha küçük yaştan itibaren, çocuklarımızı belirli saatlerde yemeye, içmeye ve uyumaya zorlar, onlara sürekli olarak temiz, sakın ve itaatkâr olmayı tembihleriz ve biraz daha büyüdüklerinde de onlara başkalarına karşı düşünceli

olmanın, gelenek ve göreneklere uymanın ve çalışmanın erdemlerinden bahsederiz. Bu noktaya kadar söylediklerimiz, eğitimin kaynağını, bireyin bir toplumsal varlık olarak yaratılması amacından aldığını açıkça gösteriyor (Durkheim, 2004:56).

Durkheim'in bu görüşlerini Gökalp, buhran içerisindeki Osmanlı toplumunun problemleri için bir çözüm ve gelecekteki toplumun inşası için bir imkân olarak görmüş, bundan dolayı eğitim kavramının tanımında toplum yararını öncelemiştir, denilebilir.

2.4.2. Harsın Aktarımı

Gökalp eğitime toplumun yararını önceleyen bir bakış açısı ile yaklaştığı için harsın aktarımını, eğitimin gayesi olarak tanımlamaktadır. Zira onun fikir dünyasında, milleti oluşturan kan bağı değil, dil ve kültür birliğidir. Dolayısıyla milletin istikbâli, dilini ve kültürünü sonraki kuşağa aktarmak yolu ile onlarda aidiyet oluşturmaya bağlıdır. Ona göre:

İnsan en samimî, en derunî duygularını ilk terbiye zamanında alır. Daha beşikte iken işittiği ninnilerle ana dilinin tesiri altında kalır. Bundan dolayıdır ki en çok sevdiğimiz lisan ana dilimizdir. Ruhumuza vecd veren bütün dinî, ahlâkî, bedîî duygularımızı bu lisan vasıtasıyla almışız. Zaten, ruhumuzun içtimaî kısmı bu dinî, ahlâkî, bedîî duygulardan ibaret değil midir? Bunları çocukluğumuzda hangi cemiyetten almışsak daima o cemiyet içinde yaşamak isteriz. Başka, bir cemiyetin içinde yaşamak için bize en büyük menfaatler temin edilse de oraya gitmek istemeyiz. Çünkü zevkimiz, vicdanımız, istiyaklarımız, hep terbiyesini aldığımız cemiyetle müşterektir. Biz ancak onun içinde yaşamakla mesut olabiliriz. Ondan ayrılıp da başka bir cemiyete intisap edebilmemiz için yalnız bir şart vardır: Bu şart, çocukluktan almış olduğumuz terbiyeyi ruhumuzdan çıkarıp atmaktır. Bu mümkün olmadığı için, eski cemiyet içinde kalmaya mecburuz. Yukarıdaki beyanattan anlaşılıyor ki millet ne coğrafi ne ırkî ne siyasî ne de iradî bir zümre değildir. Millet, lisanen müşterek olan, yani aynı terbiyeyi almış fertlerden mürekkep bulunan harsî bir zümredir. Bir adam kanca müşterek bulunduğu insanlarla beraber yaşamak ister. Çünkü insanî şahsiyetimiz bedenimizde değil, ruhumuzdadır. Maddî meziyetlerimiz ırkımızdan geliyorsa, manevî meziyetlerimiz de terbiyesini aldığımız cemiyetten geliyor (Gökalp, 2018c:143).

Yani Gökalp, bireyin beşikten itibaren aldığı eğitim yolu ile ana dilini öğrendiğini, dinî ve ahlâkî değerlerini edindiğini, millî ve manevî hislerini olgunlaştırdığını, estetik anlayışını geliştirdiğini; sonuç olarak eğitim yolu ile bir millete mensubiyet kazandığını düşünmektedir. Ayrıca burada, okul öncesi dönemin; dilin, dinin ve kültürün sevdinilmesi, duygusal gelişimin sağlanması açısından “en etkili dönem” olduğunu vurgulamaktadır.

Gökalp'in eğitim hakkındaki diğer bir düşüncesi, eğitimin pragmatist bir gaye ile yapılamayacağı, ancak öğretimin böyle bir amaç için yapılabileceği kanaatidir. Zira o, eğitimin gayesini “millî fertler yetiştirmek” (Gökalp, 2019c:161) olarak

belirlemiştir. Bu hedef pragmatist bir faydayı içinde barındıramayacak kadar idealist bir amaç olarak değerlendirilebilir. Gökalp bu tavrını sosyolog olmasına bağlamakta ve “Terbiyenin gayesi nedir? Fert mi, yoksa millet mi? Bu gaye, ruhiyatçılara göre ‘fert’, içtimaiyatçılara göre ‘millet’tir.” (Gökalp, 2019c:157) demektedir. Gökalp, özellikle idareci sınıfının yetiştirildiği mekteplerde eğitimin gayesinin, öğretimin gayesinden daha baskın olması gerektiğini şöyle vurgulamaktadır:

Ta’limin gayesi evvela, çocuklara iptidai malûmatı vermek, saniyen gençlere meslekî ve ihtisâsî malûmatları ita etmektir. Ta’limin esası, şüphesiz, intifaidir (yararcıdır). Fakat ta’limî tedrislerden başka bir de terbiyevî tedrisler var ki bunların gayesi sınıf-ı müdiri teşkil edecek olan fertlerde bî-menfaatlik, hasbîlik, fedakârlık duygularını tenmiye etmektir (Gökalp, 2019c:155).

Gökalp, kültürün ve eğitim yolu ile kültür aktarımının toplum açısından önemini, Türk efsanelerindeki “Kut Dağı” ile açıklayarak, bu fikre tarihî bir derinlik kazandırmaya çalışmaktadır:

Yulun Tegin tahta çıktı... Çinliler Türklerden korktukları için Fağfur, Kie-Lien adlı kızını, hakanın oğlu Galı Tegin'e göndermeye karar verdi. Bir elçi refakatiyle prensesi gönderdi. Elçi yolda, Türklerin satvet (güç) ve şevketinin (büyüklüğünün) Kut Dağı adlı bir yeşim kayadan ileri geldiğini öğrendi. Yulun Tegin'e dedi ki: “Hükümdarım size en kıymetli mücevherini gönderdi. Siz de karşılık olarak ona bir hediye göndermek isterseniz, bizce makbule geçecek Kut Dağı kaya parçasıdır. Bu kayanın, sizce hiçbir kıymeti yoktur. Bunu hükümdarıma hediye ederseniz çok makbûle geçer.” Yulun Tegin, Çin medeniyetine, kendi millî harsından ziyade kıymet veren milliyetsiz bir hükümdardı. Kut Dağı'nın otuz batından beri, Türklerin mukaddes bir metai olduğunu bilmiyordu. Türklerin millî mefkûresi adeta bu yalçın kayada temessül etmişti. Yulun Tegin bu millî timsali, bir kızın bedeli olarak, Çin hükümdarına vermekte hiçbir beis görmedi... Her parçası dünyanın bir köşesine gitti. Bunun bir parçası nereye gittiyse orada feyiz, bereket, saadet husule geldi. Türk yurdu ise bilakis, bütün feyzini, yümünü (bereketini) birden kaybetti. Kut Dağı gidince, Kamlancu'da bütün yeşillikler sarardı. Irmakların, derelerin suyu çekildi. Semanın rengi değişti. Bir kasvet başladı. Bütün kuşlar, yabanî hayvanlar, ehli hayvanlar, hattaki memedeki çocuklar: “Göç, göç, göç!” diye bağırmaya başladılar. Bir taraftan salgın hastalıklar, insanları kırıyordu. Yedi gün sonra, Yulun Tegin öldü. “Göç!” sesleri devam ediyordu. Türkler anladılar ki bu ülkenin yer-suları artık kendilerinden orada kalmasını istemiyor. Çadırlarını yıktılar. Eşyalarını, çoluk çocuklarını hayvanlara yüklediler. Göç etmeye başladılar... Turfan'da yerleştiler... Bu menkıbe, kutun zuhurunu bildirdiği gibi, Türklerin ilk göçünün de kuta kıymet vermemelerinden dolayı vukua geldiğini izah ediyor (Gökalp, 2019d:106).

Gökalp (2019d:107) bu efsaneye dayanarak şu tespitte bulunmaktadır:

Türkler, ne zaman millî harsa kıymet vermeyerek ecnebi irfana kıymet vermişlerse ve kendi milletlerini beğenmeyip başka milletlerin mukallit ve perestîşkârı (tapıcısı) olmuşlarsa, böyle bir göç felaketine uğramışlardır. Kut Dağı, millî vicdanın bir timsalinden başka bir şey değildi. Onu Çinlilere feda etmek, gayet büyük bir günahı. Göç, bu günahın kefareti idi.

Görüldüğü üzere millî harsı, efsanedeki “Kut Dağı” ile özdeşleştirmekte, millî kültürün korunmaması veya yeni nesle aktarılmamasını millet için bir felaket olarak değerlendirmektedir.

2.4.3. Örgün-Yaygın Eğitim

Günümüzde MEB bünyesinde örgün eğitim kavramı, okul çağındaki öğrencilere ana sınıfından üniversiteye kadar okullarda verilen planlı ve programlı eğitimi karşılarken, yaygın eğitim kavramı her yaştaki insana ilgi, ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda verilen eğitimi karşılamaktadır.

Gökalp’e (2018a:432) göre ise:

Terbiye, bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesi demektir. Fakat bu veriş iki surette cereyan eder: Birinci suret, yetişmiş neslin, kendisinin hiç haberi olmadan, samimi hayattaki konuşmaları, fiil ve hareketleriyle canlı misaller teşkil ederek yeni nesle tesirler icra etmesidir. İkinci suret, yetişmiş neslin veli, vasi, muallim, mürebbi namlarıyla resmi vaziyetler alarak, usul ve irade tahtında yeni nesle bir takım muayyen fikirleri ve hisleri telkine çalışmasıdır. Ben, terbiyenin bu iki suretinde birincisine “Müntezir (Yaygın) Terbiye”, ikincisine “Müteazzî (Örgün) Terbiye” namlarını veriyorum.

Görüldüğü gibi Gökalp’in örgün ve yaygın eğitime verdiği anlam bugünkünden farklı olmakla birlikte daha çok formel-informel eğitim tanımlaması gibi gözükmemektedir. Zira Bilhan (1996:14) formel-informel eğitimi şöyle açıklamaktadır:

Olgu olarak da eğitimi iki boyutlu görebiliriz: 1- Formel Eğitim, 2- İnfornel Eğitim. Örgütsel (Formel) Eğitim: Esas ve içerikten ziyade görünüme dayanır, biçimselliğe göre düzen kazanmıştır, ileride kişinin karşılaşacağı veya uğraşmak zorunda kalacağı konuları tasarlamaya, işlemeğe hazırlamaksızın, zihni, kurallar doğrultusunda yönlendirir... Rastlantısal (İnfornel) Eğitim: İnsan beyninin ürettiği veya etkisi altında kaldığı eğitim ve öğretimin tümünü kapsar.

Dolayısıyla formel eğitim plan ve program dahilinde, öğretmen eşliğinde, okul ortamında yapılmakta iken; infornel eğitim plansız ve programsız olarak bireyin günlük yaşamında farkında olmadan gerçekleşmektedir ki Gökalp’in kastettiği sınıflandırma da buna benzemektedir. Gökalp’in eğitimi, yaygın ve örgün olarak ikiye ayırıp, ikili bir yapı hâlinde açıklaması Tezcan’a göre, Türk eğitim tarihinde bir ilktir (Tezcan, 1985:25). Gökalp, örgün eğitimin bugünü kapsamayan, geçmişe ait birikimi ifade ettiğini savunmakta; yaygın eğitimi ise güncel ve canlı olduğu gerekçesiyle, örgün eğitimden daha değerli bulmakta ve şöyle demektedir:

Demek ki hakikat-i hâlde, müntezir terbiye, çocuğa sabık neslin değil, doğrudan doğruya hâl-i hazırda cemiyetin yeni vicdanını nakleder. Hâlbuki müteazzî terbiye, çocuklara ekseriyetle cemiyetin bugünkü vicdanını değil, belki

mazide toplanmış zihni müdevvenelerini (düzenlemelerini) verir. O hâlde, içtimâî vicdanı, müteazzî terbiyenin verdiği cansız zihniyetlerde değil, münteşir terbiyenin aşıladığı canlı ruhiyetlerde aramak gerektir (Gökalp, 2018a:433).

Celkan, Gökalp'in bu fikrini değerlendirirken, "Fert, içinde yaşadığı toplumun kültürünü özümlediği ölçüde eğitilmiş olur. Genç kuşaklara kültürel miras, yetişkin nesil tarafından aktarılır. Onun için Gökalp, okuldaki organize eğitimden ziyade toplumda canlı olarak yaşayan yaygın eğitimin esaslarını belirterek bunun üzerinde durmuştur." (Celkan, 1990:3) diyerek, Gökalp'in yaygın eğitime verdiği ehemmiyete işaret etmektedir. Yine bu konuda Gökalp (2018a:434), "Cemiyetin fertleri münteşir terbiye tarikiyle verdiği müesseselerin mecmuuna "hars" denildiği gibi, sabık neslin lahik (yeni yetişen) nesle müteazzî terbiye vasıtasıyla devretmeye çalıştığı müdevvenelerin mecmuuna da "maarif" namı verilmektedir." demektedir. Gökalp; yaygın eğitimin naklettiği müesseselerin bütünü "hars", örgün eğitimin naklettiği bilgi, değer ve davranış bütünü ise "maarif" olarak isimlendirmektedir. Örgün ve yaygın eğitim (formel-informel eğitim) ayrımı, eğitimin faaliyet alanı ve şekli açısından doğru olmakla beraber; yaygın ve örgün eğitim arasındaki niteliklerin bu kadar keskin çizgiler ile birbirinden ayrılması mümkün gözükmemektedir. Yaygın eğitimi veren toplum, örgün eğitimden geçen insanlardan oluşmaktadır; örgün eğitimi veren öğretmenler de yaygın eğitimden geçen insanlardan seçilmektedir. Bu keskin nitelik ayrımı, Gökalp'in, eğitim alanını anlama ve anlatma çabası olarak değerlendirilebilir. Baltacıoğlu da Gökalp'in bu düşüncesini eleştirmekte, canlılığın yaygın eğitime münhasır kılınamayacağını şu sözleri ile iddia etmektedir:

Bence terbiye, münteşir olanı da müteazzî olanı da toplumuna, devrine göre hem devrimci hem de durguncu olabilir. Aynı toplumun hem yaygın hem de toplu yaşayışında olsun, aile, okul gibi kapalı zümrelerinde olsun, devrimci de olabilir, durguncu da olabilir. Türkiye'deki millî kalkınma olayı bir örnektir. Bu kalkınmada, en büyük rolü oynayan Balkan harbindeki yenilmenin acısını duyan, iptidâî mekteplerinde verilen millî terbiye ile Türk ocaklarıdır... 1908 Meşrutiyet devriminden sonra Türk okullarında eğitim yeniliklerini yapanlar, münteşir terbiye değil, müteazzî terbiyeyi veren okullardır. Bunların başında İstanbul Darulmuallimini bulunmakta idi. Ancak, bu okulun yaptığı yenilikler öğretim alanında kalıyordu (Baltacıoğlu, 1966:188-189).

Gökalp'e (2018a:435) göre:

Bazı milletlerde maarifle hars birbirine uygundur. Demek ki bunlarda müteazzî terbiye, münteşir terbiyenin izini takip etmiştir. İşte Cermen milletleriyle Anglosaksonlar bu hâldedir. Bu milletlerde, çocuklara münteşir terbiyenin verdiği hislerle, müteazzî terbiyenin verdiği fikirler birbiriyle hem-ahenkli. Bizde ise, müteazzî terbiye ile alınan yabancı fikirler, münteşir terbiye ile alınan millî duygulara mübayin (zıt) olduğu için, maarifimizle harsımız birbirine yan gözle bakarlar. Suyla zeytinyağı nasıl birbirine karışmazsa, bizim maarifimizle harsımız

da daima birbirine temas etmekle beraber şimdiye kadar karşılıklı intibaktan mahrum kalmışlardır. Memleketimizde hükümrân olan gençlik buhranı ile kadınlık buhranı maârifimizle harsımız arasındaki bu acıklı tezaadın neticeleri değil midir? Ben, bütün içtimâî buhranlarımızda bu umumî sebebin tesirlerini görüyorum.

Anlaşılmaktadır ki Tanzimat'tan II. Meşrutiyet'e kadar eğitimde başarıya ulaşamamasının önemli bir sebebini de toplum tarafından informal olarak gerçekleştirilen eğitim ile okullarda formel olarak yapılan eğitim arasındaki uyumsuzluğa bağlamakta; yaygın eğitim ile örgün eğitimin birbirini desteklediği toplumların başarılı olduğu sonucuna varmaktadır. Eğitim sisteminin unsurlarından olan okul müfredatı ve ders kitaplarında toplumun değer yargılarının önemsenmemesi ya da toplumun değerlerine mugayir değerlerin verilmesi öğrencilerde değer bunalımlarına sebep olmakta ve millî kültüre yabancılaşmayı beraberinde getirmektedir, denilebilir.

2.4.4. Maarifte Ta'lim ve Terbiye

Gökalp; eğitimi genel olarak yaygın ve örgün eğitim olarak ikiye ayırdıktan sonra, örgün eğitime “maarif” adını vermekte, “maarif”i de eğitim (terbiye) ve öğretim (ta'lim) olarak iki kısma ayırmaktadır. Bu sınıflamada terbiye “idealizm”in hâkim olduğu alanı, ta'lim ise “pozitivizm”in hâkim olduğu alanı temsil etmekte; dolayısıyla o, maarifte idealist-pozitivist bir sentez oluşturmaya çalışmaktadır. Günümüze kadar örgün eğitimde hâkim olan bu sınıflama, genel-geçer bir anlayış hâlini almış gözükmemektedir. Zira bu ayrım genel olarak eğitim faaliyetlerini düşünmeyi, tartışmayı ve planlamayı da kolaylaştırmaktadır. Gündüz (2015:323) ise bu durumun Türk eğitim sisteminin manıtığı hâline geldiğini söylemekte ve şöyle yorumlamaktadır:

Gökalp'in Fransız pozitivizmiyle kaplanmış Müslüman kültür yönlendirmesi modern Türk devlet eğitiminin mantığına işlenmiştir. Birçok modern İmam Hatip Okullarında, mesleki İslâm dersleri ve Türk kültürü, bilim ve modern dil meslekî disiplinleri arasındaki bölünme Gökalp'in ilk eğitim makalelerinde sunduğu ve savunmuş olduğu planı izlemektedir.

Gökalp (2019c:208), kendi fikir dünyasındaki eğitim ve öğretimin içeriğini aşağıdaki sözleri ile izah etmektedir:

Maarifin ne suretle millî olabileceğini anlamak için evvela onun ne gibi kısımları havî olduğunu aramak lazım. Her millet, iki muhite intibak etmek mecburiyetindedir; birincisi kevnî (varlıkla ilgili) muhittir ki, buna intibaktan “tabîî ilimler” meydana gelir; ikincisi o milletin mensup bulunduğu beynelmilel medeniyet muhitleridir ki, buna intibaktan da “hars” yani “millî marifetler” vücut bulur. O hâlde milletin bu iki muhite intibakından fertlerinden de iki nev intibak mecburiyeti çıkar ki, bunlar da ta'lim ve terbiyeden ibarettir. Ta'lim, ferdi tabîî

ilimlerle teçhiz ederek onu kevnî muhite intibak ettirir yani maddi kuvvetleri istihdam edecek bir iktidara malik eder. Terbiye ise onu hars yani millî marifetlerle teslih ederek (silahlandırarak) içtimâî muhite intibak ettirir.

O, eğitimin içeriğini, çocuğun içinde yaşadığı topluma ait değerler; öğretimin içeriğini ise çocuğun içinde yaşadığı medeniyetin bilgi birikimi olarak almaktadır. Gökalp'in "kültürü aktarma vasfı" açısından örgün eğitime verdiği nitelik ile yaygın eğitime verdiği nitelik birbirine çok benzemektedir. Usulü farklı amacı aynı olan bu iki eğitim türünün birbirini destekler şekilde tanzim edilmesinin de eğitimde başarıyı getirdiği ifade edilebilir. Okul, aile ve toplumun aynı kültürel öğeleri aktarması, aynı değerleri öğretmesi çocukta sağlam bir karakter oluşturacaktır, ancak modernleşme hareketlerinin başlangıcından bu yana bu senkronizasyon sağlanamamıştır.

Gökalp, eğitim ve öğretim olarak iki ana parçadan müteşekkil bir yapı olarak düşündüğü maarifte, eğitimin içeriğinin millî kültürden oluşturulması, öğretimin içeriğinin ise mutlaka Batı medeniyetinden alınması fikrinde olduğu, ayrıca başarının öğretime konu olan şeyler ile eğitime konu olan harsın uzlaştırılabilmesi hâlinde sağlanacağı iddiasındadır. Ona göre:

Şairlerimiz ancak fennî terbiyeyi garptan ve zevkî terbiyeyi halktan aldıktan sonra, bugünün şairleri olabilirler... Millî musikimizi ibda için de bir taraftan Avrupa'nın fenniyatını öğrenmek, diğer cihetten dağlarda ve köylerde terennüm edilen halk türkülerinin seslerini toplamak lazımdır... Hukuk, ahlâk, felsefe ve iktisatta da usuller ve sistemler Avrupaî olmalı, fakat ruh tamamıyla halka, hayata uygun ve millî bulunmalıdır... İşte, bu usulleri takip etmek şartıyla, Avrupa medeniyetini millî harsımızla telif edebiliriz. Her millî hars, kendi istiklalini muhafaza edebilmek için beynelmilel medeniyeti temsil etmek ıztırarındadır (mecburiyetindedir) (Gökalp, 2018a:463- 464).

Başka bir makalesinde ise şunları söylemekte ve yabancı dil bilmenin önemini vurgulamaktadır:

Ahlâkta ve dinde de beraber olmalıyız. Halkın iyi gördüğü şeyi, Hak da iyi görür; fakat medeniyete gelince, bunu katiyen halktan alamayız; çünkü medeniyet, ilimdir, fendir, sanayidir. O hâlde, medeniyeti ilimde, fende ve sanayide çok ileri gitmiş memleketlerden, yâni Avrupa'dan almak icabediyor. Avrupa'dan medeniyeti alabilmek için de her Türk'ün Avrupa lisanlarından birini bilmesi lâzımdır. Biz Türk ve Müslüman kalmak şartıyla, Avrupalı bir millet olmaya çalışmalıyız. Gayemiz, Avrupa medeniyeti içinde bir Türk harsı yapmak olmalıdır (Tansel, 1989:79).

Çünkü oradan aldığı ilim ve ilmî usülle millî kültürü uzlaştıracak, millî kültürü benimsemiş, yetişmiş insan gücüne ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Yine kızlarına yazdığı bir mektupta bu fikrini şöyle desteklemektedir:

Sevgili Kızlarım... Bugün her Türk'e Fransızca, İngilizce gibi lisanlardan birini bilmek lâzımdır; çünkü ilme dair kitaplar henüz lisanımızda kâfi derecede yok. Bu

lisanslardan birini bilmeyen ne ilimde ne edebiyatta ne de başka bir hünerde ilerleyemez. Biz medeniyetçe Avrupalı, harsça Türk olmalıyız. Hars dinî, ahlâkî, bedîî duygularla lisandan ibarettir. Hars halktan alınır (Tansel, 1989:79).

Gündüz, Gökalp'in maarifi, eğitim-öğretim düalitesi ile açıklamasını ve kültüre özel bir ehemmiyet vermesini "Siyasi ve askerî yönden yıkımın yaşandığı bir dönemde, Gökalp Türkiye'nin kültürel bakımdan özsaygısını artırmaya yönelik ihtiyacını fark etmiştir. Ancak millî kurtuluş, teknolojik modernleşmeye muhtaçtır. Bir eğitim kuramı kültür ve medeniyet arasında ayırım yapmak suretiyle bu iki ölçütü tasarlar." (Gündüz, 2015:322), şeklinde yorumlayarak onun aslında millet boyutunda kendine güven inşa etmeye çalıştığı tespitinde bulunmaktadır. Baltacıoğlu ise Gökalp'in bu yaklaşımına şerh düşmekte, Rönesans'tan sonra Avrupa'da sanat ve pedagoji tekniklerinin alınmasını doğru bulmamaktadır. Ona göre:

Gökalp'in maarif hesabına Avrupa'dan almak istediği nedir? Bir kere alınacak şeylerin pozitif bilimler olduğuna hiç işkil yok. Ancak, Avrupa'dan alınacak şeyler arasında teknik de var. Bunlar arasında Güzel sanatlar, ayrıca pedagoji tekniği de var. Bu teknikler düşünülünce Batı kapılarını kapayıp kendi yuvamıza çekilmemiz doğru olacaktır. Çünkü Batı Rönesans'tan bu yana, plastik sanatlar alanında yolunu şaşırmış, tabiata gitmiştir. Eğitim tekniğinde ise yine Rönesans'ın intellektçi, mantıkçı anlayışına kapılarak sınıfçı, ezberci, kelimeci, mantıkçı, sınavcı, olup bir pedagojiye kulluk edegelmiştir. Biz Türkler Batı'dan ne böyle bir sanat tekniği ne de böyle bir pedagoji tekniği almak zorunda değiliz. Batı'dan alacaklarımız Batı'nın yalnız bilimleridir. Sanat, pedagoji teknikleri gibi yamuk teknikler değildir (Baltacıoğlu, 1966:190).

2.4.5. Kültürde Mukallitlik

Gökalp'e göre bir başka milletin kültürünün taklidi, millî kültür açısından tehlikeli bir mukallitlik ve harsın yozlaşmasıdır. Dolayısıyla o medeniyete ait hususların alınmasında sakınca görmemekte ancak başka kültürlerle ait olguların alınıp taklit edilmesini toplumu yıkıcı bir vakıa olarak düşünmekte ve "Bizde Levanten yahut kozmopolit namı verilen bir sınıf vardır ki... garbın ilmî usullerinden ve sınaî fenniyelerinden ziyade bedîî, ahlâkî, felsefî zevklerini ve alelumum adat (âdet ve usûller), merasim ve meşreplerini iktibasa çalışırlar. Yani medeniyet namı altında, başka milletlerin millî harslarını yalan yanlış taklide yeltenirler." (Gökalp, 2018a:461) ifadelerini kullanmaktadır. O hâlde onun eğitim anlayışında, millî olan kültürün aktarımı yapılırken başka milletlere ait kültürel değerlerin taklidinden sakınılması esas hâline gelmektedir, denilebilir.

Gökalp, Osmanlının geri kalmışlığının ve toplumun yaşadığı buhranın çözümü için, daha önce bahsedilen Türkleşmek-İslamlaşmak-Muasırlaşmak sentezini temel alarak, Batı'nın ilim, teknik, felsefe ve metodolojisi ile İslam'ı da kapsayan millî

kültürün mezc edildiği bir müfredat öngörmektedir. Gökalp bu düşüncesini şöyle açıklar:

Asrın fûnûn ve felsefesini, fenniyât ve usûliyatını millî ve dinî ananelerimize izah ettiğimiz surette aşilar ve mezc edersek muasır bir İslâm-Türk Medeniyeti hâsıl olacaktır. Ve işte halk ruhunun “Kızıl Elma” diye aradığı bu mev’ut (vadolunmuş) vatanına vasıl olduğumuz zamandır ki, hakikî mânâsıyla harsen hür ve medeniyeten müstakil olacağız... Biz Türkler, asrî medeniyetin akıl ve ilmiyle mücehhez olacağımız hâlde bir “Türk-İslâm” harsı ibda etmeye çalışmalıyız (Gökalp, 2019b:30-38).

Gökalp, sosyal tekâmüle inandığı gibi toplumların bulunduğu tekâmül derecesine göre bir eğitim sistemine sahip olduğu tespitinde bulunmaktadır. Ona göre:

Terbiyenin içtimai tekâmülü üç devreye ayrılır: 1. Aşiret yahut “il”e mahsus olan harstır. Çocuk aşiretin yahut ilin içinde kitapsız, mektepsiz, muallimsiz olarak millî bir terbiye alır. 2. Kitabî bir dinî yahut asrî bir terakkiyi kabul eden kavimler yeni bir medeniyet zümresine dâhil olurlar. Bu medeniyet, kitapları, mektepleri ve muallimleri vasıtasıyla kendisini o kavimlere ait çocuklara tedris ettirir. Bu devirde millî hars, beynelmilel medeniyetin ananeleri altında gayr-i mahsus bir hâlde kalır. Bu devirde terbiye beynelmileldir. 3. Millî terbiyedir. Bir medeniyete mensup beynelmilel kaidelere “anane=tradition” denilir. Dinî, ahlâkî, hukukî, lisanî, bedîî, iktisadî namlarıyla muhtelif nevilere münkasım (bölünmüş) olan bu ananelerden hangileri millî vicdana uygun bir şekil almış ve millî hayatta canlı bir surette yaşıyorsa onlara “müessese-insitustion” denilir. Hangileri millî vicdana temessül edemeyerek (sindirilmeyerek) hayattan büsbütün atılmışlarsa onlara “içtimai müstehaseler (toplumsal fosiller)=fossiles sociales” denilir. Millî vicdana temessül edemedikleri halde atalet (eylemsizlik) kanunu mucibince henüz yaşamakta devam edenlerine de “pest-zinde (arta kalan)=survivance” namı verilir. Bir millet, millî harsını bulmak için mensup olduğu medeniyetlere ait ananelerden hangilerinin müstehase ve pest-zinde hâline geldiğini ve hangilerinin müessese mahiyetini aldığını arar. Bunları tefrik ve tayin ettikten sonra müstehaselerle pest-zindeleri atarak yalnız müesseseleri kabul eder. Zaten, hars bir milletteki dinî, ahlâkî, hukukî, lisanî, bedîî, iktisadî müesseselerin mecmuu demektir. Bu millî müesseseler keşif ve tedvin edilince artık mekteplerdeki tedrisattan beynelmilel medeniyetler ihraç olunarak, yalnız millî hars tedris edilmeye başlar ki asıl millî terbiyenin hükümrân olduğu zaman bu zamandır (Gökalp, 2019c:142).

O, tekâmül sürecinde Türk milletinin “millî terbiye” basamağında olduğuna inanmaktadır. Dolayısıyla eğitim yolu ile aktarılacak harsın millîliğinin tespiti mevzuu önem arz etmektedir. Gökalp, Türk kültüründen başka kültürlerle ait ne varsa çıkartılarak aslî kültüre ulaşılabileceğini; çünkü kültürel değerler alanında yapılan mukallitliğin harsı yozlaştırmakta olduğunu; eğitimin aktaracağı millî harsın, sosyoloji ilminin usûlleri ile tespit edilebileceğini ve ancak bu şekilde millî bir eğitim verilebileceğini düşünmektedir. Gökalp görüşünü şöyle derinleştirmektedir:

Millî harsı bulabilmek için evvelâ hiçbir medeniyetin, hiçbir ananenin hususî taraftarı olmamak lazımdır. Avrupa medeniyetine yahut Arap-Acem medeniyetine perestîş eden (tapınan) bir adam millî harsı duyamayacağı gibi, eski Türk medeniyetine hayran olan bir kimse de bugünkü Türk harsını anlayamaz... Biz, ancak içtimaiyatın ilmî usulüyle millî harsımızı keşfederek dinde, ahlâkta,

hukukta, lisanda, bediiyatta, iktisatta nasıl bir şahsiyete malik olduğumuzu anladıktan sonradır ki kati bir surette “millî terbiye” devrine girebileceğiz (Gökalp, 2019c:144-147).

Gökalp, başka kültürlerden gelen olguların kabulünü, millî kültür ile uyumluluk şartına bağlamakta, kültürü korumayı ülke sınırlarının güvenliğine benzetmektedir. Ona göre: “Türk ve İslâm medeniyetlerinin ananeleri gibi, Avrupa medeniyetinin ananeleri de harsımızın hudutlarından geçmeye mezdur; fakat gümrüklerde muayeneye tâbi olmak şartıyla. Her milletin siyasî ve iktisadî hudutları olmak zaruri bulunduğu gibi harsî hudutları ve gümrükleri olmak da lazımdır.” (Gökalp, 2019c:154). Baltacıoğlu onun görüşünü destekleyerek bu hususta şu tespiti yapmaktadır: “Gökalp’in millî hars için yıkıcı gördüğü medeniyet bizim anladığımız bir tekniğin kendisi değil, yabancı milletlerin an’aneleridir. Bu an’aneler hars süzgecinden geçmeden millî hayata karışmamalıdır.” (Baltacıoğlu, 1966:175). Heyd ise Gökalp’in kültür-medeniyet arasında kurduğu bu ilişkiyi ve kültüre ayrı bir değer vermesini “gayr-i ilmî” ve “gönül-kafa mücadelesi” olarak nitelendirerek şu ifadeleri kullanmaktadır:

Gökalp, birçok tariflerinde olduğu gibi, burada da hissî ve tarafgir. Kültüre, orijinallik, sadelik, tabîlik, güzellik gibi iyi vasıflar atfeder; medeniyete ise, tam tersine. Bu gayri ilmî davranış Gökalp’in iç mücadelesini aksettirir: gönlü ile kafası, sevdikleriyle aklın kabul etmeye zorladığı şeyler arasındaki mücadeledir bu. Davranışının bir başka sebebini de bu nazariyenin açıklamaya çalıştığı tarihî şartlarda buluyoruz (Heyd, 1990:44).

Oysa Gökalp’in eserlerinde kültür-medeniyet ayrımında bir kafa karışıklığı görünmemekte, tanımını yaptığı medeniyet anlayışına olumsuz bir sıfat vermemekte, kültürün orijinalligi konusundaki ısrarı onu diğer kültürleri aşağı görme davranışına sürüklememekte, aksine dönemin buhranı içerisinde yaşanan eğitim ve kültür problemlerine kendi düşünce dünyası çerçevesinde çözümler önermektedir. “Gayr-i ilmî” yakıştırması ise ilmî bir eleştiriden uzak görünmektedir.

Gökalp, millî kültürün tespiti için kültürün hangi alanında hangi yabancı kültürün etkisinde kalınmış ise o kültüre benzememeyi metot olarak önermekte ve şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

Bir millet, bir husustaki şahsiyetini bulmak için o hususta hangi harsın tesiri altında kalmış ise ona benzememek ve ona benzemeyen eser yahut müesseselerini kendinin öz malı addetmek usulünü takip etmelidir. Biz edebiyat hususunda Acem ve Fransız harslarının tesiri altında kalmışız. Hukuk, ahlâk, felsefe hususlarında da Arap ve Fransız harslarının cizyegüzarı olmuşuz. O halde bu hususlarda Arap ve Fransız harslarına benzememeyi usul ittihaz etmeliyiz. Mesela hukukta Araplara göre velayet-i hassa velayet-i ammeden akvadır (kuvvetlidir), bize göre ise velayet-i amme velayet-i hassadan akvadır. Ahlâkta Arap ihsancı, biz ise

adaletçiyiz; çünkü onlar aileci, biz devletçiyiz. Dinî felsefede Arap mahafetullahı (Allah korkusunu), biz mehabbetullahı esas ittihaz ederiz (Gökalp, 2019c:213).

Gökalp'in bu konudaki hassasiyeti bir ırkın üstünlüğü iddiasından kaynaklanmamaktadır. Arap, Fars ve Fransız kültüründen etkilendiğimiz hususlarda onlara muhalif olmayı önerirken bu fikrini bir düşmanlık ya da bir taassup üzerine kurmamakta aksine her kültürü özgün kabul eden bir düşünceden hareketle Türk kültürünün özgünlüğünü korumaya çalışmaktadır.

Sonuç olarak Gökalp eğitime, kültürsüz olarak dünyaya gelen çocukları, millî kültüre sahip fertler olarak yetiştirme görevini vermektedir. Çocuğun, okulda millî kültüre dair cansız olguları öğrenip, bunları sosyal hayatta canlı olarak yaşamak ile milletin millî harsı ile mücehhez bir ferdi hâline geldiğini savunmaktadır. Ona göre:

Fertlerin lâ-millî, gayr-ı millî ve millî fertler namıyla üç nevi vardır. Çocuk dünyaya geldiği zaman lâ-millî bir ferttir. Çünkü ana rahminden beraberinde millî harsa, millî kıymet hükümlerine dair hiçbir duygu getirmez. Çocuklar, medreseye yahut mektebe girdikten sonra oralarda, yalnız eski yahut yeni bir medeniyetin cansız anelerini öğrenir ve millî harstan büsbütün mahrum kalırlarsa gayr-ı millî fertler sırasına geçerler. İctimaiyat noktainazarından canlı fertler ancak millî ictimaiyatlara iştirak eden fertlerdir (Gökalp, 20h19c:158).

Dolayısıyla onun fikriyatında, eğitimin amacı olan kültürleme ile milletin istikbali güvenceye alınmakta, milletin fertlerine mefkûre verilerek amaçsız bir hayat yaşamasının önüne geçilmeye çalışılmakta ve milletin fertleri kutsî bir amaç için yaşayan şahsiyet sahibi insanlar olarak yetiştirilmek istenmektedir.

2.4.6. Dönemin Eğitim Sistemine Olan Eleştirileri ve Önerileri

Gökalp, eğitim ile ilgili yazılarında Tanzimat ve sonrasındaki eğitim sistemini irdelemekte ve eleştirilerde bulunmakta; dönemindeki eğitim sistemine dair değerlendirmeler yapmakta ve öneriler sunmaktadır. Bu bölümde onun eğitim sistemine dair eleştiri ve önerileri incelenmeye çalışılmaktadır.

2.4.6.1. Tanzimat Eleştirisi

Gökalp, Tanzimat'ta öğretim alanına ait bir modernleşme çabası olduğunu kabul etmekle birlikte, eğitim ile öğretim sahası arasında ahenkli bir ilişki kurulamadığı, hatta eğitim camiasından kimi çevrelerce yeni bilimsel bakış açısına ve yeni öğretim anlayışına karşı direnç gösterildiği eleştirisinde bulunarak şöyle demektedir:

Tanzimat'tan evvel çocuklarımıza yalnız İslam terbiyesi veriliyordu. Tanzimatçılar memleketimize asır terbiyesini sokmaya çalıştılar. Başlangıçta bu iki terbiye arasında büyük çarpışmalar oldu. Yeniçerinin yerine Nizam-ı Cedidi koymak küfür sayılırdı. Avrupa kıyafetini taklit etmek dinsizlik suretinde

görülürdü. Okullara resim, Fransızca gibi derslerin girmesine itiraz edildi... Dünyanın yuvarlaklığı, güneşin hareketsizliği gibi hükümler, nakle aykırıdır denildi. Tecrübe yoluyla ve akılca sabit olan, bu hakikatleri doğrulamak için nihayet nakle ait deliller aramaya ihtiyaç hâsıl oldu (Gökalp, 1973:106).

Ona göre meşrutiyet döneminde Osmanlı eğitim sistemine dâhil edilen modern eğitim ile geleneksel eğitim arasında mücadele yaşanmaktadır. Bilimsel gelişmelere din dersi öğretmenlerinin kayıtsız kalması, din derslerinin monolog şeklinde ve monoton bir hâlde işleniş geleneksel eğitimin çöküşünü göstermektedir. Yine bu hususta Gökalp (1973:106) şu cümleleri eklemektedir:

Bununla beraber, yavaş yavaş asır terbiyesi yerleşmeye, o kıymet buldukça İslâm terbiyesi ehemmiyetini kaybetmeye yüz tuttu. Gerçi okul programlarında din dersleri, yine mühim bir sayı teşkil ediyordu. Fakat İslâm terbiyesinin çöküşü, sayı bakımından değil, kalite yönüyle idi. Din dersleri, canlı bir surette okutulmuyordu. Din öğretmenleri ilmî hakikatlere hâlâ sonradan meydana çıkmış nazarıyla bakıyor, bu suretle talebenin güvenini kaybediyordu. Bundan başka, din terbiyesinde ilmî usuller tatbikine de henüz başlanmamıştı.

Eğitime, kültürü aktarma görevi veren Gökalp, medresenin kültürü aktarma görevini önemsemediği ve millî kültüre en uygun eğitimi “Enderun” kurumunun verdiği tespitinde bulunarak; “Şurası şayan-ı dikkattir ki bu devirde ‘medrese’ içine aldığı Türkleri gayr-i Türk yaparken, ‘Enderun’ derununa ithal ettiği gayr-i Türkleri Türkleştiriyordu.” (Gökalp, 2019c:142) yorumunu yapmaktadır.

Gökalp, Tanzimat ile birlikte diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de ikili bir yapının oluştuğunu düşünmekte, “Medrese ile mektep birbirine mübayin iki terbiyeye merkez oldular; hâlbuki bu terbiyelerin ikisi de millî değildi; bu iki terbiye de gayr-i millî gençler yetiştiriyordu.” (Gökalp, 2019c:143) tespitini yapmaktadır. Bu iki farklı eğitim kurumunda yetişen iki farklı insan tipinin durumunu da kızlarına yazdığı bir mektupta da şöyle dile getirmektedir:

Sevgili Kızlarım... Okuduğum kitaplarla işittiğim sözler ya softaların yahut züppelerin beyninden çıkıyordu. Bu iki takımın da fikirleriyle duyguları millî değildi. Züppeler, mukaddes bildiğimiz bütün duyguları yıkmaya çalışıyor, softalarsa asrî ve medenî bir millet, meşrutî bir devlet olmamıza mâni oluyorlar. Evvelkiler Beyoğlu levantenlerinden ders almışlar, ikincilerse eski Acemlerin kitaplarıyla kafalarını yoğurmuşlar. Bu iki takımın ikisi de ne millî ne de medenîdir. Alafranga Avrupalı olmadığı gibi alaturka da Türk değildir (Tansel, 1989:144).

O, eğitim kurumlarının idare, müfredat ve millî kültürün aktarımı açısından sistemli bir organizasyon hâline getirilemeyişi, Tanzimat dönemi eğitim sisteminin en problemlisi olarak görmekte, bu çok parçalı yapının toplumun bütünleşmesine engel olduğu kanaatine varmaktadır. Zira Islahat Fermanı ile birlikte medrese, mektep

ve yabancı okullar eğitim sahasında birbiri ile bağlantısı, amaç birlikteliği ve eşgüdümü olmayan üç ayrı okul tipini oluşturmaktadır. Dolayısıyla eğitimdeki sorun, Gökalp'in dediği gibi bir medrese-mektep ya da alafranga-alaturka ikiliği değil, daha büyük bir yapısal problem olarak gözükmemektedir.

Gökalp'e (2018a:506) göre:

Filhakika, memleketimizde, niyetçe gerek pedagojice birbirine benzemeyen üç tabaka vardır: Halk, medreseliler, mektepliler. Bu üç sınıftan birincisi hâlâ aksa-yı şark medeniyetinden tamamıyla ayrılamamış olduğu gibi, ikincisi de henüz şark medeniyetinde yaşıyor. Yalnız üçüncü sınıftır ki garp medeniyetinden bazı feyizlere mazhar olabilmıştır. Demek ki milletimizin bir kısmı kurun-ı ülâda (ilk çağda), bir kısmı kurun-ı vustâda (ortaçağda), bir kısmı da kurun-ı âhirede (yeniçağda) yaşamaktadır. Bir milletin böyle üç yüzlü bir hayat yaşaması “Normal” görülebilir mi? Bu üç tabakanın medeniyetleri ayrı olduğu gibi, pedagojileri de ayrıdır. Bu üç terbiye usulünü tevhit etmedikçe, hakiki bir millet olmamız mümkün müdür? Maarifimizi halkiyat, müderrisiyat, mektebiyat diye üç kısma ayırabiliriz. Âşık kitaplarıyla halk masalları, koşmaları, darbımeselleri, tandırname ahkâmı birinci kısmı, Arabî ve Farisîden tercüme edilen kitaplar ikinci kısmı, Avrupa lisanlarından nakledilenler de üçüncü kısmı teşkil eder. Medeniyetlerimizi tevhid edersek, maarifimizi ve pedagojimizi de birleştirmiş ruhen ve fikren mütecanis bir millet olmuş olacağız. O hâlde, bu işte ihmal göstermek asla caiz değildir.

Gökalp, mektep ve medresenin yanında halkın verdiği münteşir eğitimi, üçüncü bir eğitim usulü olarak saymaktadır. Bunların yanında bu dönemde Osmanlı coğrafyasında açılan yüzlerce yabancı menşeli okulu dördüncü tür eğitim kurumu olarak saymak gerekir ki buna başka bir makalesinde değinmektedir. Gökalp yaygın eğitim, medrese ve mektebi; medeniyetleri farklı, pedagojileri ayrı kurumlar olarak nitelemektedir. Bunalım dönemindeki Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi için bu üç eğitim anlayışının sentezlenerek, millî bir eğitim anlayışının oluşturulabileceği kanaatinde dir.

Gökalp (2019c:207) bir başka makalesinde şu tespitte bulunmaktadır:

İstanbul'da üç türlü kitapçı vardır: Birincisi sahaflar, ikincisi Beyoğlu kitapçıları, üçüncüsü Babiâli Caddesi'ndeki kitapçıları. Sahaflardaki maarif Arap ve Acemce, Beyoğlu kitapçılarındaki maarif Avrupa'ya aittir. Babiâli Caddesi'ndeki Tanzimat maarifi ise, bu evvelkilerin perişan tercümelerinden, acemicesine intihal ve taklitlerden mürekkeptir. Millî maarifimizin ne kitapları ne de kitapçıları henüz vücuda gelmemiştir. Darü't-tedrisler de kitapçı dükkânlarına mütenazır (simetrik) olarak üçtür: Medreseler, ecnebi mektepleri, Tanzimat mektepleri. Sahafların kitapları medreselerde, Beyoğlu'nun kitapları ecnebi mekteplerinde, Babiâli caddesinin kitapları Tanzimat mekteplerinde tedris olunur... Oralarda yetişen sufiye, levanten, tanzimatçı enmuzeçlerinin üçünde de seciye göremezsiniz. Memleketimizin en büyük hastalığı, birbiriyle anlaşılamayan bu üç muhtelif zihniyetin hamilleriyle (destekçileriyle) idare olunması ve maatteessüf bu zümrelerden üçünün de seciyeden mahrum bulunmasıdır.

Burada yaygın eğitimi dışarıda bırakır, çünkü ona göre yaygın eğitim millî kültürü en ideal şekilde aktaran eğitim türüdür. Medrese, mektep ve yabancı okulların; birbirinden farklı ders kitapları ve müfredatları dolayısıyla, birbiri ile uyuşamayan, üç ayrı gayri millî insan tipi yetiştirdiği düşüncesindedir. Gökalp, millî kültürün istenilen düzeyde aktarılabilmesinin, yaygın ve örgün eğitimde hedef birlikteliğine bağlı olduğunu, ayrıca örgün eğitimde bütün bir eğitim sisteminin bir bakanlıkça planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi gerektiğini iddia etmekte, dolayısıyla bir nevi “tevhid-i tedrisat” önerisi sunmaktadır. Bu görüşünü daha açık bir şekilde Tanin Gazetesi’ndeki köşe yazısında şöyle dile getirmektedir: “Maarifi Umumiye işleri, sırf Maarif Nezareti’nin daire-i selâhiyeti dâhilinde bulunması lâzım gelen bir meşgaledir. Binaenaleyh gerek vahdeti idare prensibi gerek vahdeti terbiye zarureti, Evkaf Nezareti’nin kendisine mahsus bir mekâtib-i umumiye teşkilâtına malik olmasına manidir.” (Ergin, 1977:1340). Ancak Gökalp’te kâmil manada bir tevhid-i tedrisat fikri oluşmamıştır; çünkü “meslek mekteplerinin denetimini ilgili kurumlara” (Ergin, 1977:1340) ve “medreselerin denetimini de Meşihat-ı İslâmiye’ye bırakmaktan” (Ergin, 1977:1349) yana tavır koymaktadır. Gökalp’in eğitimin tevhidi noktasındaki eleştirisinde çok kısa bir süre sonra haklı çıktığı anlaşılmaktadır. Çünkü Osmanlı 1918’de dağılmış, Müslim ya da gayrimüslim diğer unsurların devlete bağlılığı sağlanamamış ve ortak bir gelecek hayali inşa edilememiştir. Ancak şu da bir vakıdır ki bunalım döneminden çıkış için çözüm arayan kadrolar, eleştirilen medrese ve mekteplerin rahle-i tedrisatından geçmiş, kimi zaman bunlar aynı fikirleri savunmuşlardır.

2.4.6.2. Osmanlı Eğitim Sistemi Nasıl Olmalı?

Gökalp, eğitimde yapılacak düzenlemelerde ise Osmanlı eğitim sistemi içinde takdir ettiği iki eğitim kurumu olan Harbiye ve Tıbbiye okullarını işaret etmekte, “yapılacak maarif inkılabına bir örnek” (Gökalp, 1973:248) olarak göstermektedir. Bu başarıyı, modern öğretim usullünün tatbiki ile eski tıp ve harp usulleri öğretiminin terkedilerek ikilikten uzak durulması gibi iki önemli sebebe bağlamaktadır. Ona göre:

Yalnız Harbiye ve Tıbbiye’de münhasıran Avrupalı bir öğretim usulü takip olunuyordu. Bu sayededir ki, bugün millî hayatımızı kurtaran büyük kumandanlar ile ferdi hayatlarımızı kurtarabilecek âlim tabiplere sahibiz. Bu iki meslek erbabı içinde Avrupa’daki meslektaşlarıyla boy ölçüşebilecek mütehassıslar yetişmesi, bilhassa Harbiye ve Tıbbiye okullarının ikilikten uzak olması sayesinde. Yeniçerinin savaş tekniği ile hekimbaşlıların tıp tekniği bu okullara girmiş olsaydı, bugünkü şanlı kumandanlarımız ile şöhretli hekimlerimize sahip olabilecek miydik (Gökalp, 1973:248)?

Görüldüğü gibi o, okullardaki başarısızlığın temel sebebini, metot ve ilim anlayışında eski ile yeninin mektepte yan yana olmasına bağlamaktadır.

Gökalp eğitimin müfredatı hususunda ise Osmanlının mevcut eğitim sistemindeki ana dinamikleri birbiri ile uyumlu hale getirmeye çalışan sentezci bir yol belirlemiştir. Bu yaklaşım tarzı ile aslında, eğitime toplumu inşa etme vazifesi atfetmekte ve eğitim ile toplumu dönüştürülebileceğini düşünmektedir. Gökalp, toplumda var olan İslamcı, Türkçü ve Batıcı damarların, eğitim yolu ile makul bir paydada buluşturulup, bir sonraki nesilde, birbiri ile problemi olmayan aynı idealler etrafında birleştirilmiş bir millet oluşturulabileceğine inanmaktadır. Gökalp'e (1973:105) göre:

Bir okul programına göz gezdirdiğimiz zaman, çocuklarımıza üç türlü bilgi öğrettiğimizi görürüz. Evvelâ, millî lisan ve edebiyatımızı, milli tarihimizi öğretiyoruz ki, Türk dilinden ve edebiyatından, Türk tarihinden başka bir şey değildir. İkinci olarak: Kur'an-ı Kerim, Tecvid, İlmihal gibi din dersleri ve İslâm tarihi ile İslâm lisanları okutuyoruz. Üçüncü olarak: Matematik, tabiat bilgisi gibi ilimleri ve bu ilimleri öğrenmeye yarayan yabancı diller ile elişleri, beden terbiyesi gibi maharetler öğretiyoruz. Bu kısa göz gezdirmeden anlaşılıyor ki, terbiyede takip ettiğimiz gayeler üçtür: Türklük, İslâmlık, çağdaşlık.

O, okul müfredatını şu üç ana alandan oluşturmaktadır: 1. Türk kültürü, Türk dili ve Türk tarihi; 2. Dinî bilgiler, İslam tarihi ve Arapça; 3. Matematik, Fen, Beden Eğitimi gibi ilimler ve yabancı dil. Bu alanları dikkate alan bir müfredatın millî, İslamî ve çağdaş bir hüviyet kazanacağı kanaatindedir. Dönemin ebeveynin de bunu istediği kanaatinde olan Gökalp, şöyle devam etmektedir:

Bir Türk babası, çocuğunun Türkçe konuşmamasına, Türkçe okuyup yazmamasına, Türk tarihini bilmemesine rıza gösteremez; aynı zamanda İslam itikadı ve ibadetlerini bilmemesini, İslam tarihinden bihaber kalmasını da tasvip edemez. Bu baba çocuğunun Türk ve İslâm olarak büyümesini istediği gibi, muasır bir insan olarak yetişmesini de arzu eder. O hâlde bizim için tam bir terbiye üç kısımdan mürekkeptir: Türk terbiyesi, İslâm terbiyesi, asır terbiyesi (Gökalp, 2019b:49).

Onun düşüncesinde, eğitimdeki bu üç terbiye akımı, birbirinin yardımcısı ve birbirinin tamamlayıcısıdır. Ancak bu üç akımın müfredattaki sınırlarının çizilmesi meselesi karmaşık ve netameli bir konudur; kendisi de bunların arasında belirgin çizgiler çizmemekte genel ifadeler ile sınırları dile getirmekte ve şunları söylemektedir:

Şimdi, üç mütefekkir zümre yeni terbiyemizin temellerini kurmaya çalışıyor. Türk terbiyecileri yeni hayatta millî ananelerin nasıl bir vazife ifa edeceğini gösterirken, asır terbiyecileri de ilimlerden amelî ve iktisadî faydalar temini için tedriste hangi usullerin tatbik edilmesi lazım geldiğini irae (göstermeye) gayret

ediyor. Bu mücahede devrinde İslâm terbiyesinin istinat ettiği esasları da aramak iktiza eder. Bu üç terbiye birbirinin muavin ve mükemmili (tamamlayıcısı) olmakla mükellefler. Halbûki salahiyetlerinin daireleri ve bu dairelerin hudutları makul ve muhik (doğru) bir surette tayin ve tahdit edilmezse yekdiğerine muarız muhasım da olabilirler (Gökalp, 2019c:28)

Gökalp, İslam’a ait diye biline gelmiş, İslam’a değil Arap kültürüne ait olan örf ve adetlerin yerine Türk kültürüne ait olguların tercih edilmesini ısrarla vurgulamaktadır. Yine Avrupa’dan çağdaşlaşma adına, bilgi ve teknik dışında, alınan Batı kültürüne ait unsurlara da tepki göstermekte bunlara Türk kültürünün ihtiyacının olmadığına inanmaktadır. Dolayısıyla İslamî terbiyenin manevî alana, Türk terbiyesinin kültürel alana ve Batı terbiyesinin de ilim alanına hâkim olması taraftarıdır. Ancak bu terbiye alanlarının kesiştiği noktalar için keskin çizgiler çizmemekte bu konuyu zamana bırakmaktadır. Bu üç alandan kültür, dinin de paydaş olduğu bir alandır, öbür yandan kültür içindeki örf din alanında delil olarak kabul edilmektedir. Yine bilim ile dinin bir unsuru olan ahlâk da kesişmektedir, zira Nagazaki ve Hiroşima’ya atılan atom bombası bilimin de ahlâka ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ilim alanında Batı’dan gelecek olan fikir akımları, bilimsel gelişmeler ve teknolojinin din ve kültür alanını etkilemesi muhakkaktır. Son yıllarda daha bariz bir şekilde görüldüğü gibi teknoloji, istenilse de istenilmese de kendi kültürünü beraberinde getirmektedir. Örneğin, teknolojinin gelişmesi ile birlikte ortaya çıkan televizyon, internet ve dijital iletişim, kendine has ahlâk ve davranış kalıplarını beraberinde getirmiştir. Bir nevi teknolojiyi üreten milletler kendi kültürlerini de bu teknolojilere eklemektedir dolayısıyla kültürden soyutlanarak tekniğin alınamadığı durumlar oluşmakta ve teknik alandan alınan bir unsur kültür alanını hatta din alanını etkilemektedir.

Gökalp, zamana bıraktığı bu üç terbiyenin sınırları ile ilgili sorunların ilmî araştırmalar yoluyla çözüleceğini düşünmekte ve şunları ifade etmektedir:

Asır terbiyesi maddiyat sahasında kalmayarak maneviyat âlemine tecavüz ettiği dakikada, İslâm ve Türk terbiyelerinin hukukuna taarruz etmiş olur. Millî ve dinî terbiyelerin hudutlarını tayin etmek ise daha güçtür. İslâm ananelerinden hangilerinin doğrudan doğruya İslâmiyet’e hangilerinin Arap, Fars yahut Türk’e ait olduğunu göstermek amik tetkiklere muhtaçtır... Binaenaleyh İslâm terbiyesi esas itibarıyla Türk ve asır terbiyelerini kabul etmekle beraber, bunlar tarafından kendi sahasına vuku bulacak tecavüzlere meydan vermemeye çalışacak ve aynı zamanda hakikî İslâm ve ananelerini hem bidayette Arap kavminden intikal eden hem de bilahare sair kavimlerden istiare olunan (ödünç alınan) adât ve bidatlerden tefrike ikdam edecektir (gayret edecektir) (Gökalp, 2019b:51).

Meşrutiyet döneminin eğitim alanında önemli tartışmalarından biri de “Tûbâ Ağacı” nazariyesidir. Bu teori Meşrutiyet döneminde iki defa Maarif Nazırlığı yapan

Emrullah Efendi tarafından ortaya atılmıştır. Bu teoriye göre “Eğitimde yenileşme ve düzenlemeye aşağıdan değil, yukarıdan başlanmalıdır. Cennetteki Tûbâ Ağacı’nın kökleri yukarıda, dalları ve meyveleri aşağıdadır. Bizim eğitimimiz de yukarıdan aşağı geliştirilebilir. Çünkü bizde önce bilimsel zihniyeti kurup geliştirmek gereklidir: Bunu da Dârülfünun yapabilir.” (Akyüz, 2019:300). Emrullah Efendi, mevcut eğitim sistemi içerisindeki ibtidâî, rüştiye, idâdî, sultânîlerde eğitim verecek yeterli öğretmen ve bilim üretecek “yetişmiş insan” gücü bulunmadığı için yapılması gerekenin evvela “Dârülfünun”u kuvvetlendirmek, olduğu kanaatinde. Buradan yetişen donanımlı insanlar aşağıya doğru bütün eğitim sistemini ihya edecektir. Bununla beraber Emrullah Efendi diğer eğitim kademelerini de önemsemekte, ancak “Dârülfünun”u eğitim sisteminin lokomotif olarak görmektedir. Akyüz (2019:300) bu konuda şunları söyler:

Emrullah Efendi, nazırlığı sırasında ilköğretime de önem vermiştir. Hatta Tûbâ Ağacı Nazariyesi’ni savunurken bile o aslında eğitimin temelini ilköğretim olduğunu söylemiştir. Bizde ancak, 1948’de gerçekleşecek olan “ilkokul öğretmenlerine devlet bütçesinden maaş verilmesi” ilkesini savunmuş, halkın yıllık olarak ya da bir süre parayla tuttuğu “yıllıkçı muallimler”le ya da mahallî gelirler yolu ile ücreti karşılanan muallimlerle ilköğretimin gelişemeyeceğini söylemiştir. Ona göre devlet, ilkokul öğretmenlerinin maaşını kendisi vermeli, onlar üzerinde her türlü yetkiye sahip olmalı, fakat okul binalarının yapımında halkın katkısı istenmelidir.

Bu tartışmalara Gökalp de katılarak, “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ne benzer gerekçeler ile destek vermektedir. Gökalp’e (2019c:224) göre:

Darülfünûn, millî maarifi tesise çalışan bir fabrika mahiyetindedir. Encümen-i Daniş ise millî harsı muhafazaya hadim bir müze hükmündedir. Her memlekette darülfünûn inkılâpçı ve ibdacı, Encümen-i Daniş muhafazakârdır. Darülfünûn, millî maarifi tesis, sultânîler ile iptidâîlere tamim, Encümen-i Daniş ise muhafaza eder. Bunun içindir ki, darülfünûn tekemmül etmeden sultânîler ve iptidâîler bir eser-i feyz (ilerleme belirtisi) gösteremez. Emrullah Efendi’nin dediği gibi ilim Tûbâ Ağacı’na benzer. Millî maarif darülfünûndan başlayarak Dârülmuaallimînlerle ve sultânîlere ve onlardan da iptidâîlere inecektir. Fakat bu Tûbâ Ağacı’nın tepesi akademi değildir. Çünkü akademi tesis etmez, muhafaza eder. Millî maarifin müteşekkil olmadığı bir memlekette akademi tesis etmek köhne marifetleri muhafaza ederek millî harsın ve millî hayat-ı ilmiyenin teşekkülüne mâni olmak neticesini husule getirir.

Gökalp eğitimin tekâmülünde Dârülfünuna “yenileme ve geliştirme” görevini vermekte, buradan yetişen donanımlı insanların alt basamaklardaki eğitim kurumlarının gelişimini sağlayacaklarına inanmaktadır. Encümen-i Daniş gibi bir akademik kurulun, mevcut olanı muhafaza edebileceği ama geliştiremeyeceği görüşündedir. Alt eğitim kademelerinde iyi eğitim alamamış öğrencilerin

Dârülfünunda ne derecede başarılı olabileceği ve bu tür öğrencilere ne kadar nitelikli bir eğitim verilebileceği, Tûbâ Ağacı teorisine çokça yapılan eleştirilerdendir.

Osmanlıda modernleşme çalışmaları ilerledikçe tüm vatandaşların eğitimden geçirilme zorunluluğu anlaşılmış, bu konuda çeşitli girişimler yapılmıştır. Bu mesele Meşrutiyet döneminde de “mecburi ve parasız eğitim” başlığı altında tartışılmaktadır. Bununla ilgili olarak Gökalp (2018a:296), “Meşrutiyet, her ferde intihap hakkı vererek ona bir nev hükümlanlık tevcih ediyor. Bu hakkın zararsız bir surette kullanılması için her ferdin millete karşı olan vazifelerini bilmesi lazım geldiğinden, tahsilin herkes için mecbur ve meccani (parasız) olması zaruret hâlinde meydana çıkar.” sözleri ile verilen özgürlüğün doğru kullanımı için her vatandaşın eğitim görmesinin şart olduğuna vurgulamakta, zorunlu olan eğitimden ise para alınmasının uygun olmayacağı sonucuna varmaktadır. Aslında mahalle mektepleri, Ülken (2013:29) ve Gündüz (2015:64)’e göre 1824’te II. Mahmud’un fermanı ile zorunlu kılınmışsa da Osmanlı coğrafyasındaki tüm vatandaşlara eşit şekilde mektep ve ders materyali imkânı sağlanamamış, dolayısıyla bu ferman uygulanamamıştır. Ancak vatandaşa seçme ve seçilme hakkının verilmesi, Gökalp’e göre eğitimin zorunlu ve parasız olmasını vazgeçilemez bir zaruret hâline getirmektedir.

2.4.6.3. Eğitimin Usûlü Nasıl Olmalı?

Gökalp yazılarında derslerin işlenişine yönelik eleştiriler ve önerilerde de bulunmaktadır. Bu önerilerden birisi dersin çocukların eğlenceli bulacağı bir kurgu ile sunulmasıdır. Gökalp kızlarına yazdığı bir mektupta şu ifadeleri kullanmaktadır:

Sevgili Kızlarım... Bir derse çalışırken, ondan bir eğlence gibi, bir oyun gibi hoşlanmalı. Bir de talebe hangi ilimden, hangi hünlerden çok hoşlanıyorsa bütün meylini ona vermeli. Demek ki en ziyade o derse istidadı var. Bir çocuk için en faydalı şey, kendi istidadını tanımaktır. Hangi hünere istidadı olduğunu bilen ve en çok istidatlı olduğu ilme çalışan talebe muvaffak olur. Hisap, hendese gibi ilimler akla kuvvet verir. Bir de insan, hisap ve hendesedeki meseleleri hallederken, dâvaları ispat ederken büyük bir zevk duyar. Çocuklar, bilmece oyununa çok meraklıdır. İşte hisapla hendese, ilmin bilmeceli bir kısmıdır ve ileride okunacak hikmet gibi, kimya gibi ilimlerin de temelidir. O hâlde bu iki derse büyük bir ehemmiyet vermek lâzım. Hisapla hendeseden sonra, edebiyata ve şiire kıymet vermeli; çünkü bu iki hünere de gayet eğlenceli ve zevklidir. Aynı zamanda zekâyâ nur, muhayyeleye kanat, kalbe de heyecan verir. Derslerin en vecdli, edebiyata ve şiire dair olanlardır. Resimle musiki de şiirle edebiyatın arkadaşlarıdır. Bunların hepsi ruha güzellik, ahlâka temizlik verir. İnsan en tatlı vecdleri bu hünelerden alır. Din ve ahlâk dersleri de en vecdli derslerdir; fakat maatteessüf bizde bu dersler vecdli bir surette okutulamıyor. Çocuklara Allah sevgisi, mefkûre sevgisi iyi verilemiyor. Çocuklar bu duyguları da edebiyatın ilahilerinden, destanlarından almak mecburiyetindedir. Hâsılı derslerinize bir oyun gibi, eğlence gibi zevk duyarak, vecd duyarak çalışınız ve en ziyade akla, kalbe kuvvet veren, ruhu vecdlerle dolduran derslere çalışınız. Bu yolda

yürürseniz, içi dışı birbirine benzeyen samimi insanlardan olursunuz (Tansel, 1989:73).

Gökalp eğitimde öğrencinin istidat, ilgi ve isteğinin dikkate alınması, derslerin işlenişinde oyundan ve eğlenceli etkinliklerden faydalanılması, ders işlenişinin öğrencilerin aktif olabileceği interaktif metotlar ile işlenmesi, aksi hâlde derslerde canlılığın yakalanamayacağı ve monoton bir ders işleme tarzının da faydasız olacağı kanaatindedir. Din ve ahlâk derslerinin işlenişinin faydasız ve sıkıcı olduğunu, bu yüzden Allah sevgisi ve mefkûre sevgisi verilemediğini düşünmektedir. Gökalp'e paralel olarak Meşrutiyet dönemindeki eğitimcilerin, genellikle “anlatım metodu” ve “ezber yöntemi”nin sık kullanılmasından şikayet ettiği bilinmektedir. Anlatım, ders öncesi yoğun bir hazırlık gerektirmeyen ve bu kolaylığı sebebi ile öğretmenlerin sıklıkla tercih ettiği, ancak öğrenciler üzerindeki öğreticilik niteliği açısından en düşük verime sahip olan metottur. Büyükkaragöz (1997:78) de anlatım yöntemini şöyle eleştirmektedir:

Anlatma, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulana bir öğretim metodudur. Bu metot eski okullarda uzun yıllar boyunca en gözde bir metot olarak tek başına kullanılmıştır. Günümüzde ise öğrencilerin pasif olarak oturmalarına neden olduğu, onlara düşüncelerini açıklama ve soru sorma fırsatı vermediği için sıkıcı ve en etkisiz bir metot olarak kabul edilmektedir.

Oysa öğrencilerin aktif olduğu ve etkileşimli metotların kullanıldığı derslerin, daha eğlenceli ve daha öğretici olduğu genel olarak kabul görmektedir. Deney, gözlem, beyin fırtınası, tartışma, drama gibi metotlar öğrenciler için konuları daha anlaşılır kılan, öğrenciyi aktif hâlde tutan ve dersin canlı işlenmesine olanak sağlayan metotlardır. Gökalp bu dönemde yaygın olan “usul-i cedit” uygulamalarına yazılarında direkt değinmemiştir, ancak bu eleştirileri “usul-i cedit” uygulamalarına destek verdiğinin göstergesi sayılabilir.

Çocuk dünyasında, oyunun önemli bir yeri olduğu bilinmektedir; o öğrendiklerini oyunda tecrübe etmekte ve sosyalleşmenin ilk adımlarını burada atmaktadır. Eğitimde de oyunun motive edici ve öğretici yanından yararlanılabilir. Gökalp de birçok yazısında oyunun eğitimdeki yeri üzerinde durmaktadır. Gökalp'e (1973:163) göre “...çocukların ruhunda en canlı âmil, oyunlarda ve eğlencelerde duydukları coşkunluk olduğu için, çocukluğun en kuvvetli zembereği coşkunluğa dayanan dikkat, coşkunluğa dayanan iradedir. Çocukların coşkunluğa dayanan çalışkanlığını söndürmemek, tam tersine, canlı kuvvetten istifade etmek terbiyenin en

esaslı hedefi olmalıdır.” O, oyunun öğrencilerde meydana getirdiği coşkunluktan, derslerde öğrenci motivasyonunun artırılması amacı ile yararlanmak gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciye derste çalışma iradesi sağlayan iki kaynak tespit etmiştir; coşkunluk ve çaba. Çaba, öğrencinin kendi iç dünyasında vereceği bir karar ile meydana gelir. Oysa ders sırasında planlanan bir oyun ile ortaya çıkan coşkunluk, öğretmenin elindedir. Gökalp (1973:162) bu konu ile ilgili başka bir makalesinde şu düşünceleri ortaya koymaktadır:

İnsanı çalıştıran saike irade adı verilir. İrade, ya “coşkunluk” a yahut “çaba” ya dayanır. Çocuk, oynarken, eğlenirken, ruhunda saik olan “coşkunluğa dayanan irade” dir. Bazı çocuklar, bu oyun coşkunluğunu kitaplara kadar yayarak, sırf eğlence için, uzun mütalâalara koyulabilirler. Bu nev’iden olan çalışkanlığa, “coşkunluğa dayanan çalışkanlık” diyebiliriz... Birtakım çocuklar da ya ana babalarını ya öğretmenlerini memnun etmekten bir haz duyarak, vasıtasız bir zevkten ziyade, vasıtalı ve uzak bir zevkin tesirine tâbi olup, sırf çabaya dayanan bir irade ile çalışırlar. Bu türlü çalışkanlığa da “çabaya dayanan çalışkanlık” diyebiliriz.

Gökalp’in oyun hususundaki tespitleri, son dönemlerde yapılan pedagojik araştırmalarda, çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimindeki olumlu etkisine dair bulgular ile paralel gözükmektedir. Örneğin Uskan ve Bozkuş (2019), oyunun eğitim ortamındaki faydalarını şöyle sıralamaktadır:

Oyun aktiviteleri açık uçlu öğrenmeyi içerir. Öğrenciler doğru cevaba yönlendirilmez. Oyun deneyimleri belirli bilgi parçacıklarının ezberlenmesinden çok fikirler üretir. Çocuklar oyun içerisinde aktif olarak öğrenirler. Birbirleri ile konuşup fikirlerini paylaşırlar, tahmin yürütürler, gülerler ve heyecanlanırlar. Çocuklar öğrenme gruplarında iş birliği içinde çalışırlar. Rekabetçi bireysel çalışma yerine işbirlikçi çalışma vurgulanır. Oyunda deneyimler tekrarlanır, çevre taklit edilir ve yeni şeyler denenir. Oyun dinamik bir süreçtir. Oyun özgürce ve kendiliğinden yapılır.

Çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi, Gökalp’in eğitim anlayışının esaslarından biridir. Konunun ehemmiyetini belirtmek için sekiz yaşlarında yaşadığı hatırasını şöyle anlatır:

Babam, o zamanın başka babalarına pek benzemezdi. Dindarlık ile hür düşüncüsü nefsinde birleştiren bu zat, çürük fikirlerin eskilerinden de yenilerinden de kendini kurtarabilmişti. Bütün sıkılgan ve içe dönük adamlar gibi ruh işlerine de doğuştan bir bilgisi vardı. Daha yedi, sekiz yaşlarındayken. Şah İsmaili, Âşık Keremleri okuyup ağladığımı işiten bir dostu, beni bu gibi aşk kitaplarını okumaktan men etmesini, bunların yerine ciddi kitaplar okutturmasını tavsiye etmişti. O, "Bir çocuk, hangi kitapları anlar ve zevk alırsa onu okuyabilir. Anlamadığı, hoşlanmadığı kitapları, zorla okutursanız kitaplardan nefret eder." diye cevap vermişti. Gerçekten, ben zevk aldığım kitapları okumakta serbest bırakıldığım için, âşık kitaplarından tiyatro ve hikâye kitaplarına, onlardan sade şiirlere ve romanlara, daha sonra edebi eserlere, nihayet, tarihî, ilmi ve felsefî kitaplara kadar çıkabildim (Gökalp, 1973:8).

Görülmektedir ki öğrencilerin; anne, baba ve öğretmenler tarafından istemedikleri etkinliklere zorlanmasını doğru bulmamaktadır. Bu tür davranışların, zorla yaptırılan şeye karşı çocukta nefret uyandıracağına inanmaktadır. Çocukların da kendi ilgi ve isteklerine uygun eğitim etkinliklerine zorlama olmaksızın katılacağını, bu şekilde yetişen bir çocuğun kendine güvenin artacağını ve hayatta başarılı olacağını savunmaktadır. Bir başka makalesinde aşağıdaki tecrübesini aktarmakta ve okul derslerinde başarısız olan çocukların zekâsı ile ilgili tespitlerin doğru olmadığı hükmüne varmaktadır:

Ben çocukken, bazılarına göre çok tembel, bazılarına nazaran da çok çalıştım. Okulun derslerine hiç çalışmazdım. Fakat geceli gündüzlü meşgul olduğum bir şey varsa, o da kitap okumaktı... Evvelce, hikâye, tiyatro, şiir, roman gibi şeyleri, sırf bir oyun, bir eğlence olarak okurdum. Ders kitapları ise ruhuma coşkunluk veren canlı hayalleri, müşahhas fikirleri ihtiva etmediği için, ruhumu sıkardı (Gökalp, 1973:159-161).

Böylece eğitim sisteminin farklı ilgi, istek ve istidatları dikkate alabilecek bir esneklikte olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Gökalp öğrencilerin sadece sözel ve sayısal yeteneklerinin önemsendiği eğitim anlayışının zararını erken dönemde farketmiştir, denilebilir. Çünkü buahsedilen IQ temelli yetenek anlayışı çocukların istidatlarını belirleyememekte ve onları dar kalıplara hapsetmektedir. Sözel ve sayısal yeteneğe sahip olmayan çocuklar, IQ'su düşük olarak etiketlenmekte veya tembel olarak nitelendirilmektedir. Yavuz, “Günümüzde IQ'nun hayattaki başarı konusunda zayıf bir gösterge olduğuna dair pek çok bulgu ortaya çıkarılmıştır. IQ'nun doğru kabullenilip yıllarca hâkimiyetini sürdürmesi sonucu, toplumlar zekânın sınırlı olarak ele alınması ile belirlenen kalıba uymayan pek çok yaratıcı akıldan mahrum kalmıştır.” (Yavuz, 2004:12) yorumunda bulunmaktadır. Bu olumsuzluğu ortadan kaldırmak üzere IQ teorisine alternatif yapılan çalışmalara 1980'li yıllarda, öğrenme psikoloğu Howard Gardner'ın “çoklu zekâ kuramı” örnek olarak verilebilir. Gardner, zekâ kavramına farklı bir anlayış getirmekte, insanların sadece sözel ve sayısal zekâyı değil müziksel, kinestetik, içsel, sosyal, görsel, doğa gibi çok farklı zekâ boyutlarında değerlendirilebileceğini savunmaktadır (Yavuz, 2004:16). Gardner'ın “çoklu zekâ kuramı” insan zekâsının dar bir çerçevede değerlendirilmesi sorununa göreceli olarak bir çözüm bulmaktadır, ancak henüz eğitimdeki IQ temelli eğitim anlayışının değişmediği söylenilebilir.

Gökalp'in eğitim alanında dile getirdiği sorunlardan biri de ezbercilihtir. Bu sorunu bir hatırası ile şöyle anlatmaktadır:

Okulun son senesinde bulunduğum zamanlarda bile, Kavaid-i Osmaniye dersinde en az numara alan bir talebeydim. Hâlbuki ben o zamana kadar, binlerce edebi kitap okumuş, lisanın bünyesine oldukça vâkıf olmuştum. Lisanı, vezni, kafiyesi düzgün şiirler yazabiliyordum. Arkadaşlarım lisan ve edebiyatta beni takdir ediyorlardı. Kavaid öğretmeninin nazarında ise, lisan dersinin en büyük cahili bendim; çünkü Cevdet Paşa'nın Kavaid-i Osmaniye adlı kitabını harfi harfine ezberleyemiyordum (Gökalp, 1973:162).

Bu sorun onlarca yıldır devam edegelen bir problem olarak gözükmektedir. Zira Tanzimat ve Meşrutiyet dönemi eğitim makaleleri incelendiğinde de ezbercilik, genel bir eleştiri olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin: Gündüz'e (2015:320) göre, "1892-3 yılları arasında geleneklere sıkıca bağlı olan 18.938 ilkokulda geleneksel ezber yöntemiyle eğitim yapıldığı gerçeği tahmin edilebilir. O tarihte sadece 3.057 okulun yeni öğretim yöntemlerini (cedid) benimsediği iddia edilmiştir." Berkes, Meşrutiyet dönemine kadar olan ilk eğitimi değerlendirirken "ezbercilik"ın bir yöntem olarak kullanıldığından bahsetmektedir (Berkes, 2019:181). Somel (2019:323) de Abdulhamit dönemi için "...genelde baskın eğitsel yaklaşım, ezberdi." tespitinde bulunmaktadır. Osmanlının duraklama döneminden itibaren, eğitim sisteminde "ezbercilik"ın gittikçe büyüyen bir sorun olduğu, bu sorunun fikir ve bilim sahasındaki üretkenliği de olumsuz yönde etkilediği söylenilebilir.

Dönemin eğitimcilerinden Baltacıoğlu (1966:193) ise ezbercilik ile ilgili durum tespitini şöyle yapmaktadır:

Acıklı olan durum şudur: Ayrı yaşta, ayrı yaradılıştaki, ayrı zekâda olan çocukları, gençleri sınıf denilen eğitim kaplarına dolduruyoruz. Okutuyoruz, anlatıyoruz. Ancak, bütün bu okuttuğumuz, anlattığımız şeylerin kelimelerini, terimlerini ezberletiyoruz. Bütün bu okutmalar, anlatmalar, ezberletmeler yapılırken de çocukları, gençleri oturtuyoruz, kımıldatmıyoruz, çalıştırmıyoruz. Niçin böyle yapıyoruz? Çünkü öğrenmenin, bellemenin, yetişmenin, yapmanın, yaratmanın ilk şartı dinlemek, okumak, anlamak, ezberlemek kafayı doldurmak olduğunu sanıyoruz. Bu anlayışa göre kukla, insan şahsiyeti içi doldurularak meydana gelen bir kaptan ibarettir. Kısaca söylemek gerekirse bugünkü kafa hayali, orta çağın "table rase" (taştahta) hayalinden başka bir şey değildir. Niçin böyle yapıyoruz? Avrupa böyle yapıyor diye yapıyoruz. Avrupa pedagojisinin durumu acıklıdır. Bizim durumumuz ise ondan daha acıklıdır.

Öğrencilerin pasif bir şekilde oturduğu, onların bilgi doldurulması gereken boş zihinler olarak görüldüğü, farklılıklar gözetilmeksizin herkese aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı ve yoğun bir şekilde ezber yönteminin kullanıldığı eğitim anlayışından Baltacıoğlu da şikâyet etmektedir. Ancak o, Avrupa'nın da bu konuda benzer bir hatanın içinde olduğu tespitinde bulunmaktadır.

Sonuç olarak ezber, öğrenmenin bazı basamaklarında kullanılması lüzumlu bir yöntem olsa da bütün eğitim etkinliklerinin ezbere dayandırılması, eğitim faaliyetlerini

öğrenci açısından sıkıcı ve verimsiz bir hale sokmakta, öğrencinin düşünme ve üretme yeteneklerini engelleyen bir unsur hâline gelmektedir. Uzun süreli ve nitelikli bir öğrenmenin meydana gelmesi için bilgilerin öğrencinin aktif olduğu öğretim metotları ile verilmesi, üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez, yorumlama gibi zihin faaliyetlerinin yapılması gerektiği genelde kabul edilmektedir.

Gökalp'e göre, çocukları yönlendirmek için doğru zamanlar beklenmelidir. Yani onlara ilgi ve istidatları doğrultusunda tanınan özgürlük, mutlak bir hürriyet olamamalıdır. Yönlendirme hususunda şu hatırasını örnek gösterir:

Babam beni okumalarımda serbest bırakmakla beraber, psikolojik anlarda, ruhumda yeni melekeler doğuracak derecede kuvvetli tesirler yapmak fırsatını da kaçırmazdı. Bir akşam, mektepten eve dönünce, onu çok müteessir ve gamlı buldum. Beni görünce, "Gel, dedi; sana çok kederli bir haber vereceğim. Çok ağlayacak, çok matem tutacaksın! Bugün, senin ve bütün arkadaşların için büyük bir matem günüdür. Çünkü sizin en büyük hocanız ve milletin de en büyük adamı olan Namık Kemâl vefat etti." (Gökalp, 1973:8).

Ona göre çocukların yönlendirmeye yatkın oldukları duygusal anlar kollanmalı ve rehberlik bu vakitlerde yapılmalıdır. Yine kızlarına yazdığı bir mektupta kızlarına şu tavsiyede bulunmaktadır:

Sevgili kızlarım... Daima, yüksek ruhlu insanların eserlerini okumalısınız; çünkü küçük adamlar da fena insanlar da kitaplar yazmışlardır. Bunları okumakla insan yükselmez; bilakis alçalır ve küçülür. Malûmatın da iyisi ve kötüsü vardır. Kitaplar da faydalı ve zararlı diye iki kısımdır. Her malûmatlı adamın ahlâklı olmaması bundandır. Malûmat, ilim, felsefe hep ahlâk içindir. Ahlâkı bozan fikirler ve felsefeler hep yanlışır... Din ağacının da yemişi ahlâktır... Tahsilin, terbiyenin gayesi de ahlâktır... O hâlde, ele geçen her kitabı okumamalı! Her yazı yazarın fikirlerinden yükseklik beklememeli (Tansel, 1989:85).

Bu ifadeler de onun çocuklara tanıdığı serbesiyetin kontrollü bir özgürlük olduğunu göstermektedir. Gökalp'in bu görüşleri doğru olmakla birlikte, çocukların psikolojik durumları göz önünde bulundurulmalı; anne ve babalar öğüt ve kontrolü abartarak onları bunaltmamalı; onların eşref saatleri kollanmalı, millî ve manevî değerler böyle anlarda hatırlatılmalı, bu vakitlerde rehberlik edilmeye çalışılmalı, yine bu vakitlerde çocuklar iyiye, güzele, faydalıya ve adil olana yönlendirilmelidir.

Gökalp'in eğitim usulünde diğer önemli bir konu ödül ve cezadır. İyi davranışların pekiştirilmesinde ödül, istenilmeyen davranışların da ortadan kaldırılmasında ceza sık kullanılan unsurlardır. Gökalp eğitimi, yaygın ve örgün olarak ikiye ayırdığı için, ödül ve cezayı da bu ayrımın üzerine bina etmektedir. Gökalp'e (1973:114) göre: "Hiçbir terbiye, mükâfatsız ve cezasız olamaz... Cemiyet, yaygın ve organize adlarıyla ifade edeceğimiz iki hâlde görüldüğü için, onun tepkilerinden ibaret

olan mükâfat ve ceza da yaygın bir hâlde yahut organize bir şekilde bulunur.” Ona göre, yaygın cemiyet ödül ve cezayı örfе göre vermekte, organize cemiyet ise kanuna göre vermektedir. Dolayısıyla bazen aynı davranış karşısında örf ile kanunun farklı cezalar ya da mükâfatları öngördüğü durumlar ortaya çıkmaktadır. Örneğin, evine giren hırsız öldüren bir adam kanunlar tarafından hapisle cezalandırılırken, örfçe kahraman ilan edilebilir.

Gökalp, okulda da örf ile kanun arasında bu tür tezatlar yaşandığı için “Bazen bir sınıfta resmen birinci olan talebe, sınıf nazarında hiçbir kıymete haiz olmaz. Sınıftaşlar, resmen hiçbir mevki olmayan başka bir arkadaşlarını kendi içlerinde en seçkin olarak tanırırlar.” (Gökalp, 1973:116) demektedir. Bu yüzden Gökalp (1973:117), “Organize mükâfat ve ceza ekseriya cemiyetin vicdanını temsil edemez.” kanısına varmaktadır. Oysa tam tersi örnekler toplumda kan davaları ve namus cinayetlerinde yaşanmakta, yani örf veya töre adı altında yapılan uygulamalar, vicdanı yaralamaktadır. Ancak genel manada organize mükâfat ve cezaların, örf ile tam örtüşmemesi toplum vicdanını rahatsız etmekte; kanunların normlar hâlinde bulunma zorunluluğu, kamu yararı, imkânlar ve toplumsal dengeler bu farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Kimi zaman da bu farklılığın sebebi olarak, yönetimin halkın değerlerinden uzaklaşması gösterilebilir. Okul ortamında da ödül ve ceza belirten kurallar kesin ifadeler içermek ve duygusallıktan uzak olmak zorundadır. Örneğin çalışkan ve efendi bir öğrencinin okula sürekli geç gelmesi ya da arkadaşları nazarında değerli bir öğrencinin öğretmenlerine saygısızlık yapması hoş görülemez bir durum arz etmektedir.

Gökalp okuldaki mükâfat ve cezaların, elden geldiğince asgariye indirilmesi taraftarıdır. Çünkü ona göre: “Müstakil bir insan, şahsi kanaatlere sahip olan bir fert demektir. Birtakım makamların yahut teşkilatların mükâfat ve cezada israf göstermesi, fertlerde bu değerli şahsiyeti yok eder.” (Gökalp, 1973:117). Eğitimin en önemli amaçlarından biri çocukta olumlu bir kişilik oluşturmak olduğuna göre, Gökalp bu tespitinde haklıdır. Çünkü öğrenci kötü davranışı ceza alacağı için değil, davranışı kötü, zararlı, zalimce, kaba ve gayriahlâkî olduğu için terk etmeli; iyi davranışı da mükâfat kazanacağı için değil iyi, güzel, olumlu, estetik, adil ve ahlâkî olduğu için yapmalıdır; böylece değerlere dayalı bir kişilik oluşturacaktır. Bu yönden mükâfat ve cezanın gereksiz kullanımı veya abartılması çocuğun gelişimi açısından olumsuzluklara neden olmaktadır. Gökalp, okul ortamında mükâfat ve cezanın

gerekliliğini kabul etmekte ama ölçüsü ile ilgili endişeler taşımakta ve şöyle demektedir:

Mükâfat ve cezaları bir dereceye kadar tatbik etmemek de müdürlerin ve öğretmenlerin elindedir. Bir dereceye kadar diyorum; çünkü okulun disiplin ve düzeni bazı cezaları mutlaka gerektirir. Sonra, imtihanlar var oldukça talebinin elde edecekleri resmi dereceler, organize mükâfatlarının ister istemez devamını gerekli kılacaktır. Buna göre, organize mükâfat ve cezalar yalnız asgari bir dereceye indirilebilir. Yoksa büsbütün kaldırılması mümkün değildir (Gökalp, 1973:117).

Okul kuralları öğrenciler ile beraber belirlenerek yaygın eğitimin müeyyidelerine yaklaştırılmalı ya da belirlenen okul kuralları öğrenciye izah edilebilecek bir mantığa dayanmalıdır. Uygulanacak ödül ve cezalar öğrencinin kişiliğini hedef almamalı, onun eğitilmesini hedeflemeli ve “talebeye gayet haklı görünmelidir.” (Gökalp, 1973:120). Gerekçesi ve haklılığı anlaşılmayan ödül ve cezalar eğitimsel değerini kaybetmekte ayrıca özgürlüğü kısıtlayan otoriter işlemler olarak algılanmaktadır. Bu yüzden Gökalp, ödül ve cezaların öğrenciler tarafından anlaşılır ve adil görülmesini önemsemektedir.

Gökalp, iade edici cezaların eğitimde tatbik edilmesi taraftarıdır. Okul eşyasına zarar veren bir öğrenciye zararı ödettirmek, dağıttığı eşyalarını toplatmak, kirlettiği yeri temizletmek gibi uygulamaları klasik cezalara göre daha ileri ve eğitici bir uygulama olarak görmektedir. Gökalp’e (1973:138) göre:

Vaktiyle, bir adam borcundan dolayı hürriyetini kaybeder, alacaklısının kölesi olurdu. Kayıtsız olarak vücuda getirdiği malî bir zararı ödeyemezse, hakkında bedence cezalar tatbik edilirdi... Bu davaların ceza mahkemesinden alınarak, hukuk mahkemesine nakli, nasıl bir ilerleme adımı ise, terbiye sahasında da çocukların birtakım kusurları hakkında artık cezalandırıcı müeyyideler tatbik edilmeyerek, iade edici müeyyidelerin tatbik edilmesi, öylece, bir ilerleme adımıdır.

İade edici ceza yöntemi daha insanî ve daha faydalı gözükmekte ancak bu ceza türünün zararın telafi edilebileceği olumsuz davranışlarla kısıtlı olduğu da gözden kaçmamalıdır.

Bu konudaki diğer bir husus da yaygın ve örgün eğitimin birbiri ile uyumlu olmasıdır. Hatta Gökalp, örgün eğitimin yaygın eğitime kendini uydurmasını istemekte ve şöyle demektedir: “Yaygın terbiye vukuuna engel olmayacağımız zaruri ve tabîî bir görevdir. Aynı zamanda, bu, fertleri hakiki bir surette sosyalleştirdiği için, en hakiki terbiye mahiyetindedir. Organize terbiye buna uygunluk gösterdiği nispette doğru ve faydalı olur.” (Gökalp, 1973:119). Dolayısıyla Gökalp, toplum ile okulun aynı davranışları ödüllendirip aynı davranışları cezalandırmasını istemektedir.

Örneğin küfreden ya da sokağa çöp atan bir çocuğa aile ve toplum tepki göstermez iken okulun cezalandırması, eğitimin istenilen düzeyde gerçekleştirilmesine engel olmaktadır. Gökalp (1973:119), bu konuda şu tespiti yapmaktadır: “Organize mükâfat ve cezaların icrası organize bir terbiye husule getirdiği gibi, yaygın mükâfat ve cezalardan da yaygın bir terbiye vücuda gelmektedir. Fertlerin uğradığı bu iki terbiye birbirine uygun olmazsa, iki terbiyenin karşılaşmasından ruhlarda şiddetli buhranlar ve dengesizlikler doğar.” Ancak toplumun duyarsızlaştığı alanlarda, örgün eğitimin yaygın eğitime uyması ile ilgili Gökalp’e katılmak mümkün değildir. Argo kullanımı, çevrenin kirletilmesi, kitap okumaya ilgisizlik gibi konular bunlar arasında gösterilebilir.

2.4.6.4. Eğitimde Nitelik Problemi

Eğitimde sayısal veriler kadar, kalitenin de önemsinmesi gerektiği hususu her dönemde tartışılan bir konu olmuştur. Meşrutiyet döneminin mütefekkirlerinden olan Gökalp, Osmanlı eğitiminde bir nitelik problemi olduğu kanaatindedir. Gökalp’e (2019c:219) göre: “İptidailerde dersler ve saatleri azaltmak, sultânîlerde ehemler mühime tercih olunmak suretiyle keyfiyete kıymet vermek ve kemiyetin kıymetini dñ görmek lazımdır.” Zamanın gereklerine göre derslerin seçimi ve derslerin haftalık ders programındaki miktarının düzenlenmesi eğitimde olağan işlerden sayılmakla beraber, Gökalp’in nitelik vurgusu önemli gözükmemektedir. Nitelik sorunu hâlen eğitim sistemimizde tartışılan en önemli konulardandır. Zira MEB’in yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde eğitimde niteliğin artırılmasına çok miktarda vurgu bulunmaktadır. Örneğin; “2023 Eğitim Vizyonu, Türk Millî Eğitim Sistemi’nin nicelik ve erişimle ilgili sorunlarının birçoğunu geride bıraktığımız şu günlerde, önümüzdeki döneme ait nitelik devrimini gerçekleştirmek konusundaki kararlılığımızı, tüm açıklığıyla ortaya koymaktadır.” (MEB, 2018), denilmektedir.

Gökalp müfredattaki derslerin toplumun ihtiyaçlarına göre yeniden belirlenmesi taraftarıdır. Özellikle, sultânîlere felsefe ve sosyoloji derslerinin konulmasını hararetle savunmakta; eğitimin niteliğini artıracığına inanmaktadır. Çünkü sosyoloji biliminin, toplumun tekâmülüne hizmet edeceğine, felsefenin de düşünce zenginliği ile beraber bilimsel düşüncüyü ortaya çıkartacağına inanmaktadır. Gökalp’e (2019c:193) göre: “Kimya, hayatiyet (biyoloji) gibi diğer ilimlerin de bilhassa felsefî cihazları ile içtimâî menşe ve tatbikatları öğretilmelidir. Bu derslere edebiyat, felsefe ve içtimaiyat dersleri de ilave olununca, mecmuundan hem ilmî hem de harsî bir terbiye husule gelmiş olur.”

Görüldüğü üzere Gökâlp, ilmî ve harsî eğitimin oluşmasını bu derslere bağlamakta ve şu teklifte bulunmaktadır:

Sûltânîlerde edebiyat ve fûnûn namıyla iki şube vardır ki, birincisi hars şubesi, ikincisi ilim şubesi demektir. Edebiyat şubesinde bütün millî marifetler gösterilmeli ve bunlara rehberlik etmek için de felsefe ve içtimaiyat dersleri tedris edilmelidir. Fûnûn şubesinde de ilimler canlı bir surette tedris olunmakla beraber, felsefeye de büyük bir mevki verilmelidir. Mamafih sarf (dilbilgisi), ahlâk, riyaziyyat (matematik), hikmet-i tabîyye (fen bilimleri) gibi dersler kısmen bu iki şube arasında müşterek olmalıdır. Sûltânîlerin edebiyat şubesinden çıkanlar hukuk ve edebiyat fakültelerine, Dârülmualîmîn-i Âliyyeye; fûnûn şubesinden çıkanlar da tıp ve fûnûn fakülteleriyle Mühendis Mektebine namzet olmalıdır (Gökâlp, 2019c:218).

Sosyolojinin edebiyat şubesinde, felsefenin ise iki şubede de okutulmasını istemekte ancak başka bir yazısında “İçtimaiyatın esaslarına vâkıf olmayan bir adam, hakikî surette ne hukukçu ne ahlâkçı ne iktisatçı ila ahirini olamaz.” (Gökâlp, 2019c:217) diyerek aslında sosyolojinin lise düzeyindeki bütün okullarda okutulması taraftarı olduğunu ortaya koymaktadır.

Gökâlp’e (2019c:156) göre:

İptidâî mekteplerle meslekî ve ihtisas mektepleri ta’limi bir mahiyeti haizdir. Fakat sınıf-ı müdiri (idareci sınıfı) yetiştirmek vazifesiyle mükellef olan sûltânîler sırf terbiyevî bir mahiyeti haizdir. Sûltânîlerden yetişecek olanlar hukuk-şinas (avukat), tabip, muharrir, memur, muallim gibi milleti idare edecek güzidelerdir. Bunlar bî-menfaat, vatanperver, fedakâr bir seciyeyle yetişmezlerse memleket felaket içinde kalır. Sûltânîlerde tedrisin gayesi “terbiye” ve terbiyenin gayesi de “fertlerin millî harsa temessülü” olmalıdır... Bilhassa, bilahare ilmî ihtisaslara ayrılacak, yani tabip, mühendis, kimyager, ilh. olacak olan gençlerin edebî, felsefî ve içtimâî ilimlere, yani harsî bir tedrise ihtiyaçları vardır. Çünkü bunlar, ihtisaslara lazım olacak ilimleri ihtisas mekteplerinde mufassalan (etrafıca) öğreneceklerdir. Hâlbuki harsî tedrisi artık görmeyecekleri için bunu sûltânîlerde kuvvetli bir surette görmeye muhtaçtırlar. O halde sûltânîlerde fûnûn şubesini ilga ederek mektebin heyet-i umumiyesini harsî tedrise hasretmek iktiza eder.

Gökâlp’in sultânîlerde “fûnûn” bölümünün kaldırılmasını bunun yerine harsî bir eğitim teklif etmesi, bu okulların kuruluş misyonuna uygun düşmektedir. Gündüz, “özellikle Mekteb-i Sûltânî (Galatasaray Lisesi)’nin Enderun’un gördüğü vazifeyi ifa için kurulduğu” (Gündüz, 2015:52), kanısındadır. Zira sultânî öğrencilerinin büyük bir kısmı, Osmanlının gayrimüslim milletlerinden oluşmaktaydı ve bu öğrenciler memleketlerine döndüklerinde o bölgelerde kuvvetle muhtemel yönetici, öğretmen, memur vs. olarak atanacak konuma sahiptiler. Ancak sultânîlerden beklenenin, Enderun’daki gibi Müslümanlaştırmak ve Türkleştirmek değil, devlete bağlı devlet adamları yetiştirmek olduğu düşünülebilir. Müslim ve gayrimüslim öğrenciler arasında, Osmanlı Devleti içinde birlikte yaşayabilme iradesi oluşturmak ise bu okulların en açık amacı olduğu görülmektedir. Gökâlp bir başka makalesinde bunu

şöyle ifade etmektedir: “Sûltânîlerde harsî terbiye ile ilmî terbiye hem-ahenk ve tam bir surette verilmelidir. Sûltânîden çıkan bir gençte ilmî ruh ile millî seciye müttehiden (birlikte) teşekkül etmiş bulunmalıdır.” (Gökalp, 2019c:193). Gökalp, millî kültürü tam manasıyla içselleştiremeyecekleri kaygısı ile yukarıda bahsedilen sultânîlerdeki “fünûn” bölümünün kaldırılmasını teklifini yapmaktadır. Ancak milliyetçilik fikrinin Osmanlı milletlerinin içinde çok yaygın olduğu bir dönemde, farklı milletlerden öğrencilere de verilmesini düşündüğü harsî eğitimin mahiyetini açıklamamaktadır. Eğer bundan kasıt Türk kültürü ise, bu eğitimin milliyetçilik bilincine sahip başka milletlerden olan öğrencilerde olumsuz bir etki bırakabileceği uzak bir ihtimal değildir. Dolayısıyla kastının devlete bağlılık, vatanseverlik, meslek ahlâkı, adil olma, ahlâklı olma, fedakârlık, hoşgörü ve aynı devlet içinde birlikte yaşayabilme arzusu gibi hasletleri kazandırmak olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte 1 Mart 1917’de yazdığı makalede, 28 Ağustos 1916’da yazdığı makalesindeki, Sultanîlerdeki “fen bilimleri bölümünün kaldırılması”na dair görüşünden vazgeçerek, “harsî terbiye ile ilmî terbiye hem-ahenk ve tam bir surette verilmeli” görüşünü benimsediği görülmektedir.

Eğitim sistemindeki bütün unsurları birleştirerek anlamlı hâle getiren ve bu unsurları bir amaç için örgütleyen, büyük ölçüde niteliği belirleyen, o eğitim sistemine ait felsefedir. Gökalp’in bu konudaki tespitlerini Erişirgil (1984:84), şöyle aktarmaktadır:

Ziya: Okullarımızdan çıkan gençler niye Avrupalıların anladığı manada bilim adamı olamıyorlar? dedi. Ortaya attığı bu soruya kimse cevap veremedi, bir süre bekledikten sonra, kendi sorusuna kendi cevap vermeye başladı: Çünkü dedi, çocuklara verilen bilgi parça parçadır, bunlar birbirine bağlanmıyor; evrak-ı perişan gibi darmadağınık kalıyor. Hocaların hiçbirisi orta öğretimden maksat nedir? diye düşünmemişlerdir. Düşünmüş olsalardı, her mektebin fizik, biyoloji, edebiyat hocaları bir araya gelir, öğrencinin iradesi üzerine tesir edecek fikir-kuvvetleri tespit eder ve gençlere o istikamette telkinlerde bulunur. Bir Fransız filozofu, Fransız liselerinden çıkan talebenin kafasında belli bir istikamet olmasının sebebini Fransız liselerindeki muallimlerin, hangi ders hocası olurlarsa olsunlar, bir felsefe kültürüne sahip olmalarına bağlar; çünkü böyle bir kültür sahibi muallim, kendi okuttuğu dersin diğer bilimlerle olan ilişkisini bilir, insan hareketinin yönelmesi gereken istikameti üzerinde düşünmüştür. Bundan başka, Fransız liselerinde felsefe dersi de vardır. Bu dersin hocaları Fransız çocuğunun kafasındaki bilgiler arasında bağlantı kurmaya ve bunları iradeleri üzerine tesirli kılmaya çalışırlar. Bizde öyle değildir. Her hoca, çocuğun kafasını bir küp sanır, hepsi bu küpü bir miktar doldurmaya çalışır. Küpteki sıvılar ya birleşmez cinsten olduğu için yahut da çocuk, küpü sallamaya alıştırılmadığı için her hocanın oraya doldurduğu sıvı olduğu gibi durur. Kim hocanın kafalarına yerleştirdiğini imtihan zamanında tamamen mümeyyiz önüne dökerse, o, sınıfın birincisi olur. Çocuğun anadan doğma kabiliyeti var da küpü sallar, bu sıvıları karıştırarak bir karışım yaparsa hoca, onu sınıfta bırakır. Çünkü o, karışımın yapısını anlamaktan acizdir... Eğer biz de Avrupalılar gibi, liselerde gerçekten çocukların iradelerine tesirli bilgiler vermek istiyorsak, vakit geçirmeksizin, Sultanîlerin programına felsefe

dersi koymalıyız ve hangi derse tayin edilirse edilsin, bütün Sultanî hocalarının felsefe kültürüne sahip çıkmalarını istemeliyiz.

Gökalp, sultânîlerdeki derslerin müfredat içinde parça parça durmakta olduğu ve müfredattaki dersleri bir bütün hâline getirecek ortak bir eğitim felsefesinden yoksun olduğu tespitinde bulunmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için, felsefe dersinin eklenmesi ve öğretmenlerin felsefe kültürüne sahip çıkmalarını önermektedir. Oysa sonraki dönemde liselerde felsefe dersi okutulmasına rağmen dersler arasında istenilen bütünlük sağlanamamış, felsefe dersi diğer derslerden biri hâline gelmiştir. Gökalp'in Fransa ile ilgili tespiti, bu ülkenin bir eğitim felsefesine sahip olduğunu, yetiştirmek istediği insan tipini belirlediğini ve eğitimin bütün imkânlarını bu amaç için organize ettiğini göstermektedir. Her ülkenin kendine has bir kültürü olduğu gibi, bu kültürü aktaran eğitim anlayışına hâkim, kendine has bir eğitim felsefesi de olması beklenir. Ancak son dönem Osmanlı eğitim sisteminin, bir eğitim felsefesine sahip olmadığı görülmektedir. Bu problemin cumhuriyet dönemine de miras olarak kaldığı, eğitim sistemine ait “özgün bir eğitim felsefesi”ne henüz ulaşamadığı anlaşılmaktadır.

Gökalp'in, öğrenci kafasında bilgilerin parça parça durduğuna dair tespiti, hâlen eğitim sistemimizde süregelen bir durum olacak ki 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde şöyle ifade edilmektedir: “Bilginin teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalandığı bir bakış açısı, gelecek için umut vermemektedir. İnsan doğasındaki bütünlük kadar bilginin de bütünlüğüne ihtiyaç vardır.” (MEB, 2018). Belgede insanın “biyopsiko-sosyal bir varlık” olarak tanımlanması reddedilmekte, “somato-psikospiritüel bir varlık” olarak tanımlanarak ruhsal yanı vurgulanmaktadır. Bu insan anlayışına uygun olan eğitim sistemi ve özellikleri de şu şekilde tarif edilmiştir:

Eğitim sistemimizde bireyi beşerlikten insanlığa tekâmül ettiren ruh, eğitim felsefesine; duyum, duygu ve biliş işlevlerini düzenleyen psişe, eğitim kuram, yöntem ve uygulama stratejilerine; somatik yapı ise eğitimin uygulama ortam ve araçlarına denk düşecektir. Ülkemizin bugün için eğitimdeki en öncelikli konularından biri, ayrıştırıcı tüm özelliklerinden arındırılmış insana bir bütün olarak eğilebilen sistemi kurmaktır (MEB, 2018).

Böylece insanın biyolojik, psikolojik ve ruhsal olarak bütünlüğüne hizmet eden bir eğitim sistemi ve eğitimde verilen bilgilerin bütünleştirildiği bir eğitim felsefesi önerilmektedir.

Kültürel ve ahlâkî değerlerin ayrı bir ders gibi verilmesi de bu bilgi bütünlüğüne aykırı gözükmemektedir. Değerlerin içselleştirilebilmesi, bütün derslerin muhtevasında yer bulması ve okuldaki hayatın bir parçası olması ile mümkündür. Örneğin ilkokulda

dürüstlük konusu Hayat Bilgisi dersinde bir ders saati işlenen ve geçilen bir konu olmamalıdır. Türkçe dersindeki okuma parçaları, matematik dersindeki problemler, müzik dersindeki şarkılar, beden eğitimi dersindeki oyun içi ilişkiler ya da görsel sanatlar dersindeki çalışmalar bu değerlerin verilmesine hizmet etmelidir. Bütün dersler “yetiştirilecek insan profili” için işe koşulmalı ve bu profile uygun insanı yetiştirmek için belirlenen “eğitim felsefesi” tüm eğitim-öğretim faaliyetlerine hâkim olmalıdır.

Gökalp’in tespitini Uludağ, çocukta “anlam bütünlüğü inşa etmek” şeklinde tanımlamakta ve şöyle değerlendirmektedir:

Eğer eğitim, hayatı sürdürmeye yarayan stratejilerden daha fazla bir şey olarak görülüyorsa, yani insanın varoluşunu problem olarak kabul ederek insanlık ideali etrafında, ahlâkî değerlerle, özgürlükle ilgili bir şuur geliştirmek istiyorsa, eğitim, eğitsel davranışlarla amaç ve görev sorumluluğunun bağlantısını değer ve normlarla kurmak istiyorsa, özellikle kültür sahası meydana çıkarmak istiyorsa, kurulması gereken bu anlam birlikteliklerinin sorgulanması gerekir ve bunların ciddiyetle ele alınması şarttır. Eğitimin sonunda ortaya çıkan davranışlar kenara itilmiş, olmasa da olur cinsinden anlamlar içermez. Sonuçta bu çaba anlam bütünlüğü inşa etmek, onu temele yerleştirmek ve tesis etmek gibi anlamlara gelen yapıyı oluşturmak içindir. Bir başka ifade ile bir ruh, bir zihniyet inşa etmektir (Uludağ, 2019:42).

Uludağ, yetiştirilmek istenilen insan profiline karar verilmesinin ve eğitime ruh-zihniyet inşa etme işi olarak bakılmasının kısaca bir eğitim felsefesine sahip olunmasının önemine vurgu yapmaktadır. Gökalp’in sultânîler çerçevesinde doğru olarak tespit ettiği bu sorunun, tüm eğitim sistemi için geçerli olduğu ancak önerdiği çözümün istenilen sonucu vermediği söylenilebilir. Eğitimdeki bu zihin dağınıklığının giderilmesi için “millî ve manevî değerleri kapsayan, toplumun kozmogoni anlayışına uygun, millete özgü” bir eğitim felsefesinin oluşturulması ve öğretmenlerin bu felsefeyi içselleştirip, eğitim ortamını buna göre şekillendirmesi gerekmektedir.

Eğitimin niteliğini artıran en önemli etkenlerden biri de öğrencide kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Hatıralarına ve makalelerine bakıldığında çocukluğundan beri Gökalp’in kitap okumayı çok seven bir kişi olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklarına ve çevresine kitap okumak noktasında her zaman örnek olmakta, tavsiyelerde bulunmaktadır. Okumak için iyi yazarların, mefkûre sahibi insanların ve ahlâk sahibi kişilerin kitaplarını tavsiye etmektedir (Tansel, 1989:85). Gökalp’in çocuklarına kitap seçimi ile ilgili tavsiyesini hayata geçirmek için, geniş bir çocuk ve gençlik yayını gerekmektedir. Meşrutiyet döneminde Ömer Seyfettin ve Tevfik Fikret gibi yazarlar eserler verse de bu alandaki yerli kitap yazımı henüz çok

yeni ve yetersizdir, denilebilir. Bu dönemde yerli ve yabancı yazarların kitaplarına ulaşılma noktasında bir sıkıntı yaşanmamakta olduğu; süreli yayınların sayısında ve süreli yayınların okur kitlesinde büyük bir artış olduğu genel olarak kabul görmektedir. Bununla birlikte okuma yazma oranının çok düşük olduğuna dair genel kanaat dikkate alınırse okuma alışkanlığı oranlarının da çok düşük olduğunu tahmin etmek zor olmayacaktır.

2.4.6.5. Üniversitede Eğitim

Gökalp'in eğitim yazılarında, üniversite eğitime yönelik değerlendirmeleri mühim bir yer tutmaktadır. O, üniversitedeki kürsülerin millî kültüre ait alanlarda araştırmalar yapmasını önemsemektedir. Gökalp'e (2019c:218) göre:

Dârülfünûn'da edebiyat ve hukuk fakülteleri içtimâî ilimler ile millî marifetlerin teessüs merkezleri mahiyetini almalıdır. Bu iki fakültede içtimaiyat usûlüne büyük bir ehemmiyet vermek iktiza eder. Bundan başka Hukuk Fakültesi millî hukukumuz ile millî iktisadiyatımızı tedvine çalışmalı; Edebiyat Fakültesi de millî diniyat, millî bedîyat, millî ahlâk, millî lisaniyat ile beraber tarih, coğrafya ve etnografyamızı tesise ikdam etmelidir (gayret etmelidir). Dârümuallimîn-i Âliye de millî terbiyede usullerini aramalıdır.

Gökalp, uzun mücadeleler sonucu açılan dârülfünunda, farklı disiplinlerin modern bir anlayış ile yer bulmasını istemekle birlikte, bu bölümlerin çalıştığı ilim sahalarının Osmanlı toplumu ve millî kültürdeki temellerinin araştırılması işine yoğunlaşılmasını önemli görmektedir. Gökalp, her iktisat teorisinin ve hukuktaki her kanun örgüsünün onları teşekkül ettiren milletlerin kültürlerini ve konjonktürel şartlarını yansıttığına, bunların ithal edilerek başka milletlere uygulanmasının büyük bir hata olduğuna ve bu yüzden millî bir ekonomi teorisi, millî hukuk düzeni, millî ahlâk, millî sanat, millî edebiyat ve millî eğitim çalışmaları yapılmasının büyük bir ehemmiyet taşıdığına inanmaktadır.

Üniversiteler ile ilgili diğer bir konu üniversitedeki özgürlüklerin genişletilmesidir. Gökalp, akademik özgürlük ile ilgili zamanının atmosferinin çok daha ilerisinde görüşler ortaya koymaktadır. Dârülfünunda akademik çalışma özgürlüğüne, akademisyenlerin ders verme özgürlüğüne, öğrencilerin ders alma özgürlüğüne ve akademisyenlerin kendilerini ilme vakfetmeleri için yeterli ücret alabilmesine vurgu yapmaktadır. Bu konuda Gökalp (2019c:220) şu tespitleri yapmaktadır:

Dârülfünun'a gelince: Bilhassa burada gerek muallimlerin ve gerek talebenin tav'iyetini (kendiliğindenliğini) temin etmek iktiza eder. Burada muallimler yeni

ilmi hakikatler keşfine çalışan âlimler addolunmalı ve tedrislerinde serbest bırakılmalıdır. Talebe de hayatını hasbî olarak ilme hasretmiş hakikat âşıkları addedilerek tederrüste hür bırakılmalıdır. Bu telakkinin her muallim ve her talebe hakkında doğru çıkmaması zarar vermez; bu tarzda birkaç ve hatta bir muallim ve talebenin mevcudiyeti ihtimali kâfidir. Bu hürriyeti gerek muallimlerden ve gerek talebeden bir kısmı suiistimal edebilir; fakat bundan zarar edebilecek kendileridir. Millet birkaç iyi muallim ile birçok iyi müteallim kazandığı için onlara, beyhude sarf ettiği meblağlara acımaz. Esasen devletin ilimlerin teessüsü hususundaki vazifesi “vasıtaları ihzar”dan ibarettir; devlet karar yahut irade ile kanun yaptığı gibi ilim yapamaz; ilim ancak hakikat aşığı olan hasbî âlimler tarafından yapılabilir. Fakat bu hasbî âlimler ekseriya zengin olmadıkları için hayatlarını ilme vakfedemezler. Devlet bu gibilere hem medar-ı maişet, hem de vasıta-i tedris olmak üzere kürsüler tesis ederek onlara ilme vakf-ı hayat etmek imkânını temin eder.

Gökalp bu özgürlüğü suistimal edecek öğretmen ve öğrencilerin var olacağını kabul etmekle beraber, gerçek bilim adamlarına sahip olmak ve gerçekten ilim tahsil etmeye çalışan öğrencileri yetiştirmek için bu kayıpların göze alınmasını istemektedir.

Gökalp, öğrenciye ders ve hoca seçme hürriyeti verilmesini savunmakta, köklü medreselerdeki başarıyı ve Avrupa üniversitelerinin gelişimini buna bağlamaktadır. Gökalp’e (2019c:220-222) göre:

Hürriyet-i tedris ve tederrüs kaidesi kabul edilince talebe o gibi ilim tüccarlarının faydasız takrirlerini dinlemek mecburiyetinde olmadığı için yalnız hasbî muallimlerin derslerine devam eder... O halde hiçbir ilmî kıymeti haiz olmayan muallimlerin talebenin devlet tarafından cebren pişgah-ı tedrislerine celbini istemeleri doğru değildir. Bu hareketinden mutazarrır olacak yalnız hakiki muallimler ile hakiki talebeler değil, milletin hayat-ı ilmiyesidir. Cahil ile âlim tefrik olunmayan bir yerde ilim terakki edemez... İslâm âleminde büyük âlimlerin tarz-ı neş’eti kadim medresenin serbesti-i tedris ve tederrüs usûlünü takip etmesi sayesinde olduğu gibi Avrupa darülfünûnlarının sebeb-i feyzi de bu usûlün vücudundan naşidir (ötürüdür).

Ona göre, bu hürriyet verildiğinde niteliksiz hoca ve niteliksiz öğrencilerin sistem içinde kendiliğinden ayıklanacağı varsayılmaktadır. Gökalp üniversiteye çağırılan Alman hocaların beyanlarını da delil olarak göstermekte ve şunları eklemektedir, “Darülfünûna celp olunan Alman muallimleri Avrupa’da darülfünûnun üç esasa istinat ettiğini beyan ettiler: 1) İlim, ilim içindir. 2) Hürriyet-i tedris. 3) Hürriyet-i tederrüs.” (Gökalp, 2019c:222). Akademik özgürlük; demokratik eğitim ortamını ve fikir özgürlüğünü gerekli kılmakta, böyle bir ortamda da zengin bilimsel çalışmaların ortaya çıkması beklenmektedir. Her ne kadar tafsilatlı bir akademik özgürlükten bahsetmese de Gökalp’in, üniversitenin özgür bir eğitim ortamı olmasının gerekliliğini Meşrutiyet döneminde dile getirmesi çok önemlidir. Gökalp bu özgürlüğün mekteplerde dahi olması gerektiğini savunmakta ve “Ne vatandaşlar ne de talebeler hayat ve kâinatı müdürlerinin gözleriyle görmeye mecbur olmamalıdır. Bu

mecburiyet insanları ruhî bir esarete duçar eden amillerdir.” (Gökalp, 2018a:548), diyerek eleştirmektedir.

Osmanlının modernleşme çabalarının aksayan en önemli yanlarından biri eğitimde bilimsel düşüncenin ortaya çıkarılamamasıdır. Gökalp bu eksikliği “yaratıcı ilim”in, “bilimsel hayat”ın ve “ilmî hayat”ın bulunmaması olarak isimlendirmektedir. Gökalp, eğitim ile ilgili eleştirilerini ve önerilerini sunduktan sonra şöyle devam etmektedir:

Bu maksatların husulü için Maarif Nezareti'nce takip edilecek umde tahsilde kemiyetten ziyade keyfiyete kıymet vermek esası olmalıdır. Bugün gerek iptidâîlerde ve sultanîlerde gerek darülfünûnda talebeye kemiyet itibarıyla çok şey öğretilmek isteniliyor; hâlbuki yaratıcı ilim melekesine malik olmak birçok yaratılmış bilgileri ezberlemekten bin kat faydalıdır. (Gökalp, 2019c:218).

O, öğrenciye bilgileri ezberleterek, çokça bilgi yüklemenin eğitimsel bir değer olmadığı kanısındadır. Verilen bilgi miktarından çok; eleştirilerek, araştırılarak zihinde işlenen ve öğrencinin kendine mâl ettiği bilgiyi önemsemektedir. Öğrencide inşa edilecek olan “yaratıcı düşünce”nin eğitimin ileri düzeylerinde “yaratıcı ilim”in ve “ilmî hayat”ın doğmasına vesile olacağı düşüncesindedir. Gökalp’e (2019c:216) göre:

Yaratıcı ilim, ilmin hakikatleri taharri ederken icra ettiği faal usûllerdir. Âlimlerin ruhunda bu usullerin faal bir surette yaşanmasına ilmî hayat denilir, işte yaratıcı ilim bu ilmî hayattan ibarettir. Yaratılmış ilim ise bu tarîk ile keşfedilmiş olan neticelerin mecmuu demektir. Bir millette ilmî hayat varsa o milletin müspet ilimleri de millî bir mahiyeti haizdir, demek olur.

Anlaşıldığı üzere Gökalp ilmi yaratıcı ve yaratılmış olarak ikiye ayırmaktadır. Onun kullandığı “yaratıcı ilim” kavramı günümüzdeki “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”ne, “yaratılmış ilim” kavramı ise “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” kullanılarak elde edilen bilgilerin toplamına işaret etmektedir, denilebilir. Yine bilimsel araştırma yöntemlerini içselleştirmiş bir bilimsel düşüncenin, âlimlerin zihninde sürekli canlı bir şekilde yaşamasına da “ilmî hayat” adını vermektedir. Gökalp (2019c:216) “Bir millette ilmî hayat bulunursa mektepteki tedris artık, talebeye ilmî neticeleri ezberletmek suretinde kalmaz; belki talebeyi de ilmî usulleri tatbiki ve ilmî keşifleri icraya alıştırmak şeklinde tecelli eder. Bizim mekteplerimizde tedris, hafızayı birçok tafsilat ile doldurmaktan ibarettir.” tespitinde bulunmaktadır. Gökalp, burada ilmî hayatın kapsamını mektep hocalarını da içine alacak şekilde genişletmektedir. İlmî hayatın yani canlı bilimsel düşüncenin öğretmenlerde oluşması ile birlikte derslerde ezberin bırakılıp, keşif usulü ile ders işleneceğini ve derslerde

bilimsel uygulamaların tatbik edileceğini düşünmektedir. Ezber yönteminin terkedilmesi ve öğrencilerin derse aktif katılımı, meşrutiyet döneminde çokça tartışılan bir konudur. Ancak Gökalp'in sorunu "bilimsel düşünce"nin geliştirilmesi düzleminde ele alması onun farkını ortaya koymaktadır. Öğrencinin pasif olduğu anlatım stratejisi ve ezber tekniği yerine, öğrencilerin aktif olduğu, buluş ve araştırma stratejilerinin, problem çözme, tartışma, deney gibi yöntemlerin kullanılmasının gerekliliği eğitimde en önemli hususlardandır. Küçükahmet, anlatım stratejisine dayanan yöntemleri otokratik (öğretmen merkezli) olarak nitelemekte ve şu tespitlerde bulunmaktadır: "Öğrenciler yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unutmaktadırlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay kolay unutmamalarına yardım etmektedir." (Küçükahmet, 2001:71). Öğrencilerin aktif olduğu bir sınıf ortamını oluşturmada en mühim görev ise öğretmene düşmektedir; zira o, sınıf ortamını olumlu ya da olumsuz şartlara rağmen değiştirme kabiliyetine sahip yegâne kişidir. Dolayısıyla Gökalp'in yüz yıl önce düşündüğü gibi öğretmenlerde bilimsel düşünce farkındalığının oluşturulması, bilimsel düşüncenin geliştirilmesi için ilk ve en mühim adımdır, denilebilir.

Eğitimde yöntemin anlatıma, eğitim alanının da sınıfa hasredilmesinin bir sonucu olarak; bilim adamı olmaları amacı ile yetiştirilen öğrenciler uygulama alanlarına girmeden ve yeni ürünler vermek amacından uzak bir bakış açısı ile yetişmektedir. Gökalp'e (2019e:130) göre:

Fenler sanayiden doğar, sanayiye sevk ve idareye uğraşır. Bizde fen tahsili bir vasıta değil, bir gayedir. Hâlbuki bizim mütefenninlerimiz yalnız fenden bahsetmeyi bilirler, fennin tatbikatıyla uğraşmaya iktidarları yoktur. O hâlde bizde hakiki manasıyla ne fen ne de mütefennin vardır. Fenler âliyattan (teknolojiden) doğduğu gibi felsefe de usûlden tevellüt eder. Feylesoflar başkalarının bulduğu hakikatleri terkip ve tensik edenler (düzenleyenler) değildir. Gerçekten feylesof olanlar hakikatin taharrisi usulünü bilenler ve bunu bizzat tatbik edebilenlerdir.

O, gerçek bilim adamlarının, geçmişte yapılan bilimsel çalışmaları anlatanlar ve öğrencilere teorik bilgiler verenler olmadığı; laboratuvarlara, fabrikalara, tarlalara, topluma vs. inmek suretiyle ilimleri uygulama alanlarında tatbik edenler olduğu kanısındadır. Dolayısıyla "Sanayi geliştikçe fenlerinde geliştiği"ni (Gökalp, 2019e:129), iddiası etmekte, millî sanayi yeteri kadar geliştikçe fenlerin de gelişim için uygun zemin bulacağı kanaatini ortaya koymaktadır.

Maarif idaresi ve dârülfünûnun yönetimi hususunda ise eğitim ve yönetim alanlarının iç içe girmesini doğru bulmamaktadır. Gökalp, Maarif Nezareti ve Sıhhiye başta olmak üzere gerekli görülen her alanda idarî ve ilmî komisyonların ayrılması

tarafıdır. Gökalp, Maarif Nezareti'nde "idarî işlerle meşgul olacak bir Encimen-i Müdiran, âlimlerden terkip olunarak işgalatı yalnız terbiyevî ve ilmi meseleler olan Meclis-i Kebir-i Maarif terkip olunmasını" (Gökalp, 2019c:223) önermektedir. Dârülfünûnda ise hocaların idarî müdürlerin emri altına verilmesini doğru bulmamakta, "Darülfünûn idaresi; Meclis-i Muallimin ve Divan-ı Muallimin gibi ilmî heyetlerle bunların reislerine tefviz edilerek muallimler heyeti müdir-i umumi yahut fakülte müdürleri gibi idari memurların maiyetinde bırakılmamalıdır." (Gökalp, 2019c:223), demektedir. Eğitim Bakanlığı nezdinde çok sayıda okulun idaresi ve eğitimin içeriğine dönük çalışmaların yapılması konusunda, idarî ve ilmî komisyonların ayrılması faydalı sonuçlar verebilir. Bununla birlikte Gökalp'in dârülfünûndaki hassasiyeti tüm eğitim kurumlarının idaresi açısından da önemli gözükmektedir. Okullarda mesleği idarecilik olan bir grup ile mesleği öğretmenlik olan ikinci bir grubun meydana gelmesine, alanı eğitim olmayan insanların okul içerisinde eğitim faaliyetlerini planlaması ve denetlemesi gibi bir durumun ortaya çıkmasına sebep olabileceğinden dolayı, idarecilerin öğretmenler içerisinde belirli bir süreliğine atanma yöntemi, faydalı gözükmektedir. Eğitim yöneticilerinin öğretmen olması Avrupa'da da genel bir uygulama hâline gelmiştir. Çelik'e (1995) göre, "İngiltere hariç, bütün Avrupa ülkelerinde okul yöneticisi yöneticilik makamına gelmeden önce bir öğretmendir."

2.4.6.6. Medrese ve Tekke Eğitimi

Meşrutiyet döneminde Osmanlı eğitim sisteminin önemli kurumlarından birisi de medresedir. Medreseler, mekteplerin kurulması sonrasında da müdahale edilmeden II. Meşrutiyet'e kadar geleneksel işleyişlerini korumuşlardır. Gökalp, medresenin Osmanlı eğitim tarihindeki önemli yerini teslim etmekle beraber, "Şevket-i İslâmiyyenin inhitâtı, iptida medreselerde başlamıştır." (Gökalp, 1976:80) diyerek, Osmanlıdaki duraklama ve gerileme sürecinin merkezine medreselerdeki bozulmayı almaktadır. Ancak modernleşme çalışmalarını yürüten yetkililer farklı düşünüyor ya da gelebilecek tepkilerden çekiniyor olmalı ki, modernleşme çalışmalarının başlangıcından meşrutiyete kadar medreselerin ıslahına yönelik belirgin bir düzenleme görülmemektedir. Bu köklü kurumun ıslah edilememesi ve modernleşme projelerinde medresenin desteğinin kurumsal manada alınamaması, Osmanlı eğitiminin modernleşme sürecinde büyük bir eksiklik olarak gözükmektedir. Gökalp (1976:80-82) medreselerin ıslahı için aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

1. Ulemamız hakkıyla muhakkik, medreselerimiz cidden bir merkez-i tahkik olmalıdır... Âlim-i muhakkik olmak için ulûmu usûl ve felsefesiyle beraber keşf ü tenvir eden eimme-i müctehidinin kitâblarını müdekkikane okumalıdır. Binâenaleyh medreselerde metinlerle berâber kütüb-i eimme de tedris olunmalı. Ve her ilmin tarih-i tekâmülüne ve usûl-i tansîsine dâir bahisler de tedrisâtâ ilâve edilmelidir...

2. Evvelâ bir kasabadaki müteaddit medreseler tevhit olunmalıdır. Mükemmel bir medrese âlûde-i nakais yüzlerce medreselerden daha feyz-bahşdır...

3. Medreselerin tevhidîyle te'sis olunacak Medrese-i Külliyye'den her ders, mutahassıs bir müderrise tefviz olunmalı...

4. Medrese ulûm-i âliye ve ulûm-i tâliye şu'belerine ayrılmalı, o şu'belerde mekteplerde olduğu gibi sınıflara taksim edilmelidir...

5. Ulûm-i âliye şu'besi'nde Osmanlı lisanı ve edebiyatı ile beraber mekâtib-i idâdiyyede okunan fûnûn-i cedide dahi tedris olunmalıdır. Ulûm-i âliye şu'besi'ne de ulûm-i cedîde-i âliye idhâl edilmelidir...

6. Müderrislerin maaşları tezyîd edilmelidir...

7. Medreseye fa'âl bir müdür ta'yîn edilmelidir...

8. Talebe leyli mekteplerde olduğu gibi ilbâs ve i'âşe olunarak kuyûd-i maîşetden âzâde kılınmalıdır...

9. Derse devâm etmiyen müderrislerin maaşlarından kıst-el-yevm icra edilmelidir.

Gökalp, medreselere daha çalışkan idarecilerin atanmasını, öğretmenlerin maaşlarının artırılmasını, derslerine düzenli girmeyen öğretmenlerin maaşlarının kesilmesini ve aynı yerleşim yerinde dağınık halde bulunan medreselerin birleştirilmesini istemesi medreselerin yönetimi açısından şüphesiz önemli gözükmektedir. Bununla birlikte Gökalp; sınıf sistemine geçilmesini, araştırma stratejisine dayalı öğretim metotlarının kullanılmasını, alan öğretmenlerinin derse girmesini ve fen derslerinin müfredata alınmasını istemesi, dönemin eğitim dünyasındaki gelişmeleri takip ettiğinin en önemli göstergesidir.

Osmanlıda halk eğitimi veren kurumların bir diğeri, köklü bir geçmişe sahip olan tekkelerdir. Meşrutiyet döneminde Osmanlı coğrafyasının dört bir yanına dağılmış hâlde yüzlerce tekke bulunmaktadır. Bunlar eğitim kurumu olarak, “halk eğitim merkezleri” gibi, her yaştan insana manevî ve ahlâkî eğitim veren kurumlar olarak görülebilir. Osmanlının duraklama dönemine girmesine paralel olarak tekkelerdeki sorunlar da artmıştır. Gökalp, tekkeleri birer eğitim kurumu olarak görmekte ve tarihte önemli vazifeler görmüş olan bu kurumların ıslahı için şu tavsiyelerde bulunmaktadır (Gökalp, 1976:86-87):

1. Tekkeler, Bâb-ı Meşihat'çe tanzim ve ıslâh olunmalıdır...
2. Kâmil şeyhlerin idaresine tevdi edilmelidir...
3. Tasavvufta imâm tanınan İmâm Kuşeyrî Hazretlerinin risâlesiyle İmâm Gazâlî'nin İhyâ-ül-Ulûm'u kabilinden ümmehât-ı tasavvuf, tekkelerde muntazaman tedris edilmelidir...
4. Terbiye-i tasavvufiyyenin tenzih-i ahlâkî (ahlâkî arınma) dâiresine hasr ile maârif-i âliye-i tarîkatin, ilmen ve zevkan muntahi (tamamlayan) olan ezkiyây-ı müridâna (zeki saf müritler) tahsis ve mübtedî (bidat uyduran), cahil müritlerin esrârengiz akvâl ü atvâr ile beht ü hayrete ve dolayısıyla küfr ü dalâlete saptırılmasına meydan verilmemelidir...
5. Tırablusgarb'ın aşiret uğrağı olan noktalarında Sünûsî tekkelerine mümâsil hânkahlar te'sis olunup efrâd-ı aşâir (aşiret fertleri) ma'nevî bir zâbita-i içtimaiyye dairesine idhâl olunmalıdır...

Gökalp, tekkelerin Şeyhülislamlık'a bağlı bir hiyerarşik organizasyon ile idare edilmesi, tekke şeyhlerinin Şeyhülislamlıkça atanmasını ve denetlenmesini, tekkelerdeki eğitimin tasavvufta üstad kabul edilen İmâm Kuşeyrî, İmâm Gazâlî gibi âlimlerin eserleri üzerinden yapılmasını, ayrıca İslam'ın itikad, ahlâk ve ibadet esaslarına mugayir davranan müritlerin bu davranışlarına müsaade edilmemesini önermektedir.

2.4.7. Mefkûre ve Eğitim

Gökalp'e göre eğitimin temel amacı kültür aktarımı yolu ile ferdin milletin bir parçası olduğu bilincine ulaştırılmasıdır. Bu noktada idealist bir duruş sergileyen Gökalp; mefkûreyi millete millet olma duygusunu yaşatan, millete ben bilincini veren toplumsal olgular olarak tarif etmektedir. Mefkûre millet hâline gelen topluluğa, ulaşılması gereken amaçları ya da unutulmaması gereken anıları hatırlatmaktadır. Çanakkale Savaşı, TBMM'nin açılışı, Kurtuluş Savaşı, Misak-ı Millî, Kıbrıs Savaşı, vatan sevgisi ve bayrak sevgisi Türk milleti için birer mefkûre hükmü, taşımaktadır. Bu olay ve olgularda millet olma şuuru en üst seviyede yaşanmaktadır, dolayısıyla Gökalp bu olayların meydana getirdiği mefkûrelerin eğitim vasıtası ile çocuklara aktarılmasına hayatî önem atfetmektedir. Birçok milletin doğru ya da yanlış bu tür ideallere sahip olduğu görülmektedir. Örneğin; Yunanistan "Megali İdea"yı, İsrail "Arz-ı Mevud"u, Ermenistan "Büyük Ermenistan"ı ve Rusya "Sıcak Denizlere Açılma" hayalini yeni nesillere birer ülkü olarak öğretmektedir. Bu tür iddialar "idealist açıdan" millet bilincini canlı tutmakla beraber ve kamuoyunu bir yöne sevk etmede de "fonksiyonel" bir vazife görmektedir. Zira mefkûre sahibi milletler, kutsalları tehdit edildiğinde, onun uğruna hızlı bir şekilde seferber olma yeteneğine

sahiptirler. Avusturya’da öğrencilere verilmeye çalışılan “Her Avusturyalı bir başka Avusturyalının işini kolaylaştırmalı.” ideali farklı bir örnek olarak gösterilebilir. Memduhoğlu (2008) bu ideali, “Her Avusturyalı gibi, öğrenciler, öğretmenler ve akademisyenler de kendilerini bir başkasının yardımında ve hizmetinde, kendisine başvurulduğunda bütün zorlukları gidermekle, işleri kolaylaştırmakla ve hızlandırmakla görevli görür.” diyerek açıklamaktadır.

Mefkûrelerin milletin varlığını devam ettirmesi açısından önemi olduğu gibi bireylerin yüksek bir şahsiyet oluşturması açısından da kıymetli görülmektedir. İdeal sahibi insanlar daha çok gayret etmekte, daha çok özveride bulunmakta, daha azimli olmakta ve daha ümitvâr bulunmaktadır. Bireyler için ailesine, vatana, bayrağa, dine, ideolojiye vs. hizmet etmek ya da onlar uğruna ömürlerini harcamak duygusu onların hayatlarına anlam katmaktadır; böylece ömürlerini mefkûrelerine adayan insanlar ortaya çıkmaktadır.

Gökalp, mefkûrenin ruhî düşkünlüğü tedavi ettiğini düşünmekte ve şu teşhisi koymaktadır:

Hastalar, âdetâ bir şifa sevk-i tabiîsine (içgüdüüne) tâbi olarak, ruhlarının seviyesini bu düşüklükten kurtarmak için bir vasıta arıyorlar. Her biri bu vasıtayı maddî münebbihlerin (uyarıcıların) birinde buluyor. Kimisi ispirotada, kimisi afyonda, kimisi kumarda, çapkınlıkta buluyor. Demek ki iptilâlar ruh düşüklüğünü giderecek bir münebbih ihtiyacından doğuyor... Hâlbuki ruh düşüklüğünü izale edecek, ruhun müdir kuvvetinin seviyesini yükseltecek en kuvvetli münebbih “mefkûre”dir. Mefkûre, maddî yahut manevî hiçbir zararı olmayan yegâne münebbihtir. Bugün, “ruh zayıflığı” namı verilen ve gerek Avrupa’da gerek memleketimizde miktarı gayet çok bulunan sinir hastalığının en şâfi ilacı mefkûre olduğu tahakkuk etmiş gibidir (Gökalp, 2018c:87).

Gökalp mefkûreyi, amaçsız bir hayat yaşamamanın getirdiği bunalımdan çıkmanın ve kötü alışkanlıklardan kurtulmanın bir yolu olarak sunmaktadır. Malcolm X’in hayatı Gökalp’in tespitine müşahhas bir örnek olabilir; Malcolm, İslam ile tanışmadan önceki yaşantısındaki tüm gayri ahlâkilikleri ve düşkünlükleri, İslam’ı bir mefkûre olarak içselleştirdikten sonra, bırakmıştır (Haley, 1993). Farklı dünya görüşlerine ve inançlara sahip ideal sahibi insanların ortak yanı güçlü bir iradeye ve güçlü bir ruh hâline sahip olmalarıdır. Eğitimde, mefkûrenin bu etkili yönlendirme gücünden faydalanmak ve eğitim sürecinde gençlere hayatlarını daha anlamlı hâle getirecek değerli amaçlar edindirmeye çalışmak önemli bir öneri olarak gözükmemektedir.

Gökalp, mefkûre sahibi fertlerin milletin istikbali için çok kıymetli olduğunu belirtmekte ve “Mefkûreli bir adam, vatanî, ailevî, meslekî vazifelerini hakkıyla ifa eder. İnsanlar arasında şerefli ve mesut yaşar.” (Gökalp, 2018c:88), demektedir. Bir

başka makalesinde de “İnsan, terbiyesiyle büyüdüğü bir cemiyetin mefkûresi için kolayca hayatını feda edebilir.” (Gökalp, 2018c:144), tespitinde bulunmaktadır. Türk millî eğitim sistemi de idealist amaçlar içermektedir. Çünkü Millî Eğitim Temel Kanunu’nun Genel Amaçlar bölümünün 2. maddesinin 1. fıkrası şöyledir:

Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini, 1. (Değişik: 16/6/1983- 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.

Nesillere verilmek üzere belirlenen mefkûrelerin, milletin manevî değerleri ve tarihi sürekliliği ile uyumlu, milletin kahir ekseriyetinin uğruna maddî ve manevî fedakârlık yapabileceği nitelikte olması gerekmektedir. Bu ideallerin dini değerler, vatan, bayrak, şehitlik, gazilik gibi unsurlar ile ilişkilendirilmesi de insanların benimsemesini kolaylaştırdığı gibi, ideale de ulvî bir yön katmaktadır. Gökalp (2018c:92), başka bir makalesinde, “Masallarda hep mefkûreli insanların büyük iradelerle ve nâmağlûp azimlerle fevkal-beşer işler yaptığını görüyoruz. Bu masallardaki ‘insan telâkkisi’ gayet yüksektir. Bundan dolayıdır ki Avrupa’da halk masalları terbiyevî amillerin en birincisi addolunuyor.” ifadeleri ile mefkûrelerin kazandırılmasında halk masallarından faydalanılmasını tavsiye etmektedir. Baltacıoğlu da öğrencilere mefkûre kazandırılmasının önemini takdir etmekle birlikte şu önerilerde bulunmaktadır:

Yapılacak tek iş çocukları/gençleri, vecit, coşkunluk verecek toplantılara katmaktır. Bu arada karagöz, ortaoyunu, tuluat gibi millî oyunların değerlerini bilinçaltına kadar sızdıracak olan sırlı etkilerini hiç unutmamalıdır. Yine bu arada gençliğe Türklük aşısını yapacak olan büyüleyici varlıklarımızdan biri de Mehter takımı olduğunu hiç unutmamalıdır... Dinî, ahlâkî, edebî hümanizmanın da bu işte pek büyük bir rolü olduğunu hiç unutmamak gerektir. Kur’an menkıbeleri, peygamberin yaşayışı, Mete gibi tarih büyüklerinin davranışlarından yararlanmak elimizdedir (Baltacıoğlu, 1966:188).

Görüldüğü gibi o da Gökalp gibi, gençlere ideal verme hususunda ruha coşkunluk veren, İslam’a ve millî kültüre ait olan her şeyden yararlanılması gerektiğine inanmaktadır. Dolayısıyla Gökalp’in, mefkûrelerin benimsetilmesinde özellikle masalların kullanılmasını önermesi, modern eğitim anlayışına uygun düşmektedir. Dede Korkut Masalları, Keloğlan Masalları, Yunus Emre’nin şiirleri, ninniler, maniler, tekerlemeler, türküler gibi Halk Edebiyatı’nın zenginliklerinin bütün

unsurları eğitim ortamında kullanılmalıdır. Bununla beraber genç neslin zevkine hitap eden müzik türleri, roman türleri ve bilgisayar oyunları onlara mefkûre vermek için işe koşulmalıdır.

Gökalp, meşrutiyet döneminde yaşanan felaketleri eğitimdeki mefkûresizliğe bağlamaktadır. Gökalp'e (2019b:50) göre: "Bugün bu musibetlerin darbesiyle uyanan genç zekâlar hezimetlerimizin mesuliyetini terbiyedeki mefkûresizliğimize atfediyorlar. Diyorlar ki: Biz gençlerimize ne millî terbiye ne de dinî terbiye vermek istemedik. Hâlbuki fertleri mukaddes gayeler için ölmeye sevk eden duygular din ve milliyet hislerinden ibarettir." Sosyal tekâmüle inanan bir sosyolog olarak Gökalp, yaşanan felaketlerin millette mefkûre ihtiyacını doğuracağına, böylece elde edilen mefkûrenin toplumsal ilerlemeye sebep olacağına inanmakta ve şöyle demektedir:

Sevgili kızım... Allah var, tekâmül var, tabî bir adâlet var. Fertlerin istediği olmaz. Ferdi vicdanların fevkinde, içtimâi vicdanlar var. Onların istediği olur. Fabrikalarda makineleri çeviren buhar kuvveti olduğu gibi, cemiyet makinelerini çeviren de mefkûrelerle ilimlerdir. İlim ve mefkûre mevcut oldukça, dünya karanlık kalamaz. Arzın hareketini kimse durduramadığı gibi, tekâmülün hareketini, terakkinin yürüyüşünü de hiçbir kuvvet durduramaz. İnsanlar isteseler de istemeseler de terakki etmeğe, âdil olmaya, hür olmaya mahkûmdurlar. Bütün haksızlıkların sebebi, cehaletle mefkûresizliktir, fakat bu haksızlıkları görerek ki insanlar cehaletten kurtulurlar, mefkûre sâhibi olurlar (Tansel, 1989:310).

Gökalp, toplumsal buhranları mefkûrelerin doğduğu zamanlar, dolayısıyla kitlesel bir eğitim aracı olarak görmektedir. Kendi tekâmül basamaklamasına göre Türk toplumunun ümmet merhalesinden bir üst basamak olan millet safhasına geçmek üzere olduğu kanısında olup, bu geçiş dönemlerinde buhranlar yaşanmasının tabii olduğu fikrindedir. Ona göre: "Cemiyetin bir merhaleden diğer merhaleye geçtiği devreye, buhran devri (période critique), her merhalede intizamın mevcut olduğu zamana organik devir (période organique) adları verilir." (Gökalp, 1973:157). Buhran dönemindeki toplumun okullarında da buhran devresinin yaşandığı düşüncesi ile "Okul, cemiyetin küçük bir modelidir. Cemiyet bir intikal buhranı geçiriyorsa, okul da aynı buhranı geçiriyor demektir." (Gökalp, 1973:159) teşhisinde bulunmaktadır. Dolayısıyla okula düşen görev, toplumun buhran dönemini atlatmasında ona yardımcı olmaktır. Buhran döneminin atlatılmasını sağlayacak en önemi faktör de "idealist bireyler" yetiştirmektir. Buhran sonrasında da terbiye vazifesini yürütme görevi okulda olduğu için, teorik olarak verilen değerler hayat ile ilişkilendirilerek yani buhranları temele alarak, onların üzerine mefkûreleri ve kıymet duygularını inşa etmelidir. Örneğin, Kurtuluş Savaşı bir buhran dönemi olarak ele alınıp, "vatan

sevgisi” ve “ileri teknolojiye ulaşma” birer mefkûre olarak verilebilir. Gökalp (2019c:159) bu konuyu şöyle izah etmektedir:

İşte, çocuklarımız, mektepte, cansız medeniyetlerin cansız ananeleri yerine, millî vicdanımızda yaşayan dinî, ahlâkî, hukukî, bedîî ilh. kıymet duyguları ile işba edilmeğe (doyurulmaya) başladığı zaman, oradan tamamıyla millî fertler çıkmağa başlayacaklardır. Ancak bu suretledir ki mektep, millî buhranların terbiyevî rolünü idame eden bir amil olabilir. Şüphesiz, terbiyenin en mühim membaı millî buhranlardır.

Gökalp bir başka açıdan, büyük buhranlara sebep olan felaket dönemini, Allah’ın topluma olan şefkatinin bir tezahürü olarak görmekte, milletin bu yolla eğitildiğine inanmaktadır. O, bebeğinin yürümeye alışması için onu yardımsız bırakıp, karşısına geçerek kendine çağırın anneyi örnek göstererek şöyle demektedir:

Şimdi Allah da bizim yürümez, rahata alışmış bir millet olduğumuzu gördü. Bizi kendi Arş'ına yâni mefkûreye, terakkiye doğru yürütmek için, bizden uzaklaşmış gibi göründü ve bizi büyük sıkıntılar içinde bıraktı. Biz şimdi tıpkı o zavallı bebe gibi korkuyoruz, ağlıyoruz. Allah karşıdan bizi yürümeğe, yükselmeğe davet ediyor. Tıpkı o şefkatli anne gibi. Evet, bize yardım ellerini uzatmıyor; çünkü istiyor ki biz kendi kendimize yardım edelim. O hâlde Allah'ın bize çektiirdiği bu sıkıntılar, hep bize olan şefkatindendir. (Tansel, 1989:331).

Onun bu “gayret etmek ve ümitvâr olmak” hususundaki fikirleri Mehmet Akif ile örtüşmektedir. O da şiirlerinde ümitsizlik ve tembellikten uzaklaşmayı, azimli ve çalışkan olmayı öğütlemektedir. M. Akif Ersoy (1996:412). Gölgele şiirinde şöyle demektedir:

Batmazdı bu devlet, “Batacaktır!” demiyeidik,
Batmazdı, hayır batmadı, hem batmayacaktır;
Tek sen uluyan ye’si gebert, azmi uyandır.
Kâfi ona can vermeye bir nefha-i îman;
Davransın ümîdin, bu ne heybet, bu ne hirman?
Mâzideki hicranları susturmaya başla;
Evlâdına sağlam bir emel mâyesi aşla,
Allah’a dayan, sa’ye sarıl, hikmete râm ol...
Yol varsa budur, bilmiyorum başka çıkar yol.

Bu dönemde Gökalp’in eğitim ve sosyoloji konularında tartıştığı ve dârülmüâlliminin müdürü Satı Bey de “Ümit ve Azm” konferansları yapmıştır. Dolayısıyla halktaki tembellik ve gidişatın değişeceğine dair ümitsizlik, dönemin

farklı cenahlarındaki aydınların ortak tespitlerinden biri olarak gözükmektedir. Bu yüzden bu mütefekkirler fırsatını buldukları ortamlarda topluma ümit ve çalışma azmi vermeye gayret etmişlerdir.

Gökalp, dönemin tartışılan diğer bir konusu olan ferdiyetçilik-şahsiyetçilik meselesine bakışının merkezinde de mefkûre anlayışı bulunmaktadır, denilebilir. O, ferdiyet ve şahsiyeti biri diğerinin mütemmim cüzü olan ve birlikte insanı tamamlayan iki kavram olarak görmektedir. Bununla beraber ferdiyetçilik-şahsiyetçilik tartışmasında kendini şahsiyetçiler arasında konumlandırmaktadır. O ferdiyeti, insanın biyolojik varlığı olarak; şahsiyeti ise mefkûrelerin, ahlâkî ve kültürel değerlerin meydana getirdiği insanın manevî varlığı olarak ele almaktadır. O, “Ferdiet sisteminin merkezi, nev'in fertlere emanet edilmiş bir anlayışı hükmünde olan şuurdur. Şahsiyet sisteminin merkezi ise, cemiyetin şahıslara emanet edilmiş bir anlayışı mahiyetinde olan vicdandır.” (Gökalp, 1973:197) görüşündedir. Buradaki “şuur”, bedenlen sağlıklı olma anlamına gelirken; “vicdan” her insanda farklı derecede bulunan ve geliştirilme istidadına sahip bir olguyu ifade etmektedir. Vicdan, eğitim yolu ile geliştirilerek vahşilik ile kemalât arasında bir dereceye konumlandırılabilir. Dolayısıyla mefkûreler, insanı kutsal amaçlara yönlendirip, onların vicdanlarının tekâmülünü sağlayarak şahsiyetlerini geliştirmektedir. Gökalp’e (1973:199) göre:

Büyük ideallerin doğduğu, büyük imanların teşekküle başladığı yükseliş devirlerinde, fert, kuvvetli bir araya gelme cereyanlarının içinde yaşadığı için, müspet bir şahsiyete sahip olur. Hâlbuki bir de bu ideallerin ölmeğe, bu imanın yıkılmağa başladığı çökme devirlerinde, muhit, fertleri bir taraftan ölmüş geleneklere, diğer yönden ferdi ihtiraslara doğru sürükler. Şahsiyetsiz fertler, bu sürüklenmeyi kolayca kabul ederek, cereyan içine dalar gider. Hâlbuki çocukluğunda, sosyal bir hayat yaşamış, şahsî bir terbiye almış olan fertler, bu gelenekçilik ve fertçilik cereyanlarına karşı isyan ederek, muhitten ayrılır.

Buradan anlaşıldığına göre Gökalp, fertçiliği toplumculuğun karşısında bireysel ihtiraslar peşinde koşan bir anlayış olarak konumlamakta; şahsiyetçiliği ise toplumculuğun yanında, toplum için bireysel arzularından vazgeçen insanlar yetiştirmeyi önceleyen bir fikir olarak tanımlamaktadır. Gökalp (1973:206) “Fert, kolektif vicdandan, müşterek duygulardan ne kadar çok miktarını taşıyor ise, o kadar kuvvetli bir şahsiyete sahiptir.” diyerek, fertçilik-şahsiyetçilik tartışmasını toplumculuk-bireycilik tartışmasının bir parçası olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Ona göre bir kişi toplumun ortak değerlerini ve mefkûrelerini içselleştirdiği kadar şahsiyetlidir.

Gökalp, bunalım dönemlerinde ortaya çıkan, mefkûrelerin eğiticiliğinin daha sonra millî bayramlar vasıtası ile devam ettirilmesinin mühim olduğu kanısındadır. Gökalp'e (2018c:66-71) göre, "Mefkûre, müstesna anlarda yaşanılmış ve yine o anlarda yaşanabilen bir hayat tarzıdır. Bu müstesna anlar, cemiyetin buhranlı dakikalarıdır... Millî bayramların rolü, senede bir defa ruhların seviyesini mefkûreye kadar yükseltmek, mefkûreyi şeniyet hâline kadar indirmektir." Görülüyor ki millî bayramları, geçmişte yaşanan bir olayı anma töreni ya da resmî bir prosedürün uygulanması olarak değil bunların çok ötesinde, bir mefkûrenin genç neslin zihninde tekrar canlanması için aracı olarak görmektedir. Bu günlerde fertlerin, bir millet olduğu hissiyatını yaşadığı, hangi idealler için hayat sürdüklerini hatırladıkları günler mesabesindedir. Gökalp, aynı duyguları cuma günleri için de dile getirmekte, "Bayramlardan sonra, içtimaileştirilecek bir gün daha vardır ki o da 'Cuma'dır." (Gökalp, 2018c:72) demektedir. O, toplumun bir amaç için bir araya geldiği dinî ve millî günleri, eğitim açısından değerli bulmaktadır. Ancak millî bayram ve anma günlerinin, toplumun sahip çıktığı, zorlama olmaksızın katıldığı, içinden gelen coşkun duygularla iştirak ettiği ve katılanların bir mefkûreyi tekrar canlı olarak hissettikleri etkinlikler hâline getirilmesi önemlidir. Zira, resmî dairelerin prosedür olarak yaptığı, toplumun bir seyirci olarak dışarıda tutulduğu ve bir mecburiyet duygusu ile yapılan programların eğitici hiçbir rolü bulunmamaktadır.

2.4.8. Eğitim Dili Türkçe

Gökalp, millet olma olgusunu dil ve kültür birliğine bağlamakta; kültür aktarımı vazifesini de eğitime bırakmaktadır. Çevre, aile ve okuldaki eğitim de büyük oranda dil üzerinden gerçekleşmektedir. Dolayısıyla dilin özgünlüğünün ve zenginliğinin korunması eğitim açısından önemlidir. Her dil, tercümanı olduğu kültürün özelliklerini taşımaktadır. Kültürde değerli olarak görülen unsurlar ile ilgili kavram zenginliği de bunlardan biridir; örnek olarak Türkçe, Türkler için önemli olan "at"a ait kavramlar açısından, Arapça ise Araplar için değerli olan "deve"ye ait kavramlar açısından zengindir. Ayrıca her dilin kelimeleri, temsilcisi olduğu kültüre ait anlam derinliğine sahiptir. Örneğin; "şehit" kavramının anlam derinliğini veren bir kelime İngilizce'de bulunmamakta ya da "coisun" kavramı Türkçe'deki "dayı, amca, teyze ve hala çocukları"nın akrabalık derecelerini tam olarak karşılamamaktadır. Dolayısıyla "dil" öğrenilirken kültüre ait unsurlar da öğrenilmeye başlanmaktadır. O hâlde anadil ile

eğitim yapılması kültürün aktarılmasının en önemli unsuru olmakla birlikte, anadilin korunması aynı zamanda kültürün muhafazası anlamına gelmektedir.

İnsan, anne karnından itibaren anadilini duymaya başlamakta, bebek iken anadilindeki ninniler ile uyumakta, çocuk iken anadilindeki tekerleme, bilmece ve masallar ile eğlenmektedir. Özellikle kişiliğin oluşmasında önemli bir dönem olan okul öncesinde, anadilin konuşulduğu ve millî kültürün yaşandığı bir çevrede bulunmanın insan üzerinde büyük bir etkisi bulunmaktadır. İnsanın; milletine benzer zevkler, hüznler, sevinçler ve değerler edinip bunları kişiliğinin bir parçası hâline getirmesi, bu dönemde aldığı eğitim ile yakından ilgilidir. Gökalp (2018c:143) bu konuda şöyle demektedir:

İnsan en samimî, en derunî duygularını ilk terbiye zamanında alır. Daha beşikte iken işittiği ninnilerle ana dilinin tesiri altında kalır. Bundan dolayıdır ki en çok sevdiğimiz lisan ana dilimizdir. Ruhumuza vecd veren bütün dinî, ahlâkî, bedîî duygularımızı bu lisan vasıtasıyla almışız. Zaten, ruhumuzun içtimaî kısmı bu dinî, ahlâkî, bedîî duygulardan ibaret değil midir? Bunları çocukluğumuzda hangi cemiyetten almışsak daima o cemiyet içinde yaşamak isteriz... Bir adam kanca müşterek bulunduğu insanlardan ziyade, terbiyece ve mâderzad lisanca müşterek bulunduğu insanlarla beraber yaşamak ister. Çünkü insanî şahsiyetimiz bedenimizde değil, ruhumuzdadır. Maddî meziyetlerimiz ırkımızdan geliyorsa, manevî meziyetlerimiz de terbiyesini aldığımız cemiyetten geliyor.

2.4.8.1. Dilde Düalist Yapı

Tanzimat döneminde her alanda görülen düalist yapının Türkçe’de de olduğu görülmektedir. Halkın günlük dilde kullandığı Türkçe ile bürokrasinin yazışma dili önemli farklılıklar arz etmektedir. Gökalp, bu ikiliği Selçuklu döneminden başlatmakta ve şu tespiti yapmaktadır:

Selçuklu devletinin sonlarına doğru, Anadolu’daki Türk âleminde, fikrî bir intibah (uyanış) başlıyordu. Bir taraftan Mevlâna Celalettin Rumi, Farsî lisanı ve aruz vezniyle şiirler yazarken, diğer cihetten “Yunus Emre” halk Türkçesiyle ve hece vezniyle ilahiler terennüm ediyordu. Yunus Emre’nin ilahileri, bütün Anadolu Türkleri arasında vicdan birliği yani tesanüt rabıtası husule getirdiği için harsî bir hareketti. Hâlbuki Mevlana’nın şiirleri Anadolu’daki üst tabakayı İran ve sair İslam diyarlarının üst tabakalarına raptettiği için, medenî bir cereyandan ibaretti... Bu misalden anlaşılıyor ki Osmanlı devletinin teşekkülünden evvel Anadolu’da hars lisanımızla medeniyet lisanımız, hars veznimizle medeniyet veznimiz birbirinden ayrılarak birtakım ikilikler husule gelmişti (Gökalp, 2018a:457).

Gökalp’in, yazışma dili ile konuşma dili arasında ikilik olduğu tespiti, Halk Edebiyatını koruma ve geliştirme gayreti açısından doğru olmakla birlikte, aruz ile hece vezinlerini, Mevlâna ile Yunus Emre’yi ya da Divan Edebiyatı ile Halk Edebiyatını düalist yapının iki tarafı gibi sınıflandırması doğru gözükmemektedir.

Bunun yerine bu unsurların kültürel birer zenginlik olarak algılanması, kültürel bütünlük ve devamlılık açısından daha uygundur, denilebilir. Gökalp'e göre:

Selçukî devleti zamanında Anadolu'nun yazı lisân-ı Farsî idi. Demek ki o zaman biz de iki dilli bir millet idik. Sonra, Karamanlı Mehmet Bey isminde bir devlet adamı Farsî'yi kaldırarak, Türkçe'yi yazı lisânı hâline koydu; fakat Divân'daki kâtipler bu yazı Türkçe'sini Arabî ve Farsî kelimelerle, terkiplerle o kadar doldurdular ki, bu da ayrı bir lisân hâlini aldı. Halk yazı dilini anlamaz oldu. Yeniden iki dilli bir millet olduk (Tansel, 1989:521).

Gökalp, yazışma dilinin halk dilinden farklı bir hâle gelmesini Divan'daki kâtiplerin uygulamalarına bağlamaktadır. Bu sebeple çözüm olarak halk dilinin, yazı dili hâline getirilmesini önermektedir; bu talep Gökalp'in modern toplumun ihtiyaçlarının farkında olduğunu göstermektedir. Modern toplumda, devletin dili olan resmi yazışmaların, halk diline ait kelime dağarcığı kullanılarak yapılması, halkın hangi kurallar içerisinde yaşayacağını bilmesi, hak ve hukukuna sahip çıkması açısından önemlidir. Resmi dilin kolaylaşması, halkın yönetime dâhil olmasını kolaylaştıran ve modern toplumun eğitilmiş vatandaş talebine hizmet eden bir uygulamadır. Gökalp yazı dilinde, konuşma dilinin esas alınmasını, Rousseau'nun "doğaya dönme" iddiası ile desteklemeye çalışmakta ve şöyle demektedir:

Mesela, eski bir yazı lisanımız var ki sunidir, konuştuğumuz lisansa tabîi bir lisandır. Aruz, Araplarla Acemler için tabîi bir vezin olduğu hâlde, bizim için sunidir. Çünkü onlarda halk türkûleri de aruz vezniyledir. Aynı zamanda onlarda aruz vezni çocuklara münteşir terbiye ile geçer. Bizde ise ne halk türkûleri aruz vezniyledir ne de bu vezin münteşir terbiye ile öğrenilir. Bir müessesenin Tabîliğine delalet eden bu iki vasıf, bizde yalnız hece vezninde mevcuttur. Demek ki Rousseau'nun 'Tabiata rücu edelim!' kaidesi, bizi konuşulan lisana, türkûlerde terennüm edilen vezinle musikiye, yaşanılan dine, ahlâka, bediiyata, hukuka davet ediyor. Yani Rousseau bizi içtimâî şeniye çağırıyor. Çünkü içtimâî şeniyet, cemiyetin vicdanında yaşayan duygular, fikirler ve iradelerdir (Gökalp, 2018a:436).

Gökalp, Meşrutiyet dönemindeki toplumsal dağınıklığın farkında olan bir mütefekkir olarak, konuşma dilinin eğitime ve devlet diline hâkim olmasının, en azından Osmanlı toplumu içindeki Türk milletinin bütünleşmesine ve kültürel gelişimine hizmet edeceğini düşünmektedir. Ancak diğer Osmanlı milletleri anadil-resmi dil ikilemini yaşamaya devam edecektir ki bu çok milletli bir devletin kaderi olarak gözükmektedir.

2.4.8.2. Dilde Sadeleşme

Türkçenin sadeleştirilmesi meselesini eğitim açısından önemseyen Gökalp, orta ve makul bir yol teklif etmektedir. Gökalp (2019e:122), Türkçe kelimeleri tetkik

ettiğinde şu sonuca varmaktadır: “Lisanımıza giren yeni kelimeler üç nevidir: 1. Ecnebi kelimeler; 2. Arapça ve Acemceden ibda yahut terviç olunan kelimeler; 3. Türkçe ibda yahut terviç olunan kelimeler.” Osmanlı Türkçesi, genel itibari ile Türkçe, Arapça ve Farsça’nın karışımı bir görüntü vermektedir. Gökalp, bu durumu, Türk milletinin millet olabilme sebeplerinden biri olan Türkçe için zararlı bulmaktadır. Gökalp’e (2019e:122) göre “Birinci nevi kelimeler lisanımıza kaçak suretiyle giriyor. Lisan selikamız (dili kullanma yeteneğimiz) bu kelimeleri lisandan tardederek yerlerine ‘istilah’ iseler Arapça yahut Farisî’den ‘lûgat’ iseler Türkçe’den mukabiller buluyor.”

Gökalp’in ecnebi kelimeleri Türkçe’den atma hususunda, Ali Süavi gibi “Türkçeleşmiş Türkçe’dir.” (Ülken, 2013:102), fıkrinde olup şöyle demektedir: “Halk lisanına geçmiş olan Arabî ve Farisî kelimeleri Türkçeden çıkarmak, bu lisanı en canlı kelimelerinden; dinî, ahlâkî, felsefî tabirlerinden mahrum edecekti.” (Gökalp, 2018a:539). O, dilden atılması gereken kelimelerin seçiminde ölçü olarak, konuşulan dili esas almakta ve konuyu müşahhas bir hâle getirmek için şu örnekleri vermektedir:

Yazı lisanımızda fazla olan kelimeler, hiçbir ihtiyaca tekabül etmeyen Arabî, Farisî kelimelerdir. Meselâ, gece kelimesi varken, şeb ve leyl kelimelerine ne ihtiyaç vardır? Fakat bazı Arabî ve Farisî kelimeler de vardır ki Türkçeleri artık kullanılmıyor: Şahit, ayna, hasta kelimeleri gibi. Bunların Türkçeleri olan tanık, gözgü, sayre kelimeleri canlılığını kaybederek müstehase (fossil) haline girmiştir (Gökalp, 2018c:280).

Gökalp, kültürün canlı olarak yaygın eğitim ile halk tarafından aktarıldığı kanaatinde olduğu için, halk diline mâl olan kelimelerin istense de atılamayacağı düşüncesindedir.

Gökalp’in diğer bir hassasiyeti de karşılığı Türkçe’de olduğu hâlde özel anlamı olan kelimelerin dile zenginlik kattığı hususudur. Gökalp’e (2018c:280) göre “Bundan başka, Türkçe mukabilleri de lisanımızda müstamel olmakla beraber, hususi bir mana ile onlardan ayrılan Arabî ve Farisî kelimeler de lisanımızın eczasındandır.” Bu ifadeler, örneğin Farsça “canan” kelimesinin karşılığı Türkçe’de “sevgili” iken bu kelime anlam derinliğine sahip olduğu için kullanılmaya devam edilmelidir, anlamına gelmektedir. Gökalp’in hassasiyeti yol gösterici olmakla beraber, bu kelimelerin kim tarafından, hangi ölçüye göre belirleneceği muğlak kalmakta ya da zamana bırakılmaktadır.

İstilahların seçiminde, İslam milletleri ile ortak hareket edilmesinin gerekliliğine ve terimlerin kullanılmasında bir vahdet oluşturulmasının önemine inanan Gökalp;

bütün İslam milletlerinin ıstılah karşılıklarını öncelikle Arapça ve Farsça’da aradıklarını, Türkçe’de de böyle yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu tespitler göstermektedir ki Gökalp, dil ve kültür boyutu ile Türkistan coğrafyasını, din boyutu ile ümmet coğrafyasını göz ardı etmemekte; manevi bağların bulunduğu bu topraklar ile müşterek alanları genişletmeye çalışmakta ve şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

Bu ıstılahlar her lisanı başka cezirlerden (köklerden) teşkil olunursa, matlup olan (arzu edilen) vahdet hâsıl olmayacağı için lisanın ümmetçiliği eksik kalır. Bundan dolayıdır ki, diğer İslâm lisanlarının kabul etmiş olduğu yahut kabul edebileceği tabirleri arayıp bulmak suretiyle ıstılah vaz’etmemiz lâzım gelir. Bu maksadı temin için İslâm ümmetine mensup her lisanı ıstılah vaz’ıyla meşgul cemiyetler teşkil etmeli, bu cemiyetler muayyen zamanlarda ıstılah kongreleri suretinde toplanmalıdır (Gökalp, 2019b:23)

Bu teklifler Meşrutiyet dönemi şartlarında, dil açısından Gökalp’in ileri görüşlülüğünü ortaya koymaktadır. Onun, İslam milletleri arasında ortak bir esas belirlenmesi ve mutlak kongreler yapılması tavsiyesi hâlen önemini, gerekliliğini ve geçerliliğini korumaktadır. Gökalp’e (2019e:117) göre:

İstılahların halk lisanındaki lügatlerden yapılmaması umumi bir kaidedir. Çünkü lügatler tabiî ve zi-hayat (canlı) mevcutlardır; ıstılahlarsa su ve cansız mevcudiyetlerdir. Halk lisanının tabiî kelimeleri zî-hayat ve hissî manalara malik olduğu için masnu (sanatlı) ve mücerret manaları kabul edemez. Bundan dolayıdır ki her kavim ıstılahlarını dinî kitabının yazılmış olduğu lisanından alır... Avrupa milletleri İncil-i Şerif’i Yunan lisanında muharrer (yazılmış) olarak buldukları için ilim ıstılahlarını Yunanca’dan almışlardı. İslam kavimleri ıstılahlarını Arapça’dan, kısmen de Farisi’den aldılar.

Gökalp’in bu kıyası aslında, bilgiyi ve teknolojiyi üreten milletlerin, terimleri kendi dillerinden ya da kültürlerine en yakın dillerden seçtiklerini göstermektedir. Müslümanlar ilimde ileri olduğu dönemlerde terimleri Arapça ve Farsça’dan, Avrupa ilimde ileri olduğu dönemde terimleri Yunanca ve Latince’den almıştır. Gökalp başka bir yazısında “Arapça ve Farsça’nın yeterli olmayacağını” dolaylı olarak kabul etmekte ve şöyle demektedir:

Yazı lisanımızda eksik olan kelimeler de iki kısımdır. 1) Millî tabirlerdir. Yazı lisanı, konuşulan halk lisanına uygun değilse millî değildir. 2) Beynelmilel kelimelerdir. Bir millet hangi medeniyet zümresine, hangi beynelmileliyet mensup, onun bütün mefhumlarını ifade edecek hususi kelimelere malik olması da lâzımdır. Türkler, şimdi Avrupa medeniyetine girdiklerinden, Avrupaî mefhumları ifade edecek kelimelere muhtaçtırlar (Gökalp, 2018c:280).

Dolayısıyla çoğunlukluğu Fransızca ve İngilizce olan bu kelimelerin karşılığı ya Türkçe kelimelerden türetilcek ya da mevzu bahis kelimeler olduğu gibi kabul edilecektir.

Gökalp'in "dilde sadeleşme" fikri içinde geliştirdiği tavrın diğer bir unsuru "dilde tasfiyeciliğe" karşı olmasıdır. Gökalp tasfiyecileri "Millî lisanımızda müessese halini almış olan 'merdiven, hasta, şarap' gibi Arabî ve Farisî kelimeler atılarak yerlerine 'baskıç, sayru, sevcî' gibi Türkçe'nin müstehaseleşmiş (fosilleşmiş) kelimelerini ikame etmekle" (Gökalp, 2019c:143) ve "Türkçülük cereyanının kıymetten düşmesine sebep olmakla" (Gökalp, 2019f:26), suçlamakta; konuşma diline geçen Arapça ve Farsça kelimelerin atılmasının milleti dinî, ahlâkî, felsefî kavramlardan yoksun bırakacağını (Gökalp, 2019f:27), iddia etmektedir. Gökalp dili canlı bir varlık olarak düşünmekte, halkın dilinde aktif kullanılan ve konuşma dilinde karşılığı olmayan kelimelerin atılmasını doğru görmemektedir. Bu görüşünde ne kadar isabetli olduğu, 1932-1934 yıllarında tatbik olunan "dilde Türkçe olmayan kelimelerin tasfiye edilme politikası"nın sonuçları göstermektedir, zira bu politika başarısız olmuş ve halk diline yerleşmiş yabancı kökenli kelimeler Türkçe olarak kabul edilmek zorunda kalmıştır.

Dil ile ilgili bir başka konu da Türkçe'ye ait olamayan dilbilgisi kurallarıdır. Dile, yabancı dilbilgisi kurallarının alınması, yabancı kelimelerin alınmasından daha fazla zarar vermektedir. Gökalp, halk diline yerleşen yabancı kelimeyi Türkçe kabul etmekte ama yabancı kurala müsamaha göstermemekte, "Kelime girmeli, dilin bünyesine göre yoğrulmalı, fakat yabancı kural (gramer, syntax) girmemelidir, diyen Ali Süavi'nin fikirlerini benimsemektedir." (Ülken, 2013:102). Gökalp'e (2019b:23) göre, "Arabî, Farisî terkipler, edatlar da Türkçe'ye dâhil olmuş, Türk sarfını bu iki lisanın sarf ve nahiv kaideleriyle bir halîta hâline getirmiştir." Özgün bir dil olma özelliğini kaybetme tehlikesi ile Türkçe'nin karşı karşıya olduğu kanaatinde olduğu için, "Türkçeyi ıslah için bu lisandan bütün Arabî ve Farisî kelimeleri değil, umum Arabî ve Farisî kaideleri atmak." (Gökalp, 2019f:29), taraftarıdır. Gökalp, Arapça tamlamaların yazı dilinde kullanıldığını ama halkın bunları konuşma dilinde düzelttiğini, örneğin; mülazım-i evvele, "evvel mülazım", mülazım-ı saniye, "sani mülâzım", Trablusgarp'a "Garb Trablusu", Trablusşam'a, "Şam Trablusu" denildiğini aktarmaktadır (Gökalp, 2018a:541). Bugün benzer problemlerin özellikle İngilizce kelime ve dilbilgisi kuralları ile yaşandığı görülmektedir. Örneğin; Chanta, Börekchi, Çiçek's Döner, Oto Experim vs. Yazı dilindeki bu tahribatın kaldırılması veya düzeltilmesi, konuşma diline yansıyan bozulmanın düzeltilmesinden daha kolay gözükmemektedir zira tedbirler geciktikçe yaşayan halk diline yerleşen kelimeler kaldırılamayacaktır. Türkçe açısından diğer bir problem ise sosyal medyada kullanılan

mesajlaşma dilidir. Örneğin; Tmm, ok (okey, tamam), kb (kusura bakma), knk (kanka, kan kardeş), Bye (by by, görüşürüz), +1 (ben de), Np (no problem, sorun değil) gibi. Mesajlaşmada, İngilizce-Türkçe karışımı, iki dilin de kurallarına uymayan ve kısa yazımın esas kabul edildiği bir bozuk tarz sürüp gitmektedir. Bunlara ek olarak Türkçe’de dilbilgisi hususunda kural ve kavram birliği sağlanmalı, dilbilgisi hususunda nesiller arası birliktelik en azından sonraki nesiller için oluşturulmalıdır. Örneğin bir grup harf için ünlü harf, sesli harf, ötümlü harf gibi üç ayrı kavram kullanılmamalıdır.

Gökalp, Türkçe’nin sadeleştirilmesi konusunda izlediği genel esası, “Lisanımızı mana itibarıyla muasırлаştırmak, ıstılah cihetiyle İslamлаştırmak lazım olduğu gibi, sarf, nahiv, imla hususlarında Türkleştirmek de labüddür (gereklidir).” (Gökalp, 2019e:123) ifadeleri ile açıklamaktadır. Edebiyatta ise Gökalp’e (2019b:28) göre:

Millî veznimiz parmak usulüdür. Millî dilimiz yalnız Türk sarfına tabi olandır. Millî edebiyatımız mevzularını, istiare zeminlerini Türk hayatından, Türk içtimâî teşkilâtından, Türk esatirinden (mitolojisinden), Türk menkıbelerinden almalı. Lisanımızdan yabancı terkipleri, şiirimizden yabancı vezinleri, edebiyatımızdan yabancı telmihleri atmaliyiz. Lisan ve edebiyatımıza ananesinin mebbeinden (temelinden) başlarsak uğradıkları muvakkat (geçici) istilaların arızî (eğreti) ve marazî devreler olduğunu anlayacağız.

Gökalp, Türk Edebiyatı’nın Selçukludan bu yana Fars Edebiyatı’nın etkisi altında olduğunu ve son yüzyılda da Fransız Edebiyatı’nın etkisine maruz kaldığını düşünerek, “Fars ve Fransız edebiyatına benzeyen ne varsa bunları gayri millî addetmeliyiz.” (Erişirgil, 1984:128) sonucuna varmaktadır. Gökalp’in dil konusunda genel olarak tenkitleri yazı dilinde, yabancı dil kurallarının kullanılması ve yabancı kelimelerin Türkçe kelimelere tercih edilmesi hususlarıdır. Bu tenkitler Türk dilinin muhafazası için gerekli olmakla birlikte, Fransız edebiyatından alınan nazım biçimlerinin ya da 700 yıldır divan edebiyatında aruz vezni ile yazılan şiirlerin gayri millî olarak nitelenmesi isabetli gözükmemektedir. Dilin özgünlüklerine sahip çıkmakla beraber, bu unsurlar edebiyatın zenginliğinden sayılmalıdır.

2.4.8.3. Millî Edebiyat

Gökalp (2019c:219), “Edebiyat derslerinin de millî edebiyatın ne olduğunu anlamış genç edipler tarafından tedrisi faydalıdır. Edebiyat tedrisinin Fransızları takliden tarih-i edebiyat tedrisi hâline sokulması da muzırdır.” demektedir. Gökalp, edebiyat, felsefe ve tarih derslerinin, bu disiplinlerin kronolojik geçmişi şeklinde işlenmekte olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere daha sonra unutulacakları birçok

bilgiyi ezberletmek yerine, bu anlatım tarzının dışına çıkıp öğrencilere edebiyat zevki, felsefî bakış açısı ve tarihsel olayları değerlendirebilme yeteneği kazandırmayı önermektedir. Edebiyat derslerinin hedefleriyle ilgili olarak Gökalp (2019c:219), “Sûltanîlerde edebiyat tedrisi talebeye edebî bir terbiye vermek, onlarda millî selikayı (güzel söyleme ve yazma yeteneğini), millî zevki uyandırmaktan ibaret olmalıdır.” görüşündedir. Yani ona göre, lise mezunu bir genç; mektup, dilekçe veya bir açıklama yazısını anlaşılır cümleler ve okunaklı bir yazı ile yazabilmeli; derdini konu bütünlüğünü koruyarak, anlaşılır cümleler ile anlatabilmeli; halk edebiyatının unsurlarına (şiiirler, ninniler, türküler, masallar, efsaneler, hikâyeler vs.) karşı bir sevgi duymalıdır.

Son olarak, Gökalp Türkçe dil eğitiminde kelimelerin kullanımı hususunda yine yaşayan dilin esas alınmasına salık vermektedir. Ona göre, “Lisanın bugünkü canlı şeklinde kelimelerin haiz olduğu telaffuzlara ve manalara itibar olunmalıdır... Çocuklara lisanımızda yaşamaya hakkı olmayan birçok Arapça ve Acemce lügatler ve terkipler ezberletiliyor.” (Gökalp, 2019c:219). Bir lisan eğitimi olmadığı hâlde, yabancı kelimelerin Türkçe imiş gibi ezberletilmesini doğru bulmamakta; eğitim dilinin halk diline yaklaşmasını ve kültürü aktarma özelliğine haiz olmasını istemektedir. Ancak halkın günlük hayatta kullandığı kelime sayısının, dilin kelime dağarcığının çok küçük bir bölümü olduğu dikkate alındığında, eğitim dilinin halkın günlük kullandığı dil ile eşitlenmesi, dili kelime açısından fakirleştirecektir. Dilin kelime açısından fakirliği, düşüncede fakirliği de beraberinde getirdiği düşünülürse, eğitim ortamındaki kelime dağarcığının, günlük hayatta kullanılan kelime haznesinden daha geniş tutulması bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır.

2.4.9. Din ve Ahlâk Eğitimi

Gökalp’in din ve ahlâk konusundaki fikirleri, onun mefkûre, şahsiyet ve millet anlayışında önemli bir yer tutmaktadır. Din ve mefkûre gibi insan hayatını anlamlandıran ve bir amaca yönelten etkin unsur olarak düşünmektedir. Bu yüzden din ve ahlâk eğitimi ile ilgili eleştirilerde ve tavsiyelerde bulunmakta; fonksiyonel bir yaklaşım tarzından daha çok idealist bir bakış açısı benimsemektedir. Ancak bunun yanında dinin millet olma bilincine eriştirici rolünü de takdir etmektedir. Bu konudaki idealist tarzı ve şahsiyet oluşturmaya yönelik bakış açısı, hapis hayatı yaşadığı Limni ve Malta’dan, eşine ve çocuklarına yazdığı mektuplarda açıkça görülmektedir.

Zevcesine yazdığı bir mektupta ona İslam'ı övmekte, dindarlığı, Allah'a imanını, tevekkül etmeyi öğütlemekte ve “Sevgili Zevcem... Yalnız, burada kilise çanları hiç susmuyor. Kulağımız bu sese alışmamış. Keşke bizim minarelerde de böyle daimî ezanlar, ilahiler okunsa! Burası çok dindar bir memleket! Kiliselerin birisi susuyor, öteki çan çalmaya başlıyor.” (Tansel, 1989:55) demektedir. Anlaşılmaktadır ki Gökalp, dini kişi ile Allah arasına sıkıştırmamakta, sosyal hayat içinde toplum olarak yaşanan bir olgu olarak düşünmektedir. Başka bir mektupta ise şu ifadeler ile duygularını dile getirmektedir:

Sevgili zevcem... İmanım kuvvetli, tevekkülüm sağlam olmasaydı, bu acılara dayanamayacaktım. Bereket versin ki dindar ve mefkûreli bir ruhum var... Siz de orada imanlı ve tevekküllü olunuz. Allah'ın, doğru kullarına vefalı olduğuna itimat ediniz... Allah güzeldir. Güzelliği sever, güzelliği ister. Ara-sıra celâllenir; fakat çok geçmez Cemâl'e avdet eder. Felâketlerin de lüzumu var. İnsan daima rahat içinde yaşasa şımarır. Memleketimizin tabirince bedter (daha kötü) derde uğrar. Felâket insanı pişirir, seciye sâhibi eder. Allah, sevgili kullarını imtihan eder. Tarikata girenler çile çektikleri gibi, Allah yolunda yürüyenlerin de çile çekmesi lâzım. İnsan cefa çektiği nispette safa görür. Hâsılı saadet içinde olup da felâketi beklemektense, felâket içinde olup saadeti beklemek daha iyidir (Tansel, 1989:58).

Osmanlının başına gelenleri Allah'ın takdirine bağlamakta, O'nun bir terbiye metodu olarak tasvir etmekte ve millet olabilme bilincine ulaşmak için fırsat olarak görmektedir. Benzer bir dili kızlarına yazdığı mektuplarda da kullanmakta, dua ve tevekkülü tavsiye etmekte ve şöyle demektedir:

Sevgili kızlarım... İslâmiyet'in esası ikidir Allah'a dua etmek, Allah'a tevekkül etmek... Ben, bu iki ibadetle ruhumun vecdini muhafaza ediyorum. İnsan ayağını yere basmadan duramaz. Ruhunu da Allah'a dayandırmadan yaşayamaz. Beden gibi, ruh da bir istinatgâha muhtaçtır. Dua ve tevekkülden ayrılmayan bir ruha gam, kasavet giremez; çünkü şeytan giremez... Asıl hüner, şeytanî bir zamanda Rahmanî bir vecd içinde yaşamaktır. İşte bu da dua ve tevekkülle olur. Bir de mefkûreye imanla olur (Tansel, 1989:66).

Görülmektedir ki onun fikir hayatında dinî meseleler önemli bir yer tutmakta, mektuplarında da Allah'a tevekkül ve yaşanan sıkıntılı günlerin hikmetine dair bilgi vererek ailesini teskin etmeye çalışmaktadır. Gökalp'in bu açıklamaları, onun imanî meseleler üzerine düşündüğünü, taklidi değil tahkiki bir bilgiye sahip olmaya çalıştığını da göstermektedir, denilebilir.

2.4.9.1. Allah Sevgisine Dayanan ve Ahlâka Dönüşen Bir Din

Gökalp, eğitim açısından döneminde popüler olan materyalist ve pozitivist felsefenin insanı bedene indirgeyen ve ruhî yönünü yok sayan anlayışını zararlı bularak reddetmektedir. İdealist ve spiritüalist fikirleri ile 2023 Eğitim Vizyonu

belgesindeki “Hâlbuki insan, somato-psikospiritüel bir varlıktır. İnsan varlığı, bedensel (somatik) ve ruhsal (spiritüel) canlılığıyla bir bütündür.” (MEB, 2018) anlayışına çok yakın fikirler ortaya koymaktadır. Gökalp’e (2018c:91) göre:

Felsefenin bazı sistemleri faydalı, bazıları muzırdır. Ruhçuluk (Spiritüalizm), mefkûrecilik (idealizm), akılcılık (rasyonalizm), yakıncılık (dogmatizm) gibi felsefeler terbiye noktainazarından faydalıdır. Çünkü bunlardaki “insan telâkkisi” müspettir. Yani, insanın lehinedir. Fakat hayatı bir mekanizmadan, ruhu dimağın bir ifrazından ibaret gören maddecilerin felsefesi terbiye noktainazarından muzırdır. Bedbinlerin, reybilerin (şüphecilerin), fertçilerin felsefeleri de bu kabildendir. Çünkü bunlardaki “insan telâkkisi” de menfidir, insanın aleyhindedir. Terbiye noktainazarından en faydalı olan amil “din”dir. Zira dinin telâkkisine göre, ruh, bütün kemallerin camii olan ulûhiyetin bir nefhasıdır. Ruhta hem hür bir irade hem de fazilet mükellefiyeti vardır. Bu mükellefiyetin müeyyidesi olmak üzere uhrevi bir mesuliyeti de var. İnsan, aradığı ekmel fazileti, ekmel hürriyeti, ekmel adaleti bu maddiyat âleminde bulamasa da bu mefkûrelerine, mevut uhrevi bir hayatta ulaşacaktır. Bu itikatlar, hep insanın ruhunda âli temayüller uyandıracığı için faydalı kuvvet-fikirlerdir.

Gökalp felsefî düşünceleri “insana verdiği kıymet” açısından değerlendirmekte; ruh, melek gibi metafizik olguları reddeden felsefî akımları ve insanı maddî varlığından ibaret sayan düşünceleri zararlı olarak nitelemektedir. İnsanı beden ve ruh bütünlüğünde anlamaya çalışan, metafizik unsurları kabul eden ve insan hayatını belirli amaçlar doğrultusunda yönlendirerek anlamlandıran felsefî düşünceleri ise faydalı görmektedir. Gökalp aslında insanı değersizleştiren ve kâinat içerisinde önemsiz bir varlık olarak kabul eden bir kozmogoniye değil, insanı merkeze alan, Şeyh Galip’in “Hoşça bak zatına kim zübde-i âlemsin sen. Merdüm-i dîde-i ekvân olan âdemsin sen.” beytinde işaret ettiği, tüm kâinatın insan için yaratıldığı düşüncesinin hâkim olduğu kozmogoniye tercih etmektedir. İslam inancına göre insana, “Onun şeklini tamamladığım ve ona ruhumdan üflediğim vakit...” (Hicr, 15:29) ayeti çerçevesinde Allah’tan bir parça taşıdığı için diğer yaratılanlardan üstün görülmekte, akıl ile beraber insana sorumluluk verilmekte, iyiyi ya da kötüyü tercih edebilme iradesi bahşedilmekte, ahiret hayatında “mutlak bir adalet” karşısında hesap vereceği sonra da cennet veya cehennem hayatının başlayacağı ona vaat olunmaktadır. İslam’ın bu inanç silsilesi, Gökalp’e göre bir insanın terbiyesi üzerinde ve hayatını düzene sokma noktasında en güçlü etken olmaktadır. Dolayısıyla burada Parla’nın (1989:47) “Gökalp için Türk milliyetçiliğinin kültürel-normatif bir sistem oluşu gibi İslam dini de ahlâkî-normatif bir sistemdi; her ikisi de toplumdaki dayanışmanın temellerini oluşturuyordu. Mardin’in doğru bir gözlemlerle belirtmiş olduğu gibi, Gökalp’i ilgilendiren İslamiyet’in teolojisi değil, toplumsal işleviydi.” tespiti; Gökalp’in yukardaki görüşleri ışığında değerlendirilecek olursa, Gökalp’e yönelik, dinin

toplumsal işlevini önemsediği yargısı doğru olmakla beraber, İslamiyet'in teolojisi ile ilgilenmediğine dair yorumunun doğru olmadığı söylenilebilir.

Gökalp, dinin ve ilmin gayesinin güzel ahlâk olduğu kanaatindedir. Yazdığı bir mektupta şöyle demektedir:

Sevgili kızlarım... Malûmat, ilim, felsefe hep ahlâk içindir. Ahlâkı bozan fikirler ve felsefeler hep yanlışır. Bir ağaç, yemişinden belli olur. İlim ağacının yemişi ahlâktır. Acı yemiş veren bir ağaçla, ahlâkı bozan fikirler ve felsefeler arasında hiçbir fark yoktur. Din de ilim gibi, kıymeti yemişinden belli olan bir ağaçtır. Din ağacının da yemişi ahlâktır. Babalarımız, dedelerimiz hep dindarlıkları sâyesinde ahlâklı bir hayat yaşamışlardır. Sizin de rehberiniz hem ahlâklı bir din hem de ahlâklı bir ilim olmalıdır. Yalnız dinin ve ilmin değil, şiir, edebiyat gibi bedîî eserlerin de kıymetini ahlâkî neticeleriyle ölçünüz. İnsanın hayvanlardan farkı ahlâkıyladır. Tahsilin, terbiyenin gayesi de ahlâktır. Bu asırda vicdanların yegâne hâkimi ahlâktır (Tansel, 1989:85).

Bir başka makalesinde Hz. Muhammed (sas)'ın “Ben, ancak güzel ahlâkı tamamlamak için gönderildim.” hadisini delil olarak vermektedir (Gökalp, 2018c:42). Dinin gayesi, “dünyaya sınanmak için gönderilen insana, Allah'ın emirlerini ve yasaklarını bildirerek dünya ve ahiret mutluluğunu sağlamak”, olarak tarif edilecek olursa, emirler ve yasaklar vazeden bir sistem olan İslam'ın en büyük gayesi bildirdiği normlar çerçevesinde “güzel ahlâk” oluşturmaktır, denilebilir. “Hz. Âişe, ‘Hz. Muhammed (sas)'ın ahlâkını anlat.’ diyen kişiye: ‘O'nun ahlâkı Ku'ran'dı.’” (Müslim, Müsafirin, 139) dediğine göre; “güzel ahlâk” İslam'ın insanda vücut bulmasıdır, şeklinde de tanımlanabilir. Dolayısıyla Gökalp, din eğitiminin gayesini “güzel ahlâkı çocukta oluşturmak” olarak kabul ettiği için, verilen din eğitiminin başarısını, eğitim alan öğrencinin ahlâkına göre değerlendirmektedir. Yani din eğitiminin en büyük problemini, öğretilen ahlâkî değerlerin günlük hayatta uygulanmaması, değerlerin ahlâk hâline getirilememesi olarak belirlemektedir.

Din eğitiminde korkutmak, çocuğu bir şeyi yapmaya zorlamak noktasında işe yarar gibi gözüксе de eğitici olan, davranışın istenerek, doğru olduğuna inanılarak, iştihak duyularak yapılmasıdır. Bunun temelinde ise doğruya, güzele, adil olana, faydalı olana duyulan sevgi ve istek yatmaktadır. Din eğitiminde sevgi esas alınmalı, Allah inancı, O'na karşı duyulan korkuya değil, O'na duyulan sevgi temeline oturtulmalıdır. İslam'ın peygamberi Hz. Muhammed (sas), Ku'ran'da “Ve seni ancak âlemlere rahmet olarak gönderdik.” (Enbiyâ, 21:107) ayetine muhatap kılınarak görevindeki “merhamet” sıfatı öncelenmektedir. Peygamber (sas) de tebliğ ve daveti sırasında sevgiyi her zaman ön planda tutmakta, İslam'ı anlatan ilk eğitimcilere de böyle davranmaları noktasında uyarılarda bulunmaktadır. Örneğin, “Kolaylaştırınız,

zorlaştırmayınız. Müjdeleyiniz, korkutmayınız.” (Riyazu’s Salihin, 638) hadisi ile din eğitime muhatap olacak kişilere karşı sevginin, merhametin, affediciliğin, kolaylaştırıcılığın ön planda olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Gökalp de din eğitiminde sevginin hâkim duygu olması taraftarıdır; yazdığı bir mektupta bu konuya şöyle değinmektedir:

Sevgili kızım... Evvelleri hocalar herkesi cehennem azabıyla korkuturlardı. Şimdi herkes dinden sevgi, şefkat, vecd ve meserret istiyor. Artık vaiz efendi, cemaate dinî bir vecd vermeye çalışmalıdır. Allah en çok seven ve en çok sevilen bir vidadır. Onu korkunç göstermek isteyenleri bugün kimse dinlemez. Siyasî ve dinî korkular kalkınca, artık ferdin fertten korkması da manasızdır... En iyi hükümet, icraatını beğendiren hükûmettir. En iyi din, Allah'ı en çok sevdiren dindir. En iyi medeniyet de insanları birbirine sevdiren medeniyettir. Eski ahlâk, korku ahlâkı idi. Yeni ahlâk sevgi ahlâkı olacaktır.” (Tansel, 1989:446).

Gökalp’in din görevlilerine uyarısı önemlidir; din görevlilerinin hutbe ve vaazlarda fazlaca cehennem azabı ile korkuttuklarını düşünmektedir. Korku gereksiz bir duygu değildir, Allah’ın gazabından da korkmak gerekir; ancak, sevdiği varlığı incitme korkusu daha kıymetli ve daha derin bir hissiyatın eseri olarak görülmektedir. Ayrıca Gökalp, Allah’ın karşılıksız olarak sevilmesi gerektiği düşüncesindedir ki bu mutasavvıfların da esas aldıkları bir ilkedir. Örneğin Yunus Emre:

“Cennet cennet dedikleri birkaç köşkle birkaç huri
İsteyene ver sen anı, bana seni gerek seni.

Yunus'dur benim adım, gün geçtikçe artar odum

İki cihanda maksudum, bana seni gerek seni.” demektedir.

Din eğitiminde Ay’a (2012:49) göre:

...çocukta var olan sevgi, sığınma ve bağlanma duygularıyla korku duygusu çok iyi tanınmalı ve bunlardan sevgi ve bağlanma duygusu yeterince doyurularak, Allah sevgisi ve Allah'a bağlanma duygularına ulaştırılmalıdır. Ancak çocuk, ilk çocukluk yıllarında korku duygusuna vurgu yapılarak Allah'tan korkutulmamalıdır. Suç ve ceza, iyi ve kötü, cennet ve cehennem, günah ve sevap gibi kavramları öğretmeden verilen Allah korkusu, yanlış sonuçlar doğurabilir. Unutulmamalıdır ki, çocuk önce Allah'ı sevmeli ve O'na bağlanmalıdır.

Görülmektedir ki Gökalp, din eğitiminde toplumda yapılan yanlış erken bir dönemde fark etmektedir. Özellikle aile ve toplum tarafından kullanılan “Allah yakar! Seni cehennemine koyar! Allah seni taş eder! Allah seni çarpar!” gibi sözler eğitim açısından olumlu bir değer taşımamaktadır. Bu tür sözler ve çocuklukta korku üzerine bina edilen Allah’a iman inancı, çocuk zihninde olumsuz ve cezalandırıcı bir Allah formu oluşturmaktadır. Bu durum ise işlenen günahlar karşısında “Allah beni

affetmez!” kanaati ile insanları ümitsizliğe ve imanında tereddüte düşürmektedir, denilebilir.

Gökalp bir mektubunda benzer görüşlerini şu ifadeler ile dile getirmektedir:

Sevgili kızım... Allah'a karşı olan muhabbetimiz menfaat karşılığı olmamalı. İnsan, güzel bir çiçeği nasıl güzel olduğu için severse, Allah'ı da güzeller güzeli olduğu için sevmeli. İnsan nasıl iyi bir işi yalnız iyi olduğu için severse, Allah'ı da iyiler iyisi olduğu için sevmeli. Dünyada güzellikle iyilik olmasaydı, dünyanın cehennemden farkı olur mu idi? Peygamber'imiz buyuruyor ki cehennemde bir ağaç var ki, dalları kalplerimizdedir ve yine bunun gibi cennette de bir ağaç var ki, dalları kalbimizdedir... İşte ruhumuzun istediği bu güzellik ve iyilik güneşi Allah'tır... Allah, kendisini yalnız ihtiyaç demlerinde çağırانların sesini işitmez. O ister ki insanlar kendisini menfaatsiz, garezsiz, ivazsız bir surette sevsinler. Tıpkı bir güzel çiçeği, bir iyi işi yalnız güzel ve iyi olduğu için sevdikleri gibi... Bir millet Allah'ı böyle severse, Allah da onu sever. Hem nasıl sever, bilir misin? Bir anda onun boynundaki bütün zincirler kırılır, dökülür. Bir anda harsın, medeniyetin en yüksek mertebesine çıkar. O zaman halk türküsünde olduğu gibi eğil, dağlar eğil, üstünden aşam derse, gerçekten dağlar onun önünde eğilir. Denizler, bulutlar onun emrine râm olur. Ah kaç kişi var ki Allah'a böyle bir imanla inanıyor. Her ferdi kendi nefesine tapan bir ülkeye, Allah da Didâr'ını göstermez. Kusur, O'nda değil bizdedir. Allah mefkûre gibidir. Ancak samimi müminlerine kudret verir (Tansel, 1989:371).

Dolayısıyla o, din eğitimi anlayışını Allah sevgisine dayandırmakta; Allah ve cehennem korkusu üzerine bina edilen bir din eğitimi doğru bulmamaktadır. Ayrıca Allah sevgisine dayanan ve ahlâka dönüşen bir din anlayışını, toplum açısından Meşrutiyet dönemindeki buhrandan bir çıkış yolu olarak görmektedir.

2.4.9.2. Din Eğitimi Çocuklukta Başlamalı

İnsan kişiliğinin oluşumunda, okul öncesi döneminin ehemmiyeti genelde kabul edilmektedir. Örneğin, Ay'a (2012:20) göre “10-12 yaşlarına kadar olan dönemde, din ve ahlâk değerlerinin büyük bir kısmı, çocuk tarafından özümsemektedir. O halde, din eğitimi ve öğretiminin bu dönem içinde, büyük ölçüde tamamlanması gerekmektedir.” Gökalp, çocukluk döneminde dinî ortam ve ibadetlerin çocuk üzerinde bıraktığı etkiyi önemsemekte, bu hatıraların şahsiyet oluşumuna büyük bir etki yaptığını düşünmekte ve “Ruhumuza derunî bir nazarla bakarsak orada göreceğimiz en bedîî duygularımızın çocukluk hayatımızın camiye, ramazan gecelerine, bayram ayınlarına, mevlitlere, kandillere dair hatıralarda meknuz (saklı) olduğunu görürüz. İnsanların ilk iptida güzel telakki ettiği şeyler, mukaddes tanıdığı vücutlardır.” (Gökalp, 2018c:43), demektedir. Gökalp, çocuğa dini sevdirmek için, ona ileride hatırlayacağı, camilerde veya kutsal mekânlarda yaşanılmış bol miktarda hatıra bırakmayı faydalı görmekte; ancak burada yaşayacakları olumsuzlukların onlarda menfî duygular bırakabileceği de hesaba katılmalıdır. Cami cemaati

çocuklardan, büyükler gibi ibadet etmesini beklememeli; çocukların bu mekânlara da oyun oynamak üzere geldiği bilincinde olmalıdır. Cem Karaca ve Münir Özkul'un camide yaşadığı olumsuz hatıralar sebebi ile uzun yıllar camiye gitmemeleri dikkate değer bir durum olarak gözükmektedir. Camilerin bahçelerine oyun alanları, içerisine kütüphane, zekâ oyunları, masa tenisi gibi çocukların ve gençlerin vakit geçirebilecekleri alanların eklenmesi, camilerdeki din görevlilerinin çocuklara olan olumlu tavrı, onları dinî atmosferin merkezi olan camiye yaklaştıracı bir rol oynamaktadır. Yine ülkemizde yaşlılara özgü imiş gibi görülen hac ve umre ibadetlerinde, ailenin genç üyelerine imkân tanınması, henüz hayatın başında olan gençlere, hayatın kalan kısmını düzenlemeleri açısından fırsat verecektir. Bu tür ziyaretler, mefkûre oluşumuna katkı sağlama açısından da önemlidir; bu mekânlara Mescid-i Aksa, Ayasofya, Mevlâna Türbesi gibi manevi değeri yüksek olan yerler de dâhil edilebilir.

Din ve ahlâk eğitiminde Gökalp, çocukların yetiştiği çevrenin, çocuğun ahlâkî gelişimi üzerinde müspet veya menfî etkisinin olduğunu kabul etmekte ve hanımına yazdığı bir mektupta şöyle demektedir: "...çocukların sıhhatine, tahsiline, ahlâkına dikkat etmelisin. İstanbul, ahlâkça bozulmuş bir muhittir. Böyle bir yerde çocuklar kendi başına bırakılamaz." (Tansel, 1989:14). Yine başka bir mektubunda, "Sevgili Kızım... Hürriyet'in, Fatma'nın tahsiline de dikkat et. Mektepte başka çocukların ahlâkına uymasınlar. İstanbul'daki ahlâk pek fena. Biz kendi memleketimizin ahlâkını muhafaza etmeliyiz. Asıl Türk ahlâkı bizim memlekettedir." (Tansel, 1989:53) ifadelerini kullanmaktadır. Çocukların ahlâkî gelişimi ile ilgili olarak anne-babaların, onların okul ve mahalle ortamlarındaki arkadaş çevreleri hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Çocuğun bu çağda korunaklı bir alanda yetiştirilmesi mümkün gözükmemekle birlikte, onlar ile arkadaşları hakkında dertleşebilme ve İslam'ın ahlâkî ilkelerini vicdanlarına hitap ederek verebilme ortamları oluşturulmalıdır. Çocukların zihinlerinde "iyi ahlâk" ve "kötü ahlâk" formları oluşturmaya çalışarak, arkadaş seçiminde onlara yardımcı olacak kriterler verilmelidir. Ancak çocuklar ve gençlerin, söylenenlerden daha çok söyleyenlerin yaptıklarını örnek almakta olduğu unutulmamalıdır. Özellikle anne, baba ve öğretmenin söz-davranış uyumluluğu, çocukların ahlâkî gelişimi açısından hayati önem taşımaktadır; çünkü onların çocuklar tarafından rol model olarak alınma ihtimali çok yüksektir. Anne, baba ve öğretmenin; çocuğa öğütlediği dinî ve ahlâkî kurallara kendilerinin uymadığı çocuk tarafından görüldüğünde, bu şahıslara olan güven sarsılmakta, onlar tarafından verilen dinî ve

ahlâkî eğitimin etkisi azalmakta, hatta bu değerlere karşı çocukta olumsuz duygular gelişmektedir. Bu konuda Baltacıoğlu, rol model olma görevini bütün topluma yüklemekte ve “Ancak, okuldan önce topluma düşen bir ödev var: dini bütün inançları, görevleri ile canlı olarak yaşamak. Eğer toplumda bu canlı, normal din yaşayışı yoksa okulun dersle, bilgi ile yapacağı bir din eğitimi olamaz. Dinli olmayan bir toplum din eğitimi veremez.” (Baltacıoğlu, 1966:198) ifadesinde bulunmaktadır.

Gökalp bir mektubunda dini, şahsiyeti kuvvetlendiren bir etken olarak ele almakta ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

Sevgili kızım... İrade de dinle mefkûreden gelir. Dindar adamlar iradeli oldukları gibi, mefkûreli insanlarda da kuvvetli irade bulunur. Allah'ına inanan, milletine güvenen bir adam, imanlı ve mefkûreli (olduğu) için, kuvvetli iradeye malik demektir. Böyle bir adam heyecanlarına, yâni sinirlerine hâkim olur. İşte hepinizden de bu iradeyi, bu hâkimiyeti bekliyorum. İçinde bulunduğumuz zaman, insanların iradesini kuvvetlendirecek bir zamandır. Bu felâketlere demiri soksanız çelikleşir. İnsanın çeliğine de kahraman derler (Tansel, 1989:212).

Gökalp bir başka yazısında, “Bütün hayatlarında kuvvetli bir seciye gösteren insanlar, umumiyetle çocukluklarında dinî bir terbiye alanlardır. Çocuklukta din terbiyesi almayanlar, ölünceye kadar şahsiyetsiz kalmaya, iradesiz ve seciyesiz yaşamaya mahkûmdurlar... Cemiyetlere şahsiyet veren de yine dindir.” (Gökalp, 2018c:45) tespitinde bulunmakta; çocuklukta alınan dinî terbiyenin şahsiyeti kuvvetlendirdiğini ve topluma şahsiyet kazandırdığını iddia etmektedir. İddianın ikinci kısmı için 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar Avrupa’da Türk kelimesinin Müslüman kavramını da karşılaması gösterilebilir; bunun yanında “Alperen anlayışı, i’lây-ı kelimetullah ideali, fetih anlayışı” İslam’ın millete şahsiyet kazandırmasının diğer örnekleri olarak verilebilir. Ancak bu durum din eğitiminin doğru yöntemler ile erken yaşta ve çocukta oluşturulacak bir isteğe binen verilmesine bağlıdır. Örneğin; hafızlık eğitimine zorlanan çocuklarda dine ve Ku’ran’a karşı olumsuz duygular oluşmaktadır. Erken yaşlarda çocuklara ilmihal bilgisi vermek veya ibadetleri öğretmek yerine, dine ait olumlu duyguların gelişimini sağlayacak etkinlikler yaptırılmalıdır. Kandil gecelerinde veya dinî bayramlarda hediye alınması, kitlesel ibadetlere götürülmesi, ihtiyaç sahiplerinin birlikte ziyaret edilerek yardım edilmesi, büyüklerin ve akrabaların ziyaret edilmesi, hasta ziyaretlerinin beraber yapılması, doğaya ait gözlemler yapılarak Allah’ın yüceliğinin gözlemlenerek izah edilmesi ve dinî hikâyelerin anlatılması bu etkinliklere örnek olarak verilebilir. Çocuklukta dinî eğitim önemli olmakla birlikte; Gökalp’in, çocukluğunda din eğitimi almamış insanlar hakkındaki olumsuz ifadeleri isabetli gözükmemektedir; zira insanlık tarihi, insanların her yaşta fikir, felsefe ve din

değiştirebileceğinin örnekleri ile doludur. Hz. Ömer, Bîşr-i Hâfî, Malcolm X, İsmet Özel, Cat Stevens, Roger Garaudy ve Muhammed Ali bu örneklerden bazılarıdır.

2.4.9.3. Din Eğitimcileri Kendilerini Yenilemeli

Gökalp, din eğitiminin “canlılığını” kaybettiğine ve bilimsel gelişmelerden habersiz eğitimciler tarafından verilmesinin din dersinin değerini düşürdüğüne inanmaktadır. Ona göre:

Tanzimat’tan evvel çocuklarımıza yalnız İslâm terbiyesi veriliyordu. Tanzimatçılar memleketimize asır terbiyesini sokmaya çalıştılar. Bidayette bu iki terbiye arasında büyük çarpışmalar oldu. Yeniçerinin yerine Nizam-ı Cedit’i ikame etmek küfür sayıldı. Avrupa kisvesini taklit etmek dinsizlik suretinde görüldü. Mekteplere resim, Fransızca gibi derslerin ithaline itirazlar edildi. Arzın küreviyeti, güneşin istikrarı (kendi etrafında dönüşü) gibi hükümler, nakle (vahiy bilgilerine) mugayirdir denildi. Tecrübeten ve aklen sabit olan bu hakikatleri teyit için nakli deliller aramaya ihtiyaç messetti (meydana geldi). Mamafih yavaş yavaş asır terbiyesi yerleşmeye, yer tutmaya başladı. Fakat maatteessüf, o kıymet buldukça İslâm terbiyesi ehemmiyetini kaybetmeye yüz tuttu. Vakıa mektep programlarında dinî dersler yine mühim bir kemiyet teşkil ediyordu. Fakat İslâm terbiyesinin inhitatı (kuvvetten düşmesi), kemiyet itibarıyla değil, keyfiyet cihetiyle idi. Dinî dersler canlı bir surette okutulmuyordu. Din muallimleri ilmî hakikatlere hâlâ bidat nazarıyla bakıyor, bu suretle talebenin itimadını kaybediyordu. Bundan başka dinî terbiyede ilmî usûller tatbikine de henüz başlanmamıştı (Gökalp, 2019c:26).

Gökalp, Meşrutiyet döneminde din eğitimi veren öğretmenlerin, bilimsel gelişmelerden habersiz olduğu, din derslerinde öğretmenlerin bilimsel bulgulara ters bilgiler vererek öğrencilerin gözünde güvenilirliklerini yitirdikleri ve yeni öğretim metot ve tekniklerini kullanmadıkları, vaaz usûlü ile ders anlattıkları ve bütün bunlar sebebi ile din derslerinin monotonlaştığı tespitinde bulunmaktadır.

Gökalp’in din öğretmenleri hakkındaki bilimle ilgili eleştirisi önemli gözükmektedir. Dini anlatan kişiler en azından temel bilimsel gelişmelerden haberdar olduğunda, dinin esaslarını, ayet ve hadisleri açıklarken daha isabetli yorumlarda bulunma imkânı yakalayacak; öğrencilerin tahkiki imana ulaşmalarında kolaylaştırıcı rol oynayacaklardır. Zira İslam, bilime karşı ya da onu engelleyici bir kural içermemekte; İslam, dini insanlara gönderenin de bilimin içerdiği bilgiyi yaratanın da Allah olduğu inancını vaaz etmektedir. Dolayısıyla İslam’a göre, İslam ile bilim arasında bir uyum problemi ortaya çıkmış ise ya nas yanlış yorumlanmakta ya da bilgi bilimsellik özelliğini taşımamaktadır. Gökalp, İslam’ın bilim ile münasebetini açıklarken, “İslâmiyet’in, “İlim Çin’de bile olsa arayınız!” buyurması bize aklın ve ilmin beynelmilel olduğunu gösterir. “Hikmet müminin kaybolmuş malıdır, onu nerede bulursa almalıdır!” nassı da bu hakikati gösterir. Dindaşlık bizi bir İslâm

zümresine dâhil ettiği gibi, ilimdaşlık da bizi bir medeniyet zümresine intisap ettirir.” (2018a:265) demektedir. Sonuç olarak, Gökalp da ilim ile İslam arasında bir tezat görmemektedir. Gökalp (2018c:47) başka bir yazısında şu tespitleri yapmaktadır:

Müslümanlarda ruhanî reisler yoktur; yalnız müderrisler vardır. İslâmiyet, akıl ve hürriyet esaslarına istinat etmiştir. Müderrisler, aklî delillerle ikna etmeden hiçbir kimseye bir hakikati kabul ettirmeye çalışmazlar. İslâmiyet mukallitliği, dinî esareti kabul etmez... İslâm ümmeti, Buda'nın ümmeti gibi bir tekkeler konfederasyonu değil, bir medreseler müttehidesidir. Bütün İslâm âlemi büyük bir darülfünündür. Bu darülfünunun her ülkede, hatta her kasabada şubeleri vardır. Her kasabadaki müftü oradaki şubenin baş müderrisi demektir. Şeyhülislâm ise, bu büyük İslâm darülfünunun emini rektörü mesabesinde. Mezhep sahipleri olan imamlara gelince bunlar da doktrin sahibi âlimlerden ibarettir. Bundan anlaşılıyor ki İslâmiyet'te din, idarî bir velayete (otoriteye) değil ilmî bir velayete istinat eder. O halde, din teşkilatımızı yükseltmek evvela medreselerimizi yükseltmekle, saniyen medreselerimizi bütün İslâm medreseleriyle tevhit etmekle husule gelebilir. Bir kere medreseler yükselmeye ve birbiriyle rabita tesis etmeye başlayınca aynı tefeyyüzün (yükselmenin) camilerle tekkelere de intikal edeceğine şüphe yoktur. Her sene İslâm payitahtlarından (başkentlerinden) birisinde müderrisler kongresi yapmak, bu kongrenin daimî kalem heyeti tarafından ilmî mecmualar, kitaplar neşretmek ümmet teşkilatımızı nurlu bir dimağa malik edecektir. Bu ifadelerden anlaşılıyor ki gençliğin en büyük vazifesi dine doğru gitmektir.

Böylece İslam'da ruhanî din adamlarının olmadığı, din görevlilerinin birer eğitimci mesabesinde olduğunu, İslam'ın her şeyden önce ilme önem verdiğini ortaya koymaktadır. Bedir Savaşı esirlerinin “10 Müslümana okuma yazma öğretmesi” karşılığı serbest bırakılması, birçok ayetin “akletme” hususuna vurgu yapması, ilim tahsil edenlerin övülmesi gibi unsurlar Ziya Gökalp'in bu görüşünü desteklemektedir. İslam'ın ilk emrinin “Oku!” olması, bilimle ilgili problemin İslam'dan değil Müslümanlardan kaynaklandığını göstermektedir. İlk vahyin (Alâk Suresi 1-5) eğitim açısından önemini Gündoğdu (2020:239) şöyle değerlendirmektedir:

Gerçekten de İslam vahyinin ilk ayetleri, insanlık tarihini adeta 610 yılı Ramazan ayı itibarıyla ikiye bölmektedir. Artık büyüün, hurafelerin ve kuruntuların hüküm sürdüğü bir dönemden; çokça okumanın, yazmanın ve dolayısıyla ilmin hâkim olduğu yeni bir döneme kapı aralanmıştır. Dolayısıyla ilk vahiy ve ilk ayetler sadece İslam toplumlarının değil tüm insanlık tarihinin akışını değiştirecek yeni bir rota tayin etmiş gibidir.

Gökalp'e göre bilim ile din dersleri arasındaki, yukarıda bahsedilen tezat, genç kuşağı inanç buhranına sürüklemektedir. Onun bu tespiti, gençliğinde aynı buhranı yaşaması ve bu buhran sebebi ile intihar girişiminde bulunması açısından daha da önem kazanmaktadır. Gökalp, mektebe gitmeden önce ruh sağlığı yerinde olan bireylerin mektebe gitmeye başlaması ile ruhî dengelerini kaybetmeye başladığını iddia etmekte ve iddiasını şöyle açıklamaktadır:

Çocuk mektebe gitmeden muvazaneli bir ruha maliktir; mektep haricinde büyüyen tahsilsiz gençler de daima muvazaneli kalırlar. Hâlbuki ruhunu yükseltmek, zekâsını nemalandırmak için mektebe devam eden gençler, tahsile olan aşkları nispetinde, muvazenelerini kaybetmeye mahkûmdurlar... Din, akıl, örf: Ruha hâkim olan bu üç kuvvet, gençlerin kafasında birbiriyle imtizaç edemez bir hâle gelince, gençlik buhranı gayet tabii olarak doğar... Muvazenesizler yani buhranlılar inanmak ihtiyacını duydukları halde, hislerinin yahut akıllarının isyanıyla iman buhranı içinde kalanlardır. İnanmak yahut inanmamak insanın elinde olmayan bir şeydir. Çünkü insanın inanacağı bir hüküm ya bir “kıymet hükmü” yahut bir “şeniyet hükmü”dür. Kıymet hükümlerinde hâkim “örf”, şeniyet hükümlerinde ise hâkim “akıl”dır. Binaenaleyh, ne örfe muhalif bir kıymet hükmüne, ne de akla mübayin (zıt) bir şeniyet hükmüne inanmak mümkün değildir (Gökalp, 2018a:260-261).

Gökalp’in inanç buhranına düşen gençleri “inanmak ihtiyacını duyan insanlar” vasfı ile değerlendirmesi önemli bir bakış açısıdır. Bu durumdaki insanları olumsuz bir bakış açısı ile nitelemek, onların aklını kullanmasını ve sorgulamasını doğru bulmamak anlamı da taşımaktadır. Oysa “tahkikî iman”a ulaşmak açısından, sorgulamaları ve akıl yürütmeleri doğru, ulaştıkları sonuç İslam’a göre yanlıştır. Dolayısıyla bu durumdaki insanlara “Aklınızı kullanmayın, anlatılanlara inanın!” gibi bir üslup kullanmak yerine “aklî ve ilmî deliller” ile İslam’ı anlatmak gerekmektedir. Yine ilmî hakikatlere uymayan din yorumlarının gençleri inanç buhranına sürüklediği unutulmamalıdır. Gökalp’e (2018a:49) göre:

Gençlerimiz, müspet ilimlerle ilk temas ettikleri zaman, ruhlarındaki muazzez duygularla müspet hakikatler arasında müthiş bir tesadüm (çarşıma) başlıyor. Muazzez duygular dinî ve ahlâkî duygulardır. Dini duygular müspet bir diniyat ilmine, ahlâkî duygular müspet bir ahlâk ilmine istinat ederek, bu müspet tedrisata iltihak etmiş olsaydı, milletimizin muazzez duygularıyla müspet hakikatler arasında hiçbir tesadüm husule gelmeyecekti. Çünkü bu tedrisat neticesinde, diğer tabii hadiseler bize nasıl birtakım şeniyetleri gösteriyorsa, bu duyguların da içtimai şeniyetin tecellileri olduğu anlaşılacak ve uzviyetlerdeki uzuvlar nasıl muayyen hizmetler ifa ediyorsa bu duyguların da gayet elzem içtimai vazifeler icra ettiği meydana çıkacaktır. Dinî ve ahlâkî hakikatlerde, müspet hakikatler nev’inden, hakikaten ilmî bir mahiyet alacağı için, artık kendi nev’inden olan bir kuvvetten hiçbir zaman korkmayacaktı.

Anlaşılmaktadır ki Gökalp, din ve ahlâk ilminin, diğer ilim alanları gibi bir metodolojiye sahip olmasını, iddialarını ilmî olarak ortaya koymasını ve diğer bilimsel gelişmeleri de dikkate almasını önermektedir. Gökalp (2018a:260) bir başka makalesinde ise şöyle demektedir:

Gençlik arasında din buhranının doğmasına sebep bir taraftan mekteplerde din terbiyesi verenlerin hakiki İslâmiyet’i bilmemeleri, diğer cihetten de müspet ilimleri okutan muallimlerin ilimlerin künhüne vakıf olmamaları yani feylesof bulunmamalarıdır. Gençlik bu iki tesir altında düşünmeye başlayınca zarurî olarak, bir taraftan dinle akıl arasında, diğer cihetten dinle örf arasında itilafsızlık olduğuna kâni olur.

Öğretmen yeterliklerinden “alan bilgisi” yetersizliğini dile getirmekte; Meşrutiyet dönemi Osmanlı eğitim sisteminde verilen bilgilerin birbirini tamamlayan sistemli bir bilgiler bütünü olmadığını, eğitimin alt unsurlarının (okul, ders, öğretmen vs.) amaç birliğinden yoksun olduğunu iddia etmektedir. Bunun en önemli sebebi, dönemin Dârülmualimîninin Osmanlı coğrafyasına yetecek kadar öğretmen yetiştirememesi ve ihtiyacın asker, imam, memur gibi mesleklerden karşılanmasıdır; yani mesleki yeterlilik kontrol edilememektedir. Diğer önemli bir sebebi de Maarif Bakanlığı’nın, kuruluşundan o döneme kadar büyük ilerlemeler kaydetmiş olmasına rağmen; yapısal sorunlar sebebi ile henüz eğitime bütüncül bir bakış açısı getirememesi ve ortak amaçlar belirleme iradesini gösterememesidir. Gökalp’e (2019b:73) göre:

Bir dine dâhil olmaya lisanın tesiri olduğu gibi bir milliyete girmeye de dinin tesiri vardır. Vaktiyle Fransa’dan kovulan Protestan Fransızlar Almanya’ya giderek Cermenleştiler. Eski Bulgaristan’ın Türk aristokrasisi Hristiyanlığı kabul ederek İslavlaştılar. Bugün dağınık bir surette memleketimize muhaceret eden bazı gayri Türk Müslüman unsurların dindeki müşareketin (ortaklığın) tesiriyle Türkleştiriklerini görmüyor muyuz? O hâlde lisanî zümre ile dinî zümre arasında da samimî bir alâka mevcuttur.

Dolayısıyla Gökalp, İslam’ın millî benliği koruyan bir olgu olduğu ve dinî inancın zayıflamasının millî birliği de zayıflatacağı kanaatindedir. Dini kültürün önemli bir ögesi olarak gördüğü için; dil, din ve millet olguları arasında sıkı bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Gökalp’in tespitinin genel itibari ile doğru olduğu söylenebilir zira Türkçeyi terk edip Türk kalabilen ya da İslam’ı terk edip Türk kalabilen bir topluluk nadirattandır.

Aynı zamanda ahlâkı da milleti birbirine bağlayan en sağlam bağ olarak tarif etmekte, kişi üzerindeki aile ve kamu otoritesini ahlâk temeline bina etmektedir. Gökalp (2018c:38) bu fikrini şöyle dile getirir:

...ahlâk, her kıymetin fevkindedir. Bir milletin fertleri arasındaki manevî çimento, bedîî duygulardaki iştiraktır, demiştik. Bu çimento, ne kadar kuvvetli olursa olsun bir milletin fertlerini birbirine ve milletine hiç ayrılmaz bir surette bağlayamaz. Bu derecede muhkem bir rabıtayı vücuda getirecek manevî bağ, yalnız ahlâktır. Ahlâksız cemiyetlerde, millettaşlar biri birini sevmedikleri, beğenmedikleri için, tesanüt rabitaları kuvvetli olamaz. Ailenin esas olan velayeti hassa (özel otorite) ile devletin temeli olan velayet-i amme (kamu otoritesi) de kuvvetlerini ahlâktan alırlar. Ahlâkı zayıf olan cemiyetlerde aile içinde babanın, vatan içinde hükümetin manevî nüfuzları zayıftır. Demek ki içtimaî zapturaptın kuvveti de ahlâkın salâbetine (sağlamlığına) tabidir. Bir yerde ahlâk kuvvetli değilse, hukukun, kanunların kuvveti de az olur. Zira kanun, fertleri korkuttuğu için değil, umumun vicdanından doğduğu, milletin ahlâkına uyduğu için mukaddes ve muta’dır. Ahlâk, irademizin banisi olduğuna binaen terbiyenin de esasıdır.

Görölmektedir ki Gököl, kanunun otorite gücünü ahlâka dayandırırken, kanunun da millet vicdanına uygun olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kanunların millet ahlâkına uygun olduğu bir yerde, dinî ve ahlâkî eğitim yolu ile millet fertlerinin ahlâkı ne kadar yükseltilirse, asayiş ve millî birlik o kadar kuvvetlenecektir, iddiasındadır.

Gököl, ahlâk eğitiminde sosyoloji ilminden faydalanılmasını önermekte ve şu ifadelerde bulunmaktadır:

...içtimaiyat ilmi, cemiyetlerde el'ân yaşamakta olan ve içtimai inzibata ait vazifelerin en canlı uzuvlarını teşkil eden dinî, ahlâkî duyguların müspet ilimlere karşı sarsılmamasını temin edebilecek yegâne müspet ilimdir. Çünkü içtimaiyat ilmi, diğer ilimler gibi, başka hadiselerin tetkikinden çıkardığı kanunları dinî ve ahlâkî hadiselerle tatbik çalışmaz; bilakis, doğrudan doğruya dinin kanunlarını dinî hadiselerin tetkikinden ahlâkın kanunlarını ahlâkî hadiselerin tetkikinden çıkarmaya çalışır. Binaenaleyh bugünkü ahlâk buhranının tedavisini yalnız içtimaiyat ilminin irşatlarından bekleyeceğiz (Gököl, 2018a:51).

Sosyolojinin, bilimsel araştırmalara dayalı ilimlere karşı, dinî ve ahlâkî duyguları yine bilimsel araştırmalara dayanarak güçlendireceği görüşündedir. Gököl'in tarif ettiği bu disiplinler arası saha, ilk olarak Emile Durkheim'in bahsettiği din sosyolojisi alanıdır ve bu alanda Osmanlıda ilk yazıları Gököl'in yazdığı bilinmektedir. Dini anlatacak kişilerin, bulundukları toplumu, genel olarak değerlendirebilecek bir sosyoloji eğitimi almaları; sosyal değişim, sosyal gruplar, küreselleşme, sosyal olgular, modernizm, sekülerleşme, kamuoyu, islamofobi, sosyolojik din teorileri vs. konularında bilgili olmaları, onların İslam'ı toplumun anlayacağı bir dil ile anlatmasına ve bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına dinin verdiği cevapları tespit edebilmesine katkı sağlayacaktır.

2.4.10. Kadın Eğitimi

Gököl kadınların eğitimine özel bir önem vermektedir. İçinde yaşadığımız toplumun yarısını kadınlar oluşturmakta, diğer yarısını oluşturan erkekleri de anne olarak onlar yetiştirmektedir. Dolayısıyla toplumun ve ailenin mimarı olan kadınların eğitimi, istikbalini düşünen bir millet açısından büyük bir önem taşımaktadır. Lewis'e (2018:310) göre "Osmanlıda toplumun en üst tabakasındaki kadınlar her zaman iyi ve özel eğitim alabilmiştir." Ancak modernleşme ile beraber örgün eğitimin toplumun tamamına yayılması gerekmiş, kız çocuklarının ibtidâilere devam etmelerinde bir problem yaşanmasa da ibtidâî sonrası eğitimlerinin önündeki engellerin kaldırılmasında geç kalınmıştır. Kadınların eğitimi ile ilgili ilk adım 1858'de kız

rüşdiyelerinin açılmasıyla atılmış, 1870’de Dârülmuaallimât kurulmuş ve Abdülhamit döneminde kadınların eğitime yönelik alan gittikçe genişlemiştir. Gündüz’e (2015:89) göre:

Fabrikalarda kadın işçilerin çalışmaya başlaması, kadınların ticaretle uğraşmaları, gazetelerde yazı yazması, sadece kadınlara hitap eden gazete ve dergilerin çıkması bu dönemde başlamıştır. Yayımlanan kadın gazete ve dergi sayısı, basın anarşisi yaşanan II. Meşrutiyet döneminden az değildir. Genç kızlara yönelik rüşdiyeler açılmıştır. Sadece İstanbul’da 18 kız okulunun açılmış olması bu konuya verilen önemi gösterir.

Kadınlara yönelik eğitim imkânları ve çalışma sahası Meşrutiyet döneminde de artmaya devam etmiştir. Berkes (2019:446) bu dönemdeki gelişmeleri şöyle aktarmaktadır:

Kadınlar için okullar, belli bir biçimde artmaya başlamıştı. Kadınlar için ev işleri, çocuk bakımı konularında bazı gece kursları açıldı. 1911’de ilk kız lisesi açıldı. 1913’te hastabakıcı kursu açıldı; eğitilmiş ebelerin sayısı artmaya başladı. Bazı genç bayanlar kız sanat okullarında sekreterlik eğitime girmeye başladılar. Törenlerde, sergilerde, 1907’de kurulmuş olan Kızılay çalışmalarında kadınlar görev almaya başladılar. Çok sayıda işçi kadın, özellikle Birinci Dünya Savaşı yıllarında dikiş, dokuma ve tütün yapımalarında işçi olarak çalışmaya başladılar.

Bu gelişmeler kadınların eğitim alabileceği okulların sayılarının ve çalışacağı iş alanlarının sürekli artma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Osmanlıda feminist hareketlerin çıkışı ve kadın hakları ile ilgili derneklerin kuruluşu da Meşrutiyet dönemine rastlamaktadır.

Böyle bir dönemde bir Osmanlı mütefekkeri olarak Gökâlp, yazılarında kadınların eğitimi ve sosyal hayata katılımı konusunu irdelemekte ve kızlarına yazdığı mektuplarda onlara eğitimleri hususunda tavsiyelerde bulunmaktadır. Sürgünden yazdığı bir mektupta, “Sevgili kızlarım... Şimdi de büyük ruhlu kızların yetişeceği bir devirdir. Siz de bu felâketten istifade ederek yüksek ruhlu olmaya çalışmalısınız. Bunun için yegâne bir yol vardır ki tahsildir.” (Tansel, 1989:19) demektedir ve onların örgün eğitime devam ederek kendilerini geliştirmelerini istemektedir. Bununla birlikte Gökâlp, kadının eğitim alarak toplum idaresinde görev almasının, toplumu manevi olarak kalkındıracağını düşünmekte ve şu tespittedir:

Ne zaman ki kadınlar da erkekler kadar tahsil görerek cemiyetin idaresindeki rollerini icraya başarlarsa! Evet, tarih gösteriyor ki yalnız erkeklerle istinat eden bir medeniyet kalpsizdir, şefkatsizdir, samimiysizdir. Erkekler maddî medeniyeti vücuda getirerek dritnotlar, tayyâreler, toparlar, dinamitler vücuda getirdiler. Kadınlar da mânevî medeniyeti yükselterek kalbimizi, ruhumuzu, vicdanımızı yükselteceklerdir (Tansel, 1989:446).

Yine kızlarına yazdığı başka bir mektupta şu düşünceleri dile getirmektedir:

Sevgili kızım... Yemek pişirmek, dikiş dikmek gibi işler de birer hünerdir. Bunları da bilmeli. Lâkin bir insanın ruhunu yükselten din, ahlâk, ilim, edebiyat, felsefe gibi manevî kanatlardır. İnsan mesut olmak için maddî refahtan ziyade, bu manevî servetlere muhtaçtır. İnsanı bir şahsiyet sâhibi eden, ona şeref veren bu meziyetleridir. Kadınları erkeklere müsavi yapan bu asır, kadınların da bu meziyetlere erkekler kadar ve belki daha ziyade malik olmasını istiyor... Eskiden kızların terbiyesi, onları ev işlerine alıştırmaktı; fakat bugün kızlardan yüksek tahsil de isteniyor. Onlar için darülfünûnlar, âli mektepler de açıldı. Kadınların vazifesi yalnız çocuklarını terbiye etmek değildir. Milleti terbiye etmek, erkekleri doğru yola sevk etmek de onların vazifesidir. Matbuat, meclis, hükûmet yalnız erkeklerin elinde bulunduğu için, dünya hiçbir zaman muharebeden, kavgadan, gürültüden kurtulamıyor. Hâlbuki kadınlar da bu kuvvetlere iştirak edecek olursa, her işte şiddetten ziyade şefkat hâkim olur. Avrupa, Umûmî Harb'ten evvel kadınlara hukuk vermiş olsaydı, insaniyyet için büyük bir felaket olan bu harp vukû bulmazdı (Tansel, 1989:323).

O, kadınların ev işlerine ait kabiliyetleri edinmelerini bununla beraber, kendi çocuklarını, yani toplumun gelecekteki erkeklerini de terbiye edecekleri için, örgün eğitim alarak kendilerini geliştirmelerini tavsiye etmektedir. Gökalp'in kadına biçtiği "milleti terbiye etme rolü", bunalım döneminde yaşayan toplumun yeniden inşası için önemli bir teklif olarak gözükmektedir. Doğumdan itibaren ailede çocuklar ile daha fazla zaman geçiren annenin eğitici rolü bu iddiayı kuvvetlendirmektedir.

Kadın eğitiminin ehemmiyetine, Osmanlıda sadece Gökalp vurgu yapmamakta, ondan daha önce Şemseddin Sami şöyle değinmektedir:

Kadınların terbiyesinin ehemmiyetini meydana koyacak iki sebep daha vardır: biri kadınların kürre-i arz ahalisinin nısfı bulundukları münasebetle, bunların terbiyesiyle enva-i beşerin yarısının terbiye olunacağı ve diğer kadınların adeta insan fabrikası hükmünde olmasıyla ve insanlar onlar tarafından dünyaya getirilip onlar tarafından terbiye olundukları münasebetiyle kadınların terbiyesi evlatlarına geçeceğinden, kadınların terbiye olunmasıyla, istikbal için bütün enva-i beşerin terbiye edilmiş olacağı maddesidir (Doğramacıoğlu, 2018).

Yine Gökalp'ten yüz yıl sonra günümüz eğitimcilerinden Kayadibi de kadın eğitiminin ihmalini toplumun geri kalmasının mühim bir sebebi olarak göstermekte ve "Ailede kadının çocukları yetiştirmede erkeğe göre eğitici gücünün daha yüksek olduğunu düşünürsek kadın eğitimi ihmal eden toplumların çok daha geri kalacağı gerçeği karşımıza çıkmaktadır." (Kayadibi; 2011) demektedir. Anlaşılmaktadır ki kadın eğitimi meselesini her dönemde önemseyen ve dile getiren düşünürler olmuş; ancak Tanzimat'tan bu tarafa kadınların eğitimi konusunda, göreceli bir ilerleme sağlanmıştır. Kadınlara nitelikli bir eğitim vermeyi başaran bir toplumun, maddî ve manevî olarak ilerleyeceği herkes tarafından kabul edilebilir bir fikir olarak gözükmektedir. Ancak bu eğitimin içeriğine gelindiğinde fikirler doğal olarak farklılaşmaktadır. Bu noktada Ziya Gökalp, anne ve ev hanımı vasfına değer veren bir tavırla, zamanın getirdiği yeni şartları da göz önünde bulundurarak kadınların da örgün

eğitim yolu ile millî bir eğitim almalarının gerekli olduğunu düşünmekte, sosyal hayatın içinde olmalarını desteklemektedir.

Gökalp; kadının ahlâk eğitimi üzerinde özellikle durmakta, Türk kültüründeki kadın ahlâkına vurgu yapmakta, kadınların sosyal hayatta fikir ve mefkûreleri ile ön plana çıkması gerektiğini savunmaktadır. Yazdığı bir mektupta şöyle demektedir:

Sevgili kızlarım... Yaşamak için, evvelâ insanın bir mefkûresi olmalı! Mefkûre tükenmez vecdlerin, ümitlerin membaıdır. Mefkûreler, millî felâketler zamanında doğar. Bugün, Türklerin en ziyade mefkûreli olacakları bir zamandır. Sizin için başka bir mefkûre daha vardır ki kadınların ilim, ahlâk ve hukukça yükselmesine çalışmaktır. İşte bu gibi mefkûreler hem insanın ruhunu yükseltir hem de o ruha büyük vecdler ve saadetler bahşeder. Mesut olmak, vecdli bir hayat yaşamak demektir. Vecdin kaynağı ise mefkûredir... Bu mektubu da size mefkûreli olmayı tavsiye ederek kesiyorum. Mefkûreli ve ahlâklı olunuz, sevgili kızlarım (Tansel, 1989:21).

Kadınların hukuk mücadelelerine destek olmakta, ilim tahsiline paralel bir ahlâkî gelişim idealini onlara mefkûre olarak göstermektedir. Kızlarının ahlâkî ile ilgili de endişeler taşımakta, İstanbul'da ahlâkın bozuk olduğundan şikâyet etmekte, kızlarının ahlâkına dikkat edilmesini istemekte ve millî ahlâkın muhafaza edilmesini arzu etmektedir (Tansel, 1989:14). Görülmektedir ki onun kadınlardan beklentisi, tahsile devam ederken ahlâken de yükselmeleridir. Edinilmesi gereken ahlâkî normlar hakkında ise millî kültür içindeki ahlâkî kodlara gönderme yapmaktadır.

2.4.10.1. Aile Buhranı ve Kadın Eğitimi

İbn-i Haldun'un toplumu bir organizma gibi kabul eden meşhur düşüncesi esas alınır, Meşrutiyet döneminde toplum hayatında yaşanan buhranın Osmanlı Müslüman ailelerinde (dolayısıyla Türk aile yapısında) de yansımalarının görülmesi doğal kabul edilebilir. Gökalp (2018a:214) ailedeki bu buhranı şöyle dile getirmektedir:

Memleketimizde, medenî terakki ile harsî tekâmül arasında bu derin farkların anlaşılması yüzünden, diğer müesseseler gibi ailenin de şedit bir buhran geçirmekte olduğunu görüyoruz. Bir taraftan garpçılar, millî harsın mevcudiyetinden haberdar olmadıkları için, yalnız medenî terakkiye ehemmiyet veriyorlar; binaenaleyh, her husus gibi aile sahasında da körü körüne olacağınız diye, millî aileyi tahrip ediyorlar. Diğer taraftan, müfrit şarkçılar da "ananevî aile" bozulacak diye, asrî aileyi ve asrî kadınlık telakkilerini kemal-i şiddetle reddediyorlar.

Gökalp, ailedeki bu buhranı kültür ile medeniyet arasındaki muvazeneyi kuramamaya bağlamakta; Batıcıları millî aileyi yozlaştırmakla, gelenekçileri de zamanın ruhunu anlamamakla itham etmektedir. Bu aile buhranından çıkış için, millî

ve orijinal Türk ailesinin tekâmül ederek çıkışına kadar, başka kültürlerden aile olgusuna ait taklit edilen her şeyi şu sözlerle reddetmeyi önermektedir:

Mamafih, millî ailemizin istikbalini müspet bir surette, tayin edememekle beraber, onun normal bir hâlde, tekâmül etmesini, menfi bir tarikle temin edebiliriz. Jean Jacques Rousseau'nun “tabiat”ı “medeniyet”e karşı sıyanet (korumak) için tatbikini tavsiye ettiği "menfi terbiye" usulünü, bizde “hars”ı “medeniyet”e karşı sıyanet fikriyle neden tatbik etmeyelim? Bu maksada vusul için, başka milletlere ait aile yahut kadınlık enmuzeçlerinin adı taklitleri suretinde görünen her şeyi “taslak” diye reddetmeliyiz. Biz bu taslaklar redde devam ettikçe, içtimaî tekâmül normal bir surette inkişaf ederek, bir gün bize millî bir aile ve orijinal bir Türk kadınlığı arz edecektir (Gökalp, 2018a:215).

Gökalp, toplumun tarih içinde tekâmül basamaklarını aşarak ilerlediği gibi ailenin de tekâmül edeceğine inanmakta; her milletin kültürünü ayrı ayrı orijinal olarak değerlendirdiği gibi, her milletin aile yapısını da o millete has bir orijinalite olarak kabul etmektedir. Örneğin, geleneksel Türk aile anlayışında erkek kendini; eşinin, çocuklarının, kız kardeşlerinin, anne-babasının ihtiyaçları ile ilgili sorumlu tutmaktadır. Oysa Yıldırım'ın Miroğlu'ndan aktardığına göre:

Batılı aile geleneğinde koca, genel olarak karısının ve reşit yaşı gelmiş çocuklarının masraflarını üstlenmez. Bu sebeple, Batı'da kadınlar ve reşit çocuklar, masraflarını kendileri karşılayabilecek şekilde bir işte çalışmak veya burs, kredi bulmak zorundadırlar. Çalışan kadın ve kocası, şahsî ihtiyaçlarını kendi kazançlarından karşılamakta, ortak ihtiyaçlar ise paylaşılmaktadır. Reşit olan çocukların masrafları, çoğu zaman aileleri tarafından karşılanmayabilir. Bir baba, reşit olan çocuğunun masraflarını kabul etmez ve anne de bu masrafları karşılayamaz veya karşılamak istemezse, çocuk ister kız ister erkek olsun ya eve istenilen parayı getirmek ya da evi terk etmek zorundadır (Yıldırım, 2004).

Hürriyet internet gazetesinin, “ABD'nin Syracuse kentinde bir anne-baba, evi terk etmeyen 30 yaşındaki işsiz oğullarına dava açtı.” (Evden Ayrılmayan Çocuklarını Mahkemeye Verdiler, 2018) haberi de Miroğlu'nun kanaatini desteklemektedir.

Ancak teknolojinin gelişmesi ve iletişimin hızlanması ile milletler arası etkileşim hayal edilemeyecek boyutlara ulaşmış, hegemon devletlerin kültürlerinin diğer milletlerin kültürlerini hızla yozlaştırdığı bir süreç başlamıştır. Türk kültür ve aile yapısı bu süreçten özellikle internet ve televizyon yolu ile yoğun bir şekilde etkilenmektedir. Boşanmalardaki ivme, yaşlı bakım evlerinin artması, kadın sığınma evlerinin çoğalması, çocuk evlerinin sayılarındaki yükseliş Türk aile yapısındaki yozlaşmanın en önemli göstergeleri sayılabilir. Örneğin, T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni'ne göre, “2002'de 65.022.300 nüfusa karşılık bakanlığa ait huzurevlerindeki bakılan yaşlı sayısı 4952 iken, 2022'de 84.680.273 nüfusa karşılık bakılan yaşlı sayısı 13002 olarak belirlenmiştir. Bu sayı

diğer kamu kurumları ve özel müteşebbislere ait huzurevlerinde kalan yaşlılar eklendiğinde 26435 kişiyi bulmaktadır.” (ASHB, 2022). İstatistiklere göre Türk aile yapısı geniş aileden, çekirdek aileye büyük oranda geçmiştir zira yaşlı fert bulunmayan hane oranı %75,9’dur. Ailenin yaşlı üyeleri çoğunlukla ayrı evlerde ikamet etmektedir. 2001-2022 yılları arasında ülke nüfusu %30 artarken huzurevinde kalan yaşlı sayısı 5,3 kat artmıştır. Bu istatistik ise ailenin yaşlı üyelerini aile için bir değer ve onlara bakmayı bir görev sayan Türk aile yapısının bu hassasiyetinin zayıflamaya başladığını göstermektedir. Yine TÜİK verilerine göre, “Türkiye’de boşanma hızı 2001’de %1.41 iken 2021’de % 2.07 olarak gerçekleşmiştir.” (TÜİK, 2021). Görülmektedir ki son 20 yılda boşanma hızı %50 artmıştır. Bu veri, milleti ayakta tutacak, çocuğu beden ve ruh yönünden sağlıklı yetiştirecek, millî kültürü çocuğa aktaracak olan aile kurumu açısından ciddi bir tehlike olarak değerlendirilmelidir. Milletin istikbali ailenin muhafazasına bağlıdır, ailenin muhafazası ise Gökalp ve birçok mütefekkirin de ortak kanaati olan kadının eğitimine bağlı gözükmektedir.

Ancak yukarıdaki olumsuz istatistiklerin alındığı yıllarda kadın nüfusun örgün eğitim seviyesinde belirgin bir yükselme yaşanmaktadır. Örneğin; TÜİK cinsiyete göre bitirilen son öğrenim kurumu 2010-2020 verileri karşılaştırıldığında, okuma yazma bilmeyen kadın oranı %14,6’dan %6,5’e gerilemiştir; ilköğretim mezunlarının oranı %6,4’ten %9,2’ye yükselmiştir; ortaokul mezunlarının oranı %5,8’den %11,4’e yükselmiştir; lise mezunlarının oranı %14,5’ten %17,7’ye yükselmiştir; yüksekokul ve fakülte mezunlarının oranı %8,1’den %17,3’e yükselmiştir (TÜİK, 2022). Bu yıllarda erkeklerin eğitim seviyesinin de arttığı görülmektedir. Ancak bu artışlar toplumun huzur ve mutluluğuna istenilen seviyede katkı sağlamamakta ve aile yapısının yozlaşmasına engel olamamaktadır. O hâlde, aile yapısının korunması için kadın eğitimi önemlidir ama bu eğitimin muhtevası çok daha önemlidir, denilebilir. Bu husus ile ilgili olarak, Gökalp’in millî eğitim vurgusu, eğitimin millî kültürü içselleştiren bir içeriğe sahip olması düşüncesi, mefkûre sahibi fert yetiştirme ideali, eğitimde ahlâkî gelişimi ve şahsiyet oluşturmaya öncelmesi daha da kıymetli bir hâle gelmektedir. Toplumun kadın veya erkek bütün fertlerinin aldığı eğitimin içeriği; toplumun kültürünün aktarılması ve geliştirilmesine, Türk aile yapısının korunması ve güçlendirilmesine katkı sağlayacak hâle getirilmeli; millî, manevî ve ahlâkî değerleri milletin fertlerine özümsetilmesini sağlayacak şekilde düzenlenmeli ve 2023 Eğitim Vizyonu belgesindeki “somato-psikospiritüel” insan anlayışına uygun bir muhtevaya dönüştürülmelidir. Bununla birlikte Türk aile yapısının korunması için televizyon ve

internet üzerinden yapılan, aile yapısını ve toplum ahlâkını yozlaştırıcı program ve yayınlar durdurulmalı; millî aile yapısını ve toplum ahlâkını kuvvetlendirici yayın ve programlara destek verilmelidir. Bu konuda yapılacak dizi ve sinema filmlerinin eğitici rolü büyük olacaktır, zira Türkiye’de yaşayan bir insan, ortalama günde “7 saatini internette” (Kunt, 2019:38), “3,34 saatini televizyon karşısında” (RTÜK Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, 2018:25) geçirmektedir. Yeni evlenen çiftlere iletişim ve aile ile ilgili eğitim verilmesi de faydalı bir fikir olarak gözükmemektedir.

Kadın eğitiminin nitelikli hâle getirilmesi topluma katkı sağladığı gibi, ailedeki iletişimin kalitesinin yükselmesini, kadının annelik vasfını geliştirmesini, çocuğun ilk mürebbiyesi olarak onun eğitime daha fazla katkı vermesini, kendine güveninin artmasını ve ailede daha fazla sorumluluk almasını sağlayacaktır. Seven ve Engin’e (2010) göre, “Çocuğun ilk öğreticileri olan anne ve babanın... psikolojik, sosyolojik, biyolojik, ekonomik ve kültürel konularda yeterli düzeyde bilgiye sahip olması, geleceğin toplumsal yapısının sağlamlığı açısından vazgeçilemez bir ön koşuldur.” Dolayısıyla toplumun yarısını oluşturan kadınların eğitiminin ihmalî milletî geleceği açısından yıkıcı sonuçlara sebebiyet verecektir, denilebilir. Anne tahsilinin çocukların eğitime etkisi hususunda ise, Bozdağ (2006:80), yaptığı çalışma sonucunda, “Üniversite mezunu kadınlar, çocukların dersleriyle okuryazar olmayan kadınlardan daha fazla ilgilenmektedirler. İki grupta (okuryazar olmayan kadınlar ve üniversite mezunu kadınlar) da annelerin, çocukların dersleriyle, babalardan daha fazla ilgili olduğu görülmektedir.” sonucuna ulaşmaktadır. O hâlde, kadının eğitim seviyesinin yükselmesi aynı zamanda ailedeki çocukların başarısını artıracak bir etken olarak gözükmemektedir.

2.4.10.2. Feminizm

Gökalp, kadınların II. Meşrutiyet toplumundaki yerlerinden ve eğitimlerindeki yetersizliklerinden memnun olmadığından dolayı, kadınların gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü hareketleri desteklemektedir. Dönemin feminizm hareketine bu yüzden destek vermekte ve şöyle demektedir: “Feminizm, kadının aile hukukunda, mesleki ve vatanî hukuklarda erkekle müsavi olması demektir.” (Gökalp, 2018a:206). Gökalp kadın hareketlerine destek vermekle beraber iki önemli hususa işaret etmektedir: Birincisi ahlâk olmazsa olmaz şartıdır. Gökalp, kadınların ahlâkı ile ilgili olarak, “...kadının muhterem olabilmesi için, evvelemirde ihtira’ma şayan olması

lazımdır. O hâlde, kadının bediiliği, ahlâkiliğinden hiçbir suretle ayrılamaz. Lâ-ahlâkiliğe doğru giden bir kadınlık cereyanı, nihayet lâ-bediiliğe vasıl olmaya mahkûmdur. Aşkın ahlâkla birleşmesi ise, ancak izdivaç dâhilinde kalmasıyla meşrudur.” (Gökalp, 2018a:206) görüşündedir. O, ahlâkı güzelliğin önüne alarak, kadının kişiliği, davranışları ve fikirleri ile toplumda yer bulmasını daha değerli görmekte, ahlâkı önemsemeyen hiçbir kadın hareketinin başarılı olamayacağını savunmaktadır. Aşkın ahlâkını da evlilik müessesesine bağlayarak toplumun geleceği açısından aile kurumunun muhafazasına çalışmaktadır. İkinci husus ise kadınları, ideal alacakları örnek noktasında, onları mukallitlikten sakındırmakta ve şöyle demektedir:

Türk ailesi, Avrupa medeniyetinden yeni zihniyetler alarak şüphesiz asrileşecektir. Fakat Türk ailesi ne Fransız ailesinin ne İngiliz ailesinin ne de Alman ailesinin bir eşi olmayacaktır. Türk kadınlığı, asrî terakkilere feyz alarak, şüphesiz, birtakım tealilere mazhar olacaktır. Fakat Türk kadını ne Fransız kadınının ne İngiliz kadınının ne de Alman kadınının bir taslağı olmayacaktır.” (Gökalp, 2018a:214).

Bu ifadeler ile kadınlara takip etmeleri gereken yol hususunda rehberlik yapmaktadır. Ona göre Türk kadını, kendi kültür ve tarihine sahip çıkarak, özgün karakterini ortaya koymak noktasında çaba sarf etmeli, taklitçilikten uzak durmalıdır. Gökalp, genel görüşlerindeki hassasiyetleri, kadın eğitime ve kadın hareketlerine dair fikirlerine yansıtmaktadır.

Meşrutiyet dönemindeki feminist hareket; eğitim, seçme ve seçilme gibi kadınların temel hak ve hürriyetlerini savunan bir çizgi takip etmektedir. Gültekin (2021) bu dönem feministleri ile ilgili olarak şöyle demektedir: “...birinci dalga feministler mevcut düzene topyekûn bir başkaldırıyı temsil etmiyor, aksine mevcut düzen tarafından ‘tanınma’ ve ‘dâhil edilmeyi’ talep ediyorlardı.” İşte bu talepleri dile getiren feminist harekete destek veren Gökalp (2018a:207), “Feminizm kadının erkeğe müsavî olması, erkeğe benzemesi demektir. Erkek, yalnız içtimaî hayatta değil, ihtilafî hayatta da kadından daha şedit, daha faal bir surette yaşadığı için, ona nispetle hem şahsiyeti hem de ferdiyeti daha kuvvetlidir. Binaenaleyh, kadın erkek kadar şahsiyet sahibi olmaya çalışmalı, fakat onun gibi ferdiyetine esir olmamalıdır. Erkek vatanî ve meslekî ahlâkta kadının fevkindedir. Kadın bu hususlarda erkeğe ne kadar benzerse o kadar teali eder. Fakat aynı zamanda erkek ferdi ihtiraslarda da şedit olduğu için, cinsî ahlâk ve aile ahlâkı itibarıyla kadının dînundadır; erkek sarhoş olur, kumar oynar, sefahatin hiçbir şeklinden kaçmaz; bu sahalarda, kadın erkeğe benzemeyerek, bilakis onu kendisine benzetmeye çalışmalıdır. Kadının bir unvanı ‘Güzel cins’ olduğu gibi,

ikinci bir unvanı da ‘iyi cins’dir. Erkek daima kadını ahlâksızlığa doğru çeker buna mukabil, kadın daima erkeği ahlâklılaştırmaya çalışmalıdır ki ‘iyi cins’ olduğunu fiilen ispat etmiş olsun. Türk feminizmi kadınları vatanî ve meslekî vazifelere davet etmekle beraber, onlardan aileye ait vazifelerini de unutmamalarını istemelidir ve bilhassa, cinsî ahlâkta mürebbi ve mürşit rolünün kendilerine ait olduğunu daima onlara hatırlatmalıdır.” tavsiyelerinde bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, Gökalp kadını insan türünün iyisi, güzeli ve terbiyecisi olarak nitelemekte, onlara aileye ait vazifelerini hatırlatmaktadır. Erkeği vatan ahlâkı ve meslek ahlâkı noktasında, kadını ise cinsî ahlâk ve aile ahlâkı noktasında üstün görmekte, kadın ve erkeği bütün vasıfları ile eşit düşünmemektedir. Kadın ve erkeği; birbirini tamamlayan, birbirinden zayıf veya kuvvetli yönleri olan ve birbirine ihtiyacı olan insan türünün iki cinsi olarak kabul etmektedir.

3. SATI BEY

3.1. Satı Bey'in Hayatı

Mustafa Satı el-Husri, 5 Ağustos 1880'de Yemen'in başkenti San'a'da dünyaya gelmiştir. Zaptiye Nezareti Tahkik müdürlerinden ve Yemen vilayeti İstinaf Ceza Mahkemesi reislerinden Muhammed Hilal bin Mustafa el-Husri ile Abdurrahman Hanefi kızı Fatma Hanım'ın oğludur. Yemen'de resmi görev sebebiyle ikamet eden el-Husri ailesi, aslen Halepli'dir. Sâtı, on beş kardeşten üçüncüsüdür (Başar, 2001:5). Ailesi Osmanlıya hizmet etmiş (Cleveland, 2018:79), Halep'in ileri gelen tüccar ailelerinden biridir (Satı, 2010:1)

Ailenin en büyük oğlu Beşir Macidi, 1890'larda Humus'ta ve Bingazi'de savcı olarak görev yapmıştır. Satı'dan dört yaş büyük olan Bedi Nuri, İstanbul'da belediye yönetiminde yöneticilik yapmış, mutasarrıflığa kadar yükselmiş, toplumsal ve ekonomik reform çağrısı yapan kitaplar ve makaleler yazmıştır (Cleveland, 2018:79).

Babası M. Hilal Efendi'nin memuriyeti dolayısıyla 13 yaşına kadar San'a, Adana, Ankara, Trablusgarp ve Konya'da bulunmuştur (Satı, 2012:14). 1893 yılında Mekteb-i Mülkiye'ye kaydolmuş ve 1900 yılında bu okuldan mezun olmuştur (Satı, 2010:1). Aynı yıl Yanya Vilayeti İdadisinde Tarih-i Tabii öğretmenliğine 1904'te de öğretmenlik görevinin yanında Yanya Vilayeti Maiyet memurluğuna atanmıştır (Satı, 2012:14). Satı Bey, buradaki görevi sırasında, doğa bilimleri müzesini kurmuş, birçok kitap ve makale yazmıştır. Yanya'dayken yayımladığı dört kitabı Osmanlı coğrafyasında bulunan bütün ilk ve ortaokullarda okutulmak için hazırlanmıştır (Cleveland, 2018:81).

1905'te kaymakam olarak atanan Satı Bey, II. Meşrutiyet'in ilanına kadar çalıştığı Radoviç (Kosova) ve özellikle Florina (Manastır) kaymakamlıkları sırasında İttihat ve Terakki hareketinin içinde bulunmuş (Satı, 2001:1), ancak cemiyete üye olmamıştır (Satı, 2012:14). Satı Bey bu dönemde, Abdülhamid yönetiminin yenilenmiş bir anayasayla değiştirilmesinin Osmanlı Devleti'ni korumanın en iyi yolu olduğuna inanmaktadır (Cleveland, 2018:83). Yine bu görevleri sırasında, Osmanlının korunması ve yeniden yapılandırılması amacıyla sosyal bilimlere yönelmiş, ayrıca milliyetçiliğin potansiyel itici gücünün farkına burada varmıştır (Cleveland, 2018:81).

II. Meşrutiyet'in ilanı üzerine Manastır'a gelen Satı Bey, Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Manastır'da yayınlanan Neyyir-i Hakikat gazetesinde nutukları yayınlanmıştır (Satı, 2001:1). Kısa bir süre sonra da Radovişte Kaymakamlığı'ndan

istifa edip İstanbul'a gelmiş (Acar, 2009:27) ve burada kısa ömürlü Envâr-ı Ulûm dergisini kurmuştur. İTC ile olan iyi ilişkisi, ilme olan merakı, çalışkanlığı ve yenilikçi bakış açısı sebebi ile II. Meşrutiyet'in en etkili eğitimci ve mütefekkirlerinden biri hâline gelmiştir, denilebilir.

Satı Bey, 1908'de Dârümuallimîn Müdürlüğü'ne getirilmiş ve üç yıla yakın sürdürdüğü Dârümuallimîn Müdürlüğü döneminde büyük bir reform yaşanmıştır. Okulu çağdaş pedagojinin ilkeleri doğrultusunda yönetim, organizasyon ve program yönlerinden modernize etmiş (Satı, 2001:2); okul bünyesinde "Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası" adı ile bir eğitim dergisi çıkarıp burada makaleler ve ders işleyiş örnekleri yayınlamış (Satı, 2010:4); yine okul bünyesinde "Tatbikat Mektebi" açmış (Satı, 2010:5); okulu kısa bir zamanda Avrupa okulları seviyesine ulaştırmayı başarmıştır (Başar, 2001:6). Dönemin Türkçüleri yaptığı işlerden ve getirdiği yeniliklerden dolayı ona büyük saygı duymuşlar ve sebeple "Türk Frobeli" adını vermişlerdir (Satı, 2012:14).

Satı Bey, Dârümuallimîn'deki müdürlüğü sırasında Mekteb-i Mülkiye'de ve Dârülhilâfe Medresesi'nde de dersler vermeye devam etmiştir (Satı, 2010:4). Mülkiye Mektebi'nin ders programına "Etnografya" dersi ilave edilmiş; fakat öğretmen bulunamamıştır. Bunu öğrenen Satı Bey, okul idaresine müracaat edip bu dersi okutabileceğini bildirmiş ve Etnografya derslerini okutmuştur. Bu dersler için Paris'ten Antropometri ve Kranyometri aletleri ile başlıca ırkların alçıdan yapılmış numunelerini getirtmiştir (Acar, 2009:77). Bu vakıa onun azimli kişiliğinin en önemli örneklerindendir. Yine bu dönemde Osmanlının ilk pedagoji kitabı olan "Fenn-i Terbiyye"yi yazmıştır.

Satı Bey, kültürlü ve okumayı-arştırmayı seven bir kişiliğe sahip olmasının yanında birçok dil bilmektedir. Bir Osmanlı mütefekkiri olarak Türkçe'yi anadili gibi kullanmakta, ana dili olan Arapça'yı ise Türk aksanı ile konuşmaktadır. Dönemin aydın çevresinin kullandığı Fransızca'yı iyi derecede kullanmanın yanında, Rumca, Ermenice ve Farsça'yı da bilmektedir (Satı, 2012:14). Bu özellik eğitimci kişiliği ile birleşince, ona Osmanlı coğrafyasındaki bütün milletlere ait okulları inceleme fırsatı ve Avrupa'daki okulları gözlemleyerek yeniliklere şahit olma imkânı vermiştir. Bu tecrübeleri ile Avrupa'da eğitim ve bilim alanında yazılan eserleri yakından takip ederek mukayese etmiş, Dârümuallimîn'de eğitim ile ilgili teorik bilgilerini uygulamaya geçirmiştir. Dolayısıyla Edmond Perrier, Albert Goudret, Charles Jean Marie Letourneau, Demolins, Comte, Spencer, Renan ve Durkheim'in eserlerinden

haberdardır (Cleveland, 2018:92). Satı Bey, Dârülmualimîn'de takdir edilen hizmetleri olduğu bir dönemde (1912) Maarif Nazırıyla yaşadıkları bir anlaşmazlık üzerine Dârülmualimîn müdürlüğünden istifa etmiştir. İstifası eğitim camiasında büyük bir üzüntü ile karşılanmıştır (Başar, 2001:6).

Dârülmualimîn'deki görevi sırasında, (1910) İtalya, Almanya, İsviçre, Fransa, Belçika, İngiltere ve Romanya'yı kapsayan yurtdışı gezileri ile (1911) Şam, Beyrut, Adana, Konya, İzmir, Selanik ve Drama'yı kapsayan yurtiçi gezileri yapmış; buradaki eğitim kurumlarında gözlem ve incelemelerde bulunmuştur.

Satı Bey, bu dönemde liberal ve batıcı görüşleri savunan, ülkenin kurtuluşu için “Osmanlılık” ideolojisini benimseyen bir Osmanlı mütefekkeri ve vatansever olarak tanınmıştır (Satı, 2001:7). Dârülmualimîn müdürlüğü sırasında Osmanlı, içeride Enver, Cemal ve Talat paşaların askerî yönetiminin kurulduğu ve İTC'nin liderliğinin kesin olarak hâkim olduğu bir süreç yaşanmakta (Cleveland, 2018:85); dışarıda ise Bulgaristan'ın bağımsızlığını ilan ettiği, Bosna'nın işgal edildiği, Yemen ve Arnavutluk'ta Müslüman halkın ayaklandığı, Trablusgarp ve Balkan Savaşlarının yaşandığı bir tarihî seyir işlemektedir. Bu dönemde “vatan fikri, vatan sevgisi, ümit ve azim” konulu gazete yazıları ve konferanslar yayınlamış, bunlar daha sonra “Ümit ve Azim” ve “Vatan İçin” isimleriyle kitap olarak basılmıştır. Bu yazılarında “Osmanlılık” fikri çok açık bir şekilde yazılarına hâkim gözükmektedir. Bununla beraber İTC'nin giderek baskıcı bir hâl almaya başlayan siyaseti karşısında, İTC'nin önde gelen isimleri ile doğrudan fikir mücadelesine girmiş ve tavrını açıkça ortaya koymuştur.

Bu noktada İTC'nin önde gelen idareci ve fikir adamı Emrullah Efendi ile eğitim konusunda düştüğü anlaşmazlığın önemli bir yeri vardır. Emrullah Efendi'ye göre, toplumların gelişmesi ve bilimlerin ilerlemesi daima yukarıdan aşağıya doğru olup geldiğinden, Osmanlı toplumunun gerilikten kurtulması ve ilerlemesi için, yapılacak eğitim reformlarında “Tûbâ Ağacı”na uygun bir yöntem izlenmesi gerekir. Bunun için ilk önce yükseköğretim kurumları geliştirilmeli, daha sonra orta ve ilköğretim yaygınlaştırılmalıdır. Satı Bey ise, Emrullah Efendinin bu görüşüne nazırlığı sırasında kendisine sunduğu “Maârif Islahatı Hakkında” adlı lâyhada karşı çıkmaktadır (Satı, 2001:4).

5 Ekim 1913 tarihinde geniş yetkilerle Dârüşşafaka-i İslâmiyye Müdürlüğü'ne atanan Satı Bey, 21 Nisan 1914'te bu görevinden de istifa etmiştir. Dârüşşafaka Müdürlüğü sırasında, “Meşrutiyet'ten önce ve sonra açılan özel ve resmi

anaokullarında yetişmiş öğretmen bulunmadığını, öğretmenlerin Yahudi ve Ermeni bayanlardan meydana geldiğini, Avrupa'da geçerliliğini yitirmiş yöntemlerin kullanıldığını, şarkı ve şiirlerin bile bu yabancı öğretmenler tarafından yazıldığını” (Başar, 2001:7) görmüştür. İkinci yurtdışı gezisinin odak noktasının da bu mesele olduğu anlaşılmaktadır. 8 Temmuz 1914'te bir kez daha Avrupa'ya gitmiş ve dört ay süren bu seyahatinde özellikle anaokulları üzerinde incelemelerde bulunmuştur (Satı, 2010:8).

Dârüşşafaka idareciliğindeki tecrübesi ve yurtdışında anasınıfları üzerine yaptığı incelemelerden sonra 1915'te “Yeni Mektep” adıyla özel bir ilkokul ve ona bağlı bir çocuk yuvası kurmuştur. Çocuk Yuvası'nın başına da kardeşi Neriman Hanım'ı getirmiştir (Satı, 2012:15). Yurt dışı gezileri sırasında özellikle Almanya ve İsviçre'de gördüğü, tatbiki eğitim veren yeni mektep oluşumlarından ve Fröbel'in “Kindergarten”ından ilham alarak tesis ettiği “Yeni Mektep”te; modern öğretim yöntemlerine ağırlık vermiştir (Acar, 2009:29). Ayrıca aynı yıllarda anaokulu öğretmeni yetiştirmek için Darülmürebbiyyât okulunu açmıştır (Satı, 2010:9). Bu okul kendi alanında, Osmanlı'da kurulan ilk eğitim kurumudur, denilebilir.

1916'da Hüseyin Hüsnü Paşa'nın kızı Cemile Hanım'la evlenmiştir (Satı, 2012:15). Cemile Hanım, Osmanlı Türkçesi'nin yanında akıcı bir şekilde İngilizce ve Fransızca da konuşabilen iyi eğitilmiş bir kadındır (Cleveland, 2018:102). 1966'da vefatına kadar Arap ülkeleri de dâhil olmak üzere Satı Bey'in yanından ayrılmamıştır. 1923'te Bağdat'ta Haldun isimli oğulları, 1926'da da Selva isimli bir kızları olmuştur (Başar, 2001:7).

Bu sırada cereyan eden 1. Dünya Savaşı'ndan Osmanlı mağlup ayrılmış, toprakları İngiliz, Fransız, İtalyan, Yunan, Ermenilerce işgal edilmiş, Osmanlı orduları dağıtılmış, başkent İstanbul İtilaf Devletleri askerlerinin kontrolüne geçmiştir.

Arapların yaşadığı topraklarda ise İtilaf Devletlerinin Arap vilayetlerinde bağımsız bir devlet yaratma sözleri Mekke Şerifi Hüseyin bin Ali'yi Osmanlı hükümetine karşı bir Arap isyanını ilana teşvik etmiş ve İngiliz General Allenby'nin liderlik ettiği İtilaf Devletleri ordusuyla Hüseyin'in oğlu Faysal'ın liderlik ettiği Arap ordusu 1 Ekim 1918'de Şam'ı ele geçirmiştir (Cleveland, 2018:88).

Bu dönem Osmanlı Devleti için olduğu gibi Osmanlı mütefekkirleri için de bir buhran dönemidir. Osmanlı Devleti temelinde inşa edilen bütün fikirler ve geleceğe dönük idealler geçerliliğini yitirmiş, bu yönde idealleri olan mütefekkirler de bir tercih yapmak noktasına gelmiştir. İşte böyle bir dönemde “Osmanlılık” fikrine bağlı olan

Satı Bey de (doğruluğu ve yanlışlığı tartışılır olmakla birlikte) bir tercihte bulunarak Suriye'ye gitme kararı almıştır. Nisan 1919'da toplanan Matbuat Kongresi'nde ülkeden ayrılma fikrini açıklamış (Satı, 2010:9), arkadaşları ve öğrencilerinin karşı çıkmalarına rağmen, Temmuz 1919'da İstanbul'dan ayrılarak Suriye'ye gitmiştir (Satı, 2012:15).

Arkadaşları ve eğitim camiası bu karar karşısında büyük bir üzüntü ve şaşkınlık yaşamış, Satı Bey'e yazılı ve sözlü olarak bu üzüntülerini dile getirmişlerdir. Bu tepkiler, Satı Bey'e karşı duyulan sevgi ve saygının tezahürü sayılabilir. Tedrîsât Mecmuası'nda (C:10 No:44, Nisan 1919) yayınlanan bir mektupta şu ifadelere yer verilmektedir:

Satı Bey Efendi biz kaniyiz ki sizin Türklere ve Türklüğe karşı müteneffir (nefret eden) değil, hatta lakayt bulunmak ihtimaliniz bile yoktur. Çünkü Arap olmakla beraber irfan ve zihniyet itibarıyla tamamen bu muhittensiniz ve hangi millete mensup olursanız olun müfrit bir milliyet taassubunun fevkinde kalabilecek şahsiyetlerdensiniz. Binaenaleyh dünün veya bugünün yanlış yahut müfrit bazı cereyanlarından bir hisse-i teessür ve inkisar almış olmanız bizce varid-i hatır olamaz ve çünkü şimdiye kadar içinde yaşadığınız insanlar zamanın her türlü buhranlarına, samimiyetsizliğine rağmen sizi takdir etmişler ve hizmetlerinizden müstefit olmak için ırkınızı hatıra bile getirmemişlerdir (Cleveland, 2018:10).

Erişirgil, bu olayı Satı Bey ile Edebiyat Fakültesi Müdürü arasında geçen bir hatıra ile şöyle dile getirmektedir:

Satı, Şam'a gidiyorum, biliyorsunuz, artık Suriye sizden ayrılacak, buradaki Arap gençlerine memleketinize dönün diye teşvik ve tavsiyede bulunurken benim kalmam doğru olmazdı. Hem, sizin aydınlarınız çok, Arap aydınları ise az, onlar memleketlerine dönmezlerse kurulacak Suriye devleti çok zayıf olur. Bizim Suriye'ye gitmemiz Türkiye için de hayırlı.” dedi. Müdürün rengi bembeyaz olmuştu. Bir kelime bile söylemedi. Satı anladı ve “Allah’a ısmarladık.” dedi ve gitti. Müdür, Satı'nın arkasından bakakalmıştı. Bunca nimetini gördüğü imparatorluğu bu hâlde bırakıp gidiyordu, bir gün bile öğretmenlere Araplığından bahsetmediğine göre, onları aldatmış demektir; şimdi kim bilir ne hisle “siz” ve “biz” kelimelerini kullanıyordu?.. Bu nankörlük karşısında Edebiyat Fakültesi müdürünün gözleri doldu. Oturduğu koltuktan kalktı, tekrar oturdu. Adeta bağırma yakın bir sesle: “Hakkın varmış Ziya Bey, Satı Arapmış!” dedi, odadan çıktı, Bekirağa Koşuşu'na gitti (Erişirgil, 1984:148).

Erişirgil böyle ifade etse de Satı Bey'in Osmanlı mütefekkeri olarak 1919'daki ayrılışına kadar “Osmanlıcılık” fikrine nakısa getirecek herhangi bir fikir ve davranışı tespit edilememiştir. Ancak Osmanlının yıkılışı ile birlikte “Arapçılık” fikrini benimsediği, İngilizlerin askerî desteği ile Osmanlı sınırları içinde kurulan bir Arap devletinde çalışmayı tercih ettiği açıktır.

Satı Bey kendi gerekçelerini aşağıdaki sözler ile açıklamaktadır:

Araplığa karar vermek benim için riskli bir şey olacaktı. Türkiye'de çok iyi bir mevkiim vardı. Şahsî menfaatimi düşünmüş olsaydım orada kalırdım. Fakat Arap

hareketine katılmak benim için bir vazife idi. Milliyetçi Arap gençlere vatanınıza gidin derken evvela ben numune olmalıydım. Zaten Türklerde kendilerine yetecek kadar bol münevver vardı. Arapların benim gibi kimselere daha çok ihtiyacı vardı (Berkes, 1975:80).

Siyasal ve fikri tercihi tartışma konusu olsa da “Arapçılık” fikri peşinde koşan Satı Bey’in gayretli, çalışkan ve zorluklara tahammül noktasındaki karakterinin değişmediği görülmektedir. Satı Bey, iyi bir makamı, arkadaşlarını, hatıralarını, kendisinin de içinde olduğu ve değerli görüldüğü bir entelektüel çevreyi bırakmıştır. Tercihi ona rahat bir hayat sağlamamış, Cleveland’ın (2018:17) sözü ile “Fransızları kızdırdığı için Suriye’den Irak’a, İngilizlerin çıkarlarını zedelediği için oradan Kahire’ye göç etmek zorunda kalmıştır.”

Satı Bey, Suriye’ye geldiğinde önce Maarif Umum Müdürlüğü, sonra (1920’de) Kral Faysal Hükümetinde Maarif Veziri olmuştur (Satı, 2001:2). Osmanlıda eğitimdeki çalışmaları sebebiyle “Türk Froebeli” ismi verilen Satı Bey, Arap dünyasında milliyetçilik ideolojisini geliştiren kişi olması bunu da dil ve tarih ortaklığına dayanan bir temelde inşa etmesi sebebiyle “Arap Fichte” olarak adlandırılmıştır (Cleveland, 2018:55). 1920 yılı Temmuz’unda Fransa’nın Suriye’yi işgal ederek Faysal hükümetine son vermesinin ardından ülkeden ayrılan Satı Bey, Kahire’ye giderek Mısırlıların Araplığı ve Arap milliyetçiliği üzerine çalışmalarda bulunmuştur (Satı, 2010:9).

Suriye devrik Kralı Faysal’ın İngiltere tarafından Irak Krallığı’na getirilmesi üzerine 1921 yılında Bağdat’a davet edilen Satı Bey, bu teklifi kabul etmiş ve yirmi yıl süre ile Irak’ın maarif işleriyle meşgul olmuştur (Satı, 2010:10). Irak’ta Milli Eğitim’in kurulması işini üstüne almış ve yeni programlar yapmıştır. 1921’de Irak Maarif Vezir Muavinliği’ne, 1923’te Maarif Vezareti Umum Müdürlüğü’ne getirilmiştir. Daha sonra Bağdat Dârülmuallimîn-i Âliye profesörlüğüne, Bağdat Hukuk Fakültesi Dekanlığına, Âsâr-ı Atika Umum Müdürlüğüne atanmış ve 1941’de Reşit Ali hareketine katıldığı gerekçesiyle Irak’tan çıkarılmıştır (Başar, 2001:9). Satı Bey anılarında Irak’taki çalışmalarının temel amacını şöyle dile getirmiştir, “Irak’ın çocukları arasında milliyetçilik duygularını güçlendirmek ve Arap ulusunun birliği inancını yaymak için gereken her şeyi yapacağım.” (Cleveland, 2018:117).

1941 yılında Irak’ta yaşanan ihtilâlin ardından ülkenin İngiliz işgali altına girmesi ile beraber birçok Arap milliyetçisi ile birlikte Satı Bey de Irak vatandaşlığından çıkartılmıştır. Önce Haziran 1941’de Halep’e gitmiş ve oradan Beyrut’a geçmiştir (Satı, 2010:10).

1944 Fransız manda yönetiminin eğitim alanındaki uygulamalarına karşı eğitimde millileşme politikalarını geliştirmek amacıyla Suriye'nin davetlisi olarak Şam'a gitmiş, ancak eğitim alanında gerçekleştirmek istediği reformlara karşı çıkılınca Beyrut'a geri dönmüştür (Satı, 2012:15). Satı Bey, Suriye'de o dönem uygulanan eğitim sistemini “Fransız sisteminin adi bir kopyası” olarak nitelendirmiş, Fransız dilini ve kültürünü dayatarak Suriye’yi ana akım Arap milliyetçiliğinden izole eden bu eğitim politikalarına karşı çıkmıştır (Cleveland, 2018:130).

1943’ten sonra çok sayıda yazılı eser ortaya koyduğu görülen Satı Bey, 1947’de Mısır’a geçmiş ve Kahire Yüksek Terbiye Enstitüsü Müderrisliği’ne getirilmiş, pedagoji ve sosyoloji okutmuştur. Daha sonra Arap Birliği Kültür Dairesi Fen Müşavirliği, 1953’te Araboloji Yüksek Enstitüsü müdürlüğü ve Arap Kavmi Kürsüsü’nde 1958 yılına kadar profesörlük yapmıştır (Satı, 2001:3). Satı Bey, Kahire’de iken onu ziyaret eden Berkes, onunla harap, gösterişsiz ve mütevazı bir binada görüştüğünü, burada 15 senedir yaşayan Satı Bey’in bu hâlinin kendini şaşırttığını anlatır (Berkes, 1975:75). Bu durum Satı Bey’in, inandığı fikirler için nelerden vazgeçebildiğinin göstergesi sayılabilir.

Satı Bey, 1957’de emekli olmuş; emeklilik yıllarını Bağdat’ta, Beyrut’ta ve Kahire’de geçirmiş, bu arada hatıralarını kaleme almıştır. Irak’taki yıllarına dair anıları neşredilmiş, ancak Osmanlı Devleti zamanına dair olan anıları yayınlanmamıştır (Satı, 2010:11). 24 Aralık 1968’de Bağdat’ta vefat etmiş ve İmam-ı Azam Ebu Hanife Camii yanındaki Azamiye Mezarlığına defnedilmiştir.

Genel olarak Satı Bey’in fikri hayatının Osmanlı’nın yıkılışı ile ikiye ayrıldığı görülmektedir. Temmuz 1919’a kadar “Osmanlı Devleti’ni nasıl kurtarırız?” sorusuna, “Farklı dil ve kültürlerle saygılı ve eşit yaklaşan Osmanlılık anlayışı ile.” cevabını vermiş, bu çerçevede çözümler üretmiş, milliyetçilik akımlarına mesafeli durmuş ve eğitim alanında önemli çalışmalar ortaya koymuştur. Ancak Osmanlı Devleti’nin yıkılması ile “Osmanlılık” fikri temel dinamiklerini kaybetmiştir. Bu dönüm noktasında Satı Bey “Arapçılık” fikrini kabul etmiş ve sonra da “Arapçılık ve Arap Birliği” için büyük bir gayret sarf etmiştir. Satı Bey’in milliyetçiliği hususunda Gündüz, “Satı Bey’in milliyetçilik anlayışının şekillenmesinde İbn-i Haldun’un asabiyet fikri ile Alman birliğinin oluşumunda dil ve tarih unsuruna vurgu yapan Fichte’nin etkileri vardır.” (Satı, 2012:16) derken; Berkes “Ziya Gökalp’in fikirlerinin doku ve renk bakımından hemen hemen aynıydı.” (Erişirgil, 1984:149), tespitinde bulunmakta; Cleveland (2018:123) ise “Ziya Gökalp’in Türk milliyetini tanımlamak

için kullandığı argümanlara benzer argümanları Arapların durumuna uyarlıyordu.” yorumunu yapmaktadır. Anlaşılmaktadır ki Satı Bey geçmişte karşı çıktığı fikrin gerekçelerini yeni ideali için kullanmakta bir beis görmemiştir.

3.2. Satı Bey’in Eserleri

Satı Bey Meşrutiyet devrinin eğitim alanındaki en önemli simalarından birisidir. Bu yüzden Osmanlı Türkçesi ile yazılan 1919’dan önceki eserlerinin ve makalelerinin büyük bir kısmı eğitim ile ilgili olmuştur. Bu eserleri şunlardır:

1. Tarih-i Tabiî’den İlm-i Hayvanat, İstanbul, 1321 (1905).
2. Malûmât-ı Ziraîyye, İstanbul, 1321.
3. Fenn-i Terbiye-Nazariyat ve Tatbikat, 2 cilt, İstanbul, 1325 (1909).
4. Layihalarım, İstanbul, 1326 (1910).
5. Etnoğrafya (İlm-i Akvâm), İstanbul, 1327 (1911).
6. Tarih-i Tabiî’den İlm-i Nebatat, İstanbul, 1327.
7. Mebâdî-i Ulûm-i Tabiîye’den Fizik ve Kimya, İstanbul, 1327.
8. Dürûs-ı Eşya, I. Kısım: İstanbul, 1327; II. Kısım: İstanbul, 1330 (1914).
9. Mebâdî-i Ulûm-ı Tabiîye’den Tarih-i Tabiî ve Tatbikatı, İstanbul, 1328 (1912).
10. Mebâdî-i Ulûm-i Tabiîye’den Tatbikat-ı Ziraîye, İstanbul, 1328.
11. Mebâdî-i Ulûm-ı Tabiîye’den Tatbikat-ı Ziraîye Sinaîye, Sıhhiye ve Beytiyye, İstanbul, 1328.
12. Vatan İçin -5 Konferans-, İstanbul, 1329 (1913).
13. Büyük Milletlerden Japonlar, Almanlar (Faik Sabri Duran ile birlikte), İstanbul, 1329.
14. Ümit ve Azim, İstanbul, 1329.

Satı Bey’in birçok yazısı İkdâm, Tarîk, Neyyir-i Hakîkat, Tanin, Millet, Vakıf, Sabah, Ümmet, Yeni Mektep, Envâr-ı Ulûm, Ma’lûmât, Servet-i Fünûn, İctihad, Âşiyân, Mülkiye, Düşünce, Ulûm-ı İktisadiyye ve İctimaiyye, Yeni Tasvir-i Efkâr, Muallim, Yeni Mecmua, Tedrîsât-ı İbtidâîyye, Terbiye gibi gazete veya dergilerde yayınlanmıştır (Satı, 2001:8-9).

Satı Bey 1919’da İstanbul’dan ayrıldıktan sonra eserlerini Arapça olarak yazmıştır. Arap milliyetçiliği ve eğitim üzerine yazdığı eserlerinin büyük bir bölümünü 1943’ten sonra yayınlamıştır. TDV İslam Ansiklopedisi’nin Satı el-Husrî maddesine göre bu dönemine ait eserleri ise şunlardır:

1. el-*Ḳırrâ*’atü’l-*Ḥaldûniyye* (Bağdat 1922).
2. *Mürşidü’l-Ḳırrâ*’atü’l-*Ḥaldûniyye* (Bağdat 1922).
3. *Dürûs fî uşûli’t-tedris* (Bağdat 1928).
4. *Müsâ’idü’l-Ḳırrâ*’atü’l-*Ḥaldûniyye* (Bağdat 1934).
5. *Teḳârîr ‘an ḥâleti’l-ma‘ârif fî Sûriye ve ‘iktirâhât li-işlâhihâ* (I-II, Dımaşk 1944-1946).
6. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’t-terbiye ve’l-ictimâ’* (Beyrut 1962).
7. *Naḳdû taḳrîri Lecneti Monro* (Bağdat 1932).
8. *Dirâsât ‘an Muḳaddimeti İbn Ḥaldûn* (I-II, Beyrut 1943-1944; Mısır 1953, Süleyman Uludağ tarafından tekmile kısmı hariç Türkçe’ye çevrilmiştir [İbni Haldûn Üzerine Araştırmalar, İstanbul 2001]).
9. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’t-terbiye ve’t-ta’lîm* (Kahire 1944).
10. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’l-vaṭaniyye ve’l-ḳavmiyye* (Kahire 1944).
11. *Yevmu Meyselun* (Beyrut 1947, Sydney Glazer tarafından İngilizce’ye çevrilmiş ve müellifin bu baskı için yazdığı önsözle birlikte yayımlanmıştır [The Day of Maysalon, Washington DC 1966]).
12. *Şafaḥât mine’l-mâzi’l-ḳarîb* (Beyrut 1948).
13. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’l-ḳavmiyyeti’l-‘Arabiyye* (Kahire 1951).
14. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’l-‘ilm ve’l-aḥlâḳ ve’s-ṣeḳâfe* (Kahire 1951).
15. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’t-târîḥ ve’l-ictimâ’* (Kahire 1951).
16. *Muḥâḍarât fî nüṣû’i’l-fikreti’l-ḳavmiyye* (Kahire 1951).
17. *el-‘Urûbetü beyne dü‘âtiḥâ ve mu‘ârizîḥâ* (Beyrut 1952).
18. *el-Muḥâḍaratü’l-iftitâḥiyye* (Kahire 1953).
19. *el-‘Urûbetü evvelen* (Beyrut 1954).
20. *el-Bilâdü’l-‘Arabiyye münzû zuhûri’l-İslâm* (Kahire 1954).
21. *Difâ‘ ‘ani’l-‘urûbe* (Beyrut 1956).
22. *el-Bilâdü’l-‘Arabiyye ve’d-devletü’l-Oṣmâniyye* (Kahire 1957).
23. *Ârâ’ ve eḥâdîs fî’l-luḡa ve’l-edeb* (Beyrut 1958).
24. *Mâ hiye’l-ḳavmiyye?* (Beyrut 1959).
25. *Ḥavle’l-vaḥdeti’s-ṣeḳâfeti’l-‘Arabiyye* (Beyrut 1959).
26. *Ḥavle’l-ḳavmiyyeti’l-‘Arabiyye* (Beyrut 1961).
27. *Ṣeḳâfetünâ fî Câmî‘ati’d-düveli’l-‘Arabiyye* (Beyrut 1962).
28. *el-İḳlîmiyye: Cüzûrühâ ve Büzûrühâ* (Beyrut 1963).
29. *Ebhâs muḥtâre fî’l-ḳavmiyyeti’l-‘Arabiyye* (Kahire 1964).

30. ed-Düvelü'l-‘Arabiyye ve ‘alâkatüha’l-hâriciyye ed-diblümâsiyye (Beyrut 1966).
31. Müzekkirâtî fi’l-‘Irâk (I-II, Beyrut 1967, 1968).

3.3. Satı Bey’in Düşünce Dünyası

Satı Bey’in eğitime dair fikirlerini anlamlandırabilmek için eğitim alanı dışındaki fikirlerini de incelenmek gerekir. Vatan, milliyetçilik, ilim, toplumsal tekâmül ve sosyal olgu kavramlarına bakışının anlaşılması, onun eğitim düşüncelerinin daha kolay kavranmasına hizmet edeceği düşünülmektedir. Satı Bey’in bu fikirleri 1919’da İstanbul’dan ayrılışına kadar yazdığı daha sonra Latin alfabesine çevrilen eserleri ve Osmanlı mecmualarında Osmanlı Türkçesi ile yayınlanan makaleleri esas alınarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Meşrutiyet döneminin Osmanlıcı mütefekkeri Satı Bey, daha çok eğitim sahasında kafa yormuş ve emek sarf etmiş birisi olmakla birlikte, dönemin fikir hayatını meşgul eden farklı konular ile ilgili düşüncelerini de yazılarında konu etmektedir. Bu dönemde kendisi, bireyi ön plana alan bir psikolog tavrı ile olayları değerlendirmekte, toplumu ön plana alan sosyologlar ile, eğitimi idare eden bürokratlar ile ve dönemin siyasileri ile fikrî münakaşalara girmektedir. Satı Bey (2018:77), “Vatan vazifelerinin ehemmiyeti her zaman bir raddede kalmaz. Vatanın buhran ve felaketi zamanlarında bu ehemmiyet kat kat daha büyük bir şiddet kazanır.” diyerek Meşrutiyet devrinin bir buhran dönemi olduğu teşhisini koymakta, çok kültürlü ve çok dilli bir toplum yapısına sahip olan Osmanlının ayakta kalabilmesi için daha özgürlükçü ve daha az merkezîyetçi, Osmanlı vatandaşlığı ve Osmanlı vatani temelinde bir çözüm önermektedir. Böyle bir Osmanlı toplumsal yapısının sosyal tekâmül basamaklarının ve sosyal kanunların takip edilerek oluşturulabileceğini, eğitimin de bu sürece destek olması gerektiğini savunmaktadır. Aslında Satı Bey de gelecek toplumun okulda inşa edileceği fikrindedir.

3.3.1. Satı Bey’in Toplumsal Tekâmül Anlayışı

Satı Bey, dönemin ilim dünyasında popüler olan sosyal evrim kuramına inanmakta, dolayısıyla Darwin’in biyolojide yaptığı çalışmalara atıf yaparak Darwin’in teorisini sosyal alana taşımaktadır. Kendisinin fikirlerinden etkilendiği Spencer “sosyal evrim”in fikir babasıdır. Genel olarak Spencer hakkında “Darwin, evrim kuramını biyoloji ile sınırlı tutarken, o ise bunu bütün doğaya ve topluma uyarladı.” (Ata, 2010) tespiti yapılmaktadır.

Satı Bey'in bu konudaki görüşleri rüşdiyeler için yazdığı “Hayat Bir Muharebedir” konulu ders örneğinde şöyle görülmektedir:

Bu nokta-i nazardan kürre-i arz büyük bir muharebe meydanı gibidir, ecnâs-ı hayvanat ve nebatat da vesait-i muhtelifa ile müsellâh (silahlı) ve mücehhez birer ordu makamındadır. Bunlar daima birbirleriyle ve kuvve-i tabîyye ile harp edip dururlar. Bu daima muharebeler neticesinde mağlup olanlar mahvolup gider; yalnız galip olanlar ve mukavemet edenler yaşar (Satı, 1326i).

Hayatı birbirlerine düşman canlı gruplarının, ölümüne mücadele ettiği bir savaş alanı, güçlü olanın seçildiği ve mükemmel olana doğru ilerleyen bir süreç olarak tasavvur etmektedir. Satı Bey, Darwin'in (1976:97) “Savaş içinde savaş, durmadan değişen başarılarla sürüp gitmek zorunluluğundadır; bununla birlikte, güçler uzun sürede öylesine yetkin bir denge kurarlar ki, en küçük bir ayrıntı bir organik varlığın başka birine üstün gelmesine elverir, ama doğanın görünüşü çağlar boyunca yine de değişmeden kalır.” fikrini kabul etmekte olduğu, ancak Darwin'in “Türlerin Kökeni” adlı eserinin “Teorinin Güçlükleri” bölümünde dile getirilen problemleri yazılarında tartışma konusu bile etmediği görülmektedir.

Satı Bey; Darwin'in doğada, Spencer'in ise toplumsal alanda iddia ettiği, bu doğal seçim teorisini esas alarak insan türünün de hayat içerisinde bir savaş verdiğini ve aklı sayesinde tüm canlılara üstün geldiğini düşünmektedir. Bu fikrini şöyle açıklar: “Nev-i beşer de efendiler, işte bu meydan-ı muharebede... Bu hadsiz hesapsız ordular arasında... Evet! İnsan içinde hayat bir muharebedir, insan içinde hadsiz hesapsız hayat düşmanları vardır; insan içinde devam-ı hayat bu düşmanlara galebeye mütevakkıftır.” (Satı, 1326n). Başka bir makalesinde insanın aklî melekeseine vurgu yaparak “Nev-i beşer bu galibiyeti ve muzafferiyeti akıl ve zekâ sayesinde kazanmıştır. Akıl ve zekâsı sayesinde düşmanlarını anlamış; bunların tebayi (tabiatları) ve âdâtını, niyet ve temâyülâtını keşfetmiş ve ona göre vesait-i mübâreze (çarpışma araçları) ihtirâ etmiştir.” (Satı, 1326i) demektedir. Satı Bey, ilmin gelişmesini de bu hayat mücadelesine bağlamakta “İnsanlar düşünmeseydi, tabiatı tetkike, kavanini keşfe çalışmasaydı mümkün değil bu kadar terakki ve teali edemez, belki idame-i mevcudiyete bile muvaffak olamazdı.” (Satı, 1326n) tespitinde bulunmaktadır. Onun dediği gibi ilmin gelişmesinde beşeriyetin hayatta karşılaştığı zorluklar muhakkak etkili olmaktadır ancak insanların zevkleri, konfora olan düşkünlükleri, para kazanma istekleri, icat etmeye ve üretmeye olan meyilleri de ilim ve tekniğin ilerlemesinin sebepleri arasında sayılabilir.

Satı Bey, canlılar arasındaki hayat mücadelesi ile birlikte doğada determinist bir yapı olduğunu kabul etmekte ve şöyle izah etmektedir:

Âlem-i tabiatda her an hadsiz hesapsız hâdisat tecelli ve teâkub (birbirini izleme) eder. Yek nazarda bu hâdisât rabitasız ve münferit, aralarındaki münasebet-i terâfukiye (yardımlaşma) ve teâkubiye ârızî ve zâhirî gibi görünür. Fakat dikkat ve teemmül edilince anlaşılır ki bunların birçoğu arasında şedit bir irtibat, münasebet-i teâkubiye ve terâfukiyelerinde daima bir ittîrâd (düzenli gidiş) mevcuttur. Bazı hâdisât daima birbiri ile müterafiken (bir arada) veya birbirini müteakiben tecelli eder; bazı hâdisâta daima diğer bir takım hâdisât takdim eyler (Satı, 1326h).

Satı Bey'in bu görüşleri doğrultusunda doğada meydana gelen olaylardaki sebep sonuç ilişkilerinin fen ve matematik ilminin temelini oluşturduğu inkâr edilemez. Ancak Satı Bey, bu determinist düşüncenin sosyal bilimler için de geçerli olduğunu iddia etmektedir. Oysa sosyal bilimler alanında aynı sebepler aynı sonuçları üretmediği gibi aynı sebepler karşısında aynı insanlar farklı davranışlar ortaya koyabilmektedir. Zira sosyal bilimler akıl, duygu ve değer sahibi olan insan ile ilgilenmektedir. Satı (1324) bu düşüncesini şöyle dile getirmektedir: “Cemiyet-i beşeriye, heyet-i ictimâiye her türlü ahvâlî bir takım esbab ve şerait neticesinde tayin ve tahvil eder. Hadisat-ı ictimâiye her hepsi -bütün hâdisât-ı tabîîye gibi- sabit ve kat’î bir takım kavanine teb’an vukua gelir.” Toplum hayatında geçerli olan kanunların varlığı iddiası Satı Bey'in “sosyal evrim”e olan inancını açıklamaktadır. Başka bir yazısında ise “Akvam-ı mevcudânın her biri muhtelif birer derece-i tekâmülde bulunmaktadır.” demektedir. Bu ayrıntılı bir sosyal tekâmül basamaklaması yapmamakla birlikte “sosyal kanun”lara göre toplumun yönlendirilmesi durumunda tekâmülün hızlandırılabilirliğini savunmaktadır. Bu düşünceler ile müfredatı ilm-i tarih ve ilm-i akvam derslerinin konulmasını teklif etmekte, “Kavanin-i ictimâiye en cel’î mirat-ı in’ikası ilm-i tarih ile ilm-i akvam mebahisidir.” (Satı, 1324), ifadeleriyle gerekçelendirmekte ve bu derslerin toplumsal kanunların anlaşılmasına hizmet edeceğine işaret etmektedir.

Ayrıca Satı Bey’e göre, “Cemiyetler ile uzviyetler arasında celî bir benzerlik var: Bütün cemiyetler, bütün milletler, bütün hükümetler; uzviyetler gibi doğuyor, büyüyor, ölüyor... İbn-i Haldun, bu görüşü derinleştirerek tarih felsefesine esas diye almış, devletlerin, uzviyetler gibi tabîî birer ömrü olduğunu iddia etmişti.” (Acar, 2009:234). Anlaşılmaktadır ki Satı Bey, kendi görüşlerini desteklemek amacı ile İbn-i Haldun’un fikirlerinden de faydalanmakta ve onun “organizmacı toplum” görüşüne de değer vermektedir. Satı Bey bu sınıflamada Osmanlı Devleti’nin hangi aşamada

olduğuna dair bir yorum yapmamakta, belki de Osmanlının ölümüne yakın bir devlet olduğunu görmektedir. Ancak onun Osmanlının yıkılmaması için elinden gelen gayreti gösterdiği ve özellikle eğitim alanında ortaya koyduğu çalışmaların farklı fikrî cenahlardan çağdaşlarınca takdir edildiği bilinmektedir.

3.3.2. Hâdise-i Ruhiye ve İctimaî Vicdan

Satı Bey'in düşünce dünyasında değinilmesi gereken başka bir husus, ferdî şuur ve içtimaî vicdan konusudur. Bu hususa Satı Bey bir psikolog olarak yaklaşmakta ve toplumsal olaylardaki kitle ruhunu, bireylerin ruhlarındaki ortak temayüller olarak açıklamaktadır. Satı Bey'e göre "Nasıl, hayati hadiseler içtimaî hayattan müteessir (etkilenmiş) olmalarına rağmen birer hayatî hadise ise; ruhî hadiseler de içtimaî hayattan müteessir olmalarına rağmen ruhî birer hadisedir." (Acar, 2009:247). O, sosyal olaylardaki bireyin, topluluktan etkilendiğini kabul etmekte ve bu etkinin en nihayetinde bireyin ruhunda bir değışiklik meydana getirdiğini düşünmektedir. Yine başka bir yazısında "Hadisat-ı ruhiyenin uzviyen ruhî ve ictimaiyen ruhî diye iki sınıfa ayrılması kabul edilse bile, teslim etmek lazım gelir ki ikincisi birincisinin tekâmül-i mahsulüdü. Bu tekamülde hayat-ı ictimaiyenin büyük bir rol oynamış olması bunların büsbütün başka bir zümre addedilmesini icap etmez." (Satı, 1332b) demekte ve "içtimai vicdan"ın bireylerin ruhundan ayrı bir olgu olarak kabul edilmesini reddetmektedir. Satı Bey'in birçok konuda olduğu gibi bu konuda da Spencer'dan etkilendiği açıktır, çünkü o da "Toplumda yapılan her şey, bireylerin birleşmiş eylemlerinden yapılır." (Ata, 2010), tespiti ile bireyleri toplumsal vicdanın kaynağı olarak göstermektedir.

Satı Bey, topluluk içindeki bireylerin ruhları arasında cereyan eden tesir ve aks-i tesirler, telkin ve etkileşimler esnasında, en çok etkisini yitirenin fertlerin hususî eğilimleri, en çok kuvvetlenenin ise fertlerin ortak eğilimleri olduğunu ifade etmekte; bundan dolayı da topluluğun hemen hemen bütün fertlerinin aynı fikir ve aynı histeymiş gibi göründüğünü; hepsinin bir fert gibi hareket ettiğini (Satı, 1332b) söylemektedir. Aslında bu tespiti ile bir psikolog olarak toplumun fert üzerindeki etkisini ve böyle bir topluluğun ortak bir ruh hâlinde olduğunu kabul etmektedir. Ama bu genel toplumsal ruh hâlini fertler arasında ortak olan eğilim ve hislerin "şiddetlenme"si, hususî eğilimlerin "sönme"si olarak açıklamaktadır. Toplumsal olaylara bakıldığında topluluğun ekseriyetini birlikte hareket etmeye motive eden ortak bir "duygu" ya da ortak bir "problem"ın olduğu görülür. Bu ortak kaygı

durumunu kimi zaman ekonomi, güvenlik vs. problemler kimi zaman da vatan, din, ahlâk, hak, hukuk vs. temelli duygular oluşturmaktadır. Ancak ortak bir tarihe, ortak bir kültüre, ortak millî ve manevî değerlere sahip olamayan bir toplulukta ister ferdî ruhların müşterek tavrı ister bunlarda ayrı bir ruh hâli olarak kabul edilsin, içtimaî vicdanın oluşmayacağı söylenebilir. Zira yakın zamanda yine Satı Bey'in tabiri ile “fertlerdeki ortak temayüller”in nicelik olarak az ya da nitelik olarak zayıf olması sebebiyle Irak ve Suriye’de yaşanan savaşlarda içtimaî vicdan ortaya çıkmamış, ülke halkı topraklarının işgaline karşı birlikte karşı koyamamıştır, denilebilir.

Satı Bey’e (1333b) göre, “Benim kanaatimce insanlar arasında müşterek olan temayüller -bazısı müttehidü’l-merkez, bazısı mütekâtı (birbirini kesen)- birtakım daireler teşkil eder... İnsanlar arasında -derece derece müşterek- mütenevvi sıfatlar ve temayüller vardır; bunların cüz’i bir miktarı irsî, büyük bir kısmı kesbidir.” Burada “toplumdaki bireylerin temayüllerinin çoğunun kesbî olduğu” tespiti, eğitimin toplum ruhu oluşturma açısından önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla eğitim “fertlerdeki ortak temayüller”i artırma ve güçlendirme vazifesini de yerine getirmeli; millî kültür, vatan ve bayrak sevgisi, tarih ve din şuuru okulda verilmelidir.

Satı Bey, topluluk içinde bulunan fertlerin davranışlarındaki farklılığın başka bir sebebi olarak “topluluk içindeki fertlerin birbirini etkilemesi ve birbirinden etkilenmesi”ni göstermekte ve “Galeyanlı içtimalarda pek bariz görünen bu hâdise-i ruhiye, fertler arasındaki tesirât-ı mütekâbilenin netice-i tabiîyyesidir.” (Satı, 1332b), tespitinde bulunmaktadır. Satı Bey toplulukta fertlerin ruhlarından ayrı imiş gibi görülen “içtimaî vicdanın” oluşturduğu etkin atmosferi, aynı mekânda yoğun bir şekilde iletişimde olan fertlerin birbirini etkilemesine bağlamaktadır. Kişinin galeyanlı topluluklarda yaptığı davranışlara kimi zaman kendinin de şaşırdığını söyleyen Satı Bey; uyku, öfke ve sarhoşluk hâlinde de farklı şahsiyetlere bürünüldüğünü örnek göstererek açıklamaya çalışmaktadır (Satı, 1332b). Oysa uyku, öfke ve sarhoşlukta şuurlu sağlıklı bir şekilde işlememekte, bu hâller topluluk ile beraber hareket eden ve bilinci yerinde olan bir ferdin durumunu açıklamaya uygun düşmemektedir.

Satı Bey “içtimaî vicdanı” ferdin ruh hâli dışında bir olgu olarak alma eğilimini yeni ortaya çıkan “sosyoloji” ilminin alan kazanma çabası olarak da görmekte ve Fuyye’nin “Tarih bize bütün yeni ilimlerin böyle bir devir geçirdiğini gösteriyor; her ilim çıktığı vakit dairesini çok büyötmek istemiş, çok şeyi izah edebileceğini iddia etmiş idi. Bir zamanlar riyaziyat, sonra tabiîyat ve nihayet hayatiyet böyle iddialara kalkışmıştı; şimdi sıra içtimaiyata geldi.” sözünü hatırlatmaktadır (Satı, 1332b).

Görülmektedir ki o, meselenin bir yanını da psikoloji ile sosyoloji ilimleri arasındaki alan mücadelesine bağlamaktadır. Sosyal olayların açıklanmasında fert psikolojisini önceleyen Satı Bey’e benzer bir bakış açısını Spencer de şu sözlerle savunmaktadır:

Bireysel eylemlerde sosyal fenomenlerin çözümleri bulunabilir. Fakat bireylerin eylemleri doğalarının kanunlarına bağlıdır. Bu kanunlar, anlaşılmadıkça bireylerin eylemleri anlaşılabilir. Bu kanunlar ise en basit ifadeye indirildiğinde genellikle beden ve ruh kanunlarının doğal sonuçları çıkmaktadır. Bu nedenle bunu sosyolojinin yorumlayıcıları olarak biyoloji ve psikolojinin vazgeçilemez olduğu takip etmektedir (Ata, 2010).

Dolayısıyla sosyolojik olayların ancak psikoloji ilminin bulguları ile aydınlanabileceğini iddia etmekte ve psikolojiden yana tavır almaktadır.

Satı Bey “içtimai vicdanı”, fert ruhundan ayrı bir yerde konumlandırılan sosyologları “metafizikçi” olarak nitelemekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

Bu hadisat-ı ruhiyeyi ifade için “Cemaatlerin de ruhu var.” denilir ve “cemaat ruhu” tabiri kullanılır, fakat bu tabirlere bakarak, cemaatlerde, fertlerdekinden başka, fertlerdekinden hariç ruh ve hadisat-ı ruhiye bulunduğu zannına düşmemek lazım gelir. Böyle yapıldığı zaman, müsbetiyatın (ispat edilebilirlik) hududu geçilmiş, hadisat ve müşâhedâtın müsaadesi haricine çıkılarak -mabadettabiîyata (metafizik) müstenid- bir faraziye yapılmış olur... Ben bu tarik-i telakkiyi panteizme müşâbih bulanlardan, onu metafizik ve mistik telakki edenlerdenim (Satı Bey, 1332b).

Onun sosyolojik düşüncelerini açıklarken pozitivist bir tavır almakta olduğu görülmektedir. Oysa sosyolojik olayları açıklamakta pozitivist bakış açısının yetersiz kaldığını, sosyolojinin bir bilim olarak ortaya çıktığından bu yana yaşanan süreç ortaya koymaktadır. Sosyal olaylarda fizik, kimya ve matematikteki gibi bir determinist yapı keşfedilememiştir. Dolayısıyla Satı Bey’in “metafizik ve mistik” eleştirisi bir “kolaycılık” olarak değerlendirilebilir. İnsanın beş duyu organını tek bilgi kaynağı kabul eden pozitivist yaklaşım; aslında insanın biyolojik yanını esas alan ama spiritüel boyutunu yok sayan, maddî yanını kabul eden fakat manevî yönünü görmezden gelen materyalist bir bakış açıdır. Bu konuda Topses (2021) de sosyolojide uygulanan pozitivist metotların yetersizliğine işaret etmekte ve aşağıdaki tespitlerde bulunmaktadır:

Pozitivist teorinin ayırt edici özelliği, bir yanıyla akıl ve gözleme vurgu yaparken, bir yanıyla da aklın gücünü sınırlandırmasıdır. Toplumsal olayları değerlendirirken görünen olgunun arkasındaki gerçekliği incelemekten özenle kaçınmak, pozitivist teorinin üçüncü belirgin yöntem anlayışıdır. Bu yöntem anlayışına göre sayı ve istatistikler, toplumsal gerçekliği anlatmak konusunda yeterli görülmektedir. Toplumsal ilişki türlerini belirleyen sınıfsal değişkenler, kuramsal değerlendirmeler, felsefi çıkarımlar, kısacası “neden ve nasıl” soruları bilim dışı kabul edilerek yok sayılmaktadır.

Toplumsal olayların ve ilişkilerin sayısallaştırılması, aslında kadim “insan merkezli evren” anlayışının merkezinde bulunan ve “eşref-i mahlukat” sayılan insanın sıradan bir biyolojik varlık hâline getirilerek önemsizleştirilmesi süreci olarak ifade edilebilir.

3.3.3. Satı Bey’in Vatan Fikri ve Muhabbeti

Satı Bey yazılarının bir kısmını vatan, vatan sevgisi ve millet kavramı için ayırmıştır. Meşrutiyet dönemi fikir akımları, Osmanlının kurtuluşu için ortaya koydukları çözüme göre vatan kavramını tanımlamaktadırlar. Bir Osmanlıcı olarak Satı Bey, vatan ve millet anlayışını çeşitli ülkelerden örnekler vererek ve milleti oluşturan din, dil, tarih, kültür vs. unsurları üzerinden tartışmaktadır.

Satı Bey, Almanya’dan bahsederken, “Vatan, toprak ve ırkın bütünüdür, ırk ise dil demektir. Onun için Almanca konuşan insanların hepsi vatandaştır, onların oturdukları ülkelerin hepsi de vatandır.” (Satı, 2001:62) demektedir ve Almanya’nın inşasında “lisan”ı en önemli unsur olarak öne çıkarmaktadır. Avrupa’nın diğer önemli ülkesi olan Fransa’da, tarih ve devlet üzerinden bir tanımlama yapıldığı tespitinde bulunan Satı Bey’e (2018:16) göre:

Fransa da ise yine o vakit uzun ve şeref dolu tarihli, muazzam ve muhteşem bir devlet var idi... Bu sebeple Fransızların vatanperverlik fikir ve hissi doğal olarak bu devleti sürdürmek ve yüceltmek için hâl ve maziye daha kısa bir tabir ile tarihe dayanacaktı.” İsviçre’de ise “vatandaşlık” bağı etrafında bir vatan ve millet kavramı oluşturulduğu sonucuna varmakta, “İsviçre’de -içişlerinde tamamen bağımsız- yirmi beş kanton ve yarım kanton vardır. Bu kantonların halkı arasında ırk ve dil yönünden hiç de birlik yoktur; halkı Fransızca, Almanca, İtalyanca konuşan kantonlar olduğu gibi dil bakımından karışık olan kantonlar da vardır. Bu kantonların tarihleri arasında genel ve uzun bir ortaklık da yoktur. Bununla birlikte İsviçrelilerin hepsi kuvvetli bir vatandaşlık duygusuyla doludur. Her İsviçreli iki vatan sahibidir: Bu vatanların birisi mensup olduğu kanton, diğeri bütün İsviçre’dir (Satı, 2001:63).

Diğer örneği ise Doğu Asya ülkesi olan Japonya’dır. Burası ile ilgili “Japonya’da vatanperverliğin esası: Aile fertlerine hürmet ve muhabbet ve özellikle nim-mukaddes (yarı mukaddes) olan taht ve hanedan saltanatına karşı bağlılık ve sadakattir” (Satı, 2018:19), yorumunu yapmakta ve millet kavramının merkezine “saltanata bağlılık” ilkesini oturtmaktadır. Dolayısıyla ona göre, “vatan ve millet anlayışını” ülkelerin içinde bulunduğu şartlar ve sahip olduğu asgari ortak müşterekler belirlemektedir. Osmanlıcılık idealini benimsemekte olan Satı Bey, Osmanlı Devleti’nin vatan ve millet anlayışını “devlet ve tarih” temelinde oluşturması taraftarıdır.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde millet kelimesi için yapılan “Çoğunlukla aynı topraklar üzerinde yaşayan, aralarında dil, tarih, duygu, ülkü, gelenek ve görenek birliği olan insan topluluğu.” tanımlaması, “ideal millet”i tarif etmektedir, denilebilir. Ülken’e (1969:208) göre ise:

Milletin çeşitli tanımları onun bünyesinin çok karmaşık ve unsurlarının yer yer değişen şartlara göre farklı olmasından ileri gelir. “İrkçi”, “iktisatçı”, “coğrafyacı”, hatta “dilci” millet tanımları hep tek yönlü ve bazı durumlarda yanlıştır. Çünkü ileri sürülen bu görüşler milletin temelini değil, yalnız oldukça değişik olan şartlarını meydana getirirler. En sağlam olan dil birliğinin dahi bulunmadığı hâller vardır. Bunun için milleti kültür ve gelenek birliği diye tanımlamak doğru olur.

Bu iki tanımlama Satı Bey’in millet kavramını açıklarken izlediği yolu doğrulamaktadır. Ona göre vatanın sınırlarını ve millet olmanın derecesini ülkede yaşayan insanlar arasındaki manevî bağlar belirlemektedir. İrk, dil, din, tarih, hâtıra, menfaat, amaç, duygu, alışkanlık vs. alanlardan ne kadar çok ortak payda oluşturulabilirse millet denilen topluluk da o kadar kuvvetli olmaktadır.

Satı Bey, çok milletli, çok dilli, Müslim ve gayrimüslim nüfusa sahip olan Osmanlı için “vatan” ve “millet” kavramını kendi düşünce dünyası çerçevesinde belirlemeye çalışmakta ve milleti oluşturan klasik unsurları tek tek irdelemektedir. ABD örneğini vermekte ve kan birliği hususunda şu tespitte bulunmaktadır:

Kan birliği kanaati ve itikadı, şüphe yok ki, insanları birbirine bağlayarak vatandaşlık duygusu vermek hususunda çok önemli bir etkide bulunur. Bununla birlikte bilimsel incelemeler kesinlikle gösteriyor ki, hiçbir kavmin, hiçbir milletin bireylerinde gerçek bir “kan birliği” yoktur... Kan birliği itikadı, vatandaşlık hususunda zorunlu bir bağ değildir. (Satı, 2001:69).

Dolayısıyla ona göre Osmanlıda kan bağına dayalı bir millet anlayışı mümkün değildir. Satı Bey’e (2018:26) göre:

Bundan başka lisan, hissi ve fikri benzerliğin en ehemmiyetli sebeplerindendir... Aynı lisan ile konuşmak da bir dereceye kadar, aynı tarzda - aynı tertip esas mantığı dahilinde- davranışlar sergilemek ve derdini anlatmak demektir. Nihayet lisan, ecdadın görüş ve düşüncelerinin nakli gibidir. Aynı lisan ile konuşmak, küçüklükten beri aynı darb-ı meselleri, aynı letaif ve halkın hikmetlerini işitmiş olmak; aynı “atalar sözleri”ne varis olmuş bulunmak demektir... Bir millet her şeyden ziyade bir lisan demektir. Ecnebi istilasına uğradığı hâlde lisanını muhafaza eden bir millet -bir Fransız edibinin zarif bir teşbihiyle- hapis bulunduğu hapishanenin anahtarını elinde tutan bir mahpusa benzer... Bir milletin mahvolması ancak “lisanını kaybetmesi”dir.

Dilin bir milleti millet yapan en önemli değer olduğunu itiraf etmekle birlikte Osmanlı coğrafyasındaki çok dillilik gerekçesi ile içinde “dil” geçen bir millet tanımının Osmanlı toplumunun hepsini kapsayamayacağını düşünmektedir. Bunu

desteklemek için de Avrupa'dan şu örnekleri vermektedir: “İsviçre'de üç muhtelif, Belçika'da iki muhtelif lisan vardır. Belçikalılar ile İsviçrelilerin bir kısmı Fransızca konuştukları hâlde katiyen kendilerini Fransızlar ile vatandaş veya millettaş kabul etmezler.” (Satı, 2018:27). Oysa Yanya ile ilgili bir hatırasını da anlatırken halkın Türkçe bilmemesinden hatta Türkçe bilenlerin onu kullanmayıp Rumca kullanmasından şikâyet ederek “Maddeten beş asır elimizde kalmış olan o memleket, manen bizden ayrı yaşamış değil miydi?” (Acar, 2009:165) serzenişini yapmaktadır.

Satı Bey, milletin temel unsurlarından sayılan “din” olgusunu ele almakta, “İslâmiyet, Hristiyanlık gibi sadece ahlâkî değil aynı zamanda içtimai bir dindir. Onun için mensuplarının fikirleri, hisleri ve alışkanlıkları arasında bir benzerlik tesisi hususunda Hristiyanlıktan pek çok daha tesirlidir.” (Satı, 2018:32) demektedir ve İslam’ı sosyal bir din, toplumdaki ilişkileri kuvvetlendiren, ortak duygu ve davranış kalıpları oluşturan bir inanç sistemi olarak nitelemektedir. Yine İslam’ın içtimai yönünün, onun “millet” oluşturma sürecindeki öneminin giderek artırdığına inanmakta ve “İslâmiyet bağı bugün üç dört asır evvelkinden İslâm âleminin kuvvetli ve şevketli olduğu ve Avrupa ile az temas ettiği zamanlardakinden daha ehemmiyetlidir ve gittikçe daha ehemmiyetli olacaktır.” (Satı, 2018:33) öngörüsünde bulunmaktadır. Osmanlı halkı arasında din bağının büyük bir ekseriyeti birbirine bağlayan önemli bir payda olduğu kanaatinde olmakla beraber onu zorunlu bir unsur olarak görmemektedir.

Son olarak klasik millet tanımı içerisinde sayılan tarih birliğini değerlendiren Satı Bey, bu unsuru zorunlu görmemekle birlikte (Satı, 2001:72) bunun Osmanlının Müslüman teb’ası arasında önemli bir birliktelik imkânı olduğunu kabul etmektedir (Satı, 2018:33). Tarih birliğinin insanlar arasında ortak bir hatıralar manzumesi, günümüzde ortak acı veya gurur duyguları ve gelecek için ortak idealler oluşturabilme potansiyeline sahiptir. Ancak Satı Bey bunun her zaman millet oluşturmak için yeterli olmadığını düşünmekte ve “Tarihin birliği Amerikalıların İngilizlere bağlı kalmasını temin edememişti.” (Satı, 2018:29) demektedir.

Bütün bunların yanında Satı Bey’e (2018:34) göre “Bütün Osmanlılar arasında özellikle halk tabakalarında müşterek birçok hisler ve alışkanlıklar vardır. Hepsi arasında lisan ve hatta din farklarına rağmen müşterek bir ‘şarklı ruhu’ bir ‘şarklı tabiatı’ mevcuttur.” Aynı makalesinde bu ruhun varlığına delil olarak da “muhtelif lisanlarda, muhtelif güftelerde uydurulmuş havalar, namerler, besteleri” göstermekte ancak konuyu daha fazla derinleştirmemektedir. Bu bağ; kan, lisan, din ve tarih unsurlarından daha müphem gözükmektedir. Ayrıca Satı Bey, sosyologların

kullandığı, kendisinin bilim dışı ve metafizik olarak gördüğü “içtimaî vicdan” kavramı ile aynı niteliklere sahip olan “şarklı ruhu” kavramını kullanması fikrî açıdan bir tenakuzdur.

Sonuç olarak Satı Bey, vatan ve millet kavramlarının ülkenin bulunduğu şartlara göre tanımlanabileceği kanaatindedir. Milleti oluşturan unsurların çokluğu ve yoğunluğunun bu kavramların gücünü belirlediğini düşünmekte ve “En sabit ve en devamlı vatanlar, bu manevî öğeleri çok ve en kuvvetli olanlardır... Osmanlılığın, pek kuvvetli manevî bağlar ile bağlı bir temel çoğunluğu vardır.” (Satı, 2001:72-75) ifadelerini kullanmaktadır. Lisan, ırk ve din üzerine değil, Fransa’daki gibi devlet ve tarih üzerine bir “vatan ve millet” kurgusu yapmak gerektiğine inanmaktadır. Osmanlı vatandaşlığı temelinde bir “Osmanlı milleti”, Osmanlıların yaşadığı yerleri kapsayan bir “Osmanlı vatani” hayal etmekte ve şöyle demektedir: “Biz vatan mefhumunu lisan ve ırk esasları üzerine değil devlet ve tarih esasları üzerine bina etmeye mecburuz. Bizim vatanımız falan veya filan lisanın konuşulduğu yerler değil. Osmanlı bayrağının gölgesi ve Osmanlı devletinin idaresi altında bulunan, Osmanlı tarihinin şanlı ve felaketli fasıllarına tecelli sahnesi olan yerlerdir.” (Satı, 2018:31). Satı Bey’in Osmanlılık ideali ile ilgili olarak Cleveland (2018:57), “Osmanlılığı savunurken de ırk esasına dayanan ve meşruiyetini dinden alan bir siyasal tavra hiçbir zaman yakınlık duymamıştır.” tespiti bulunmaktadır. Bu tespit doğru olmakla birlikte Satı Bey’in İslam ile ilgili olumsuz bir sözü de eserlerinde görülmemekte aksine İslam’dan müspet cümleler ile bahsetmektedir.

Satı Bey, Osmanlılık idealine sahip bir Arap olarak, milliyetçiliğin giderek güçlendiği bir dönemde, Arapçılık ve Türkçülük akımlarına mesafeli durmakta ve “Bizde milliyetperverlik caizdir ve lazımdır, fakat bir şartla: Vatanperverane olmak şartıyla.” (Satı, 2018:35) anlayışını taşımaktadır. Ona göre “Ortak vatanın şeref ve menfaatini dikkate almayan ortak vatanın selamet ve menfaatine karşı hareket eden bir milliyetçilik... Her ne milliyetçiliği olursa olsun -ister Ermeni ister Arap ve isterse Türk milliyetçiliği olsun- vatana karşı bir cürüm oluşturur.” (Satı, 2001:76). Satı Bey’in bu sözleri Osmanlı Devleti’ni koruma hissiyle hareket ettiğinin göstergesidir. Milleti millet yapan kültür bağlarını güçlendirmeyi ve milletin ilerlemesini amaçlayan “milliyetperverlik”e karşı olmadığını beyan etmektedir. Bu fikrini Osmanlı yıkılana kadar muhafaza ettiği ve Osmanlı yıkıldıktan sonra Arap milliyetçilerinin çalışmalarına dahil olduğu anlaşılmaktadır.

Satı Bey'in vatan üzerine yazdığı yazılarında değindiği diğer bir konu da “vatan sevgisi”nin ne olduğunu ve nasıl neşvünema bulduğudur. Osmanlılarda pek zayıf bulunduğu (Satı, 2018:11) bu sevgiyi şöyle tanımlamaktadır:

Vatanının maddeten ve manen ilerleme ve yükselmesini arzu etmesi, onun muvaffakiyetlerinden de felaketlerinden de birer tesir hissesi alması. Bütünlük ve haysiyetten bir şey kaybolursa ıstırap; aksine bütünlüğüne ve haysiyetine bir şey eklenirse sevinç duyması. Ve nihayet vatanının toprağını, şerefini, haysiyetini müdafaa etmek ve artırmak için fiilen çalışması, fedakârlık yapmasıdır.” (Satı, 2018:14).

Satı Bey vatan sevgisini, Namık Kemal gibi İslami bir temele dayandırmamakta, şehitlik ve gazilik kavramlarına atıf yapmamakta, onu ıstırap, sevinç, şeref, haysiyet gibi duygular ile temellendirmektedir. Halkının büyük bir bölümü, askerinin ise tamamına yakını Müslüman olan meşrutiyet dönemi Osmanlısında, bireyden gerektiğinde canını vermesi istenilen “vatan” olgusu ile, dinde ve kültürde önemli bir yeri olan “şehitlik” ve “gazilik” mertebeleri arasında irtibat kurulmaması bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ancak Osmanlı vatandaşlığı temelinde hareket eden Satı Bey'in, bu değerleri küçümsememek ile birlikte, gayrimüslim teb'ayı düşünerek böyle bir tanımlama yapmış olabileceği unutulmamalıdır.

Satı Bey başka bir makalesinde şöyle demektedir:

Vatanın bir maddiyatı ve bir maneviyatı bir bedeni ve bir ruhu vardır. Vatanın maddiyatı, bedeni: toprağı, dağları, ovaları, nehirleri, gölleri, denizleri, havası, suları, şehirleri, ormanlardır. Maneviyatı, ruhu ise; üstünde yaşayan insanları birbirine bağlayan ortak hisler, fikirler, hatıralar, emeller, endişeler, adetler, menfaatler, kanunlar, lisanlar, dinler, tarihlerdir... Onun gerek bedeninin ve gerekse ruhunun gerek maddiyatının ve gerekse maneviyatının ilerlemesini ve yükselmesini istemek, bu uğurda çalışmak ve icap ederse fedakârlık yapmaktır... Vatanperverliğin zihni bir mülâhaza, akli bir muhakeme neticesi olmayıp; kalbi bir muhabbet, deruni bir içgüdü neticesi olduğudur (Satı, 2018:30-39).

Yani vatanın maddî varlığı olduğu gibi manevî varlığının olduğunu kabul etmekte ve bunların her ikisini de sevmek ve her ikisinin de ilerlemesine hizmet etmek gerektiği üzerinde durmaktadır. Satı Bey, bu sevginin kaynağının akıl değil kalp olduğunu iddia ederek spiritüalizme meyletmektedir. Hatta materyalist ve pragmatist bir bakış açısı ile “vatan” hususuna bakanları eleştirmekte ve şu beyanda bulunmaktadır:

Mesela sırf akıl ile düşününce insan ecnebi bir memleketi kendi memleketinden daha güzel görebilir. Soğuk bir mantık ile muhakeme yürütünce başka bir memleketin övülecek yönlerine kendi vatani için imrenebilir. İnsan ecnebi bir memlekette doğup büyüyebilir, vatandan başka bir yerde daha ziyade huzur ve saadet bulabilir, kendi vatandaşlarından değer bilmezlik, hatta kötülük, fenalık iftira ve ihanet bile görebilir. Eğer kalbinde hakikaten vatan aşkı varsa

bütün bunlara rağmen vatanını başka vatanlardan ziyade sever, bütün bunlara rağmen vatanın selameti için endişelenir ve dertlenir. Böyle yapmayanlar vatanlarını değil, vatanlarının kendilerine verdiği menfaati, huzur ve istirahatı seviyorlar demektir. (Satı, 2018:41).

Satı Bey, vatan sevgisini anne sevgisi ile benzer görmekte ikisinin de “düşünüp taşınarak ve muhakeme yapılarak değil bir sevk-i tabîî” ile sevildiğini ifade etmekte; bu sevgiyi “Vatan insanın manevî annesidir.” (Satı, 2018:40) cümlesi ile özetlemektedir. O “vatan sevgisi”ni karşılıksız, derin ve samimi duygular üzerine kurgulamakta, faydacı bir anlayışı reddetmektedir. Yine bu sevginin, doğal bir süreç ile çocukta oluştuğunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

Vatanperverliğin esası, fidesi memleket sevgisi, yurt sevgisidir: İnsanın doğup büyüdüğü, özellikle çocukluk hayatını geçirdiği yere bağlılık duyması ve o yerde oturanlara yabancılara karşı olandan fazla bir sıcak ilgi duymasıdır... Vatan sevgisi işte bu memleket sevgisine, bu yurt sevgisine benzer; daha doğrusu memleket sevgisinin alanının genişlemesinden doğar. (Satı, 2001:66-68).

Görülmektedir ki Satı Bey, insanın çocukluğundan itibaren annesine, ailesine, arkadaşlarına, komşularına, mahallesine, ilçesine, şehrine alışmak ve bunlara karşı muhabbet geliştirmek suretiyle içinde bir “vatan ve millet” sevgisi inşa etmektedir. Bu itibarla aile ve çevrede oluşan olumlu bir sosyal ortamın, vatan sevginin filizlenmesini sağladığı ve biriktirilen hatıraların vatana duyulan muhabbeti geliştirdiği söylenilebilir.

Satı Bey’e (2001:59) göre, “Bugün, her Osmanlıya düşen görev... öncelikle kendi zihninde ve kalbinde var olan vatan fikrine ve vatan sevgisine açıklık ve kuvvet vermeye, sonra da vatandaşlarına -kardeşlerine, ırkdaşlarına, çocuklarına, öğrencilerine, okuyucularına- kuvvetli ve açık bir vatan sevgisi telkin etmeye çalışmaktır.” Satı Bey, Osmanlı vatandaşlarındaki vatan sevgisini yeterli görmemektedir. Bir seyahati esnasında Sofya’da karşılaştığı Bulgar ressamın, savaşta kaybettikleri Keşan hakkındaki üzüntüsünü vatan sevgisine örnek göstermekte ve Osmanlıların vatan sevgisi ile karşılaştırarak; “Bulgar ressam beş aylık bir işgalden sonra kaybedilen memleket için -bu kadar zaman sonra bile- bu kadar şiddetli ve derin bir tahassür hissi duyuyordu. Bizde, beş asırlık bir hakimiyetten sonra kaybolan memleketlere karşı bile bu kadar derin ve devamlı bir tahassür hissi duyanlar ne kadardı.” (Acar, 2009:153) sözleri ile hayıflanmaktadır.

Yine Yanya’da öğretmen olarak bulunduğu sıralarda yaşadığı bir olayı “vatan sevgisi” boyutunda irdeleyerek şöyle anlatmaktadır:

Ben bunu evvelce Yanya'da yaşarken kaç defa kendi kendime sormuş ve buna kaç defa tereddütle cevap vermeye mecbur olmuşum. Orası siyasetçe ve idarece bizimken, iktisatça ve irfanca ne kadar başkalarının idi? Orada herkes Rumca konuşurdu. İslamların da anadili Rumca idi. Yaşlıca kadınlar arasında Türkçeyi anlayabilenler çok nadir bir istisna teşkil ederdi. Türkçe bilenler bile Rumca konuşmaktan bir zevk duyardı. Aralarında itiraza uğrayınca "Fakat efendim, bu bizim lisan-ı millimiz!" demekten çekinmeyenler bile olurdu... Mevlid-i Şerif'te Rumca okunur, koca kavuklu ananeperest şeyhin kıldırıldığı bayram namazında bile müezzinlerin Rumca nidaları işitilir, Arslan Paşa Camii'nde toplanan müminler, yüz bir salâvâtı; "ekatomiya salavatiya" emri üzerine çekerdi... Orada bizim birkaç bozuk düzen mektebimize karşılık, onların ne kadar çok ve mükemmel mektepleri vardı. Onların arasında okuma-yazma bilmeyenler hiç yok gibiydi. Sekiz on hanelik çiftliklerde bile birer "daskal" görülür; çamaşırcı kadınlar arasında bile "Elenika"ya vâkıf olanlara rastlanırdı. O halde oraya bizim demek, ne dereceye kadar doğru olabilirdi. Maddeten beş asır elimizde kalmış olan o memleket, manen bizden ayrı yaşamış değil miydi? Şimdi kendi kendime soruyorum ki; acaba bizim daha başka Yanyalarımız, Yanya'ya az çok benzer memleketlerimiz yok mu?" (Acar, 2009:165).

Satı Bey burada Osmanlı Devleti'nin resmî devlet dili olan Türkçe'yi Osmanlı halkına öğretmediği ve eğitim hizmetini hükümlanlığı altındaki topraklara ulaştıramadığı, bu yüzden de Osmanlının kendisine bağlı topraklar üzerinde yaşayan halk ile gönül bağı kuramadığı kanaatindedir. Satı Bey'in, Arap kökenli bir Osmanlı eğitimcisi olarak mekteplerde resmî dil olarak Türkçe'nin öğretilmesini bir gereklilik olarak görmesi önemlidir. Diğer taraftan dönemin şartları ve modern devlet anlayışının resmî dilin yaygınlaştırılmasını bir zorunluluk hâline getirdiği de söylenebilir.

Vatan sevgisinin kuvvetlendirilmesi hususunda Satı Bey, felaket zamanlarını eğitimsel değeri yüksek vakitler olarak nitelemekte, "Hemen herkeste anneye babaya ve daha umumi bir tabirle aile efradına karşı olan muhabbet ve şefkat onların hastalıkları zamanında çok daha büyük bir şiddet kazanır." (Satı, 2018:12) demektedir, ailenin zor zamanlarında şiddetlenen aile sevgisini örnek göstermekte ve bunu vatan sevgisine şöyle teşmil etmektedir: "Vatan sevgisinde de durum tamamen böyledir: Vatana karşı olan sevgi de onun felaketi zamanlarında daha büyük bir kuvvet kazanır; ona karşı alelâde kayıtsız kalanlar bile böyle zamanlarda -az çok- bir coşkunluk duyar ve vatanperverlik hakkında yapılacak telkinlerden daha çok etkilenirler." (Satı, 2001:60).

Son tahlilde Satı Bey "vatan fikri ve muhabbeti"nin Osmanlı Devleti'nin geleceği açısından, Osmanlı vatandaşına verilmesi gereken bir değer olarak görmektedir. Bu hissiyatın aile ve çevre yolu ile filizlendiğini daha sonra da okul vasıtası ile beslendiğini düşünmektedir. Onun vatandan kastı bütün bir Osmanlı coğrafyası, milletten kastı ise bütün Osmanlı vatandaşlarıdır.

3.3.4. Türklük ve İslamlık Terakkiye Mâni Değildir

Satı Bey'in yazılarında Türklüğün ve İslamlığın ilerlemeye mâni teşkil edip etmediği konusu önemli bir yer tutmaktadır. Konu ile yakından ilgisi olması hasebiyle Avrupa'ya yaptığı bir gezide yaşadıklarını anlattığı hatıra onun düşüncelerini açıkça yansıtmaktadır. Satı Bey (2018:97) bu olayı aşağıdaki sözlerle anlatmaktadır:

Brüksel'de... On dört gün kadar sonra idi. Biz sofrada iken ev sahibesinin akrabalarından bir misafir gelmiş o da sofraya başına oturmuştu. Kadın onu bana, beni ona takdim etti. "Eski Dârülmuallimîn müdürü İstanbul'un." dedi. Misafir bu takdim edişe göre beni Yunanlı zannetmiş olacak ki konuşurken sözlerine "Siz de Yunanistan' da..." diye başladı. Bu suretle Yunanlı zannedilmek başıma üç hatta dördüncü defa olarak geliyordu. Onun için kırgınlığa, hiddete yakın bir üzüntüyle cevap verdim: Pardon Mösyö Grek değilim, Türk'üm, dedim.

Burada dikkat çeken iki husus vardır: Birincisi Batılılar içinde, "Müslümanlar ve Türkler eğitimsizdir ve onların bilime kabiliyetleri yoktur." inancında olanlar bulunmaktadır. İkincisi ise "Satı Bey gibi aslı Arap olanlar bile kendilerini Batılılara tanıtırken 'Türküm!' ifadesini kullanabilmektedir. Ayrıca milliyetçilik akımlarının güçlü olduğu bu dönemde özellikle Satı Bey'in "Türküm!" ifadesini kullanması dikkat çekicidir. Bu durum iki şekilde yorumlanabilir. Birincisi "Türk" kelimesi Osmanlı Müslümanlarının tamamını kapsama özelliğini hâlâ devam ettirmektedir ki Lewis (2018:20) "Türkiye'de Türk kelimesi neredeyse hiç kullanılmazken, Avrupa'da bu kelime Müslümanlıkla eş anlamlı hale gelmişti ve Müslümanlığı seçmiş bir Batılı için -ister Fas'ta ister İsfahan'da olsun- 'Türk oldu.' ifadesinin kullanılması adettendi." bilgisini vermektedir. İkincisi ise Satı Bey'in kendisini "Türk" olarak tanıtmayı "Osmanlıcılık" idealine olan bağlılığının göstergesidir.

Avrupa'da İslam'a ve Müslümanlara karşı ön yargının en belirgin belgelerinden birisi 1883'te Fransız şarkiyatçı, dilbilimci ve tarihçi Ernest Renan'ın Sorbonne'da verdiği "İslam ve Bilim" adlı konferanstır. Renan (2011) burada "İslam, dünyamızın geniş bir bölümünü eziyor ve oralarda ilerlemeye karşı olan en güçlü fikri sürdürüyor." iddiasını ortaya koymaktadır. Konuşmasında, İslam dünyasının bilimsel çalışmaların öncülüğünü yaptığı dönemlerdeki gelişmeleri, İslam dışındaki sebeplere bağlayarak - bireysel ve sosyal hayatta güçlü bir etkisinin bulunduğunu kendisinin aynı konferansta kabul ettiği- "İslam"ı yok saymakta; İslam dünyasının her yönden gerilediği dönemde ise bütün problemlerin kaynağı olarak "İslam"ı göstermektedir. Dolayısıyla Renan, bu konferansta genel itibarı ile kendi düşüncesini ispat için tarihî bilgileri çarpıtmakta,

İslam ve Müslümanlar hakkında adil ve tarafsız davranmamaktadır. Renan'ın iddiaları XX. yy. başında Batılılar arasında yaygın olacak ki Satı Bey, Türklük ve İslamlığın terakkiye mâni olmadığına dair birçok yazılar yazmaktadır.

Satı Bey, “İslam'ın terakkiye mâni olduğu” düşüncesini doğru bulmamakta ve şöyle demektedir:

Bazı Avrupalılar ilerlememiş olmamızın nedenlerini dinimizde arıyor... İslâm toplumlarının ilerlememiş olduğuna bakarak İslamiyet'in ilerlemeye mâni olduğuna hüküm vermek de o kadar mantıksız, o kadar hatalıdır. İslamiyet'in terakkiye mâni olup olmadığını anlamak için de terakkiye mâni hükümleri bulunup bulunmadığını ve İslâm toplumlarının mâzide ilerlemiş olup olmadığını dikkatlice incelemek gerekir (Satı, 2021:21).

O, İslam'ın terakkiye engel olmadığı kanaatini iki husus üzerine bina etmektedir: Birincisi “İslam'ın ilme engel bir hükmü yoktur.” düşüncesi, ikincisi ise “İslam tarihinde zamanın büyük ilim adamları, dönemin en ileri ilmi çalışmaları ve çağının en güçlü devletleri ortaya çıkmış olması, İslam'ın terakkiye mâni olmadığına göstergesidir.” düşüncesidir.

Birinci hususta, İslam'ın Hristiyanlık'tan farklı olduğunu, dua ve ibadette kimseyi Allah ile kul arasına koymadığını dolayısıyla ilim tahsilini ve Ku'ran okumayı herkese farz kıldığını, oysa Hristiyanların Luther'e kadar ilim tahsiline gerek duymadıklarını savunmaktadır (Acar, 2009:184). Yine Satı Bey'e göre:

Ta Bedir Gazâsı zamanında, İslamların eline esir düşenlerden bir kısmının fidye-i necat makamında onar kişiye okuyup yazmayı öğretmeye memur edilmesi, birinci hicri asır zarfında bile hemen her Cami-i Şerif'in yanında birer Sıbyan Mektebi vücuda getirilmesi... İslam aleminde -ta başlangıçtan itibaren- bu dini gerekliliğe uymada kusur edilmediğini gösteren tarihi delillerdendir (Acar, 2009:185).

Görülmektedir ki Satı Bey İslam'a yapılan bu suçlamalar karşısında İslam'ı savunmaktadır. Bu konuda Satı Bey hakkında Cleveland (2018:94) da “Dinsel açıdan İslam'a bağlılığı asgari düzeyde olsa da İslam dininin Osmanlı'nın geri kalmasında hiçbir şekilde sorumluluğu olmadığını ifade ediyordu.” demektedir. Satı Bey'in, İslam'ın ilmi Müslümanlara farz kılması, Bedir esirlerinin on Müslümana okuma-yazma öğretmeleri karşılığında hür bırakılmaları ve camilerin yanlarına yapılan sıbyan mekteplerini delil göstermesi yerindedir. İlk ayeti “Oku!” olan, ilim ve çalışma hususunda birçok emri bulunan İslam'ın, Müslümanların bugünkü hâlden sorumlu tutulması aklî gözükmemektedir. Ancak Satı Bey (2001:14) “Şu hâlde kesin olarak kanaat sahibi olmak gerekir geri kalmamızın nedeni İslamiyet değildir.” hükmünü ortaya koyduktan sonra Müslümanlar açısından bir özeleştirii yapmaktan geri

durmamaktadır. Ona göre, toplum içinde bir güruh kendi çıkarları için dini kullanmakta, Müslüman halk cehalet içinde yaşamakta ve Müslümanlar arasında ehl-i sünnete uymayan (batıl kabul edilen) bir kader anlayışı hüküm sürmektedir.

Satı Bey (2021:23), dinin çıkar amacıyla kullanılması hususunu şöyle dile getirmektedir:

Terakkiye niyet ettiğimiz zamandan beri karşılaştığımız düşmanların en zorluları kendilerine diyaneti siper edinmişlerdi. Bizi yerimizde durdurmaya ve hatta geri döndürmeye çalışanlar en ziyade dinin kuvvetinden istifade etmek istemişler idi... Bir asır kadar evvel teşkilât ve askeri düzenlemelere karşı ayaklananlar “Bu bidattır!” diye bağırılmışlar, bir sene kadar evvel idarî meşrutiyete karşı isyan edenler de “Şeriat elden gidiyor!” nidasıyla hareket etmişler idi.

O, birtakım insanların modernleşme süreci içerisinde çıkarlarını korumak adına dini kullandıklarını ve bunun halkın cahilliğinden yararlanılarak yapıldığını düşünmektedir. Bu yüzden Satı Bey (2001:15) şu kanaattedir:

Taassup ve bilgisizlik... İşte ilerlememize engel olan nedenlerden birisi... Halkta bilgisizce taassubu ortadan kaldırmak, ahaliye İslâm dininin hükümlerini olduğu gibi öğretmek ve böylece dini menfaatçi amaçlarına alet olarak kabul etmek isteyen bozguncuları en keskin silahlardan mahrum bırakmak... İşte ilerlemeyi gerçekleştirmek için harcamak zorunda olduğumuz çalışmaların bir kısmının hedefi.

Dolayısıyla İslam dini doğru bir anlayış ile herkese öğretildiği takdirde, din konusundaki cehaletle birlikte dinin istismarı da bitecektir, düşüncesi ile eğitime “dini öğretme” görevini de yüklemektedir.

Satı Bey, diğer bir husus olan tembelliğe sevk eden kader anlayışı ile ilgili eleştiriyi kabul etmekte ve “Aramızda tembelliklerini ‘Allah elbette rızıkımızı verir. Kaderden fazla bir şey olmaz. İş olacağına varır.’ gibi sözler ile mazur göstermek isteyenler maalesef pek de nadir değildir. Fakat bu itikatlar ve alışkanlıklar, İslâmiyet’in hükümlerinin neticesi değil, tam aksine bu hükümlere zıttır.” (Satı, 2021:24) sözleri ile konuyu irdelemektedir. O, böyle bir kader anlayışını reddetmekte, “İnsan için emeğinin karşılığında başka bir şey yoktur.” (Necm, 53:39) ayetinin İslam’ın asıl kader anlayışı olduğunu belirtmekte (Satı, 2001:15); sebeplere sarılmanın ehl-i sünnet itikadı olduğunu ve kulun kaderinde yazılı olan fiili zorunlu olarak işlediğine dair itikadın “cebriyecilik” olduğunu anlatmaktadır (Satı, 2021:24). Bu anlayışın dönemin insanlarını yanlış bir tevekkül inancına ve buna bağlı bir miskinliğe götürdüğü görülmektedir (Uludağ, 1996:21). Oysa Osmanlı coğrafyasında itikadî olarak yaygın olan Maturudilik mezhebinin önemli âlimlerinden Ömer Neseî (1995:142) bu konuda “Herşey ezelde Allah’ın irade ve ilmiyle takdir edilmiş ve

yazılmıştır. Fakat ehemmiyetle bilmemiz gereken husus şudur: ‘İlim maluma tâbidir...’ İlmin, hadiselerde tesiri yoktur. Meselâ; biz güneşin nereden ve ne zaman doğacağını biliriz. Güneşin ise söylediğimiz zamanda doğması, bizim bilgimizden dolayı değildir.” demektedir. Dolayısıyla Satı Bey’in de ifade ettiği gibi ehl-i sünnet kader itikadının tembelliğe gerekçe gösterilmesi cehaletten kaynaklanmaktadır.

Satı Bey, İslam’ın terakkiye engel olmadığı kanaatini bina ettiği iki gerekçeden ikincisi olan “İslam tarihinde zamanın büyük ilim adamları, dönemin en ileri ilmî çalışmaları ve çağının en güçlü devletlerinin ortaya çıkmış olması, İslam’ın terakkiye mâni olmadığına göstergesidir.” kanaatini şöyle açıklamaktadır:

İslamlar... Medeniyet-i beşeriye’yi bu hâl-i ihtizâr (can çekişme) ve inkırazdan (dağılıp yok olma) kurtarmışlardır. Fetih ve istila ettikleri memâlikte -Mısır’da, Suriye’de, Irak’ta, İran’da- tesadüf ettikleri âlimleri himaye ettiler, âsâr-ı ilmiye’yi Arapça’ya tercüme ettirdiler... Ve bu suretle selefleri olan akvâmın medeniyetlerini iktibas, temsil ve ihyâ ettiler... Avrupa bu efkâr ve mâlûmatı, hep Arapça eserlerden almış, Yunan medeniyetine İslamlar vasıtasıyla muttali olmuştur. (Satı, 1326p).

Satı Bey, Avrupa’nın şu andaki ilmi gelişmesinin temellerini Müslüman bilim adamlarının yaptığı çalışmalara borçlu olduğunu ortaya koymaktadır. Müslümanların bilimde ileri olduğu bu dönemde, İslâm ülkelerini hastane, medrese, mektep, ameliyathane ve rasathaneler ile donattığını, barut ve kâğıt kullanımına, pusula yapımına başladığını, her tarafta madenler işletildiğini, dokuma ve demir-döküm sanayiinde büyük bir gelişme olduğun, ateşli savaş aletlerini icat ettiklerini, tarım ürünlerini diğer memleketlerde de yetiştirmek hususunda başarılı olduklarını, yaratıcı yeteneklerini güzel sanatlarda ve mimaride gösterdiklerini (Satı, 2001:101), bilimin geliştiği seviyeyi somutlaştırmak için örnek olarak vermektedir. Hatta “Astronomideki çalışmalar için “Laland’ın da dediği gibi, teleskopsuz olarak yapılması mümkün olan her şeyi yapmış, her ilerlemeyi temin etmiş, bu önemli bilim dalını, Yunanlılar dönemindekine kıyaslanamayacak derecede ilerletmişlerdi.” (Satı, 2001:100). ifadelerini kullanmaktadır. Satı Bey, bütün bunları boş bir gurur vesilesi olması için değil Batılıların “İslam terakkiye manidir!” hükümlerini boşa çıkarmak, Müslümanların kendilerine güvenlerini güçlendirmek ve onlara çalışma şevki aşılama için saymaktadır. Zira bütün bu savunmanın sonucunda şu tavsiyede bulunmaktadır: “İslamların bu terakkiyat-ı mâziyesi zihnimizden çıkmamalı, bu terakkiyatın şaşaası gözümüz önünden ayrılmamalıdır. Fakat bunlar zihnimizi mâziye bağlayacak bir sıklet değil, âtiye ümit ve itminan ile sevk edecek bir kuvvet teşkil etmelidir.” (Satı, 1326p).

Bu dönemde Renan örneğinde olduğu gibi akademik yayınların yanında Avrupa gazetelerin de sistematik bir şekilde Türkler hakkında da menfî haberler yapılmaktadır (Şerif, 2019:154). Satı Bey, bir Arap olduğu hâlde Batılıların “Türk ırkı terakki edemez, irsî olarak buna müsait değiller.” iddiaları karşısında Türklüğü de müdafaa ettiği tarihî bir vakıadır. Satı Bey’e (2021:26-37) göre:

Diyorlar ki: Osmanlılığın kurucusu ve yöneticileri Türklerdir; ki, Türk ırkı ilerleme ve medenileşmeye kabiliyetsiz, yalnız savaş ve mücadeleye eğilimlidir... İslâm medeniyeti yalnız Arapların çalışma ve gayretinin neticesi değil idi, İslâm âlimleri arasında Türkler dahi çok idi. Bu cümleden olarak İbn-i Sina Türk idi. Türklerin ocaklarından olan Buhara dahi bir medeniyet merkezi olmuş idi, Macarlar dahi Türk ırkındandır ve bugün diğer Avrupalılardan hiç de geri değildir... Avrupalılarda bizden daha ziyade zekâ, daha ziyade istidat yoktur... Onlar daha faydalı bir surette çalışıyor, daha ameli bir surette düşünüyor ve bu sayede ve bu sebep ile muvaffak oluyor ve terakki ediyorlar.

Görülmektedir ki o, hem kalıtsal olarak Türklerin kabiliyetsiz olduğuna dair yapılan ilim dışı iddiaların asılsız olduğunu ifade etmekte hem de bu vesileyle siyasi açıdan da Türklere olan bağlılığını göstermektedir.

Onun, Batılıların bu mesnetsiz iddialarını boşa çıkarmak için kullandığı diğer bir gerekçe de Almanya ve Japonya’nın geçirdiği süreçtir. Satı Bey, toplumsal tekamüle inanan bir mütefekkir olarak şöyle demektedir:

Bugün yalnız bir şeye eğilimli görünen bir ırk ve kavim, bir müddet sonra bûsbütün başka şeylere de bir eğilim ve kabiliyet kazanabilir: Mesela Almanlar beş altı yüzyıl öncesine kadar bûsbütün başka bir hâlde idiler; onlar da -Tabî ki Türkler gibi- hep savaş ve mücadeleye alışkınlardı. Bu hâl onların günümüzde en birinci ilerlemiş millet sırasına geçmesine neden olmakla birlikte sanayi ve ticari hayatta da birinciler arasına girmelerine engel olmamıştır... Yine Japonlar da kırk sene öncesine kadar iç savaşla zaman geçirmekte, Avrupa medeniyetine şiddetli kin ve düşmanlık beslemekte idi; bu hâl onların şimdi dünyanın en ilerlemiş ve en kuvvetli milletleri arasına geçmesine engel olmamıştır (Satı, 2001:17).

Özellikle Japonların otuz yıl gibi kısa bir sürede modernleşmeyi başarmasını, modernleşmede örnek alınması gereken bir olay olarak görmekte, yazılarında Japonya’nın modernleşmesini ayrıntılı olarak işlemekte ve şu ifadelerde bulunmaktadır: “Şimdiden sonra 'hakikaten terakki' için, nasıl bir hatt-ı hareket takip etmemiz gerektiğini bize Japon terakkiyât tarihi, büyük bir açıklıkla gösteriyor: Avrupalı medeniyetini ictibas ve temsile çalışmak, umran ve irfana bağlı icraat ve ıslahata büyük bir ehemmiyet vermek ve bu hususlarda fikrî takip ve faaliyet göstermek.” (Acar, 2009:82). Yani ona göre önce Batı’nın ilmi ve tekniği taklit edilmeli, sonra alınan teknik öz kaynaklar ile yapılabilir hâlde gelmeli, daha sonra ise ilim ilerletilmeli ve alınan tekniğin daha ilerisine ulaşılmalıdır. Satı Bey, Osmanlıların

inanması ve yeterli çabayı göstermesi durumunda, bu modernleşme sürecinin tamamlanacağı kanaatindedir. Bu yüzden “Bir millet ilerleme konusunda ne kadar geri kalmış olursa olsun, yeterli bir faaliyet gösterebilirse, kaybettiği zamanı kapatabileceğine inandırılmalıdır.” (Satı, 2001:97) demek, halkın modernleşme sürecini başaracağına dair inancının güçlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Satı Bey (1327f) “Fenalık bizim kanımızda, damarımızda, aslımızda, ırkımızda değil, muhitimizde, âdetlerimizde, ananelerimizde, terbiyelerimizdedir.” tespiti ile eğitim sistemini ve müfredatını problemin ana kaynağı olarak göstermektedir. Yine başka bir makalesinde “Bir kavmin temel karakterleri ve tabiatları her ne olursa olsun o kavmin içtimaî hâllerinin ve umumi terbiyesinin değiştirilmesi ve ıslahı sayesinde ahlâkında derin bir değişim ve bereketli bir terakki temin etmek mümkündür.” (Satı, 2021:56) ifadesi ile de halkın umumî hâlini ıslah etme ve halkı modernleşme sürecinin başarısına inandırma vazifesini (problemin kaynağı olarak gördüğü) “eğitim”e vermekte, yani “toplumun ıslahı için maarif ıslah edilmeli” tezini savunmaktadır. Dolayısıyla eğitimde yaptığı çalışmalar bu görüşü ile birlikte düşünüldüğünde daha anlamlı bir hâl almaktadır.

Satı Bey, Avrupa kamuoyunda Osmanlı, İslam ve Türk aleyhtarı yapılan mesnetsiz yayınlar ile Batı kamuoyunun yanlış yönlendirilmesi karşısında, Osmanlının özellikle Avrupa ülkelerinde Osmanlıyı tanıtmaya ve kamuoyu oluşturma çalışmaları yapılması gerektiği fikrindedir. Osmanlının dış siyaset enstrümanlarına “tanıtım faaliyeti”nin eklenmesi önerisi Satı Bey’in ileri görüşlülüğünü de göstermesi açısından önemlidir. Satı Bey’e (2018:92-93) göre:

Artık tamamen kani olmalıyız ki kamuoyunun medeni hayatta pek büyük bir ehemmiyeti vardır. Kamuoyu sahasında elde edilen fetihlerin ehemmiyeti bazen araziye yapılan fetihlerin ehemmiyetinden bile büyüktür. Ve kamuoyu kazanmak, fetih ve elde etmek için yalnız harp zamanlarında değil sulh zamanlarında da çalışmak, uğraşmak lazımdır... Benim fikrimce millî müdafaaanın en ehemmiyetli vasıta ve hedeflerinden birisi: Kendimizi Avrupa'ya tanıtmak, Avrupa'da hakkımızda hüküm süren yanlış telakkileri gidermeye çalışmaktır.

Satı Bey, Avrupa’da yapılan uluslararası sergi, konferans ve kongrelerde Osmanlının yetersiz kaldığı ile ilgili, İtalya’nın Taranto şehrinde açılan sergideki Osmanlı sergi bölümünün Sırbistan’ın sergisinden on kat daha aşağı olduğunu ve Lahey şehrinde yapılan “Uluslararası Ahlâk Terbiyesi” kongresinde Japonya’nın, Arjantin’in, Avustralya’nın ve Çin’in bile delegeleri varken Osmanlının hiçbir mümessilinin olmadığını (Satı, 2018:93) örnek göstermektedir. Yine Osmanlının temsilcisinin olmadığı organizasyonlarda dezenformasyon yapıldığını, bu tür

uluslararası organizasyonların birinde Satı Bey (2018:94), Yunan Zaviçyanos'ın şu sözlerini işittiğini söylemektedir:

Türkiye'de çocukların terbiyesi, evvelce hadım ağalarına emanet edilmişti. Onlar cahil oldukları için doğal olarak çocukları iyi terbiye edemezlerdi. Fazla olarak kendilerini hadım yapan efendilere ve bütün insanlara karşı bir kin besledikleri için çocukların ahlâkını bilerek fesada bile çalışırlardı. Türkler şimdiki uyanış ve ilerleyişlerinden dolayı birinci derecede “Kardinal Lavijeri”ye minnettar olmalıdır. Bu kardinalin mesaisi sayesinde esirliğin kaldırılması Türklerin terbiyesinde bir inkılap yaptı. Türkler hadım ağaları bulamadıkları için artık çocuklarının terbiyesini Rumlara bırakmaya başladılar. Ve işte bundan dolayıdır ki biraz ilerlediler.

Yine başka bir seferinde Macar bir muallimenin “Kadınlarınızı nasıl kapalı tutabiliyorsunuz? Kaçmaya teşebbüs etmiyorlar mı?” sorusuna muhatap olduğunu anlatmakta ve “Türk denilince gözleri önüne hep yatağanlı yeniçeriler getiren Avrupalılar hâlâ pek çoktur.” demektedir (Satı, 2018:97).

Satı Bey'in Osmanlıyı, İslam'ı, Müslümanları ve Türkleri doğru tanıtmak adına yapılmasını istediği bu çalışmalar hiçbir zaman gerekliliğini yitirmemektedir. Zira XX. yüzyılın başında yapılan bu olumsuz propaganda, “İslamofobi” oluşturmak amacıyla İslam ve Müslümanlar hakkında hâlen sürmektedir. Medya, bilgiyi toplumu yönlendirmek ve kontrol altında tutmak için kullanmakta, kendisine sahip olan sermayenin amacına hizmet etmektedir. 2020'de yapılan bir araştırma bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çalışmada Avrupa'da yer alan 16 farklı ülkeye ait 16 medya içeriğini incelenmekte ve şu sonuca varmaktadır:

Medya içeriklerinin çoğunlukla, İslam'ın ve Müslümanların baskıcı, şiddet taraftarı olduğu ve Müslümanların toplumsal yapı için bir tehdit unsuru olduklarına yönelik anlatımlar içerdiği; Avrupa'nın İslam ve Müslüman tehdidine karşı dikkatli olması gerektiği ve Müslümanlara yönelik ötekileştirici, kutuplaştırıcı ve ırkçılığa da sebep olabilecek söylemlerin kurgulandığı gözlenmiştir (Temel ve Koçak, 2020).

3.3.5. Osmanlının Modernleşmesi-İktibas ve Temsilden, İcat ve İhtiraya

Satı Bey, eğitimci kişiliği ile öne çıkmakla birlikte meşrutiyet döneminde Osmanlının gerileme sebeplerini teşhis etmeye ve buhran döneminden çıkış için yol göstermeye çalışan mütefekkirlerden biridir. Bu konudaki inancını şu sözlerle ortaya koymaktadır:

Şüphe etmemeliyiz ki bugün bizim varlığımızın veya yok oluşumuzun beşerin kaderi üzerine yapacağı tesir olağanüstü derecede büyüktür. Eğer biz mahvolursak

bütün Şark âlemi, bütün İslâm âlemi de bizimle beraber mahvolur. Eğer biz garba en yakın olan, garp ile en çok temas eden, garp ile en çok boğuşan kısaca garbın kuvvet ve kudret kaynaklarını en çok anlayacak bir mevkiye bulunan biz düşersek bütün İslâm âlemi de bizimle beraber düşer (Satı, 2018:133).

O dönem itibariyle Osmanlı, Doğu'nun ve İslam âleminin mukavemet gösteren son silahlı ve teşkilatlı kuvvetidir. Batı'nın karşısında direnebilecek tek Müslüman devlettir. Nitekim Satı Bey'in yanında birçok Osmanlı mütefekkirinin paylaştığı bu öngörü doğru çıkmış, Osmanlının gerilemesi ile başlayan İslam dünyasındaki emperyalist oyunlar, Osmanlının yıkılması ile beraber bütün İslam dünyasını sarmış ve bu coğrafyayı her türlü dış müdahaleye açık hâle getirmiştir. Doğu Türkistan, Myanmar, Keşmir, Karabağ, Kırım, Çeçenistan, Filistin, Irak, Suriye, Libya, Sudan ve daha birçok Müslüman toprağında kaos hâlen sürmektedir.

Osmanlı modernleşme sürecinde, Batı'daki sosyal, siyasal, ekonomik ve askerî alanlardaki değişim ve ilerlemelerin temelinde onlara yön veren felsefî düşüncenin ve bilimsel paradigmanın Osmanlı idaresi ve Osmanlı mütefekkirlerince tam manasıyla anlaşılamadığı genel olarak kabul edilmektedir. Bu konuda Satı Bey (2001:96) şöyle demektedir:

Asırlardan beri Avrupalılarla çarpışıyor, ticaret limanlarımızda birçok yabancı görüyorduk. Bunun yanında o kadar yakınımızda, hatta içimizde duran Avrupa ile aramızda sanki görünmez bir Çin Setti ya da Büyük Okyanus varmış gibi asırlarca medeniyet dünyasında meydana gelen fikrî, sınaî, siyasî, toplumsal ilerlemelerden habersiz ve nasipsiz olarak vakit geçirdik.

Ona göre geri kalışın ilk sebebi, Osmanlının Avrupa kıtasındaki eğitim, bilim, düşünce ve sanayi alanındaki gelişmelere uzun yıllar kayıtsız kalması, ikinci sebebi modernleşme sürecinde kişilere bağlı ıslah planlarının takip edilmesi ve uzun vadeli bir devlet politikasının yokluğudur. Satı Bey (2001:97) ikinci sebeple ilgili olarak şu ifadeleri kullanmaktadır:

İlerleme ve yenilik konusunda -Avrupa medeniyetini alma ve temsil yolunda- faaliyetle ve fikri bir takiple hareket edemedik. Özellikle siyasi ve idarî işlerle meşgul olarak uygarlık ve maarifi ihmal ettik. Doktorunu ve tedavi yöntemini sık sık değiştiren, bunun üstüne kriz nöbeti gelmedikçe hiçbir tedbir ve tedaviye önem göstermeyen bir hasta gibi davrandık.

Satı Bey'in bu tespitini III. Selim, II. Mahmut, Mustafa Reşit Paşa ve Mehmed Emin Âli Paşa tarafından yapılan modernleşme çalışmalarının, onların görevden ayrılmaları veya ölümlerinin akabinde akamete uğraması ispat etmektedir. Geri kalmanın üçüncü sebebinin ise Osmanlının modernleşme çabalarının sağlıklı bir araştırma ve planlama sonucu değil, icbar edici sebepler veya dış baskılar sonucu

yapılmasıdır. Bunu şöyle açıklamaktadır: “Kendi isteğimizle çağın gereklerine uymak istemediğimiz için, olayların zoru ve baskısı altında değişikliğe uğradık. Onun için doğal olarak eskisi gibi kalamadık, fakat çok da ilerleyemedik.” (Satı, 2001:97). Görüldüğü gibi Satı Bey, Osmanlı'nın modernleşmedeki temel ihtiyacının devletin sahiplendiği, “ısrarlı ve sistematik” (Cleveland, 2018:95) bir modernleşme programı olduğu kanaatinde.

Satı Bey'in modernleşme düşüncesinin merkezinde Batı'nın ilim ve tekniğinin alınması bulunmaktadır ve bunu “Bizim beka ve istiklalimizi muhafaza edebilmemiz, terakki ve ümran yolunda Avrupalıların izinden gitmemize bağlıdır.” (Satı, 2018:99) sözleri ile dile getirmektedir. Ona göre:

İslamlar medeniyetlerini ancak işe iktibas (ilmen istifade) ve taklit ile başlamak sureti ile elde etmediler mi? Bütün o muvaffakiyetleri fethettikleri memalikte rast geldikleri âsâr-ı maddiye ve maneviye-i temeddüni (manevî uygarlık) iktibas ve temsil etmek sayesinde ihrâz (kazanma) etmediler mi?.. Bize İslam medeniyetinin kendisinden ziyade ruhu ve hikmeti rehber olmalıdır; biz o medeniyetin asıl bu ruhu ve hikmetini taklit etmeliyiz (Satı, 1326p).

Yani Batı'nın ilim ve tekniği önce taklit edilmeli, misli ortaya konulmalı sonra bu ilim ve teknik geliştirilerek daha ileri ilim ve teknolojiye ulaşılmalıdır. İslam dünyasının bilimde liderlik yaptığı dönemin çeviri faaliyetleri ile başladığı ve iki yüzyıl süren çeviri faaliyetlerinden sonra özgün eserlerin ortaya çıktığı “telif dönemi”ne geçildiği bilinmektedir. Hatta Beytül-Hikme’de tercüme yapan altmış beş bilim adamının kırk yedisinin Süryani, gerisinin Yunan ya da İbranî olduğuna dair rivayetler bulunmaktadır (Dağbaşı, 2013). Fuat Sezgin de benzer şekilde “temessülünden ibda’ya” doğru bir sürecin işlendiği tespitinde bulunmakta ve “Erken bir devirde başlayan ve şaşırtıcı bir biçimde, alınan malzemenin özümsemesi (et-temessül) istikametinde gelişen bu yabancı bilgileri alma (el-ahz) hareketi, hicri üçüncü asrın ortalarından itibaren ‘yaratıcılık ve orijinal şeyler meydana getirme’ (ibda') merhalesinin başlamasına imkân verecektir.” (Kılıç, 2009:141) demektedir. Dolayısıyla Batı'nın beş-altı asır önce İslam dünyasından yine çeviri faaliyetleri ile aldığı ilme büyük mesafeler kat ettirdiğini düşünen Satı Bey, yeni bir modernleşme için önce Batı'daki ilmî eserlerin tercüme edilmesinin ve mevcut tekniğin alınmasının zorunlu olduğunu, belli bir birikimden sonra bilim üretilen döneme geçileceğini öngörmektedir. Dönemin “Her şey bizim köklerimizde mevcut, Batı'nın hiçbir şeyine ihtiyacımız yok!” diyenlerine “Şimdi önümüzde bu medeniyetin bu kadar asırlık semerâtı dururken, bu şecere-i medeniyetten aşılarda almak, çelikler yapmak mümkün

iken onun beş-altı asır evvelki hâline, tohumuna, avdet etmek nasıl makul olabilir.” (Satı, 1326p) cevabını vermektedir. Ayrıca mazide İslam dünyasının ilim ve teknikte elde ettiği başarının nostaljik bir tembellik için değil çalışma azmi veren bir unsur olarak kullanılması taraftarıdır. Satı Bey’e (2001:102) göre “Müslümanların terakki dolu bu mazisi zihninizden çıkmamalı, bu terakkinin görkemi gözümüzün önünden ayrılmamalıdır. Fakat bunlar zihnimizi maziye bağlayacak bir ağırlık değil, geleceğe ümit ve güven ile sevk edecek bir güç oluşturmalıdır... Tekrar terakkinin olacağına inanarak ciddi bir şekilde çalışmaya azmetmeliyiz.”

3.3.6. Ümit ve Azim

Satı Bey, Osmanlı halkında geleceğe dair ümitsiz bir hâl ve hâle ait bir tembellik görmekte, “Vazifelerin en ehemmiyetlilerinden birisi alışık olduğumuz bu tembelliğe nihayet vermek, ciddi bir faaliyete başlamak, ümran ve terakki yolunda kati ve seri adımlarla ilerlemektir.” (Satı, 2018:99) demektedir. O, halkın zaten tehlikeleri görmediğini, gaflet hâlinde olan biteni izlediğini; asıl ümitsizlik ve tembellik içinde gördüğü kesimin ise önderlik yapması ve halkı yönlendirmesi gereken münevverler olduğunu düşünmektedir (Satı, 2021:11). Satı Bey’e (2001:43) göre:

Ben aydın zümremizin asıl eksikliğini anlayışında, irade ve duygu eğitiminde görüyorum. Düşünceme göre bu aydın zümreyi yükseltmekte engel olan şey, zekanın eksikliği değil, arzulu ve yüce duygulara sahip olmamaktır. Bu kitlede görülen muhakeme ve genelleme kusurlarının en başlı ve önemli sebepleri, en güçlü ve derin etkenleri, azimli ve ısrarlı çalışma düşüncesinden uzak ve duygulara yenik, yüksek amaçlardan mahrum oluşudur. Bu nedenle aydın zümremizde her şeyden çok gerekli olan özellikler, sürekli bir çalışma, kuvvetli bir arzu ile hakikat ateşi, araştırma zevki ve yüksek kültürdür.

Satı Bey, ideal sahibi olmama durumunun sonucu olarak ortaya çıkan bir tembellikten bahsetmektedir. Mütefekkirdeki olması gereken ideali de hakikate ulaşma aşkı ve araştırma zevki olarak düşünmektedir. Bu ideallere insanlığa hizmet, ümmete hizmet, milletine hizmet, vatana hizmet ya da ideolojiye hizmet ideallerini de eklemek mümkündür. Mefkûre, kendisine ait güçlü bir imana sahip olan kalp ve zihni harekete geçirir, onları tembellikten, ataletten ve miskinlikten kurtarır. Tarihte büyük işler başarmış hatta menfi manada büyük olaylar meydana getirmiş olan (Hitler gibi) insanların bile -doğru veya yanlış- bir ideale sahip olduğu görülmektedir. Bu ideal ve amaç, kimi zaman maddî kimi zaman manevî olmakta, kimi zaman bir makam, mevki, para ya da şöhret olurken, kimi zaman da daha ulvî amaçlara karşılık gelmektedir.

Ancak şurası açıktır ki amaç edinmiş insanlar aynı zamanda yüksek motivasyona sahip olduklarından, günlük yaşantılarında tembelliği en az seviyeye indirirler.

Satı Bey, ümitsizlik ve tembellik hâlini ruhî bir hastalığa benzetmekte ve şu tespitte bulunmaktadır:

Bu ruh hâli, gayet vahim bir hastalık derecesinde afettir. Fertler için de cemiyetler için de ümit ve azim, hayat ve faaliyetin en ehemmiyetli şartlarındandır. Ümit ve azmini kaybeden bir adam ve bir cemiyet aynı zamanda faaliyet zembereklerini de kaybetmiş, hayatın en ehemmiyetli en sağlam dayanaklarından mahrum kalmış demektir (Satı, 2021:12).

Ümitsizlik ve tembelliğin pesimist bir kişilik oluşturduğu, insanda yaşama sevinci bırakmadığı ve bir nevi kişiyi monotonluğa mahkûm ettiği söylenebilir. Bu ruh hâlinin halk ya da mütefekirler arasında yaygın hâle gelmesi o topluluğun dinamizmini kaybetmesine sebep olmaktadır. Bu yüzden Satı Bey’e göre önce toplumun önündeki mütefekirlere sonra da halka Osmanlının devlet ve toplum olarak terakkisine dair bir iman ve ümit aşılmalıdır. Bunu “Ümitsizlik ve bıkkınlığın önünü almak, hastaya şifa ümidi ve tedavi azmi telkin etmek bir doktorun en ehemmiyetli vazifelerindendir.” (Satı, 2021:13) şeklinde ifade etmektedir. Bir başka makalesinde Satı Bey (2018:100) “İman kuvveti gerçekte maddî kuvvetlerin yerine kaim olamaz. Fakat o kuvvetlere eklenince onlara olağanüstü bir şiddet verir. Onları yıkılmaz bir hâle getirir.” demektedir; maddî kuvvetlerle beraber bulunan güçlü bir imanın, azim ve sebatın neşvünema bulmasına sebep olacağını düşünmektedir. O, toplumun peşinden gideceği bir mefkûreye, bunlara olan güçlü bir imana, ümide ve azme ihtiyacı bulunduğu tespitinde Mehmet Akif ve Ziya Gökalp gibi dönemin birçok mütefekiri ile hemfikir, gözükmektedir.

Ümit ve azim konusuna münhasır konferanslar veren ve bu konferansları kitap hâline getiren Satı Bey, ümitsizlik ve azimsizlik hâlinin birbirini tetikleyen kısır bir döngü olduğunu, aynı şekilde ümit ve azim hislerinin de birbirini tetiklediğini düşünmekte ve şöyle demektedir:

İçtimaî uzvumuzu kemiren, hayat ve becamızı tehdit eden illetlerin en vahimleri bence ümitsizlik ve azimsizliktir... Fikrimce geri kalmamıza yol açan sebeplerin en mühimlerinden biri bizde azim ve sebatın noksanlığıdır... Ümitsizlik azmin en kuvvetli düşmanıdır. Azimsizlik ümitsizliğin en etkili sebebidir. Bir işte muvaffakiyetlerinden ümitli olmayanlar mümkün değil o iş için sebat ile uğraşamazlar (Satı, 2021:11-45)

Bu minvalde toplumun ve yeni neslin her şeyden önce sarsılmaz bir ümide ihtiyacı olduğu düşüncesiyle başka bir makalesinde Satı Bey (1327e) şu ifadeleri kullanmaktadır:

Evet ümit ve azim, nikbin ve metanet, batn-ı hazrın en ziyade muhtaç olduğu hasletlerdir. Beka ve terakkimiz “hem ümitvâr ve hem azimkâr”, “hem nikbin ve hem metin” olmaklığımıza matuftur; zaten her yerde ve her hususta ümit ve nikbini, faaliyet ve muvaffakiyetin şart-ı esasiyesidir; bize her şeyden evvel lâyetzelzel (sarsılmaz) bir ümit, kavi bir nikbini lazımdır... Fakat âtilane hülyalara müstenit bir ümit değil, azimkârane sa’ylerin mutlaka muvaffakiyetle neticeleneceğine itimattan mütevellit bir ümit... Bu bizde terbiye-i etfal ve şebabın ulvî gayesini teşkil etmelidir.

Böylece eğitime bir vazife daha tayin etmekte, lazım olan ümit ve azmi verecek şekilde eğitimin düzenlenmesini istemektedir. Satı Bey’e (2021:27) göre, “Azim ve sebat, mübalağa etmeden denilebilir ki hâlihazırdaki medeniyetin en mühim müsebbibi, en güçlü sebebidir. Her türlü terakki ve muvaffakiyetin, keşif ve icatların en mühim sebebidir.” O, bu görüşünü ispat etmek için birçok somut örnekten bahsetmektedir. Newton’un çekim kanunu on üç yılda bulduğunu, bu kanunu nasıl bulduğunu soranlara "Daima düşünerek!" (Satı, 2001:18) cevabını verdiğini; Röntgen’in “x ışınlarını” bir tesadüf sonucu keşfettiğini ama tesadüfün Röntgen’e kendiliğinden gelmediğini aksine onun bu tesadüfi arayıp bulduğunu (Satı, 2001:19); İngiltere ile Avrupa’yı ve Amerika ile Avrupa’yı birbirine bağlayan telgraf tellerinin çekilmesinde birçok engelle karşılaşıldığını ve birçok denemeden sonra tamamlanabildiğini (Satı, 2021:103-120), yine metre ölçü biriminin bulunması sırasında büyük zorluklar yaşandığını (Satı, 2021:131-160) anlatmaktadır.

Terakki edebilmek için ümit ve azim gerektiği gibi çalışma disiplini de gerektiğine inanan Satı Bey, bu hususta Batılıları takdir etmekte ve şöyle demektedir:

Şimdiye kadar, fazla sayıda Avrupalılarla temasta bulundum; kaymakamlığım sırasında birtakım konsoloslar ve turistlerle görüşüm; özellikle Jandarma teşkilatını ıslahla görevli olan yabancı subaylarla devamlı münasebette bulundum; onlarda bizden, daha fazla bir zekâ, daha büyük bir kabiliyet görmedim. Ancak iş hususunda, iş başında onların pek düşük zekalı olanlarında bile oldukça büyük bir üstünlük buldum. Onlar daha verimli bir şekilde çalışıyor, daha işe dönük bir şekilde düşünüyor; bu sayede ve bu nedenle başarılı olup ilerleme kaydediyorlar. Onların başarı ve ilerlemeleri hep bundan, çalışmalarındaki düzen ve yöntemden kaynaklanıyor (Satı, 2001:25).

Çalışma disiplini meselesindeki görüşleri üç nokta üzerine odaklanmaktadır: Birincisi, çalışma zaman ve mekanlarını belirleyip dinlenme zaman ve mekanlarından ayırmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır (Satı, 2001:22). İkincisi kuvvetli bir

azimle, devamlı bir sebatla ve zorluklardan usanmadan çalışmak gerektiğini öğütlemektedir. Ona göre:

Bütün kâşiflerin, bütün mucitlerin serüvenlerine göz gezdiriniz, görürsünüz ki hepsinin hayatı uzun bir gayret ve sebat ile geçmiştir. Hepsi muvaffak olmak için kudurmuşçasına çalışmış, hadsiz hesapsız güçlüklerle galebe etmeye, uğraşmaya, daima uğraşmaya mecbur olmuştur... Onun için meşhur Fransız âlimlerinden Buffon'un şu sözü, bu nokta-i nazardan bir hakikat olarak kabul edilebilir: “Dehâ, uzun bir sebatan ibarettir.” (Satı, 2021:31).

Satı Bey'in başarı konusunda işaret ettiği sebatlı bir gayret, birçok büyük bilim adamının dile getirdiği ve “başarılarının nedeni sorulduğunda” Buffon'un bu sözlerine yakın cevaplar verdikleri görülmektedir. Örneğin; Thomas Edison “Sıkı bir çalışmanın yerini hiçbir şey alamaz. Deha yüzde bir ilham ve yüzde doksan dokuz terdir.” demektedir, Albert Einstein “Dehanın 10'da 1'i yetenek, 10'da 9'u da çalışmaktır.” ifadesi ile aynı fikri ortaya koymakta, yine Aziz Sancar “Çoğu insan zekaya inanır, ben inanmıyorum, bizi birbirimizden ayıran emektir, ben çalışmaya inanıyorum.” sözleri ile sabırla verilen emeğe işaret etmektedir. Satı Bey'in çalışma disiplini üzerinde durduğu üçüncü nokta ise, sabit bir hedef için çalışmaktır. Çalışmalarında bu özelliğe sahip olanların azlığından yakınmakta, belirli bir hedef gözeterek çalışmanın etkisini anlatmak için suyu misal vermekte ve şu ifadeleri kullanmaktadır:

Şurasını nazar-ı dikkatten uzak tutmamalıyız ki bu hususta asıl mühim olan cihet sa'yin derecesi değil, sebat ve intizamıdır. Çünkü çalışanlarımız, hatta çok çalışanlarımız az değildir. Çalışma ve gayretlerini sabit bir hedefe yöneltenlerimiz ise pek azdır... Bilirsiniz ki bir su cereyanı belirli ve muntazam bir mecra sahibi olmaz ve sağa sola doğru dağılırsa hissedilebilecek ve takdir olunabilecek derecede bir tesir yapmaz (Satı, 2021:32).

Onun bu tespiti herkesçe malumdur, zira yukarıda adı geçen Röntgen ve Newton'ın çalışma hayatları incelendiğinde bunu doğrulamak mümkün olacağı gibi, birçok bilim adamının da bir hedef gözeterek uzun bir süreç boyunca harcadığı emek sonucunda başarıya ulaştığı bilinmektedir.

3.3.7. Siyasî Fikirleri

Satı Bey bir eğitimci olsa da zaman zaman siyasî değerlendirmeler yapmaktan geri durmamıştır. Tanzimat döneminin modernleşme hareketlerini plansız, amaçsız ve bütünlükten uzak görmektedir. Ona göre:

Tarih-i teceddüdümüzde görülen kusurların en büyüğü -benim fikrimce- böyle hep “cebr-i vakâyi” ile hareket etmekteyizdir. Kendi mahsusât-ı kavmiye ve milliyesine sahip bir millet hâlinde taazzi ve teşekkül edememeliğimiz sebebi de garbı “taklid” etmekteyiz değil; tabiri câiz ise, garba “takallüd”

etmekliğimizdir: Kendi ihtiyârımızla, asrın icaplarına uymak istemediğimiz için hep, vakayinin cebir ve tazyiki altında tahavvülata uğramaklığımızdır (Acar, 2009:236).

Satı Bey, Osmanlıdaki modernleşme çabalarının bir istekle değil, şartların zorlaması ile yapıldığını, fiiliyata geçirilemediğini ya da geçirilmediğini, Tanzimat Fermanı ve Islahat Fermanı'nın devlet adamlarınca bir aksesuar gibi görüldüğünü düşünmektedir. Modernleşme çabalarının önceden uzun vadeli planlar ile yapılması önemli olmakla birlikte, yeniliğe mecbur eden ekonomik, idarî ve toplumsal şartların zorladığı plansız yapılan işler, ülkenin tarih ve kültürel bağlarına uygun çözümler olduğu müddetçe belki kabul edilebilir. Ancak özellikle Tanzimat ve Islahat Fermanlarının hazırlanması ve ilanında uluslararası bir baskının varlığı görülmektedir. Bu ise modernleşme hareketinin millî, kültürel ve sosyal temellerden yoksun olma durumunun en önemli göstergesi sayılabilir. Lewis (2018:162) “Hatt-ı Hümayun, İngiliz, Fransız ve Avusturya büyükelçilerinin şiddetli baskısı altında hazırlanmıştı.” demektedir. Modernleşme çabaları; devlette merkezileşme, idarî sistem, okullaşma, vergi sistemi, askerlik gibi konularda görece bir ilerleme sağlamıştır. Ama Satı Bey'in dediği gibi kişilere bağlı, tepkisel, uzun vadeli hedefleri düşünülmemiş ve bütünlükten uzak olan bu girişimler, Osmanlıyı modernleşme amacına ulaştıramamıştır. Ancak bu fermanların bütünüyle uygulanmadığı iddiası ise doğru gözükmemektedir. Çünkü fermanlardaki kimi maddeler uygulanmış kimi maddeler ise kâğıt üzerinde kalmıştır. Örneğin vergiye ait maddeleri uygulanmış, zorunlu askerlik getirilmiş ama gayrimüslimlerin askere alınması maddesi uygulanamamıştır.

Satı Bey, reformcuların sebatsızlıklarını da eleştirmekte, “Her hatve-i teceddüdü atmak için bıçak kemiğe dayanıncaya kadar beklemişiz ve bize o mecburi hatveyi attıran esbab-ı acilenin zail olduğunu görür görmez adımımızı geri çekmiş veya başka bir istikamete tevcih etmişiz.” (Cleveland, 2018:95) yorumunu yapmaktadır. Ona göre, Osmanlının neden geri kaldığı ya da Batı'nın neden ilerlemiş olduğu tam olarak anlaşılamamış, sadece anlık sorunlara çareler aranmıştır. Oysa yapılması gereken uzun yıllar alacak planlı, programlı, aksiyonel, ısrarlı ve sistemli bir modernleşme projesidir.

1908'e gelindiğinde Satı Bey II. Meşrutiyet'in ilanına ve zaten irtibat hâlinde olduğu İTC iktidarına destek vermiştir. Meşrutiyetin kendisi için ne ifade ettiğini şöyle anlatmaktadır: “Bu temmuz inkılâbı; onu takip eden nisan inkılâbı... Bu inkılaplar milletin gelişme yolunda ilerlemesine mâni olan büyük bir engeli kaldırmış, istibdat

kulesini yıkmıştır.” (Satı, 2021:162). O, II. Abdülhamit döneminin bir baskı devri olduğu ve meşrutiyetin en önemli kazanımının hürriyet olduğu kanaatindedir. Onun İTC’ye olan bu desteği kısa zaman sonra Dârülmuallimîn müdürlüğüne getirilmesinin yolunu açmıştır, denilebilir. Müdürlüğü sırasında eğitim hususunda özellikle Maarif Nazırı Emrullah Bey ile tartışmalara girmiştir. Bu sırada Enver, Cemal ve Talat Paşalar önderliğinde askerî bir yönetim tesis edilmiştir. Satı Bey’in siyasî eleştirileri İTC’nin istibdada yöneldiği bu dönemlere tevafuk etmektedir. Kendine teklif edilen bir görevi, “Hükümetin, kanunsuzluğa bu kadar revaç verdiği, bu kadar muharrirleri muhakemesiz, hükümsüz nefy ve tagrib (sürgün) ettiği bir sırada -velev icraatını takdir ettiğim bir nazırın maiyetinde bile olsa- bir ‘hükümet memuriyeti’ kabul etmeyi vicdanımın emirlerine muhalif görüyorum.” (Acar, 2009:61) gerekçesi ile reddetmektedir. Genel olarak rahatsızlık duyduğu konular “adalet, baskı ve liyakatsizlik” başlıkları ile ifade edilebilecek olan Satı Bey şu ifadeleri kullanmaktadır:

Eğer başka türlü hükümet olamayacaksa eğer bu zavallı memleket hep ya dünkü veya bugünkü gibi kendilerini hiçbir kayd ile mukayyet saymayan hükümetler elinde kalacaksa... Eğer her hükümet adalet ve hamiyet için -biri fırkadaşlara mahsus olmak üzere- iki ölçü kullanacak ve "hukuk"u daima başka memleketlerdeki “hukuk-ı düvel” mevkiinde bırakacaksa... Ben, devletin mezarını kazmaktan başka bir şey yapmayacak demek olan bu hükümetlerin memuru olmaktan sakınacağım ve memleketime hususî hizmetlerde bulunmayı, resmî hizmetlerde bulunmaya tercih edeceğim (Acar, 2009:62).

Satı Bey İTC’yi, Osmanlıyı bir parti devleti hâline getirmek ile suçlamakta, adaletin İTC üyelerine farklı diğerlerine farklı işlemesinden şikâyet etmektedir. Yine bu konu ile ilgili başka bir yazısında “Filvaki memleketimizde, Meşrutiyet’ten beri garip bir "fırka ahlâkı" vücut buldu. Her fiil ve hareketin ahlâkî kıymetini, failinin yalnız başka memleketlerde olduğu gibi ‘vatandaş’ veya ‘ecnebi’ olmasına göre değil ‘fırkadaş’ veya ‘muhalif’ olmasına göre de başka başka ölçülerle ölçmek adet oldu.” (Acar, 2009:261) demekte ve adaletin olmadığından bahsetmektedir. Satı Bey’in şikâyet ettiği sıkıntıların, aslında bunalım dönemlerinde ortaya çıkan idare biçimlerinin ortak özelliği olduğu kanaatinde olan Keskinsoy ve Kaya (2022) şu tespitte bulunmaktadır:

Otoriter rejimler sosyal ve dolayısıyla siyasal yapı bozumunun bir belirtisidir. Sosyal ve siyasal bunalımlar, şiddet ve savaş ortamı otoriter rejimleri ortaya çıkarır... “Kolektif bir bunalımdan kurtuluşun ve savaşın güçlü aracı olarak, çoğu zaman çeşitli fikirde insanları çatısı altında toplayan, ‘kutsal’ nitelik tanınan bir kuruluş olarak vücut bulur...” Gerçekten de tek parti rejimlerinin tümü de diktacıdır, muhalefeti sindirirler; şiddet, yıkım ve yok edim sarmalını hayata geçirirler.

Yani cari olan rejim, biraz da sosyal durumun ortaya çıkardığı bir yapıdır. Zira sosyo-ekonomik yapı değişmediği için II. Abdülhamit döneminde Satı Bey'in şikâyet ettiği hususlar İTC döneminde de devam etmiş, hatta Abdülhamit'in yürüttüğü müesses düzen yıkıldığı için problemler daha da ağırlaşmıştır, denilebilir.

Mektuplarında Satı Bey eleştirisini daha da sertleştirmekte ve Talat Paşa'ya şöyle seslenmektedir:

İttihat ve Terakki... Kendisini yaşatmak için, Sultan Abdülhamit'i taklitten bile çekinmedi. En gayr-i kanunî ve gayr-i ahlâkî şiddetleri bile mubah addetti... Siz, iktidar makamına, hiç muhasebe-i nefis yapmadan, hiç basiret ve intibah kazanmadan gelmişsiniz... Hâlâ gözlerinizde koyu renkli fırka gözlükleri taşıyor, hâlâ zihninizi her şeyden ziyade fırkanızın menafii ile işgal ediyormuşsunuz... Dikkat ediniz Talat Bey; dikkat ediniz ki tarih "İttihat ve Terakki, kendisini yaşatmak için, memleketi öldürdü." demesin (Acar, 2009:62).

Dolayısıyla o, İTC'yi adil olmamakla, liyakatsizlikle, baskı ve zulüm ile itham etmektedir. Hükümetteki bu siyasî ahlâkın gençlere de sirayet ettiğini belirtmekte ve İTC'nin kutsal bir olgu hâline getirilmeye çalışıldığını iddia etmektedir. Satı Bey'e göre:

İttihad ve Terakki, -din ve vatan- gibi akıl ile tenkit edilmeden his ile tebcil olunması lazım gelen bir emr-i vicdani hâlini aldı. Pek ateşli muharrirler ve mütefekkirler, bütün kuvvetleri ile bu yeni dini telkin ve bu yeni vatani takviye etmeye çalıştı. Onların fikrinde: İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne merbutiyet hissi, hemen hemen dine vatana merbutiyet hislerine benzemeliydi; cemiyetin yolsuzlukları olabilirdi, fakat bu yolsuzlukları hariçte söylemek ve hariçten tenkit etmek, "ahlâkî" olamazdı (Acar, 2009:261).

Burada İTC'nin sadece bir parti olduğuna ve kutsallığı bulunmadığına özellikle vurgu yapmaktadır. Aynı yazıda bu durumun muhalefetsizlikten kaynaklandığını, siyaset alanında iktidarın muarız ve muhaliflerinin olmasının iktidarı itidalli hareket etmeye zorlayacağını, hürriyet ortamının çok partili sistem ile devam ettirilebileceğini savunmaktadır. İTC'nin oligarşik bir yapı kurmaya başladığı, 1912'deki 275 milletvekilinin 269'unu aldığı "sopalı seçim" adı ile anılan genel seçimlerin ve 1913 "Bâb-ı Âli Baskını" adı verilen askerî darbenin yaşandığı bir atmosferde bu eleştirileri yapması, hem de bunu İTC'nin en kuvvetli üç paşasından biri olan Talat Paşa'ya direkt bildirmesi önemlidir. Sonuç olarak Satı Bey'in 1913 sonrası İTC iktidarına muhalif bir tavır takındığı ve bunu açık bir şekilde ortaya koyduğu görülmektedir.

3.3.8. İlmî Çalışmalara Dair Görüşleri

Satı Bey'in bir ilim adamı ve eğitimci olarak dönemin ilim anlayışı ve ilmî faaliyetlerin nitelikleri üzerine de kafa yorduğu görülmektedir. Osmanlı ilmî hayatında

büyük bir boşluk olduğunu ve dönemin meşhur olan Batılı bilim adamlarından aktarılan fikirlerin bu boşluktan faydalanarak “hâkim doğru” hâline geldiğini, ancak bu bilim adamlarının fikirleri yerini bir süre sonra diğer bir bilim adamının fikirlerine bıraktığını söylemekte, 19. yüzyılın sonlarından itibaren sırası ile Taine, Espinas, Gustave Le Bon ve ardından Durkheim’in fikirlerinin ilmî hayata hâkim olduğunu ifade etmektedir (Acar, 2009:257). Bu durum aslında Osmanlıda bilimsel çalışmaların yokluğundan kaynaklanmakta, dışarıdan alınan ilmî çalışmalar ise sürekli değişen ve yüzeysel bir ilmî atmosfer oluşturmakta; bu da özgün ilmî çalışmaların ortaya çıkmasını engellemektedir, denilebilir. Çünkü yukarıda adı geçen ilim adamlarının hepsi kendi fikirlerini ve çalışmalarının sonuçlarını ortaya koymaktadır; her yeni fikre “mutlak doğru budur” anlayışı ile bakmak yanlıştır, bu fikirler ilmî ve fikrî alanın birer zenginliği olarak görülmelidir. Batıdaki fikrî ve ilmî gelişmelerin aktarılması ancak ülkenin ilmî hayatı ve yerli ilmî çalışmalar var ise fayda sağlayabilir.

Satı Bey, ilmin ilerlemesi için önemli gördüğü diğer bir şart ise “ilmin ilim için, hakikat için” yapılması hususudur. Satı Bey’e göre:

Bidayette bütün ilimler, menfaatperest idi. Her biri, tatbiki nef'i (faydacı) bir gaye takip ederdi. Hendese, tarlaların usûl-i mesahasını (ölçme usûlünü) öğretirdi. Hey'etin (astronomi) gayesi, müneccimlikten ibaretti. Kimyanın, eşya-yı mebzûleyi (çokça ve değersiz şeyleri) altına ve gümüşe dönüştürmekten başka hedefi yoktu. Suhûr (taşlar, kayalar) ve tabakat, yalnız madencilik için tetkik edilirdi. Hikmet (fizik), nebâtât (botanik), hayvanat, teşrîh (anatomi) dahi hep ziraat veya tabâbet (hekimlik) hizmetlerinden ibaret idi ve bu hâl uzun bir müddet böyle devam etti (Acar, 2009:124).

O, ilimlerin ilk başta menfaat elde etmek için başladığı ve daha sonra bu menfaatin dar çizgilerinden kurtularak bugünkü formuna ulaştığı kanaatindedir. Menfaat sağlamadığı için elektrik, röntgen, telgraf ve telsizin ilk başta çok ilgi görmediğini, bu yüzden sırf menfaat ile ilme bakıldığında ilmin gelişmesinin mümkün olmayacağını düşünmektedir. Bunu “Hâli hazırda tatbikata müsait görülmeyen hakikatleri ve nazariyatı ihmal etmek; henüz meyve vermeye başlamayan fidanları ve genellikle üzerinde meyve bulunmayan ağaçları kesmeye benzer.” (Acar, 2009:123-124) sözleri ile dile getirmekte ve bundan sonrası için “İlerlemelerin devamı da ancak bu suretle ilmin ‘ilim için’ ‘hakikat için’ olmasıyla kâbil olabilir.” (Acar, 2009:127), sonucuna ulaşmaktadır. İlmin ilim için ve hakikat için yapılması meselesi, üniversitelerin akademik çalışmalar hususunda özgürlüğünün sağlanması anlamına gelmektedir. Bu ise modern yükseköğretimin kurumsallaştırılmaya çalışıldığı II. Meşrutiyet dönemi için önemli bir söylemdir.

Satı Bey, ilim konusunda önemli gördüğü diğer bir husus modern bilimlerin Osmanlıya girişinde yaşanan problemlerdir. Ona göre:

Esasen garbın üstünlüğü, kendini bize en evvel askerlik sahasında hissettirmişti. Askerlik meselesi ise başta bir topçuluk meselesi gibi görülmüş, topçuluk da riyaziyatın, tatbikatı gibi telakki edilmişti... Riyaziyat mebdâisi (prensipleri) medreselerden kalkmamıştı. Yeni riyaziyat, eski riyaziyatı nakzetmiyor (bozmuyor), sadece tevsî (genişletme) ve ekmel ediyordu... İşte bütün bu sebeplerle, memleketimizde riyaziyat ilmi ve riyaziyat zihniyeti epeyce suhuletle intişar etti (Acar, 2009:169-170).

Herhangi bir itikat veya inançla çatışma yaşamaması sebebiyle, matematik ilminin getirdiği yeniliklerin Osmanlı düşünce hayatında hızla kabul edildiğini ifade etmektedir. Ancak daha sonra gelen “tabiîyyat” ilminin dirençle karşılaştığını şöyle aktarmaktadır:

Riyaziyattan sonra gelen tabiîyyat, büsbütün başka bir talihe mazhar oldu. Bunlar -riyaziyatın aksine olarak- hem itikâdat ve telakkiyyâtın mümanaatına (engellemelerine) uğruyor, hem de büsbütün yeni bir zihniyet istiyordu. Tabiat, mevcudat ve mahlukat hakkında hükümler veriyordu. Halbuki o zamana kadar bu hükümlerin -itikâdâtlar gibi- kitaptan, Kur'an'dan istihrâcına alışılmıştı. Tabiîyyat, her şeyden evvel müşahade ve tecrübeye istinat ediyordu. Halbuki o zamana kadar her şeyi ya hep naklî ve kelâmî tetkikler veya sırf zihnî ve mantikî muhakemeler ile halletmek, umumi bir itiyat hâline gelmişti... Bu yeni ilimlerin hakikat diye öğrettiği şeyler, hemen eski itikatlarla karşılaştırılıyor ve orada bir fark görülür görülmez ona inananların küfrüne hüküm veriliyordu (Acar, 2009:170).

Ona göre tabiîyyat, zihnî ve mantikî metotları değil gözlem ve deney metotlarını öncelemekte, alışlagelmişin dışında fikirler ortaya koymakta, hatta o güne kadar doğruluğundan şüphe edilmeyen meseleleri tartışmaya açmaktadır. Tabiîyyat ilmi ile beraber tek gerçekliğin madde olduğu iddiasındaki materyalizm ve doğru bilginin sadece bilimsel bilgi olduğunu, bilimsel bilgiye ise yalnızca deney ve gözlem ile ulaşılabileceğini savunan pozitivistin Osmanlı fikir dünyasına girdiği bilinmektedir. Bu akımlar, “yaratılış” fikrine karşı çıkmakta, metafizik olguları (Allah, melek, ruh, cin, şeytan vs.) kabul etmemektedir. Dolayısıyla tabiîyyat ilminin Osmanlı fikir dünyasına girer girmez toplumun dinî inançları ile ters düşmesi ya da bu ilmin daha ilk girişinde materyalist ve pozitivist anlayışla sunulması Osmanlı için bir şanssızlık olmuştur; zira metafiziği inkâr etmeyen bir felsefî akım ile gelmiş olsa idi, matematik gibi suhuletle kabul edilebilirdi. Öte yandan gözlem ve deneyin yeni bilim anlayışındaki yerinin takdir edilememesi Osmanlı eğitimi ve bilim çevreleri için büyük bir eksiklik olarak gözükmemektedir.

Satı Bey, modern bilimsel araştırma metotlarının (gözlem, deney gibi) okullarda uygulanarak öğrencilerin bunlara aşinalık kazanmasını istemekte, bilim adamlarının ise bilimsel çalışmalarda bu metotları muhakkak uygulamasının gerekli olduğu kanaatindedir. Bununla birlikte tabiiyyat ilminin okul müfredatlarına girdikten kısa bir süre sonra temel özelliğini kaybettiğini savunmakta ve şunları söylemektedir:

Tabiiyyatın; müzesiz, laboratuvarsız, aletsiz, numunesiz tamimine çalışıldı. Onun için bu ilimler, en mühim hasisalarından mahrum kaldı ve ortalıkta hüküm süren zihniyetlere intibak ederek, hemen hemen hep, “lisanî ve riyazî” bir şekil aldı. Hepsî sırf mantık ve hafızaya müracaat eden bir ders hâline geldi... İşte bütün bu sebeplerden dolayıdır ki; tabiiyyat memleketimize girerken, kendine has olan usûl ve zihniyeti beraber getiremedi; onun için o da terbiye-i fikriyemizde ehemmiyetli bir inkılâp yapamadı. (Acar, 2009:171).

Satı Bey, tabiiyyat dersinin takrir ile anlatılan sıradan bir ders hâline getirildiğini gözlemlemektedir. Dolayısıyla süreç içerisinde fizik, kimya ve biyoloji derslerinin işlenişinde deney ve gözlem metotlarının kullanılmaması sebebiyle doğa bilimlerinin en önemli araştırma tekniklerinin yeni nesle verilememesi, ülkemizde hâlen bilimsel anlayışın gelişmemesinin en önemli sebeplerinden birisi olabilir. Yine Osmanlı mekteplerinde doğa bilimleri dersi, bu dersi okuyan öğrencilerde, ders içeriğinin materyalist ve pozitivist bakış açısı ile verilmesinden dolayı manevi bunalımlara sebep olmuştur, denilebilir.

Satı Bey tabiiyyat ilminin, kullandığı araştırma metotları sebebiyle, ilimlerin gelişmesinde merkezi bir rol aldığı kanaatindedir. Ona göre:

Garbın fikri hayatında en büyük inkılabı tabiiyyat yapmıştır. Orada içtimâiyat ve felsefiyâta bile son şekillerini o vermiştir: İçtimâiyat âlimleri, içtimâiyatta taharrî ve tefâhhus (inceden inceye araştırma) usûllerini, tabiiyyat usûllerinden almıştır. Filozoflar da büyük nazariyelerini, tabiiyyatın keşifleri üzerine kurmuştur. Filvâki felsefiyât da tabiiyyat üzerine hayırlı tesirler yapmamış değildir. (Acar, 2009:171).

O, tabiiyyatın ilimlerin gelişmesinde yeni bir çıkış açtığını düşünmektedir. Bu doğrudur, ancak “tabiiyyat” kullandığı araştırma metotlarını diğer ilimlere taşımak suretiyle her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkaramamıştır. Örneğin, Tarih, Sosyoloji ve Psikoloji ilimlerindeki insanî veriler nicel araştırma teknikleri ile incelendiğinde nitelikli sonuçlara ulaşılamamaktadır. Çünkü bu ilimlerin çalışma alanı madde değil, akıl ve ruh sahibi olan insandır.

Satı Bey’in ilim sahası ile ilgili dile getirdiği başka bir konu da fizik ve metafizik ayrımıdır. Bunu şöyle açıklar:

Mâbâdettabîyyenin esası... Eşyanın ve hadisatın “mahiyeti ve esbab-ı evveliyesi” hakkında hüküm vermektir. Umumiyetle âdeten ve aklen vaki veya mümkün olan müşahade ve tecrübelerin hudutları haricine çıkarak mahiyet hakkında verilen her hüküm ve nazar “metafizik”tir... Her şeyi bir asıldan addeden “monizm” mesleği metafizik bir faraziye ise, ruh ile maddeyi birbirinden müstakil bir şeniyet addeden spiritüalizm mesleği de kudret-i fatıra ile kâinatı birbirinden müstakil telakki eden “dualizm” mesleği de metafizik birer faraziye değil midir?... İlim eşyayı ve hadiseleri tetkik eder; onların hassalarını (özellikler), sebeplerini, şartlarını, kanunlarını arar; fakat onların mahiyeti hakkında hüküm vermekten içtinap eder; “bilmiyorum” ve “karışmam” demekten çekinmez, hatta bazen “bilemem” dahi der... Onun için “pozitivizm” ve “agnostisizm” vardır (Satı, 1333c).

Görülmektedir ki Satı Bey, deney ve gözlemin dışına çıkan her şeyi bilimin dışında kabul etmekte, metafizik olarak adlandırmaktadır. Bunun yanında eşyanın aslını ve sebeplerini aramayı da metafizik olarak niteleyip bilim alanının dışında konumlandırmaktadır. Gözlem ve deney dışına çıkan her alanda bilimin “bilinemez, bilmiyorum, karışmam” demesi gerektiği düşüncesi, onun bilim alanında “pozitivist” bir tavır takındığını göstermektedir.

3.4. Satı Bey’in Eğitim Anlayışı

Satı Bey, Osmanlı eğitim hayatının ilk pedagoji kitabını yazan, eğitimin “fenn-i terbiye (pedagoji ilmi)”ye göre yapılması, derslerde yeni metot ve tekniklerin kullanılması hususu üzerinde özellikle duran, bundan dolayı da “Türk pedagojisinin babası” (Cleveland, 2018:90) olarak anılan bir pedagoggdur. Muallimliği bir meslek olarak görmesi ve ilkokul eğitimine büyük önem vermesi onun maarif ile ilgili görüşlerini daha önemli hâle getirmektedir. Satı Bey eğitim ile ilgili düşüncelerini Dârülmualimîn müdürlüğü sırasında ve daha sonra açtığı özel okullarda uygulama fırsatı da bulmuştur. Yaptığı çalışmalar zamanının farklı kesimlerinden mütefekkirlerce takdir ile karşılanmıştır. Örneğin; Yusuf Akçura “Satı Bey Dârülmualimîn’in müdürü olduktan sonra... buranın mucizevi bir şekilde dönüşmüş olduğunu gördüm... Bu yüzden, Rusya’dan veya Kafkasya’dan eğitim almak için İstanbul’a gelen bir Türk genciyle ne zaman tanışsam ona Satı Bey’in Dârülmualimînine girmeye çalışmasını öğütledim.” (Cleveland, 2018:90) ifadelerini kaleme almakta, Gaspıralı İsmail Bey ise şöyle demektedir:

İstanbul Dârülmualimîn Müdürü Satı Beyefendi’nin yurda gösterdiği usûl-i savtiyyeye kulak ver, göz sal! Atalarımızın okları, süngüleri önünde dağ geçitleri, kale kapıları açıldığı gibi, usûl-i savtiye sayesinde güçler kolayla, yıllar aya çevrilip ulûm ü fûnûn kapıları yurt ehline açılacaktır. Eski Türkler, atlandıkları zaman başbuğların “Urr...ha!” nidâsıyla karşılarlardı; şimdi Yurtçular Satı Bey’i “Çalış!” nidâsıyla karşılamalıdır (Acar, 2009:57).

Satı Bey'e (2012:36) göre "Mektepler hâlin en celî mir'at-ı in'itâsı, âtinin en mühim destgâh-ı ihzarıdır." O, mektepleri mensubu olduğu milletin şu andaki durumunun aynaya akseden hayali ve milletin geleceğinin hazırlandığı bir atölye olarak görmektedir. Dolayısıyla sosyal tekâmüle inanan bir mütefekkir olarak, buhran içinde bulunan Osmanlı toplumunun ilerlemesine katkı sağlayacak en önemli kurumun okul olduğunu düşünmektedir. Eğitimi daha çok birey merkezli bir bakış açısı ile ele almakta ve fert fert bireylerin yetenekleri geliştirildiğinde toplumun da gelişeceğini var saymaktadır.

3.4.1. Pedagojik Eğitim

Pedagojik eğitim ve fennî eğitim kavramları üzerinde çokça duran Satı Bey (2012:40), eğitimi şöyle tarif etmektedir:

İnsanın bütün kuvvet ve kabiliyetlerini -gerek kendine ve gerekse hem-nev'inin saâdetine medâr olacak bir tarzda- tenmiye (geliştirme) etmektir. Yahut: İnsanın, kuvvet ve kabiliyetlerini -gerek kendinin ve gerekse cemiyet-i beşeriyenin müsta'id (kabiliyetli) olduğu mükemmeliyetin her gayesine mümkün olduğu kadar takribini (yaklaştırma) temin edecek bir tarzda- tenmiye (geliştirme) etmektir.

Satı Bey, bireyi toplum karşısında önelemekte, birey merkezli bir eğitim tanımı yapmakta ve terbiyeyi, bireyin yeteneklerinin geliştirilmesi hatta mükemmele yaklaştırılması olarak tarif etmektedir. Fikirlerinden önemli derecede faydalandığı düşünür Spencer ise Satı Bey'den önce "Eğitim ile kişilerin tüm yetenekleri hem kendileri hem de başkaları için yarar sağlayacak bir biçimde geliştirilmelidir." (Ata, 2010) demektedir. Görüldüğü gibi Satı Bey'in eğitim tanımı Spencer'ın tanımı ile büyük benzerlik göstermektedir. Fenn-i Terbiye kitabı da içerik açısından Spencer'ın eğitim anlayışı ile örtüşmekte; bu eserinde Spencer'ın eğitim alanında kurguladığı "zihin-ahlâk-beden" boyutlarını, Satı Bey "fikir-ahlâk-beden" olarak belirlemektedir. Dolayısıyla Satı Bey'in Spencer'ın eğitim ile ilgili fikirlerinden oldukça fazla etkilendiği söylenebilir. Diğer taraftan Durkheim, Spencer'ın "Toplum, bireyin kendi doğasını gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla doğmuştur ve bu bakımdan da toplumun uğradığı bütün dönüşümler bu kendini gerçekleştirme etkinliğini daha kolaylaştırmak ve daha eksiksiz kılmak amacını taşımaktadır." (Durkheim, 2004:207) düşüncesinde olduğunu söylemekte, Spencer'ın "bireyin toplumun varlık sebebi olduğu ve toplumun birey için var olduğu" düşüncesi ile toplum karşısında bireyi önceleyen tavrını ortaya koymaktadır. Satı Bey'in eğitim hakkındaki düşüncelerinin temelinde de bu fikrin olduğu anlaşılmaktadır.

Satı Bey (2012:158) eğitimin amacını, “Terbiyenin gayesi, etfâli hayat-ı hakikiyeye hazırlamaktır... Hayatta muvaffakiyetlerini hemen daima az veya çok şiddetli cehtler ve mübarezelerle (karşı koymak) kazanır.” sözleriyle “çocukları hayata hazırlamak” olarak belirlemiştir. Spencer (1914:16) da “Bizi eksiksiz bir yaşama hazırlamak, eğitimin yerine getirmesi gereken bir işlevdir ve herhangi bir eğitimsel dersi yargılamanın tek rasyonel yolu, bu işlevi ne ölçüde yerine getirdiğine karar vermektir.” cümleleri ile eğitimden beklentisini aşağı yukarı benzer şekilde ortaya koymaktadır. Bu ortak amacın bir pragmatist tarafının da bulunduğu iddia edilebilir. Zira hayat içerisinde faydalı olan bilgiye odaklanılmakta ve sadece bu özelliğe sahip olan bilgiye eğitimsel bir değer atfedilmektedir. Spencer, bulunduğu dönemin eğitim içeriğini eleştirirken “Biz hayatın faaliyetlerine en yakın işleri okul derslerimizin neredeyse tamamen dışında bıraktık. Erkeklerin, en iyi ihtimalle eğitimleri bittiği söylendikten sonra, ellerinden geldiğince edinmeye başladıkları bilgiler olmasaydı, tüm endüstrilerimiz dururdu.” (Spencer, 1914:44) demektedir ve eğitim müfredatının yaşanan hayattan koptuğu tespitinde bulunmaktadır. Satı Bey’in de Dârülmualimîn müdürlüğü sırasında; “El İşleri, Beden Eğitimi, İlm-i Eşya gibi ” dersler üzerinde durması, “Tatbikat Mektebi”nin açılmasında ısrar etmesi ve derslerin işlenişinde konuları her zaman bir yerinden yaşama bağlaması, eğitimin günlük hayat ile bağlantısını kurmaya çalışmasının ana sebebi, eğitim ile hayat arasındaki bağlantıyı canlı tutma gayretidir. Genel olarak Satı Bey’in eğitim anlayışının özelliklerini şöyle sıralayabiliriz: Eğitim bireyi esas almalı, müteşebbis bir insan yetiştirmeli, millî olduğu gibi umumî de olmalı ve eğitim pedagoji ilmine uygun yapılmalıdır. Satı Bey eğitim düşüncesinde bireyi merkeze almakta, eğitimin bütün faaliyetlerini bireyin kabiliyetlerini geliştirmek üzere kurgulamakta; “beden eğitimi, fikir eğitimi, ahlâk eğitimi” olarak üç ana başlığa ayırdığı bireyin terbiyesinin daima birbirine paralel ilerlemesi gerektiğini savunmaktadır (Satı, 2001:7). Bu bireyci bakış açısının temelinde de “Toplum bireylerden oluşur, birey gelişirse toplum da gelişir.” kanaati bulunmaktadır. Spencer bu bireyci bakış açısını şöyle dile getirir: “Aile, kronolojik olarak ortaya çıkış açısından devletten önce görünür; devlet varken veya yokken çocukların yetiştirilmesi mümkün olduğu hâlde, buna karşılık devlet ancak çocukların yetiştirilmesiyle mümkün kılınır.” (Spencer, 1914:20).

Satı Bey’in eğitim düşüncesinin ikinci hususiyeti müteşebbis bir insan yetiştirme meselesidir. Düşüncelerinden etkilendiği Spencer vasıtası ile Prens Sabahattin’in Anglosakson menşeli “Teşebbüs-i Şahsî ve Adem-i Merkeziyet” fikri çerçevesinde

savunduğu “eğitimde bireyin özgürlüğü” fikrine yakınlaşmıştır, denilebilir. Satı Bey, çocuklarda varsaydığı müteşebbis ruhun korunması ve geliştirilmesini önemsemekte, “Bizde aile ve muhit, çocukların çalışma isteklerini artırıp çoğaltacaklarına zora sokup söndürüyor, çocukları mümkün olduğu kadar sakin, durgun, cüretsiz bir hâle getirmeye çalışıyor.” (Satı, 2021:15) demektedir; eğitime çocuklarda var olan müteşebbis ruhu koruma ve geliştirme görevi vermektedir. Ancak eğitimin “üretici yetiştirme” gibi bir amacının olduğu düşüncesini reddetmektedir. Satı Bey (1332a) bu konuda “Bence hayatın ancak yemek yemekle kabil olduğuna bakarak yemek yemeyi bir ‘gaye-i hayat’ addetmek ne kadar yanlışsa, yaşamak hakkının çalışmak şartına, çalışmak şartının da çıkarmak kuvvetine bağlı olduğuna istinat ederek müstahsil yetiştirmeyi ‘gaye-i terbiye’ gibi göstermek de o kadar yanlıştır.” tespitinde bulunmakta, bu fikri savunanların amaç ile aracı karıştırdığını iddia etmektedir.

Satı Bey’in eğitim düşüncesinin üçüncü vasfı ise “eğitimin millî olduğu kadar umumî olması”dır. Satı Bey’e (1332a) göre “Terbiyenin bedeni ve fikri de ihata eden hakiki ve şamil manası mülâhaza edilince teslim etmek zaruri olur ki: Terbiye, mutlak surette millî değildir; terbiyenin millî bir kısmı varsa lamillî bir kısmı da vardır.” Satı Bey eğitimin kültüre bakan tarafının millî, ilme bakan tarafının ise umumî ya da milliyetsiz olduğunu ifade etmektedir. Eğitimin bu iki yanının müfredatta dengeli bir bütün oluşturması gerektiğini düşünmekte ve şöyle demektedir:

Millî terbiye meseleleri de bu umumî terbiye meseleleri gibi, muvazene ve telif meseleleridir: Ananelere bağlılık hisleri ile teceddüte meclûbiyet (tutkunluk) hislerini, vatan endişeleriyle millet endişelerini, milliyet muhabbetleriyle insaniyet muhabbetlerini telif etmek... Siyasî, millî, dinî, medenî, ailevî, şahsî, meslekî mefkûreler arasında makul bir tertip ve muvazene tesis etmek... Millî terbiye meselelerinin başlıca şekilleri işte bunlardır.” (Acar, 2009:168).

Anlaşılmaktadır ki onun düşüncesinde millî terbiye Osmanlı Devleti içerisindeki diğer milletler ile birlikte yaşama iradesine zarar vermemeli, insanlığın bir parçası olduğunu unutturmamalı ve toplumu ilmî gelişmelere kapatmamalıdır.

Satı Bey’in eğitim anlayışının son ve en önemli özelliği eğitimin pedagoji ilmine uygun icra edilmesidir. Bu amacını gerçekleştirmek için eğitimdeki son gelişmeleri, Batılı eğitimcilerin eserlerinden takip etmekte ve edindiği bilgileri, makaleleri vasıtası ile Osmanlı eğitimcilerinin bilgilerine sunmaktadır. Diğer yandan yurt içindeki gayrimüslim okullarına ve Avrupa’daki okullara yaptığı geziler ile eğitimde uygulanan yeni metot ve teknikleri gözlemleyip Osmanlı eğitim dünyasına kazandırmaya çalışmaktadır. Satı Bey’e (2012:42) göre:

Bir çocuğu terbiye etmek ve -bu suretle bütün nevi beşerin sâlah-ı tedriciyesine hizmet eylemek- için de evvela: çocukların ahvâl-i tabiîyesi neden ibaret olduğunu muhtelif kuvvet ve kabiliyetlerinden her birinin hâl-i tabiide ne suretle tenemmi (büyümek) ve tahavvül etmekte bulunduğunu anlamak; sâniyen: ne gibi kuvvet ve kabiliyetlerin hakikaten faideli olduğunu hayatın gayesi neden ibaret bulunmak lazım geldiğini tayin etmek iktiza eyler.

Görüldüğü üzere burada çocuğun eğitiminin insanlığın iyiliğine hizmet etmek olduğunu, eğitimin istenilen amaca ulaşması için öncelikle çocuğun fitrî durumunun bilinmesi gerektiğini, fıtraten sahip olduğu becerilerin doğal seyrinde nasıl olgunlaşıp geliştiğinin öğrenilmesinin lüzumunu ve bu becerilerden hangisinin çocuk için faydalı olacağını tespit etmenin ehemmiyetini vurgulamaktadır. Bu konuda Spencer (1914:50) ise “Zekâ fenomenlerinin ve bir çocuktaki zeka evriminin yasalara uygun olduğunu kabul edin; bu yüzden kaçınılmaz olarak, eğitim doğru bir şekilde ancak bu yasalar rehberliğinde yönlendirilebilir.” görüşündedir. Satı Bey, Spencer gibi direkt evrimden bahsetmemekle birlikte, zekanın doğal gelişim sürecinin belirlenmesinden ve bu esasların eğitim sürecinde kullanılmasından söz etmekte, bunu da pedagoji ilmi ile irtibatlandırmaktadır. Spencer’ın anlayışına yakın bir görüş ileri sürmekte ancak “hayatın gayesi”ne göre eğitimi şekillendirmek görüşü ile ayrılmakta ve bu gayeyi belirleme işini “ahlâk ilmi”ne havale etmektedir. Satı Bey, pedagojinin; ilm-i hayat, ilm-i ruh ve ilm-i ahlâkın ortaya koyduğu kaideler ile yürümesi gerektiği kanaatindedir. Ona göre, biyoloji beden ve ona ait becerilerin nasıl geliştiğinin ilkelerini ortaya koyarak beden terbiyesine yol göstermeli; psikoloji fikir, his ve ahlâkın doğal gelişim seyrini keşfederek fikir ve ahlâk terbiyesine rehber olmalı; ahlâk ilmi de hayır ve şerrin ilkelerini belirleyerek eğitimin amaçlarını ortaya koymada yardımcı olmalıdır (Satı, 2012:42). Başka bir makalesinde Satı Bey (2012:40) “İyi bir terbiye onun kabiliyet-i içtimâiyesini tezyid ve tenmiye (geliştirme) ile de mükelleftir. Onun için terbiyede cemiyet-i beşeriyenin menâfi-i de nazar-ı dikkate alınmak lazımdır. Demek ki terbiyede gaye, muzaaftır: Hem şahsın ve hem de cemiyetin saâdet ve mükemmeliyetini temin etmektir.” demektedir; yani eğitimin amacının bireyin bütün kabiliyetlerini geliştirmek olduğunu, böylece ferdin ve toplumun mükemmeliyete ve mutluluğa ulaşacağını, bu hedefin niteliklerini belirlemede ise “ahlâk ilmi”nin ana rol oynadığını ve eğitimin gayesinin eğitimdeki her şeyden daha önemli olduğunu savunmaktadır.

Sonuç olarak Satı Bey’e (2012:43) göre:

Fenn-i terbiye, umûmî -hemen herkes hakkında kâbil-i tatbik- esaslar gösterir. Ahvâl-i muhtelifede ne yolda hareket edebileceği hakkında da umûmî usuller irâe

eder. İyi bir mürebbi olmak için bunlara vâkıf olmak şüphe yok ki pek faideli, pek lazımdır fakat kâfi değildir. Bu umûmî usuller, ahvâl-i hususiyeyi tatbik etmek - bu umûmî esaslar üzerinde hususi binalar vücuda getirmek- lazım bunun için de iyi bir müdekkik ve iyi bir müteharrî olmak lâ'büddür. Fenn-i terbiye bunu teshil eder, fakat büsbütün temin etmez.

O, diğer ilimlerin ulaştığı kaideleri dikkate alan bir pedagojinin ortaya koyduğu “öğretim metot ve teknikleri”nin ve “eğitim kaideleri”nin Osmanlı eğitimcilerince muhakkak tatbik edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenlerin bu genel kaideleri uygulayabilmesi için de inceleyen ve araştıran bir karakter kazanmak zorunda olduklarını ifade etmektedir.

3.4.2. Eğitimde Ortak Değerlerin Aktarımı

Satı Bey, bireyci bir eğitim modelini benimsenmiş olsa da toplumun bilinçli bir şekilde birlikte yaşama iradesi ortaya koyabilmesi ve devletin kendi devamını sağlayabilmesi için toplum ve devlet ile ilgili bazı ortak değerlerin eğitim yolu ile sonraki nesillere aktarılması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre, “Yarınki Osmanlılar bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır. Yarınki Osmanlılık, bugünkü mekteplerin vereceği hâl ve şekli alacaktır. Osmanlılığın müttehit, münevver ve müteali olması için mekteplerimizin ittihat, nur ve teali tohumları saçması lazımdır.” (Satı, 1326). Anlaşılmaktadır ki “Yarının Osmanlı vatandaşlarının sahip olması gereken değerler okul tarafından çocuğa aktarılmalıdır.” inancı ile yeni nesle, vatandaşlık şuuru, toplum içinde yaşama bilinci, vatan sevgisi, geleceğe dair ümit ve çalışma azmi aktarılmasını zaruri görmektedir.

Satı Bey ferdin, birey olmak yanında devletin bir vatandaşı olacağı düşüncesiyle eğitimin ülke sathına genelleştirilerek ortak bir vatandaşlık şuuru vermesi gerektiği kanaatindedir. O, modern devlet anlayışının ve yeni üretim şeklinin insanlarda belli bir düzeyde eğitimi gerekli kıldığının farkındadır. Avrupa’da 18. yüzyıl ortalarında başlayan sanayileşme ve Fransız İhtilali’nin hâlâ Osmanlı sosyal yapısında kırılmalar meydana getirdiğini görmektedir. Sanayi devrimi ile ilgili Aksoy (2016) şöyle demektedir:

Sanayi devriminin ortaya çıkardığı ekonomik düzen ile birlikte genelde yönetsel alanda, özelde ise kamu yönetiminde iş bölümü-uzmanlaşma ve hiyerarşiye dayalı kamu yönetimi, kentsel ve yerel yönetim birimlerinin biçimlenmesi, merkezileşme ve bürokrasinin dönüşümü, ulus-devlet sürecinin yerleşmesi ve yaygınlaşmasından oluşan önemli değer, norm ve kurumlar sistemi oluşmuştur.

Bu yüzden Satı Bey, eğitime yapılacak yatırımın aslında devletin ihtiyacı olan vatandaş profilini yetiştirerek, idarenin işini kolaylaştırdığını düşünmektedir. Okuma-yazma bilen, vergi, askerlik gibi vatandaşlık görevlerinin farkında olan vasat bir vatandaş yetiştirme gerekliliği, merkezileşme ile beraber idarenin memur-bürokrat ihtiyacı ve -Osmanlıda sanayi devrimi olmadığı için- kısmen üretim piyasasının talebine uygun insan ihtiyacı, eğitimin devlet eliyle yaygın bir şekilde yapılması zorunluluğunu ortaya çıkarmış, ancak Osmanlı bunu yapabilecek bir eğitim sistemi kurmayı henüz başaramamıştır.

Satı Bey, eğitimin genelleştirilmesi konusunun ehemmiyetini Almanya'dan verdiği örnekle açıklamaya çalışmakta, görüşlerini şu sözlerle dile getirmektedir:

Fichte'nin fikrince bu terbiye umumi olmalıdır. Onun için bunun teşkilatı devletler tarafından yapılmalıdır. Devletler bu teşkilatın gerektireceği masraflardan ürkmemelidir. Emin olmalıdırlar ki, bu teşkilat için sarfiyatta bulunmakla bir türlü, bir ikraz (borç verme) muamelesi yapmış olacaklar... Devlet bir defa bu millî terbiyenin teşkilatını yaparsa, yeni bir nesil mekteplerden geçtiği gün hiçbir asırda misli görülmemiş bir orduya sahip olacaktır... Yeni terbiye halka şiddetli bir “çalışma zevki” vereceği için bu ümrana da hizmet edecek... Yeni terbiye halkı başkalarının hukukuna daha saygılı yapacağı için bu yolda o kadar sarfiyata hacet bırakmayacak (Satı, 2018:124-125).

Anlaşılmaktadır ki o, devlet eliyle gerçekleştirilen, Osmanlının tüm coğrafyasına yayılmış, ortak amaçları olan ve devletin ihtiyaç duyduğu insan profilini yetiştiren bir eğitim sistemi hayal etmektedir. Bu aslında Spencer'dan ilham aldığı, toplum karşısında insanı önceleyen eğitim anlayışına ters düşmektedir. Ancak muhtemeldir ki Osmanlı devlet sistemindeki dağınıklığı görmekte, buhran içindeki devletin dağılmasından kaygılanmakta bu yüzden devlet yararını gözetken bir anlayış ortaya koymaktadır. Satı Bey (2018:131) başka bir makalesinde, “Umumî terbiye, milletlerin hayat ve faaliyetinde o kadar ehemmiyetli bir mevkii tuttu ki bugün artık ‘irfan ve terbiye’ milletler için en zorunlu kalıcı bir şart hâline geldi.” kanaatiyle kendi eğitim anlayışın da “eğitimin devlet eliyle ve yaygın olma” özelliğine vurgu yapmaktadır. İçerisinde seçim ve hürriyet fikirlerini barındıran meşrutî sistemi desteklemesi ve Osmanlı vatandaşlığı temelinde bina edilen Osmanlılık fikriyatını benimsemesi, eğitimdeki bu düşünceleri ile paralellik arz etmektedir; ona göre bu meşrutî sistemin devamı, yeni neslin hak ve hürriyetlerine sahip çıkması ile mümkündür. Sonuç olarak Satı Bey, Osmanlı bireylerinde “modern vatandaş olma hâline doğru bir zihniyet değişikliği” planlamaktadır ve ona göre eğitim bu amacın gerçekleştirileceği alandır. Bu açıdan bugün hâlâ devletler, eğitime büyük bir önem atfetmekte, geleceğin

toplumunu oluşturmak ideali ile ülke sathına eēitim aēını yaymakta, eēitimi zorunlu tutmakta ve kontrol etmektedir.

Satı Bey aēısından eēitimin aktarması gereken ikinci mühim deēer, “toplum iēinde yaşama bilinci”dir. Bireyin toplum iēinde yaşadığını ve onlara karşı da sorumlulukları olduēu şuuru, terbiye yolu ile verilmelidir. Satı Bey’e (2012:160-161) göre:

Gayrin hissiyatından te'sir, gayrin hissiyatına iştirak temayl, merhamet şefkat gibi hasilin (hasletler) masdar-ı aslisi olduēu gibi bütün temayülât-ı iētimaiyenin -daha aēık bir tabir ile hubb-ı gayrin- amel-i esasisidir. Onun iēin bu temayl beslemek, tenmiye ve takviye etmek lazımdır... Mrebbilerin etfle bu hususta numune-i imtisal olması gayrin teessratına karşı lakayt kalmaması, bahusus onların teessrlerine karşı samimi bir alaka ve merbutiyet göstermesi de bu temayülün kuvvetlenmesi iēin zaruri vasıtalarındır... En evvel en çok münasebet-i hsnede bulunan şahıslara, anneye, babaya, stnineye, kardeşe karşı uyanır. Sonra diēer aile efrdına daha sonra vatandaşlara ve nihayet diēer insanlara şml kazanır... Aile hubb-ı gayrin en mühim menba'idır... Millet efrdı arasındaki revbıtı, aile efrdı arasındaki revabıt-ı hissiye ve nefsiyeye kıyasen takdir ederler. Kanuna hürmet ve itaate, babalarına büyüklerine hürmet ve itaat etmekle alışırlar.

Satı Bey, iēinde yaşanılan topluma karşı ilgi, alaka ve baēlılıēın aileye duyulan sevgi ve hürmet ile bařladıēını, ailede babaya olan itaatin daha sonra kanuna olan itaate dnřtēn, böylece bireyin toplumsallařtıēını düşünmektedir. Onun eēitimden beklentisi, topluma karşı bireyde var olan bu eēilimi geliştirmesi, bireyde Osmanlı toplumuna karşı sevgi, saygı ve baēlılık oluşturmasıdır.

Çocukların, sosyal problemler ile ilgilenme arzusu ve başkalarının sorunlarına yardımcı olma isteēinin kreltilmesinin kişilik gelişimi aēısından zararlı olduēunu düşünen Satı Bey (2012:160) “Başkalarının ahvâl ve hissiyatına bir te'sir-i alakavi gösterdikleri vakit, ‘Sana ne? Nene lazım? Sen kendine bak!’ yollu nasihatler vermek, meyl-i alakanın zayıflamasına, merhamet ve şefkat hislerinin ölmesine sebebiyet verir.” tespitinde bulunmaktadır. Grldē gibi o, eēitimde bireyden yana tavır almakta, ancak toplumu ve devleti umursamayan birey profilini de kabul etmemektedir. Dolayısıyla onun eēitim anlayışının, özelde ferdin bütün kabiliyetlerini en st seviyeye çıkartarak toplumun eēitim düzeyini yükseltmeyi dřndē, böylece toplumun faydasını gzettici söylenebilir. Satı Bey’in zararlı olarak nitelendirdiēi, toplumdan kendini soyutlayan, başkalarının üzüntü ve sevinçlerine ilgi göstermeyen, toplumun deēer verdiēi hislere ortak olmayan ve kendi dünyasında yaşayan bir birey anlayışdır.

Satı Bey, eğitimin üçüncü önemli mükellefiyetinin yeni nesle ülkenin geleceğine dair hayaller ve idealler aktarması, bunların gerçekleşeceğine dair ümit ve azim aşılması olduğunu düşünmektedir. Satı Bey’e (2021:17) göre:

Çocuklarımızda ve gençlerimizde çalışma isteğini, meram ve iradeyi artırmaya gayret etmeli, fertlerin de milletlerin de hakiki büyüklüklerinin sırlarını anlatmalı, dünyada büyüklüğün nasıl hep azim ve meram ile ele geçirildiğini, muvaffakiyetin nasıl hep çakıllı ve dikenli yollardan geçerek elde edildiğini göstermeli, ırk ve çevre nazariyelerinin meramın ve şahsın kıymetini azaltan şekillerinin yanlış olduğu kanaatini yaygınlaştırmalı. Hülâsa gerek bedenî terbiye gerek hissî terbiye ve gerekse aklî terbiyede ümit ve azmi güçlendirmeye özen göstermelidir.

O, mekteplerin nesillere ümit, azim, hakikati arama heyecanı ve başarabilme inancı veremediği fikrindedir. Bu inançların verilebilmesi için büyük insanların başarı hikayelerinin anlatılması gerektiğini söylemekte, ama insanların hayatlarını doğrudan anlamlandıran, metafizik temelli yüksek ideallerden bahsetmemektedir. Mefkûre ve ideallerin insanlara ümit, azim ve şecaat aşılayan bir motivasyon kaynağı olduğu düşünülürse eğitimin yeni nesle aktarması gereken, tüm toplumun kabul edebileceği yüksek amaçlara sahip olması gerektiği söylenebilir.

Satı Bey’in bahsettiği diğer konu ise eğitim sisteminde, anlık başarıların ödüllendirilmesidir, oysa ona göre asıl başarı bir süreç içerisinde gayretli çalışmalar sonucunda meydana çıkan muvaffakiyettir. Satı Bey (2021:15) “Mekteplilerin takdir nazarları ve gıptaları sebat edercesine gayret, inatçı bir şekilde azim numuneleri üzerine değil, ani ve birdenbire püsküren muvaffakiyet numuneleri üzerine yöneliyor. Mektepliler arasında gayret ve dikkat bir meziyet değil bir kusur sayılıyor. Zekâ eksikliğine, kalın kafalılığa delil gibi telakki ediliyor.” tespitinde bulunmaktadır. O, süreç ve gelişim odaklı bir eğitim anlayışını değerli görmekte, öğrencinin çalışmada gösterdiği azim ve istikrarın başarı için ölçüt olması gerektiğini savunmaktadır. Eğitim sürecindeki performansın değerlendirilmesi, öğrencinin aylar süren çalışmasının bir ders saatinde uygulanan yazılı veya sözlü sınavdaki performansına göre değerlendirilmesinden daha adil gözükmektedir. Bu tür bir değerlendirme öğrencinin sabır, gayret ve istikrarlı çalışması sonucu ortaya çıkan gelişime odaklanıldığı için öğrenci açısından daha öğretici ve motive edicidir, denilebilir.

Bütün ülkelerde eğitimin ortak hedeflerinden birisi yeni nesilde içinde yaşadığı vatana, millete ve devlete bağlılık hissiyatı geliştirmektir. Satı Bey’in de eğitimin aktarmasını istediği dördüncü unsur “vatan ve millet sevgisi”dir. Ona göre, eğitim öğrencinin kalbinde vatan ve millet sevgisini geliştirmeli, bununla birlikte bu sevginin niteliği şöyle olmalıdır:

Etfâle vatanlarını, milletlerini, vatanlarına, milletlerine ait şeyleri sevdirmeli, şu kadar var ki, bu muhabbetin muhakemât-ı esasiyeyi tatil edecek bir şekil almasına, cahilane bir taassuk-ı (fanatiklik) millî, terakki şeknâne bir meyl-i an'ane peresti hâline gelmesine meydan bırakmamalıdır. İnsan başka milletlerin meziyetlerini, hatta tefevvuklarını (üstünlük) takdir etmeli, kendi milletinin nekayısını bilmeli ve fakat buna rağmen kendi vatanını ve kendi milletini bütün noksanları ile beraber en meziyetli millettten, en mükemmel vatandan bile ziyade sevmeli ve vatan ve milletin en birinci vatan ve milletler adedine geçmesi emelini beslemelidir (Satı, 2012:161).

Görüldüğü gibi Satı Bey, vatanperverlik ve milletperverlik hissiyatının geliştirilmesini ama kör bir taassup hâlini almamasını istemekte, sevdiğinin eksik ve fazlalıklarının farkında olan bir sevgiden bahsetmekte, böyle bir sevginin eksiklerin tamamlanması için girişilecek bir gayrete sebep olacağını düşünmektedir. Bu açıdan vatan ve millet sevgisi gibi idealist duygulara realist bir bakış açısı kazandırmaya çalışmaktadır, denilebilir.

Satı Bey, vatan sevgisinin bir anda değil bir süreç içerisinde neşvünema bulduğu ve nasihatle değil anneye duyulan sevginin oluşması gibi onu tanıdıkça yavaş yavaş geliştiği kanaatinde; “Vatanın bedenini, maddiyatını en çok tanıtan ilim coğrafyadır. Ruhunu, maneviyatını en çok tanıtan ilim ise Tarih'tir. Onun için bu iki ilmi, vatan terbiyesinin en ehemmiyetli vasıtalarından saymak lazım gelir.” (Satı, 2018:43) fikrindedir. Ona göre coğrafya ve tarihi öğretmenin en etkili yolu gezi ve gözlemdir. Öğrenciye bu dersler verilirken çevresindeki coğrafi ve tarihî özellikleri olan yerler gezdirilmeli, gözlem yapmasına izin verilmelidir. Yine tarihteki önemli gün ve olayların anılması, bu olaylar için dikilen abidelerin ziyaret edilmesi ve askerî törenlerin izlenmesi çocukta vatan ve millet sevgisini geliştireceğini, vatan sevgisini konu eden şiir, şarkı, roman, tiyatro gibi edebiyat, sanat ve müzik eserlerinin bu sevgiyi güçlendireceğini savunmaktadır (Satı, 2018:41-57).

Yine Satı Bey'e göre millî marş ve bayrak, vatan sevgisinin güçlenmesini sağlayan ve ona duyulan sevginin sembolleştiği önemli unsurlardır. Hollanda'da bir program sebebi ile bulunduğu sırada Fransız millî marşı çalındığında Fransızların, Alman millî marşı çalındığında Almanların nasıl coşku için de söylediklerini gördüğünü ve tâbiyetlerinin hemen anlaşıldığına tanık olduğunu, Osmanlının millî marşının olmaması sebebiyle büyük bir üzüntü yaşadığını anlatmakta ve millî marşın gerekliliğini şöyle ifade etmektedir:

Millî bir marş kararlaştırarak onu yaygınlaştırmaya çalışmalı ve çocuklarımızı onun nağmeleri ile büyütmeliyiz... Millî marşların kıymet ve tesirleri güzelliklerinden ziyade umumîiliklerindendir. Bütün millet fertleri tarafından bilinmelerinde bütün vatan evlatları tarafından daha beşikten itibaren

işitilmelerindedir... Bu itibarla zannederim ki biz de “millî” olmaya en layık olan marş “Kalkın ey ehl-i vatan” marşıdır (Satı, 2018:53).

Osmanlının son döneminde her padişahın kendi adına bestelenmiş bir marşının olduğu bilinmekle beraber bunlardan hiçbirisi “millî marş” hükmüne sahip olmamıştır. Satı Bey’in bu tespiti modern devlet olma iddiasındaki Osmanlı için yerinde gözükmemektedir, zira İstiklâl Marşı’nın birleştirici ruhu bugün yaşanarak tecrübe edilmektedir.

Satı Bey, bayrak hususuna da aynı hassasiyet ile bakmakta, vatan sevgisini gelecek nesillere aktarmanın en önemli unsurlarından birinin bayrak olduğunu ancak bayrağa gereken değerin verilmediğini düşünmektedir. Satı Bey’e (2018: 55-56) göre:

Vatan terbiyesi hususunda bayrağın da büyük bir ehemmiyeti vardır. Bayrak, vatanın alamet-i farikası, istiklal sembolüdür... Bir manevi bütündür. Bayrak onun gözle görülen ve müşahhas bir timsalidir. Bu timsal vatanı tecessüm ettirmek ve hatırlatmak suretiyle ona karşı muhabbet ve irtibat hislerini takviyeye yol açar. Onun için bayrağı bir vatan sembolü olarak tanımalı ve tanıtmalı, ona karşı kalpte şiddetli bir muhabbet ve hürmet hissi taşınmalı ve taşıtmalıdır... Biz bayrağın bu terbiyevi ehemmiyetini hiç göz önüne almıyoruz. Bayraklarımızı hep bez parçaları ile dikiyoruz. Bu sebeple onlara sabit ve matbu bir şekil veremiyoruz... Ay kiminde kalın, kiminde ince; kiminde kapalı, kiminde açık oluyor. Yıldız kiminde beş, kiminde altı kollu oluyor. Kiminde ayın ta içinde, kiminde büsbütün dışında bir mevki işgal ediyor. Bayrakların gösterişli ve muntazam olmasına da ehemmiyet vermiyoruz. Büyük konakların ve resmi dairelerin kapılarında bile sökkük, yırtık, buruşuk, lekeli, soluk bayraklar asıyoruz. Yeryüzünde, bayrağını bezleri kesip dikerek yapan bizden başka bir millet yoktur. Bizim kadar çeşit çeşit bayraklar kullanan ve bayrağına itina ve hürmette kusur eden bir millet de mevcut değildir.

Satı Bey’in bayrağa standart getirme düşüncesi ancak 29 Mayıs 1936’da 2994 sayılı “Bayrak Kanunu” ile gerçekleştirilebilmiştir. Bugün bayrak, Anadolu toprakları üzerinde yaşayan 84 milyon insanı birleştiren mukaddes bir değer olarak görülmekte ve Türkiye Cumhuriyeti devletinin bağımsızlığının sembolü olarak kabul edilmektedir.

Satı Bey’in yukarıda sayılan dört unsurun aktarımını eğitimin görevi sayması, eğitime toplumu inşa etme vazifesi vermesinden kaynaklanmaktadır. Ona göre, yarının Osmanlı toplumu mekteplerde hazırlanacaktır dolayısıyla Osmanlılığın saadet ve istikbâli, mekteplerin ıslahında gösterilecek gayretle mütenasip olacaktır (Satı, 2010:123). Osmanlı eğitime ne kadar önem verir ne kadar emek harcarsa gelecekte o kadar rahat edecektir, tespitinde bulunmaktadır. Başka bir yazısında da ülkenin silahlı kuvvetleri olan ordunun kuvveti, eğitim ordusu olan öğretmenlere dayanmadıkça ülkenin bekasının sağlanamayacağını ve ilan edilen meşrutiyetin de ancak eğitim yolu ile korunabileceğini dolayısıyla maarifin bir hayat memet meselesi olduğunu

söylemektedir (Satı, 2018:132). Eğitime bağladığı büyük ümidi ve eğitimin Osmanlıya getireceği faydaları şöyle anlatmaktadır:

Eğitim ve öğretimin etkileri -medenileşme ve ilerlemenin hızı- gittikçe büyüyen geometrik bir diziye göre artar. Bilirsiniz ki, bir arabayı, bir yükü, yerinden kımıldatmak, yürütmeye başlatmak, daima güç ve zahmetli olur fakat bu ilk güçlükten, bu ilk adımdan sonra iş çok kolaylaşır... Bunun gibi bir kartopu, kar üzerinde yuvarlandıkça, bir çığ ilerledikçe kendi kendine büyür... Eğitimin teşkilat ve etkileri de böyledir (Satı, 2001:31).

Satı Bey, buhran döneminden çıkış yolu olarak gördüğü “eğitimin ihyası yolu ile milletin ıslahı”na dair inancını Almanlar ve Japonların başarıları ile temellendirerek şunları söylemektedir:

Almanya ittifak ve faaliyetini birinci derecede mekteplerine medyundur; Japonya dahi medeniyetini mektepler vasıtasıyla tesis etmiştir. Onun için bila tereddüt denilebilir ki devamlı tahavvüller ancak mektepler vasıtasıyla vukua gelir; mekteplere nüfuz ve sirayet edemeyen -mektepler istinat edemeyen-tahavvüller ve inkılaplar hiçbir zaman payidar kalmaz (Satı, 1326).

Satı Bey eğitimin birey merkezli tanımlanmasında Spencer ile paralel düşünmekte olduğu hâlde, eğitimi, toplumda yapılacak bir ıslah çalışmasının aracı olarak görmesi hususunda Spencer’den ayrılmaktadır. Çünkü Spencer, eğitimde reformlarla toplumu değiştirme girişimini bir çılgınlık olarak değerlendirmekte, siyasî kötülöklere karşı eğitimin evrensel bir çare olduğunu düşünmeyi yaygın hülya olarak nitelemektedir (Ata, 2010). Satı Bey bu konuda, eğitimi toplumun ıslahının aracı görmesi ve Alman milletinin bu düşüncayı kanıtlamış olması sebebiyle Ficthe’ye yaklaşmakta, makalelerinde bu düşüncelerini Ficthe’ye dayandırmaktadır (Satı, 2018:113-118). O, Ficthe’nin düşüncelerinin etkisiyle Almanya’da yaşananları şöyle özetlemektedir:

Beş altı sene sonra Almanya’nın her tarafında “mektep açmak, terbiyeyi ıslah etmek, istisnasız bütün halk sınıflarını mektepten geçirmek” için hummalı bir faaliyete başlandı... Bütün mekteplerde muallimler, talebelerine faaliyet, hamiyet ve fedakârlık telkin etti. Onları: “Almanların birleşmesi gerektiği, Almanların beşeriyete öncülük edeceği” kanaatleri ile büyüttü. Bu sayede Almanların fikir ve tabiatlarında yavaş yavaş fakat derin bir inkılap vukua geldi. Prusya’nın uyanışı ve Almanya’nın birliği her şeyden ziyade işte bu sayede gerçekleşti (Satı, 2018:129).

Satı Bey’in, Osmanlının içinde bulunduğu sorunlardan kurtuluşu için bulduğu çözüm, Ficthe’nin Almanya’ya önerdiği çözümün aynısıdır; yani eğitim yolu ile toplum belirlenen bir amaca inandırılmalı ve toplum harekete geçirilmelidir. Ancak bunun için bütün coğrafyaya yayılmış ve başkente bağlı bir eğitim sistemi, bu ideale sahip olarak yetiştirilmiş bir öğretmen ordusu gerekmektedir.

3.4.3. İbtidâî Eğitiminin Önemi

Satı Bey ilkokul eğitimini, eğitim sistemi içinde, sistemin üzerine oturduğu temel olarak görmektedir. Bütün eğitim basamaklarının sistem içerisinde birbiri üzerine istinat ettiği ve bu basamakların yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya birbirini beslediği kanaatindedir. Ayrıca eğitim sisteminde yapılacak bir reformun ibtidâîlerden başlaması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre:

En mühim olan mektepler, tahsil-i ibtidâîye mahsus olanlardır. Çünkü, evvelen: Bunların miktarı -en müterakki memleketlere varıncaya kadar- her tarafta tahsil-i tâlî ve âliye mahsus olanlarınkinden kat kat daha ziyâdedir; onun için tahsil-i ibtidâînin te'sîri çok daha şamil ve daha umumidir. Sâniyen: Tahsil-i ibtidâî fikir ve hissin ve hatta bedeninin henüz tamamen teşekkül ve takarrür (yerleşme) etmemiş olduğu bir çağda vukua gelir, onun için efkâr ve tabâyî üzerinde -öbür derecât-ı tahsilinkinden- daha derin izler bırakır. Bundan dolayıdır ki: Milletlerin ahvâlinde en derin tahavvüller, en büyük inkılaplar her şeyden ziyade tahsil-i ibtidâî sâyesinde vukua gelir (Satı, 2010:125).

Satı Bey, eğitim sistemi içerisinde ilkokulları, sayıca fazla olması ve öğrencilerinin henüz küçük yaşta olması hasebiyle önemli görmektedir. İlkokul, çocuğun hayatında ilk kez örgün öğretimin etkinliklerine katıldığı, belirli bir disiplin formuna uyduğu, öğretmenin verdiği yönergeleri yerine getirmek gibi görevlerle karşı karşıya kaldığı eğitim kurumudur. İlkokul, öğretim boyutunda temel beceriler olan okuma-yazma ve dört işlemin öğrenildiği, okuma alışkanlığının kazandırılmaya çalışıldığı; eğitim boyutunda, çocuğun yaşam becerilerinin geliştirildiği, içinde yaşadığı toplumun tanıtıldığı, temel değerlerinin verildiği, sorumluluk duygusunun kazandırıldığı yerdir. Bütün bunları Satı Bey sosyal tekamül açısından çok önemli görmektedir.

Satı Bey (1326j) ilkokulun gayesini şöyle belirlemektedir: “Tahsil-i ibtidâînin birinci gayesi terbiyedir; terbiye-i ahlâkiye, terbiye-i vataniye, terbiye-i fikriyedir. Mâlûmât, bu derece-i tahsil için pek tâlî bir şeydir. Tahsil-i ibtidâîyi ikmal edenlerde, istidlalat ve muhâkemât-ı siyasiyeye esas olacak mâlûmât aramak yalnız muhal ile uğraşmak değil, aynı zamanda abes ile iştigal etmek demek olur.” Görülmektedir ki Satı Bey ilkokul döneminde, eğitimi öğretimden daha önemli kabul etmektedir. Bu dönemde çocuğun duygusal ve ahlâkî gelişiminin desteklenmesi gerektiğini düşünmekte ve bunu ilkokulların en önemli hedefi olarak belirlemektedir. Bu çocukluk döneminin hususiyetini şu sözlerle ifade etmektedir:

Çocuklukta kazanılan his ve itiyatlar umumiyetle derin ve köklü olur. Bu sebeple çocukluk yaşının mektebi olan ibtidâîleri ta’limî bir mahiyete haiz telakki etmek katiyen doğru olmaz. İbtidâîlerin de sultanîlerin de hem ta’limî hem de

terbiyevî vazifeleri vardır ve birinci vazifenin ikinciye nispeti -umumiyetle kabul edilmiş hakikatlerdendir ki- ibtidâîlerde sultânîlerdekinden çok daha küçüktür. (Satı, 1332a).

Bu dönemde yapılan öğretimin değerini, eğitimle olan ilgisi ve ona vereceği destek ile doğru orantılı olduğunu düşünmektedir. İlkokul ve sultânîlerde öncelenmesi gerekenin öğretim değil eğitim olması gerektiği kanaatindedir. İlkokul döneminde çocuğun okumaya, araştırmaya, gözlemlemeye ve öğrenmeye karşı geliştireceği tavır onu hayatı boyu etkileyecektir. Bu yüzden öğrenci eğlenceli eğitimsel ortamlarda, başarı duygusunu yeterince yaşayarak “Başarabiliyorum!” duygusunu içselleştirmelidir. Böylelikle çocuk, sonrası için olumlu tutumlar geliştirecektir. Sultanîlerdeki eğitime olan vurgusu ise bu okulların mezunlarının ülkenin önemli makamlarında görev yaparken devletle ve Osmanlılığı bağlılık göstermesi açısından önemlidir.

Satı Bey, ibtidâî eğitiminin Osmanlı coğrafyasının her yanına yaygınlaştırılmasının ve her Osmanlı vatandaşına zorunlu tutulmasının gerekliliğine inanmasının en önemli sebebi her vatandaşın okuma yazma bilmesinin lüzumlu hâle geldiği düşüncesidir. Bu amaca ulaşmaya katkı sağlayacak en önemli unsurun, okuma-yazma öğretiminde ses temelli eğitime geçilmesi, olduğu kanaatindedir. Okuma-yazmanın basitleştirilmesi için Tanzimat’tan itibaren tartışılan bir mesele de alfabe ıslahı veya değişikliği olmuştur. Örneğin: Münif Paşa 1863’te Osmanlı Cemiyet-i İlmiyyesi’ne sunduğu teklifte Arap harflerinin bitiştirilmeden ayrı yazılmasını ve “ses uyumu kuralı” nedeniyle sesli harflerin eksiksiz kullanılmasını önermiş, 1911 tarihinde ise Milaslı İsmayıl Hakkı öncülüğünde kurulan İslah-ı Huruf Cemiyeti... amacını “harfleri tadil ve ıslah ile mükemmel hale getirmek” olarak belirlemiştir (Altun, 2004). Bu tartışmalarda genel olarak şikâyet edilen hususlar; Türkçe’deki 8 ünlüyü Arap alfabesinin karşılayamaması, Arap alfabesinde bazı seslerin birden fazla harf ile ifade edilmesi, harflerin yazımı sırasında özellikle noktalı harflerde sorun yaşanması, Arap alfabesindeki harflerin kelimenin başında, ortasında ve sonunda farklı şekillerde kullanılmasıdır. Onlara göre bütün bu sebepler okuma-yazma öğrenimini zorlaştırmakta ve halkın büyük bir bölümünü cahil bırakmaktadır.

Alfabe konusunda Enver Paşa daha ileri giderek, 12 Mart-10 Ağustos 1914 tarihleri arasında “Ordu Elifbası”nı uygulamaya koymuştur. “Harflerin birbirine birleştirilmeden aslî halleriyle, tek tek yazılması esasının kabul edildiği Ordu Elifbası’nda, Türkçedeki sekiz ünlü sesi karşılamak üzere, sekiz ayrı harf

kullanılmıştır.” (Karakuş, 2018). Karakuş, “Ordu Elifbası”nın muhabberatta birçok güçlükler yaşattığını, yüksek tahsilli askerlerin okuma hızının heceleme seviyesine düştüğünü, yazışmaların hem içerik hem de hız açısından ağırlaştığını anlatmaktadır. Sonuçta bu uygulamanın 1. Dünya Savaşı sebebiyle askıya alındığı kaydedilmektedir. Bu süreçte harflerde bir düzenleme yapılması tekliflerinin yanında alfabenin değiştirilmesi gibi radikal teklifler de sunulmuştur. Bu teklifler karşısındaki takınılan tavrı Altun (2004) şöyle anlatmaktadır:

Necip Asım, Milaslı İsmayıl Hakkı, Müftüoğlu Ahmed Hikmet ve hatta Gökalp; Arap harflerinden vazgeçilmesinin Müslümanlar arasındaki bağları zayıflatacağını savunuyorlardı. Arap alfabesi Türkçüler için aynı zamanda Türk lehçelerini yazıda birleştirebilecek bir işleve sahipti... Köprülüzâde M. Fuad ve Zeki Velidi (Togan) gibi Türkçüler, böyle bir değişikliğin uzun vadede bir “kültür buhranı”na yol açacağını savunuyorlardı. Üstelik Latin harfleri Batı medeniyetine dahil olmanın zorunlu bir koşulu da olamazdı.

Tanzimat’ta başlayan bu alfabe tartışma sürecinin 1 Kasım 1928’de Latin alfabesine geçiş ile sonuçlandığı ancak bu değişimin lehinde ve aleyhinde tartışmaların hâlâ sürdüğü görülmektedir. Bu süreçte Satı Bey ise şu düşünceleri savunmuştur:

Ben “harfleri değiştirmek” aleyhindeyim. “Elifba’da ta’dilât ve ıslahat yapmak” aleyhinde değilim... Pek çok işlerde kestirme hareket etmeye -radikal iş görmeye- taraftarım. Fakat elifba meselesinde kestirmeliğin -radikalliğin- hem gayr-i mümkün ve hem de gayr-i muvâfık olduğuna kâniyim (inanıyorum)... Elifbamızı, yakında değiştirebileceğimiz kiralık bir hane veyahut yıkarak yenisini yapabileceğimiz bir bina gibi telakki etmekten vazgeçmeliyiz... Bir milletin elifbası ile ruhu arasında da öyle sıkı bir irtibat ve münasebet vardır... Bir milletin ruhu, her şeyden ziyade lisanı ve edebiyatıdır (Acar, 2009:135-136).

O, alfabe değişiminin millî karaktere zarar vereceği ve millet ile lisan-edebiyat arasındaki irtibatı koparacağı kanısındadır. Dolayısıyla harflerin tadil ve ıslahının yeterli olacağını düşünmektedir.

Geldiğimiz noktada bu tartışmalara farklı bakış açıları kazandıracak araştırma sonuçları mevcuttur. UNESCO’nun genç nüfus ile ilgili 2016 verilerine göre; Suriye, Suudi Arabistan, Umman, Yemen, BAE, Kuveyt, Katar, Ürdün, Bahreyn, Mısır gibi anadili Arapça olan ülkelerde genç okuryazar oranı %90’nın üzerindedir. Çin ve Japonya gibi her karakteri bir kelimeyi karşılayan dillerin konuşulduğu ülkelerde okuma-yazma oranı da %90’nın üzerindedir. Mali, Nijer, Çad, Sudan, Etiyopya gibi anadili Arapça olan, sosyo-ekonomik durumu zayıf ve gelişmemiş ülkelerde okuma-yazma oranı %50’nin altında gözükmektedir. Yine genç nüfus ile yaşlı nüfus okuma-yazma oranları arasındaki farkın özellikle Güney Amerika, Afrika ve Güney Asya’da arttığı belirtilmektedir (UNESCO, 2017). Bu araştırmadan yola çıkarak Arap, Çin veya

Japon alfabesi ile okuma-yazma öğretiminin zor olduğuna dair kanının yanlış, Arap alfabesinin Türkçe'deki sesleri tam karşılamadığı ve takviye edilmesi gerektiği görüşü ise doğru kabul edilebilir. Ayrıca okuryazarlık oranının yükselmesi; toplumda okuryazarlığa olan ihtiyaca, okuma-yazma öğretiminde kullanılan yeni metotlara ve sosyoekonomik durumdaki iyileşmelere dayandırılabilir.

Okuma-yazmanın kolaylaştırılması hususu ile ilgili olarak Satı Bey'in teklifi, ilk mekteplerde okuma-yazma öğretiminin bir amaç hâline getirmek ve modern öğretim tekniklerini uygulamaktır. Ona göre:

Bizde, okumanın birbirinden farklı iki çeşidi vardır: “Kurân-ı Kerîm ve Eczâ-yı Şerife (Kurân-ı Kerim'i meydana getiren otuz cüz) okumak” ile “kitap ve gazete okumak” başka başka birer “marifet”tir. Köylerde, ikinci nev' okumayı bilenler, yok denilebilecek derecede azdır. Fakat birinci nev' okumayı bilenler, onlardan kat kat daha çoktur. Memleketimizde, ibtidâî mekteplerinin ve bilhassa köy mekteplerinin, yakın vakitlere kadar hemen istisnasız hepsinde muallimler, yalnız bu tür okumayı öğretmekle meşgul olurlardı... Mekâtib-i İbtidâîye'nin, Maarif-i Umûmiyemizin inkişafına hizmet edememesinin aslî sebebinin; usûl-i tedrisin fenalığı, tedrisatın yolsuzluğu ve gayesizliği haricinde aramak, büyük bir hataya düşmektir.” (Acar, 2009:140).

Görülmektedir ki Satı Bey, ibtidâîlerin genelinde muallimlerin “Ku'ran okumayı” öğretmede gösterdikleri gayreti, okuryazarlığı öğretmede göstermemelerini gayesizlik olarak ve okuma-yazmada uygulanan metotları da fena olarak nitelemektedir. Bu hususu, yazılarında ayrıntılı bir şekilde inceleyen Satı Bey, MEB'in 2004-2005 eğitim öğretim yılı itibariyle benimsediği “Ses Temelli Cümle Yöntemine” çok yakın bir usulü, meşrutiyet döneminde teklif etmektedir. O, Avrupa'daki okuma-yazma öğretimini yaptığı gezilerde gözlemlemiş, öğretim sırasında harflerin sesine odaklandıklarına, tümdengelim yöntemi ile tümevarım yöntemini birlikte kullandıklarına, öğretimde harfli bisküviler, harfli oyuncaklar, harfin sesine ait resimli kartlar, resimli kitap ve albümlerden faydalandıklarına şahit olmuştur. Satı Bey bu usûlün Tatbikat Mektebi'nde de uyguladığını ve olumlu sonuçlar aldığını söylemektedir. O, okuma-yazma öğretiminin aşağıdaki esaslara göre yapılması gerektiğini savunmaktadır (Satı, 1325c):

1. Harfler ekseriyetle isimleri ile öğretilmektedir. Halbuki ekseri harflerin sedaları başka isimleri başkadır. Onun için çocukların harflerden hecelere intikal etmesi pek müşkül olmaktadır. Bu müşkülü izale için: Alfabeye başlarken harflerin isimlerini hiç söylememek yalnız savtlarını öğretmek lazımdır...

2. Mekteplerde evvela bütün harfler öğretiliyor, ondan sonra heceler yaptırılmaya başlanıyor. Muhtelif harfler arasında irtibat olmadığı için çocuklar bunların hepsini hıfza muvaffak olamıyor, aşağıdaki harfleri öğrenirken yukarıdakileri unutuyor... Bu mahzurları izale için: Eşkal-i huruf ile heceleri

birlikte göstermek her üç-dört harf öğrettikçe onlar ile kelimeler ve heceler teşkil ettirmek lazımdır...

3. Harfleri öğretirken alfabe sırasını bir tarafa bırakmak ve bu sırayı ancak harflerin hepsini öğrettikten sonra göstermek lazımdır. En evvel huruf-ı imla ile huruf-ı munfasıl öğretilmeli diğer harfler ise onlardan sonra... Ve şekillerinin kolaylığı ve istimallerinin çokluğu sırasıyla gösterilmelidir...

4. Harfler hemen umumiyetle kitaplardan öğretilmektedir. Bu takdirde çocuklar harflerin şekillerinden ziyade sıralarına dikkat etmektedir... Onun için harfleri kitaplardaki gibi küçük ve bir sahifede olarak değil, büyük ve az ve hatta münferit olarak gösterilmelidir...

5. Şekilleri zihinlerde daha süratle takarrür ettirmek için bir taraftan gösterdikçe bir taraftan tersim ettirmek lazımdır. Bu maksadı bir kat daha teshil ve temin için harfler şeklinde kâğıt ve mukavva kestirmek ve oydurmak veya kâğıt şeritler büktürmek de faydalıdır...

Dönemin ibtidâî okullarındaki diğer bir sıkıntı da birleştirilmiş sınıflardır. Özellikle kırsalda tek öğretmenli birden fazla sınıf seviyesinde öğrencisi olan okullar bulunmaktadır. Ve buraya gönderilen öğretmenin birleştirilmiş sınıflarda ders verme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Satı Bey, İsviçre'nin Vaud kantonunda bir köy mektebini ziyarete gittiğini bir dershaneli, bir muallimli ve kırka yakın olan talebe bulunduğunu, öğretmenin 40 öğrenciyi 6 sınıfa ayırıp ders verdiğini, büyük bir beğeni ile anlatmaktadır. Satı Bey'e (1327g) göre:

Mekâtib-i ibtidâîyemizin pek büyük bir kısmı, herkes bilir ki bir dershaneli ve bir muallimlidir... Mekâtib-i rüşdiyemiz arasında bile bir tek dershaneli olanlar çoktur... Mektebin bir dershaneli olması, talebesinin karma karışık bırakılmasını istilzâm etmez; böyle mekteplerde de talebeyi sınıflara ayırmak, sınıfları dershanede ayrı ayrı yerleştirmek, her sıra rahleyi ayrı birer sınıfa tahsis etmek lazım gelir... Böyle mekteplerde de her sınıfa ayrı ders vermek lazım gelir.

Satı Bey, bu yöntemi Tatbikat Mektebi'nde uyguladığını ifade etmekte ve bugün birleştirilmiş sınıflarda yapılan uygulamaya çok benzeyen bir usûl teklif etmektedir. Öğretmensiz derslerde, büyük sınıflardaki başarılı öğrencilerden yardım alınabileceğini, bazı derslerin (hikâyât-ı tarihiye ve ahlâkiye, musiki, terbiye-i bedeniye dersleri...) sınıfların hepsi ile birlikte işlenebileceğini, bazı derslerin bir sınıf ile aktif işlenirken diğer sınıfların ödevlendirilmesi gerektiğini, birleştirilmiş sınıflara ait planların bakanlıkça yapıp öğretmenlere dağıtılması gerektiğini savunmaktadır (Satı, 1327g).

3.4.4. Eğitim-Siyaset İlişkisi

Eğitim ile siyaset arasındaki ilişki, Satı Bey'in eğitim ile ilgili yazılarında dikkat çeken önemli bir husustur. Satı Bey, eğitime siyasî rejimin istediği ideallere inanan,

diğer bir ifade ile İTC'nin savunduğu fikirlere gönül veren insanlar yetiştirme görevini vermektedir. Bu yüzden Dârülmuallimindeki muallimlere şöyle seslenmektedir:

Bu temmuz inkılabı, onu takip eden nisan inkılabı gibi sadece bir inkılab-ı siyasî ve idarî olmuştur. Bu inkılaplar milletin şehra-ı terakkide ilerlemesine mâni olan büyük bir haili (engel) kaldırmış, burç-ı istibdadı yıkmıştır. Şimdi artık bu suretle açılan rah-ı terakkide seri hatvelerle ilerlemek zamanı gelmiştir... Bunun içinde bir inkılap, bir ahlâkî, bir inkılab-ı fikrî, daha şamil bir tabirle bir inkılab-ı ictimai lazımdır. Bu inkılabı yapacak, efendiler, sizsiniz (Satı, 1326d).

Yani meşrutiyetin ilanı ve İTC'nin iktidarı ele geçirmesi ile yaşanmakta olan siyasî sürecin sosyal yönünün öğretmenlerce tamamlanmasını istemektedir. Eğitimden yeni neslin, yeni yönetim biçiminin eskisinden daha iyi olduğuna ikna edilmesi ve yeni rejimin istediği insan tipinin yetiştirilmesini talep etmektedir. Aşağıdaki ifadelerinde ise belli belirsiz devlet ile hükümet arasında rejim ile parti (İTC) arasında bir ayırım yaptığı görülmekte, öğretmenlere şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

Öğretmenler, okullarda çocuklara yalnız hükümet şekillerinin ilkelerini, milletin temel haklarını tanıtip sevdirecekler, günlük siyasal sorunların, parti çekişmelerinin tamamen dışında kalacaklar, seçme haklarını kullanarak seçimlerde oy kullanacaklar, fakat seçmen meclislerine giremeyecekler, bir kişinin seçilmesi yolunda çalışmayacaklar, bir parti veya bir milletvekili adına propagandada bulunmayacaklardır. Bunlar Avrupa'da genellikle kabul edilmiş ilkelerdir... Seçimler sırasında nüfuz ve etkilerini göstermekten çekinmeli, fakat vatandaşlarının fikir ve ahlâk eğitimlerini yükseltmekle seçim konusunda - vatandaşlarının milletin menfaatlerini takdir ederek, duygu ve ihtirastan koruyarak davranmalarını sağlamak suretiyle- doğrudan doğruya hayırlı bir etki meydana getirmeye çalışmalıdırlar (Satı, 2001:48-50).

Devlet ile hükümeti, idare biçimi ile iktidarın günlük siyasetini birbirinden ayırması açısından ilkesel davranmakta olduğu söylenebilir. Ancak eğitimi siyasal yapıyı ayakta tutmak üzere işlevselleştirmesi açısından eğitime klasik bir görev tanıımı yapmaktadır.

Kimi eğitimciler tarafından, eğitime tahsis edilen bu klasik görev, bireyi yok sayan bir noktaya kadar evirildiği için eleştirilmektedir. Eleştirel eğitim bilimi taraftarlarında olduğu gibi Akın ve Arslan'a (2014) göre "Eğitim, bireyleri siyasal iktidarın ve toplumda gücü elinde bulunduran kesimlerin ideolojik dünyasına entegre etmek, siyasal ve toplumsal sisteme uymasını sağlamak ve bu duruma süreklilik kazandırmak için kullanılmaktadır." Böylece bir nevi toplum mühendisliği yapıldığını ve toplumun kontrol altında tutulmakta olduğunu savunmaktadırlar. Oysa meşrutiyetin

ilanı ve İTC'nin iktidara gelişi, toplumun eğitim yolu ile kontrol altında tutulamayacağını ortaya koymaktadır. Çünkü bunları gerçekleştirenler II. Abdülhamit'in açtığı okullarda ve onun düzenlediği eğitim sisteminde yetişen Osmanlı vatandaşlarıdır. Diğer taraftan eğitim sistemini düzenleyen iradenin kendi kurduğu sistemin devamını istemesi ise normal bir beklenti olarak değerlendirilebilir.

Satı Bey, devletin ve rejimin devamı açısından eğitimin kıymetli olduğunu şu cümleler ile ifade etmektedir:

Artık felaketlerden ders almalı, maarifin bizim için bir hayat ve ölüm meselesi olduğunu katiyen anlamalıyız. Memleketin bekası, kuvvetli bir ordunun süngüleri ile çevrilmiş olmasına bağlı olduğuna ne kadar büyük bir katiyetle inanıyorsak, ordunun kuvveti ancak münevver bir “muallim ordusu”na dayanmakla mümkün olacağına da ondan daha metin bir kanaatle iman etmeliyiz (Satı, 2018:132).

Osmanlının Batı karşındaki zafiyetinin ancak eğitim ile giderilebileceğini, yine rejimin devamının ancak bu yolda verilecek bir eğitimle sağlanabileceğini savunmaktadır. Aslında toplumsal tabana dayanmayan hiçbir değişikliğin ve idealin sürekliliği olmayacağı iddiasındadır. Satı Bey (2021:163) başka bir yazısında ise şöyle demektedir:

Bu bekleyişleri, bu ümitleri boşa çıkarmayınız; idare edeceğiniz mektepleri hakikî bir feyiz kaynağı, hakikî bir irfan kaynağı hâline getiriniz. Orada öyle bir manevî hava meydana getiriniz ki onu teneffüs eden fikirler aydınlansın, kalpler saflaşsın. Oraya giren vatan evlâdı oradan çalışkan ve azimli birer adam, münevver ve hamiyetli birer Osmanlı olarak çıksın.

Görüldüğü üzere o, eğitimin Osmanlılık idealini, meşrutiyet rejimine güveni ve vatan sevgisini öğrencilerde içselleştiren bir ortam sağlamasını istemekte, öğrencilerin bu hedefler doğrultusunda bilgili, özverili ve çalışkan birer Osmanlı olmasını amaçlamaktadır.

Satı Bey, meşrutiyet rejiminin siyasî düşüncelerinin toplumsal temele kavuşturulmasında özellikle ibtidâî mekteplerini işaret etmektedir. Ona göre, “İnkılab-ı hakiki, bu cehâletin de imhası ile husûl bulacak, bu ise ancak mekâtib-i ibtidâiyye sayesinde kâbil olacaktır... Mekteblere nüfûz ve sirâyet edemeyen mekteblere istinâd eylemeyen- tahavvüller ve inkilâblar hiçbir zamân pâ-y-dâr kalamaz.” (Satı, 2010:127-128). Muhtemeldir ki Satı Bey, toplumdaki değişimin önderi olarak öğretmeni, değişimin ilk hareket ettirici gücü olarak “okuryazarlığı” görmektedir. Öğretmenin, Osmanlı coğrafyasının dört bir yanına yayılmış olan, en geniş ağa sahip eğitim kurumlarında devletin temsilcisi olarak görev yaptığı düşünülürse rejim açısından büyük bir imkân olduğu inkâr edilemez. Meslek olarak öğretmen ve imamların, kurum

olarak okul ve camilerin (olumlu ya da olumsuz) toplumsal değişimi başlatabilecek potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Öbür taraftan “okuryazarlık” meşrutiyet döneminde yeni fikirlere, yeni teknolojiye, yeni anlayışa açılan kapı olarak görülmekte, Osmanlının kurtuluşu için çare arayan mütefekkirler gazete ve dergilerden halka seslenmektedir. Bundan dolayı okuryazarlar arttıkça bu kurtuluş reçetelerinin muhatapları ve taraftarları da artacaktır, düşüncesinde olabilir. Bilhan, eğitim-siyaset ilişkisinin normal olduğunu kabul etmekte ve şu tespitleri yapmaktadır:

Eğitim, her şeyden önce devletin görevleri arasında yer almaktadır. Bu itibarla eğitimin siyasal niteliği vardır. Devletin görevi, eğitimi toplumun bütün kademelerine ulaştırmaktır. Siyasal amaç bakımından eğitimin başlıca iki görevi vardır: 1) Mevcut devlet düzenine (siyasal sisteme) bağlılığı sağlamaktır. Bütün rejimler çocuklara ve yurttaşlara rejimin paralelinde siyasal eğitim vermeye uğraşırlar. Böylece rejim etrafında topluma bir birlik ve dayanışma ruhu kazandırılır... Bu eğitimin hangi kademede olursa olsun en büyük rol, okul ve öğretmene düşmektedir. 2) Eğitimin siyasal amaç bakımından ikinci görevi önder yetiştirmektir (Bilhan, 1996:225).

Bilhan’ın ifadeleri Satı Bey’in fikirleri ile paralel gözükmektedir, ikisi de “Eğitim kendisini planlayan ve organize eden rejimi onaylamakla mükelleftir.” görüşündedir, denilebilir.

Satı Bey öğretmenlerin günlük siyasi tartışmalara katılmamaları ve onu sınıfa getirmemeleri hususunda ise özellikle uyarıda bulunmaktadır. Ona göre:

Siyasetin okullara girmesi, onları “eğitim yeri” durumundan çıkarır, fikir eğitimi konusundaki görevlerini yerine getiremeyecek bir duruma getirir... Siyasal sorunlar daima anlaşmazlıklara kapı açar, ihtirasları davet eder; okulların temel görevlerinin önüne setler çeker... Onun için öğretmenler, okullara siyaseti sokmamaya, derslere siyaset karıştırmamaya, öğrencinin siyaset ile uğraşmasına meydan vermemeye sürekli gayret ederek sorumlu davranmalıdır... Özetle, günlük sorunlarda öğretmenlerin üzerine düşen görev, kesinlikle tarafsız kalmaktır. (Satı, 2001:46-48).

Burada dikkat çekici olan, öğretmenin günlük siyasî tartışmalara girmesi ya da bunu eğitim ortamına taşımasının, onun fikir eğitimi konusundaki görevini yani Osmanlıcılık ideali ve meşrutiyet rejimini benimsetme vazifesini sekteye uğratar, düşüncesidir. Satı Bey, öğretmenin eğitim ortamında siyasetin de üstünde, siyasete kaynaklık edecek bir ideal aktarma görevi vermektedir. Öğretmenin günlük siyasî tartışmalardan uzak kalarak, fikirler ve değerler üzerinden olaylara bakması ve toplumun asgari müştereklerine duyarlı hareket etmesi öğretmenin saygınlığını artıracaktır. Ancak herkes gibi öğretmenin de memleketinin geleceğine dair hayalleri ve siyasî bir görüşü olacaktır, bu onun en doğal hakkıdır ve saygı gösterilmelidir. Buna paralel olarak, öğretmenin de günlük siyasî tartışmaları ders ortamına sokmaması,

toplumda bulunan her kesimin çocuğuna öğretmenlik yaptığının farkında olması ve öğretmenlik mesleğinin itibarını zedelememesi gerekmektedir.

Satı Bey, her ne kadar sınıfa günlük siyasî konular sokulmamalı, öğretmen fikirler üzerinden hareket etmeli dese de “Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası”nda kendi yazdığı örnek ders işlenişlerinde II. Abdülhamit’e karşı olumsuz duygular oluşturulmak üzere yapılmış kurgulara rastlanmaktadır. Mecmuanın 1. sayısında bulunan “Hikayeler Üzerine Ders” başlıklı örnek ders işlenişinde “Adaletli Padişah” hikayesini anlatarak üzerinde soru-cevap metodu ile kritik yaptırmakta ve öğrencileri önceden tasarladığı cevaplara ulaştırmaya çalışmaktadır. Kısaca hikâye şöyledir: Harun Reşid yaptırdığı sarayın karşısındaki eski evi sarayın güzelliğine yakışmıyor diye satın alıp yıktırmak istemekte, yaşlı ev sahibi razı olmamaktadır. Bunun üzerine Harun Reşid “Ev o yerde dursun, dursun ki yarın ben öldüğüm vakit buradan geçenler saraya bakarak ‘Harun Reşit büyük idi.’ Eve bakarak da ‘Harun Reşid âdil idi.’ desinler...” demektedir. Daha sonra Satı Bey “Siz Harun Reşid’in bu yaptığını beğendiniz mi? Hiç kimse başkasının malını zorla alabilir mi?” soruları üzerine beyin fırtınası yaptırmaktadır. Bu çalışmanın sonucunda “hürriyet, eşitlik, adalet” üzerine öğütler vermekte ve şu diyalog yolu ile konuyu II. Abdülhamit’e getirmektedir:

-Böyle adaletli padişahları unuttur muyuz? Unutmalı mıyız? / -Hayır, efendim, unutmayız. / Bir çocuk birdenbire atlayarak: -Sultan Hamid’i de unutmayız... Ama fenalığı için unutmayız... / -Sultan Hamid adaletli mi idi oğlum? / -Hayır, efendim, o zalim idi hem de çok zalim idi... / -Acaba Harun Reşid’in yerinde olsaydı ne yapardı? / -İhtiyara merhamet etmezdi, evi zor ile alır yıkartdı. / Diğer bir çocuk atlayarak: -Parasını da vermez idi. / Diğer çocuk: -İhtiyarı hapse de atardı. / Daha başka bir çocuk: -Hem de öldürtür idi. / -Acaba Sultan Hamid böyle fenalıkları yapmış mı idi? / Bütün çocuklar birden: -Çok, efendim. / -Peki yaptığı fenalıklar yanına kaldı mı? Bu fenalıkların cezasını gördü mü? / -Gördü efendim, tahtan indi. / -Aferin (Satı, 1325b).

Böylece II. Abdülhamit’e karşı oluşturduğu karşıtlık üzerinden meşrutiyeti sevdirmeye çalışmaktadır. Satı Bey başka bir örnek ders işlenişinde yine “II. Abdülhamit’e karşı olumsuz bir bakış açısı oluşturmak” amacına matuf bir tavır ortaya koymaktadır. Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası 13. sayısında “Efsane Üzerine Ders” başlığı altında “Devenin Başı” isminde bir masal anlatmaktadır. Bu masalda akılsız bir deve, gövdesine hiç acımamakta, gövdesinin şikayetlerini dinlememekte ve onu çok yormaktadır. En sonunda düşüncesizlikleri sebebiyle, devenin gövdesi, kendi başını kopartarak onu cezalandırmaktadır. Satı Bey, masal bittikten sonra masaldan çıkarılması gereken dersleri soru-cevap yöntemi ile çocuklara buldurmaya çalışmaktadır. Başın haksızlık ettiğini, gövdeyi yordüğünü ve sonunda cezasını

bulduğunu çocuklara örnek göstererek, “Aferin, onun için burada bakınız en nihayetinde ne yazılı: Haksızlık eden başları bir gün koparırlar. Öyle değil mi ya? Baş kendine çok güvendi... Gövdeye hiç acımadı, şikayetlerine kulak bile asmadı.” (Satı, 1327d), dedikten sonra çocuklar ile arasında şu diyalog geçmektedir:

Şimdi düşününüz bakıyım, bu baş kime benzer? / Sultan Hamid’e benzer, efendim... / Ya gövde kime benzer? / Bize, millete. / Aferin, Sultan Hamid, evveli bizim milletimizin başı idi... Fakat işte bu devenin başı gibi bir baş idi... Millete eziyetler edip durdu... Onu başımızdan def ettik... Ama başsız kaldık mı? / Hayır, efendim, Sultan Mehmet’i baş yaptık... / Evet, Sultan Hamid fenalık, haksızlık yaptığından millet onu padişahlıktan çıkarmış, başından def etmiştir. Onun için iyice hatırunızda tutunuz: Haksızlık eden başları bir gün kopartırlar (Satı, 1327d).

Görülmektedir ki Satı Bey meşrutiyet rejiminin adalet, hürriyet ve eşitlik olgularını, Abdülhamit’e duyulmasını istediği kin ve nefret üzerine bina etmektedir. Aslında “geçmişî kötüleyerek yeniye meşrulaştırmak” yetiştirilen nesilde rovanşist bir zihniyetin oluşmasına sebebiyet vermektedir. İnsanlarda kendi tarihine karşı kin ve nefret ön plana çıkmakta; özgürlük, adalet ve müşavere gibi değerli kavramlar ikinci plana düşmektedir.

Sonuç olarak, “Selçuklu-Osmanlı-Türkiye Cumhuriyeti” aynı milletin tarihin farklı dönemlerinde kurduğu birbirinin devamı olan devletler olarak düşünüldüğünde, “hakanlık-sultanlık-padişahlık-cumhurbaşkanlığı” ya da “padişahlık-meşrutiyet-cumhuriyet” tarihî süreç içerisinde aynı milletin ortaya koyduğu yönetim şekilleridir. Dolayısıyla Türk milletinin devlet tecrübelerinden ders alarak yoluna devam etmekte olduğu kabul edilmeli, daha iyiye ulaşma ümidinin muhafazası için, eğitimde verilmek istenen değerler ve mefkûreler kendi tarihimize karşı kurgulanan bir kin ve nefret üzerine değil, tarihî devamlılık üzerine oturtulmalıdır. Ayrıca eğitimde, devletin vatandaşlarından beklentileri ile bireyin özgürlüğü arasında bir denge oluşturulmalı, eğitimin bireyin hususiyetlerini törpüleyen bir mekanizma olmasına müsaade edilmemelidir. Bireyin sahip olduğu yetenekleri keşfedip geliştirebileceği eğitim ortamları sağlanırken, toplumun ortak menfaatleri de bireyin bencilliğine karşı korunmalıdır. Birey ile toplumun amaç ve istekleri makul bir şekilde uzlaştırılmalıdır. Özellikle yükseköğretim seviyesinde mefkûrelerin, ideallerin ve fikirlerin tartışıldığı demokratik ortamlar oluşturulmalı, ama hiçbir şekilde eğitim ortamında günlük siyasi tartışmalara, kısır çekişmelere ve partizanlığa müsaade edilmemelidir.

3.4.5. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikalarına Eleştirileri

II. Meşrutiyet döneminin en önemli eğitimcilerinden biri olan Satı Bey, eğitim politikalarına yönelik eleştirilerini açık bir şekilde ve sebepleri ile birlikte ortaya koymaktadır. Onun yurtiçinde ve yurtdışında eğitim kurumlarındaki yaptığı incelemeler, eğitim alanında yazdığı eserler, yönetici olduğu kurumlarda eğitime dair uygulamaları ve bir bürokrat olarak yaşadığı hadiseler bu eleştirileri daha değerli hâle getirmektedir.

Satı Bey, Batılı ülkelerin eğitimde çok ileri olmalarına rağmen, Batı kamuoyunun maarifi daha ileri seviyeye çıkarmak için yöneticilerinden talepte bulunduğunu şöyle ifade etmektedir:

Bizde ise, bu husûsda hemen hiçbir yapılmamış olmakla beraber, bu husûsda nâ-mütenâhî denilebilecek derecede, çok ihtiyâcât karşısında bulunulmakla berâber hâlâ işin ehemmiyeti ile mütenâsib bir fa'aliyyet gösterilmiyor. Hattâ bir dereceye kadar lâ-kayd davranılıyor. O derecedeki ahvâlden bî-haber olan bir ecnebi gelse de ne gibi şeylere muhtâc olduğumuzu ne gibi işlere ehemmiyet verdiğimizden ve ne gibi şeylerle iştigâl ettiğimizden istidlâl (hüküm çıkarmak) etmek istese, hiç şübhe etmem ki; “Bu milletin en az muhtâc olduğu şey maârif imiş!” diyecek (Satı, 2010:129).

Bu dönemin gündemi işgal eden konuları arasında eğitimin dikkate değer bir yer tutmadığını ve henüz kamuoyunda eğitimin önemi ile ilgili bir farkındalık oluşmadığı tespitinde bulunmaktadır. Ayrıca aynı yazısında nitelikli öğretmen ve mektep taleplerinin yeni yeni oluşmaya başladığını da ifade etmektedir.

Satı Bey, II. Meşrutiyet dönemi ile ilgili ana problemin, yapılan iyileştirme ve ıslah çalışmalarındaki plansızlık olduğu kanaatindedir. Ona göre, “Maarifimizin son yedi-sekiz sene zarfındaki icraat ve teşkilâtına bir nazar-ı tenkit atfedilirse görülür ki: Bu icraat ve teşkilat, faâliyetsizlikten ziyade temelsizlik ile malul olmuştur.” (Acar, 2009:259). Osmanlı modernleşme çabalarının kişilerin siyasî ömürlerine bağlı bir planlama ile yürütüldüğü, dolayısıyla kişilerle birlikte sık sık planlamaların da değiştiği, sarf edilen çabaların uzun vadeli, derli toplu bir devlet politikası hâline gelmediği görülmektedir. Satı Bey bu durumun XX. yüzyılın başlarında da devam ettiğini düşünmekte, bir konuda alınan kararların aynı bürokratlar döneminde bile defalarca değişikliğe uğradığını söylemekte; numune mektepleri, sultanîler ve Dârülmuallimîn’de yaşanan kararsız uygulamaları örnek olarak vermektedir (Acar, 2009:194-195). Bu plansızlık ve kararsızlık Osmanlının zaman kaybetmesine ve kaynakların israf edilmesine sebep olmuştur.

II. Meşrutiyet dönemindeki plansızlığın bir sebebi de halkın eğitimi önemsememesidir ki bu eğitimin iyileştirilmesi hususunda kamuoyu oluşmasını engellemektedir, diğer sebebi ise bir nevi toplumun aydın zümrelerinden biri olan maarif bürokratlarındaki umursamazlıktır ki o da toplumun bilinçsiz olduğu bir dönemde işlerin daha kötüye gitmesine sebep olmaktadır. Satı Bey, halkın çocuklarını okullara sokaktaki ve evdeki yaramazlıklarından geçici bir zaman kurtulmak maksadıyla gönderdiğini, okulları açık hapisane gibi gördükleri kanaatindedir (Satı, 2010:122). Okula eğitim maksadı ile gönderen velilerin de çocuklarını memur etmek arzusunda oldukları, çocuklarının ticaret, sanayi ve ziraatla meşgul olmalarını isteyen velilerin ise onları ibtidâiden sonra okuldan aldıkları tespitinde bulunmaktadır. Bundan dolayı ticaret, sanayi ve ziraat erbabının cahil kaldığını, bu alanlarda terakki edilemediğini düşünmektedir (Satı, 1326f). Maarif bürokratlarının umursamazlıkları hakkında Dârülmuallimîn'deki görevi sırasında müfredat yazımı ile görevli komisyonun toplanamaması ve konu ile ilgili görevli olan bürokratin lakayt tavrı ve “Düşüncelerinizi bir kenara bırakın ve istenileni yapın.” meyanında meseleyi önemsemeyen sözlerini örnek vermekte ve şöyle demektedir:

Meşrutiyetimizin en hararetli ve en faaliyetli devrinde, en ağır ve en ehemmiyetli vazifesini yüklenmiş olduğuna iman ettiğim bir nezaretin en büyük erkanından biri ağzından işittiğim bu söz karşısında ibtidâ mütehayyir (şaşmış) ve mebhût (hayrete düşmüş), donup kalmıştım; fakat sonra şiddetli bir hiss-i isyan ve tuğyan duymuştum... Fakat... Sonra hayat ve eşhâs ile temas ettikçe, acı acı gördüm ve anladım ki: O sözün kaili (söyleyeni) gibi düşünenler, hatta onun gibi hareket edenler çok, hem de pek pek çoktur (Acar, 2009:176).

Halkın eğitime yeterli önemi vermeyişi, toplumun eğitilmiş sınıfı olan maarif bürokratlarının bilgi ve birikimlerinin gereğini yapmamaları, inandıkları fikirleri müdafaa etmemeleri, günü kurtarmaya çalışmaları eğitimde planlı bir modernleşme çabasının oluşmayışının en önemli sebepleri arasındadır. Satı Bey'e (2010:132) göre:

Ma'ârif mes'elesi ibtidâ, sadece bir “mâliyye” mes'elesinden ibâret telakki olundu, bu mes'eleyi halletmek -ma'ârifce olan ihtiyacâtı def eylemek- için para bulmak, mekteb binâları yapmak, bu mekteblere aletler getirtmek, mu'allimlerine bol bol ma'âş vermek, kafidir zannedildi. Onun için para bulunur bulunmaz mutantan (gösterişli) nâm ve 'unvânlar altında mektebler te'sis ve küşâdına müsâra'at gösterildi.

O, eğitim ile ilgili yapılan ıslah çalışmalarında niceliğin fazlaca önemsendiğini, niteliğe ise gereken ehemmiyetin verilmediği düşüncesindedir. Okul sayısının artırılmasını, okulun fizikî imkânlarının genişletilmesini, ders araç ve gereçlerinin sağlanmasını ya da öğretmen maaşlarının artırılmasını eğitimin niteliğine etki eden

ikincil unsurlar olarak görmektedir. Ona göre muktedir muallim yetiştirilmesi, ders programlarının iyileştirilmesi, öğretmenler için bu programlara ait yönergelerin hazırlanması, ders kitaplarının kalitesinin artırılması, mevcut öğretmenlere tatil zamanlarında pedagojik formasyon dersleri verilerek mesleklerinde yetkin hâle getirilmesi eğitimde niteliği artıracak işlerdendir (Satı, 2010:120). Bununla birlikte fizikî imkânların iyileştirilmesi ve modern araç gereçlerin ders ortamına alınması eğitimi iyi yönde etkileyen faktörlerdir. Ancak bütün bu yatırımlar, bir eğitim felsefesinde karar kılınması, yetiştirilmek istenen insan tipinin belirlenmiş olması, bu imkânları kullanacak olan öğretmenlerin nitelikli hâle getirilmiş bulunması ve müfredatın amaca uygun özelliklere sahip olması ile değer kazanmaktadır.

Satı Bey yukarıdaki sebeplerden dolayı eğitimin sahadaki uygulayıcısı olan öğretmeni, eğitimin niteliğini belirleyen en önemli unsur olarak kabul etmektedir. II. Meşrutiyet devri idarecilerinin öğretmen yetiştirmenin önemini kavramadıklarını iddia etmekte, “Asıl iş parada, siz para bulunuz, ben muallimi Çin'den getirtirim.” dedikleri için onları eleştirmektedir. O, yöneticilerin öğretmen probleminin ehemmiyetinin farkında olmadıklarını, Balkan Harbinden sonra açılan anaokullarında, yetiştirilmiş öğretmen olmadığı için Ermeni ve Yahudi bayan öğretmenlere görev verildiğini, idâdî öğretmenlerinin çoğunun yine idâdî mezunu olduğunu, yüksek okul mezunu öğretmenlerin daha yüksek maaş verilen memurluklara geçtiğini, öğretmen yetiştirilemediği için eski eğitim-öğretim metotlarının ve alışkanlıklarının yeni açılan okullara da yayıldığını dolayısıyla eğitimde modernleşmenin sağlanamadığını düşünmektedir (Acar, 2009:195-198). Satı Bey (2010:132) “Maarifimizin en ehemmiyetli noksânı, en şiddetli ihtiyâcî ‘muallim’ idi.” demektedir. Bu ihtiyacın geç de olsa anlaşıldığı ve 1882'den sonra vilayet merkezlerinde Dârümuallimînlerin açıldığı görülmektedir. Ancak Satı Bey, Dârümuallimînlerin gerekli hazırlıklar yapılmadan açıldığı, ihtiyaç duyulan öğretmenlerin niteliklerinin belirlenmediği (Satı, 2010:133), alan bilgisi ve pedagojik formasyonu olmayan öğretmenler yetiştirildiği (Acar, 2009:213-214) gerekçesiyle bu icraatı tenkit etmekte hatta bu okulların açıldıktan kısa bir süre sonra ıslah edilmesi gereken okullar durumuna düştüğünü belirtmektedir.

Satı Bey'in bu döneme ait diğer bir eleştirisi ezbercilik ve öğretim usûllerinedir. Ona göre:

Cism-i maarifteki bütün bu yaraların en derin ve en vahimi: fikdân-ı usûldür...
Maarifimize asıl lazım olan şey; mekteplerimize bir gaye vermek ve tedrisatımızı

esaslı usûllere tevfiik etmektir... Ana mekteplerini ziyaret ederken, derin bir elem duymamak kabil olmaz... Bir sürü küçük çocuk, hemen hemen bir “kukla, papağan terbiyesi” görüyor, ekseriya düşünmeden ve anlamadan bir sürü: mantıksız ve şivesiz şarkı ve manzumeler ezberleyip tekrar ediyor (Acar, 2009:259-260).

Satı Bey’in gaye vermekten kastı “kurumların bir amaca ulaşmak için yapılan plan doğrultusunda çalıştırılması” ve eğitim kurumlarının aynı amaca hizmette eşgüdümlü hâle getirilmesi olarak düşünülebilir. II. Meşrutiyet dönemi boyunca yazdığı yazıların büyük bir bölümünde yeni öğretim metotlarının önemine değindiği görülmektedir. Hatta deney, gözlem, soru-cevap gibi öğretim metotların ve keşif, tümevarım gibi stratejilerin uygulanması hâlinde mevcut okul müfredatlarının ön görülenden daha kısa zamanda öğretilebileceğini iddia etmektedir (Satı, 2010:70). Eğitimdeki başarısızlığın en önemli sebebinin yeterli sayıda nitelikli öğretmen yetiştirememek olduğunu söylerken, mevcut öğretmenlerin başarısızlığını ise sadece anlatım metodunu kullanmalarına, yeni öğretim metotlarından bihaber olmalarına ve öğrencileri ezberciliğe yönlendirmelerine bağlamaktadır.

Bir öğretim metodu gibi kullanılan “ezbercilik”in Osmanlı eğitim sisteminin en köklü problemlerinden biri olduğu söylenilebilir. Okullarda ezbercilik yöntemi ile çocukların sersemleştirildiği (Satı, 2021:65) kanaatinde olan Satı Bey (1327c) “Ezbercilik... Bizde tedrisatın en umumî ve en müzmin illetidir. Mekteplerimizin en büyüklerinden en küçüklerine varıncaya kadar, hemen bütün derecâtında bu illetin birçok alâim-i tezahürüne tesadüf edilir; bilhassa mekteb-i ibtidâî ve rüşdiye arasında bu illetten sâlim olanlar ender olarak görülür.” demektedir. Bu düşüncelerini, gezdiği mekteplerde ezberciliğe dair yaşadığı hatıraları esfle anlatarak desteklemektedir. Okul ziyaretleri sırasında “dağ”ın tarifini ezberden yapan bir çocuğun yaşadığı şehirde her gün gördüğü yükseltelerin dağ olduğunu bilmediğini (Satı, 1327b), bir rüşdiyede sorularına cevap alamadıktan sonra “Ne biliyorsan anlat.” demesi üzerine çocuğun bir soru-cevap silsilesini ezbere makineli tüfek gibi saydığını ve yine bir ibtidâî mektebinde okumasını istediği bir öğrencinin okumayı iyi bilmediği hâlde okuyormuş gibi yapıp ezberindeki metinleri hızla söylemeye başladığını anlatmaktadır. Satı Bey ezberciliğin zararları hususunda, ezberletilen şeylerin anlaşılmadığı yani zihnın malı hâline gelmediği için kişinin fikrî gelişimine katkısının bulunmadığı, ezberleyende biliyorum hissi oluşturarak gerçek öğrenmeye engel olduğu ve ezberleyen kişinin söylemek ile düşünmek arasındaki irtibatını kaybettiği tespitlerini yapmaktadır. Ezberciliğin yaygınlaşmasının asıl sebebinin ise öğretmenlerin kalıp hâline getirilmiş

soru ve cevapları dikte ettirmeleri, soyut kavramları somut olan şeylerden hareketle anlatmamaları ve dersin değerlendirme bölümüne gerekli ihtimamı göstermemeleri olduğunu düşünmektedir (Satı, 1327c). Satı Bey'in zihinde özümsemeden alınan her bilgiyi ezbercilik olarak değerlendirdiği görülmektedir. Çünkü anlaşılmadan ezberlenen ifadeler, hafızadaki diğer bilgiler ile irtibatlandırılmamakta, yorumlanamamakta ve zihnin kendi ürünü hâline getirilememektedir. Satı Bey'in "ezbercilik" kavramına yaptığı bu tanım, günümüz eğitimcilerinin ezberciliğe verdiği anlam ile örtüşmektedir.

Çağımız eğitimcileri de genel olarak, sorgulanması istenmeyen teorik bilgilerin empoze edildiği, günlük hayat ile bağlantısı olmayan bilgilerin verildiği, anlatım tekniğinin hâkim olduğu ve öğrencinin pasif olarak bulunduğu öğretim etkinliği, genel olarak "ezbercilik" olarak nitelendirilmektedir. Sekin'e (2008) göre:

Cumhuriyet Türkiye'sinde de başlangıçta, medreselerdeki ezberci öğretim şekli varlığını korumuştur. Açılan Batılı tarz okullarda pozitif bilimlere ait kavram ve kurallar "mutlak doğru bilgiler" olarak kabul edilmiş, bu bilgilerin ezberletilmesine dayalı bir öğretim etkili olmuştur. Esasen bu durum büyük ölçüde bugün de varlığını sürdürmektedir.

Sekin, medreseden mektebe, meşrutiyetten cumhuriyete geçilse de eğitim anlayışının ezbercilikten kurtulamadığı, Batı'dan alınan içeriklerin yine ezber metodu ile öğrencilere okullarda verildiği kanaatindedir. Zira ezbercilikte, mutlak doğru olarak kabul edilen bilgi yığınlarının, sorgulanmadan ve pratik edilmeden aktarılması esastır. Sorunun Cumhuriyet döneminde de sürdüğünün başka bir delili ise Wofford'ın raporudur. Türkiye'ye nüfusun %80'ninin köylerde yaşadığı 1951'de, köy ilkokulları hakkında inceleme yapması için çağırılan Wofford (1952:73) sunduğu raporda şu ifadeleri kullanmaktadır:

Türkiye'de bütün okullar ziyaret edilen okullar gibi ise okullarda başlıca üç öğretim metodu kullanıldığı söylenebilir. Bunlar takrir, soru-cevap ve ezber metotlarıdır. Hakikatte bu üç metot birbiriyle gayet yakından alakalıdır. Alakası, ihtiyaçları ve çocukların arz ettikleri diğer ferdî farkları inkâr eden bir düşüncenin mahsulüdürler. Bunlar çocuklardan ziyade yetişkinlerin işine gelen metotların empoze ettiği bir öğretim tarzıdır.

Anlatım ve soru-cevap metotları ezberci anlayışın en çok yararlandığı metotlar olarak gözükmektedir. Bu metotların yanında tartışma, deney, gözlem, beyin fırtınası gibi metotların işe koşulması; keşif, tümevarım, problem çözme gibi stratejilerin kullanılması; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin uygulanması; eğitim ve öğretimde öğrencinin aktif olduğu ve uygulamaya ağırlık

veren bir tarza geçilmesi ve sonuç olarak ezbercilik anlayışının terkedilmesi gerekmektedir. Bu yüzden derslerin hedeflerinin, ders kitaplarının ve öğretmenlerin ders işleme stratejilerinin ezberciliğe hizmet eden unsurlardan arındırılması sorunun çözümüne hizmet edecektir.

Satı Bey'in, II. Meşrutiyet döneminde eğitimde gördüğü diğer bir eksiklik ders kitaplarının hem nicelik hem nitelik açısından yetersizliğidir. Ona göre:

Şimdiye kadar kitaplar, programlara göre yazılmıyor, bilakis programlar kabul edilmiş bulunan kitapların fihristlerinden teşkil ediliyordu. Onun için programlarda hiçbir fikr-i esasî, hiçbir maksad-ı hikemî görülemiyordu... Muhtelif derslerin kitapları ve programları arasında zerre kadar bir ahenk ve muvafakat yoktu. Bu kitaplarla, talebenin ilmî ve fikrî seviyesi arasında da münasebet mefkûd idi. Artık bu müessif ve gülünç hallere nihayet verilmeli, programlar bir maksad-ı esasi tahtında hazırlanmalı, kitaplar için ciddi bir müsabaka ilan olunmalı, kendilerini mütehasıs diye tanıtan -veya tanıtmaya çalışan- bazı zevatın eserleri bî-arafâne ve munsifâne (insaflı) bir surette tetkik edilmeli, "hatır için" kitap, tercih ve kabul olunmamalıdır (Acar, 2009:215).

Satı Bey, her derse ait müstakil ders programlarının hazır olmadığını, bundan dolayı farklı içeriklere sahip ve öğrencilerin seviyelerini dikkate almayan ders kitaplarının okullarda okutulduğunu ifade etmektedir. Çözüm olarak da önce ders programlarının oluşturularak, bu programlara uygun yazılan kitaplar arasında bir yarışma düzenlenmesini, tarafsız ve adil bir şekilde seçilen kitapların okullarda okutulmasını önermektedir. Zira kitaplar öğretmenlerin tek kaynağı olmamakla birlikte en önemli ders araç ve gereçlerinden birisidir. Öğrencilerin de elinde bulunan bu aracın güncel, dersin programına uygun ve öğrencinin aktif olmasını destekleyici bir tarzda hazırlanması elzem gözükmektedir.

Satı Bey'in II. Meşrutiyet dönemine dair bir başka eleştirisi mekteplerin fizikî ve donanımsal yetersizliğidir. Satı Bey genel olarak mekteplerde maketler, deney aletleri, levhalar, haritalar gibi eksiklerin olduğunu (Acar, 2009:215) ifade etmekte ve şöyle demektedir:

Devr-i sabıkta mektep açmaktan maksat yalnız göz boyamaktan ibaret olduğu için; mekteplerin yalnız miktarını tezyîde çalışılır ve terbiye-i umûmiyyeye vurulan darbelerin, açılan rahnelerin (gedik) enzâr-ı umûmiyyeden bu sâyede setrine sarf-ı mesai edilir idi. Şimdi artık bu hatt-ı hareket külliyyen ve kat'iyyen terk edilmeli, mekteplerin teksîrinden ziyade ıslah ve ikmaline çalışılmalı, levâzımı ihzâr ve ikmal edilmedikçe hiçbir yeni mektep açılmamalıdır (Satı, 2010:124).

O, meşrutiyet öncesinde okulların sayıca arttığı ama eğitimin niteliğinin ihmal edildiği, bundan sonra öncelikle yapılması gerekenin mevcut okulların eksiklerinin giderilmesi ve ıslah edilmesi olduğu, görüşündedir. Fizikî imkânları, ders araç ve

gereçleri tam olarak hazır olmayan okulların açılmasını doğru bulmamaktadır. Yeni yapılmış ve gerekli donanımı hazır olan okullarda ise eski alışkanlıkların devamı ile ilgili bir problemin yaşandığını gözlemlemektedir. Satı Bey'e (2010:132) göre:

Çok yerlerde güzel mektep binaları bile pislik içinde yüzüyordu; mekteplerde mevcut olan alât-i fenniyyenin yüzde onundan bile istifade edilmiyor, çok yerlerde celp edilmiş olan âletler on dört-on beş seneden beri henüz tamamen kurulamamış olarak duruyordu. Demek ki: Maârif meselesinin esası para meselesinden ibaret değil idi.

Satı Bey'in okullardaki temizlik ile ilgili eleştirisi personel eksikliği veya çevre bilincinin olmayışı ile açıklanabilir. Ancak ders araç ve gereçlerinin 14-15 senedir paketlerinden çıkartılıp kullanıma sunulamamış olması ya da kullanıma sunulan okullarda bu aletlerin %10'unun bile kullanılmıyor olması, okullarda yeni öğretim metot ve tekniklerinin kullanılmadığının, öğretmenlerin eski öğretim metotlarında direnç gösterdiğinin belirtisidir. Satı Bey başka bir makalesinde "En ziyade -tecrübi- ve ayâni bir surette tefhim edilmesi lazım gelen derslerde bile, yalnız takrîr ile iktifâ ediliyor. Hemen bütün dersler, söz ile yazı ile geçiriliyor." (Acar, 2009:264), diyerek öğretmenlerdeki bu direnci daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu sorun aslında eğitimde zihniyet değişimine olan ihtiyacın en önemli göstergesidir. Zira bu durum öğretimde yeni metotların kullanılması, araç ve gereçler ile daha fazla duyu organının aktif hâle getirilmesi ve daha etkili öğrenme etkinliklerinin planlaması hususundaki problemin işaretidir. Bu problem, eğitimin bütün unsurlarını ilgilendiren ve bütün unsurların çabası ile çözülebilecek bir sorundur.

Satı Bey'in eleştirel yazılarında konu ettiği diğer bir mesele de Tanzimat'tan sonra kontrolsüz bir şekilde artan ve Osmanlı Devleti'nin denetiminde olmayan yabancı okullardır. Satı Bey'e (2018:82-83) göre:

Şimdi ileri ve medeni milletler artık yalnız idareleri altındaki memleketleri genişletmeye değil aynı zamanda ve hatta bundan ziyade lisanlarının ve sanatlarının nüfuzu altındaki memleketleri genişletmeye çalışıyorlar. Muhtelif memleketleri iktisadi ve fikri nüfuz altına almaya, fikren ve iktisaden istila ve zapt etmeye çalışıyorlar... Onun için mektepleri, misyonları, ticarethaneleri istila ordularına öncü makamında istihdam ediyorlar... Balkan müttefikleri de... Rumeli'yi fiilen istilaya kalkışmadan evvel manen zapt etmeye çalıştılar. Rumeli'nin her tarafına yüz binlerce liralar dökerek, binlerce mektepler açıp binlerce muallimler ve yüz binlerce kitaplar göndererek lisanlarını, hislerini, emellerini neşir ve telkin ettiler.

Satı Bey emperyalizmin ülkeleri işgal etmeden önce uluslararası şirketler vasıtası ile o ülkenin ekonomisini, açtığı mektepler vasıtası ile de o ülkenin düşünce ve kültür hayatını ele geçirdiğini söylemektedir. Osmanlının Batı Trakya'yı uygulanan

bu strateji sonucunda kaybettiğini düşünmekte ve mevcut yabancı okulların Osmanlının yıkılması için bir Truva atı gibi kullanılmakta olduğunu iddia etmektedir. Osmanlının parçalanması ve yıkılma sürecinde bu yabancı okulların üstlendiği misyon Satı Bey'i doğrulamaktadır. XX. yüzyılın başında takriben 900 yabancı okul Osmanlı coğrafyasında işlemekte ve devlet bu okulları teftiş edememektedir. Bu okullar ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Avusturya, Rusya, Yunanistan, Romanya ve İran'a ait misyoner eğitim kurumlarıdır. Mutlu'ya (1999:331-333) göre "Misyonerliğin en önemli silahlarından biri olan okullar başlangıçta dinsel kaygılarla açılırken, sonraları... XIX. yüzyılda basit okuma-yazma öğretilen bu mekanlar XX. yüzyıl başlarında 'adeta bir kasaba' halini alan büyük üniversite kampüslerine dönüşmüştür." Satı Bey, okulları, kitapları ve ticarethaneleri ülke savunmasında öncü birlikler olarak görmekte, Osmanlıcılık idealine sahip bir mütefekkir olarak, eğitimde tevhid-i tedrisata geçilmesini Osmanlı vatandaşı gayrimüslimlerin okullarının da bu kapsamda düzenlenmesini hayal etmektedir (Acar, 2009:217). Zira Osmanlının istikbalde varlığını sürdürmesini ve buhran döneminden çıkışı ülke genelinde sistemli olarak verilecek, merkezden yönetilecek ve aynı amaçlar doğrultusunda vatandaşları eğitecek bir maarif sisteminde görmektedir.

Satı Bey'in eleştirilerini yönelttiği son konu medreselerdir. Medreseler, Osmanlının en köklü eğitim kurumları olmasına rağmen sadece II. Meşrutiyet dönemi değil "dağılma döneminin tamamında" eğitime gerekli katkıyı sağlayamamış ve kendini yenileyememiştir. Satı Bey, dönemin geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin durumunu genel olarak şöyle değerlendirmektedir:

Medreselerin ıslahına büyük ehemmiyet veriyorum, ben de kani bulunuyorum ki: heyet-i içtimâiyemizin en mübrem (vazgeçilmez) ihtiyaçlarından birisi, medreselerin ıslah edilerek, tekemmül ettirilmesidir... Bununla beraber ben, medreselerin ıslahına ehemmiyet vermemek meselesinden dolayı, eski mücedditlerimizi muaheze etmeyi haksız buluyorum... Medreselerin ıslahı meselesi, tarihe değil; siyasete ait meselelerdendir... Asırlardan beri sabit bir şekil almış olan ve fazla olarak din ile de şiddetle alâkadar bulunan müessesâtın ananelerini kırmak, o müessesâta yenilik ithal etmek kolay değildir... Unutmamalıdır ki onların bu tahavvül ve tekâmülü, gayet büyük ve batî (yavaş) bir tedricî ile -dört beş asır zarfında- vukua geldi (Acar, 2009:237-238).

O, medreselerin ıslaha ihtiyacı olduğunu görmekle beraber medrese konusunun siyasî bir mesele olduğu düşüncesindedir. Zira medreseler II. Meşrutiyet döneminde hâlen Osmanlı toplumunun bir bölümünü şekillendiren ana kaynaklardan biri durumundadır ve toplumda hâlen saygınlığı mevcuttur. Dolayısıyla yapılacak bir ıslahat hareketinin ictimâî ve siyasî karşılığa sebep olacağı kanaatindedir. Ayrıca

yüzyıllardır iç işleyişinde güçlü gelenekler oluşturmuş kurumlarda yapılacak ani değişikliklerin dirençle karşılaşacağını görmektedir. Satı Bey bu görüşlerinde haklı olmakla birlikte medreselere yönelik somut bir ıslah projesi sunmamaktadır.

3.4.5.1. Tabii Ağaç Nazariyesi

II. Meşrutiyet döneminin meşhur tartışmalarından birisi eğitim nazariyeleridir. Satı Bey, eğitim sistemi ile sistemin câri olduğu memleketin vaziyeti, toplumsal yapısı ve ülkenin idarî sistemi arasında sıkı bağlar olduğunu savunmaktadır (Satı, 2012:35). Örneğin, kantonlar hâlinde yönetilen İsviçre’de her kantonun maarif teşkilatının ve eğitim politikalarının farklı olduğunu, merkeze belirli konularda bağlı olan gevşek bir eğitim organizasyonun bulunduğunu söylemektedir. Merkezi bir yönetime sahip olan Fransa’nın, katı kurallar ile merkezden yönetilen ve ülkenin her tarafında tek tip uygulanan bir eğitim sistemine sahip olduğunu anlatmaktadır. İngiltere’de ise devletin, halkın işlerine fazla karışmama anlayışı ve özel teşebbüse tanıdığı geniş özgürlük alanının, eğitim içinde geçerli olduğunu, az personeli ve az yetkisi olan bir maarif bakanlığının bulunduğunu ve okulların büyük bir çoğunluğunun özel teşebbüse ait olduğunu ifade etmektedir (Satı, 1326). Burada ülkelerin yönetim şekilleri ile maarif sistemleri arasındaki benzerlikleri ortaya koyan Satı Bey, birbirinden farklı eğitim sistemine sahip olan bu üç ülkenin de maarifte başarılı olduğu kanaatindedir. Dolayısıyla her ülkenin kendine özgü bir eğitim sisteminin olduğunu düşünmekte ve seçmeci bir yaklaşımla “Biz her memleketin maarifini tetkik etmeli, her birinde kendimize muvafık ve mutabık bulduğumuz cihetleri almalıyız” (Satı, 2010:97) demektedir.

Ayrıca Batı’da normal okullardaki intizam ve başarının yanında, engelli okullarında elde edilen sonuçları imrenerek yazmakta (Satı, 2001:28-29) ve “Avrupa’da böyle sakat çocukların böyle geri zekalıların, sağırın, dilsizlerin bile eğitilmesinde ümitsizlik gösterilmediği hâlde, ne gariptir ki, bizde akıl ve beden yönünden tam ve sağlıklı ve hatta ileri zekâlı çocukların eğitilmesinde bile ümitsizliğe düşülüyor.” (Satı, 2001:29) eleştirisinde bulunmaktadır. Osmanlının modernleşme çabalarının planlı bir hâl aldığı takdirde kısa zamanda başarıya ulaşılabileceği ve Bulgaristan’ın, Romanya’nın, Japonya’nın modernleşme başarısının bunun en önemli göstergesi olduğu kanaatindedir (Satı, 2021:44).

Satı Bey, eğitimde bir neslin yetiştirilmesi için yapılan çalışmaları, çiftçinin hasat vaktine kadar yetiştirdiği ürüne vakitlice belirli hizmetler yapmasına benzetmektedir. Ona göre:

“Her şey vaktiyle ve her şey vaktinde!” kâide-i esâsiyyesinin düstûr-ı hareket ittihâz edilmesi lâzımdır; ma’ârif işlerinde -çiftçilik hayatında olduğu gibi- daima az çok uzak bir âtî için çalışmak, her şey için vakit ve zamanıyla hazırlanmak, mesâ’îyi senenin mevâsim-i muhtelifesine dûr-endişâne bir nazarla tevzî’ etmek (pay etmek), ve’l-hâsıl bir çiftçi gibi hem fa’âl ve sabûr ve hem de müteyakkız ve dur-endiş olmak zaruridir (Satı, 2010:54).

Satı Bey, maarif işlerinin bir sistem ve program dahilinde aceleye getirilmeden vakitlice yapılması, 10-15 yıl sonra yetişkin hâline gelecek olan öğrenci için sabırla çalışılması, eğitimde yapılan değişikliklerin sonuçlarının sistemden mezun olan öğrencinin gözlemi ile mümkün olduğundan, âni kararlar yerine, sabır ve teyakkuz hâlinde, yerinde ve zamanında eksik tarafları tespit edip gidermeye çalışan bir anlayışla hareket edilmesi düşüncesindedir.

Bu düşünceler ile dönemindeki eğitimciler ile eğitim reformu hakkında tartışmalara girmiştir. Maarif Nazırı Emrullah Efendi’nin eğitimde öne sürdüğü “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ne karşı “Tabîî Ağaç Nazariyesi”ni kurgulamış ve savunmuştur. Satı Bey’e (1333e) göre “Çürük bir tahsil-i ibtidâîye istinat edecek bir tahsil, hiçbir zaman âlileşemez; hakikî bir zümre-i münevvere, Tûbâ Ağacı gibi değil, Tabîî ağaçlar gibi yetişir.” Ona göre, eğitimde yapılacak ıslahat doğal bir ağacın gelişimi örnek alınarak yapılmalı dolayısıyla önce kökler beslenmelidir. Eğitim sisteminin kökleri mesabesinde olan ibtidâî mektepleri eğitimin en önemli basamağı ve reformun başlaması gereken nokta olmalıdır.

Ona göre “Tabîî Ağaç Nazariyesi”nin ilk gerekçesi bir üst kuruma başvuran öğrencilerdeki yetersizliktir. Bu dönemde yüksek okullara gelen öğrencilerin hazırbulunuşluğundaki yetersizliğin giderilmesi ancak alt basamaktaki eğitim kurumlarının ıslahı ile mümkün gözükmektedir. Bu durumda en alttaki öğretim kurumunu ıslah etmekle başlamanın mantıklı olacağını düşünmektedir. Bu problemin eğitimde modernleşme hareketlerinin başından beri mevcut olduğu söylenebilir, örneğin Tanzimat döneminde Harbiye ve Tıbbiye’nin kendi bünyesinde bir alt basamak okulları sınıf hâlinde açarak bu sıkıntıya lokal bir çözüm bulduğu görülmektedir.

Bu nazariyenin ikinci gerekçesi, ilkokulların maarifin temeli ve en yaygın ağa sahip olan eğitim kurumu oluşudur. Satı Bey’e (1333d) göre:

Mekatib-i ibtidâiye seylâbı-ı marifeti, memleketin nevâhi-i muhtelifesine (muhtelif taraflarına) neşr ve tevzi eden kanallardır; fakat bu seylâbı (sel) hasıl eden menbalar değildir... Maarif, suya müşâbihdir. Ne kadar yükseklerle çıkarılırsa, onun uzaklara gitmek ve derinlere inmek kabiliyeti o kadar arttırılmış olur. Onun için onu yükseklerle, çok yükseklerle çıkarmaya çalışalım; fakat ona bu yüksekliği verebilmek için, gökte değil yerde çalışmak mecburiyetinde olduğumuzu da unutmayalım.

Görülmektedir ki eğitimi suya benzetmekte, suyun istenilen noktalara ulaşabilmesi için en yüksek noktaya çıkartıldığını, bu sırada en çok çalışmanın yükseklik olarak daha aşağıda bulunan su kaynağında olduğunu örnek göstermektedir. Dolayısıyla eğitimin istenilen seviyeye çıkması için düşünülen ıslahatın, eğitimin kaynağı mesabesindeki ilkokuldan başlaması gerektiği kanaatindedir. O, vücuttaki kılcal damarların kanı organizmadaki en ücra yerlere taşıdığı gibi ibtidâîlerin de eğitimi ülkenin en ücra köşelerine kadar yayacak kanallar olduğu gerekçesi ile ilkokulları önemsemekte, bunu aynı zamanda meşrutiyetin siyasî amaçlarının halka benimsetilmesinin yolu olarak görmektedir. İlkokullar vasıtası ile yaygınlaşan eğitimin cehaleti bitireceği, aydınlanan halkın meşrutiyetin gerekçesi olan terakki ve hürriyete sahip çıkacağı düşüncesi ile “Asıl gaye meşrutiyet-i idare değil onun vasıtasıyla istihsal ve temin olacak hürriyet-i hakikiye ve terakkiyât-ı cedidedir. Bu gayeye vusul ise ancak mekâtib-i ibtidâiye sayesinde kabil olacaktır.” (Satı, 2012:36) demektedir.

Nazariyenin üçüncü gerekçesi eğitim kademelerinin birbiri üzerine bina edilen, biri diğerinin temeli olan bir sistem olmasıdır. Bu durumu Satı Bey şu sözleri ile açıklamaktadır:

İdâdî mektebi olmayan bir memleket tasavvur ediniz; orada birdenbire bir Dârülfünun tesis edebilir misiniz? Orada açacağınız müessesât-ı ta’limiyeden birine, isterseniz Dârülfünun ismini verebilirsiniz. Hatta bundan da yüksek bir isim bile izafe edebilir; fakat ne yaparsanız yapınız, o müesseseyi -bir müddet- sadece bir idâdî olmaktan kurtaramazsınız (Acar, 2009:187).

Satı Bey’in nazariyeye gösterdiği dördüncü gerekçe ise son yüzyılda terakki eden ülkelerin eğitimdeki ıslahatlara ilkokullardan başlamış olmalarıdır. Japonya’da, Bulgaristan’da, Yunanistan’da dârülfünunların ibtidâîyelerden daha sonra tesis ettiğini (Acar, 2009:180) örnek vermektedir. Yine Almanya, Japonya, Yunanistan, Bulgaristan, Sırbistan’ın bağımsızlığını, kuruluşunu ve gelişmesini ilkokullara borçlu olduğu kanaatindedir (Satı, 2010:125-126). Sosyolojik evrime inanan Satı Bey’in bu

Ülkelerin tarihlerinden bir sosyal kanun çıkarmaya çalıştığı, Osmanlı Devleti’nin kendi sosyal yapısı ve imkânlarını ikinci planda bıraktığı söylenebilir. Bu yüzden nazariyesi için sayılan ilk  gerekçe daha gerçekçi gözükmektedir. Zaten eğitimciler ile yaptığı tartışmalarda da Tabiî Ağaç Nazariyesi’ne iki noktada şerh koyma ihtiyaı hissetmektedir.

Satı Bey kendi nazariyesinin zayıf bulduğu kısımlarını açıklamaya çalışmakta ve şöyle demektedir:

şüphesiz ki birkaç iyi ibtidâi, bir idâdiye; birkaç iyi idâdi de bir Dârülfnuna mahreç ve mesnet teşkil edebilir. Tahsil-i ibtidâinin her tarafa taammüm ve intışarı uzun bir zamânâ, lâ-akall iki  batın mrruna bağlıdır. Tahsilin yüksek derecelerini ihdas etmeyi bu zamanın nihayetine kadar tehir etmek ise katiyen câiz olamaz. Çünkü memleket, yaşamak ve sürekli terakki etmek için iyi ve yüksek tahsil görmüş zevatın mesai ve ihtimamatına arz-ı iftikar eder (Acar, 2009:187).

Nazariyesine düştüğü ilk şerh, ilkokuldan başlanarak yapılacak bir iyileştirmenin kademe kademe yükseköğretime ulaşıncaya kadar geçecek sürede yükseköğretimin ihmal edilemeyeceği meselesidir. Eğitim sisteminde an itibariyle bulunan ğretmen ihtiyaının ve yine toplumun hâlihazırda bulunan yetişmiş insan ihtiyaının nasıl karşılanacağı bu teorinin açmazlarından biridir. Nazariyesine koyduğu ikinci şerh ise bir üst eğitim kurumunun ıslahı için bir ülke genelinde bulunan bir alt eğitim basamağına ait tüm eğitim kurumlarının ıslahının beklenmesine gerek olmadığı meselesidir. Yani birkaç tane ıslah edilmiş ilkokul bir ortaokulu, birkaç nitelikli ortaokul liseyi destekleyebilir. Bu durumda Satı Bey’in Tabiî Ağaç Nazariyesi’nde önemli ve doğru tespitler olduğu gibi Osmanlı toplumunun imkân ve ihtiyaçlarına uymayan, eğitim sisteminin bazı ihtiyaçlarına cevap vermeyen noktalar da olduğu görülmektedir. Onun bu açıklamaları, her ne kadar kendisi kabul etmese de nazariyesini ülke şartlarına göre tadil etmek zorunda kaldığını ortaya koymaktadır.

3.4.5.2. Eğitimin Usl Nasıl Olmalı?

Satı Bey, buhran içindeki Osmanlının kurtuluşunu eğitimde görmekte, eğitim öğretimin ıslahı için en önemli işlerin de yeni ğretim metotlarının yaygınlaştırılması, pedagojik ğretim ilkelerinin uygulanması ve eğitimin toplumun ihtiyaı olan insan tipinin yetiştirilmesine yönelik olarak kurgulanması olduğunu savunmaktadır. Bu konudaki fikirlerinin XIX. yüzyılın sonu, XX. yüzyılın başında Türk coğrafyasında etkili olan Ceditçilik hareketi ile büyük benzerliklere sahip olduğu söylenebilir. Bu hareketin en önemli şahsiyeti İsmail Gaspıralı’nın kurduğu okullar, “usul-i cedit” adı verilen yeni ğretim metotlarını uygulamakta, ses temelli okuma-yazma ğretimi

yapmakta ve modern bir müfredat ile eğitim vermektedir. Örneğin; alfabe, Türkçe okuma yazma, matematik, Türkçe gramere giriş, İslâm tarihi, genel coğrafya, temizlik, mantık, psikoloji gibi dersler okutulmaktadır (Cemiloğlu, 2014:41). Usul-i cedit olarak adlandırılan bu metotların günümüz okullarında hâlen uygulandığı söylenilebilir. Örneğin 2005'ten bu yana ilkokul birinci sınıflara okuma-yazma öğretiminde “ses temelli öğretim” metodu kullanılmaktadır. Bu fikirlerin, Satı Bey'in II. Meşrutiyet dönemindeki yazılarında dile getirildiği ve yönetici olarak çalıştığı eğitim kurumlarında uygulandığı görülmektedir. Ona göre:

Mekâtib ıslahatı sırasında, ders kitap ve program tensikâtı arasında en çok düşünülmesi lâzım gelen şeylerin birisi de tedrisatta takip olunan tarz ve usûlün ıslahıdır. Çünkü usûl, tedris ve terbiyenin ruhudur; programlar ne kadar mükemmel olursa olsun tedris edilecek 'ulûm ve mebâhis ne kadar lüzumlulardan intihap edilirse edilsin, usûl-i tedris mükemmel ve mantikî olmazsa, tedrisatta terbiye-i fikriyeyi temin edecek bir tarz ve usûl takip edilmezse tahsil yine pek nakise-dâr ve pek akim kalır (Satı, 2010:121).

Anlaşılmaktadır ki dönemindeki diğer önemli eğitimciler gibi Satı Bey de eğitim kurumlarında derslerin anlatım metodu merkezli bir monotonluğa, öğrencilerin hareketsizliğe ve öğretimin bilinenlerin tekrarına mahkûm edildiğini görmekte, bu yüzden öğretim metotlarının ıslahına büyük ehemmiyet vermektedir. Öğretim metotlarının, öğrencinin duyu organları kullanılarak öğretilmek istenilen bilgilerin onun idrakine sunulmasında izlenilen yol olduğu düşünülürse, müfredat ne kadar mükemmel olursa olsun, onun öğrenciye sunumu olan öğretim metotları eğitimin kalitesini direkt etkileyen bir unsur hâline gelmektedir. Satı Bey, aynı makalesinde eski öğretim metotlarının çocukların karakterini bile etkilediğini, onları yeni şeyler meydana getirmeye cesaret edemeyen ve eleştirel düşüneyemeyen kişilere dönüştürdüğünü iddia etmekte, bu yüzden öğrencilerin beden ve fikren aktif olduğu usûller kullanılmalı demektedir. Satı Bey'in bu düşüncesi Spencer ile de benzer özellikler taşımaktadır. Spencer da derslerde bilimsel araştırmanın temeli olan gözlem, çıkarım ve akıl yürütme alıştırmaları yapılmasını, çocukların kendi araştırmalarını yapmalarına ve kendi çıkarımlarını ortaya koymalarına izin verilmesini, öğretmenin mümkün oldukça az konuşmasını ve öğrenciyi keşfetmeye teşvik etmesini istemektedir (Ata, 2010). Satı Bey'in hem Spencer hem de Ceditçiler ile paralel düşüncelerde olması, onun eğitim alanında hem Doğu'yu hem Batı'yı yakından takip ettiği ve yeni öğretim metotlarının Osmanlı coğrafyasındaki öğretmenler tarafından öğrenilmesi ve uygulanması için büyük gayretler içinde olduğunu göstermektedir.

Satı Bey'e göre yeni öğretim metotlarının uygulanması önündeki en önemli engel öğretmenlerin bakış açısıdır. Tabiat dersi sırasında konunun daha iyi anlaşılması için bir ada tavşanını bayılttığını, iç organlarını incelediğini, çocukların bu metottan çok faydalandığını, ders sonrası bu tavşanın kesilmiş ayakları ile birbirlerine şaka yapmaları üzerine okul idarecisinin “Ben demiyor muyum? Bu talebeye iyilik yaramaz hem kendini yoruyorsun hem başımıza iş açıyorsun!” diye kendine çıkıştığını anlatmakta ve şu yorumu yapmaktadır:

Ne doğru ne metin mütalaa! Ne müspet ne kestirme usûl! Mademki talebe yaramazlık ediyor, o halde uğraşmaktan vazgeçmeli, tecrübe yapmamalı, onların yaramazlıklarına bu suretle mukabele etmeli, onlardan bu suretle intikam almalı!.. Muallimler, talebeye karşı ne kadar sebeplerle ne kadar intikam hisleri besliyor, bu hissin sevgiyle onları ne kadar galiz ve müstehcen sözler ile tahkir ediyor, terbiye ve tedris hususunda ne kadar ihmal ve müsamahalara, meşruiyet kisvesi giydirdiyordu (Acar, 2009:260).

Deney, gezi, gözlem vs. metotlarının uygulanabilmesi için öğretmenlerce önceden hazırlık yapılması ve zaman ayırması gerektiği ortadadır. Dolayısıyla bu fedakârlığı ve hamiyetperverliği göstermesi beklenen öğretmende; sorgulayan, araştıran, gözlemleyen ve müteşebbis ruhlu bir insan tipi yetiştirilmesi için derste en uygun öğretim metotlarını kullanması hususunda bir bilinç oluşturulmalıdır. Çünkü okullardaki araç, gereç ve malzeme eksikliği giderilse bile sonuç itibari ile bunları derslerinde kullanacak kişi öğretmendir.

3.4.5.2.1. Yeni Öğretim Metotları

Satı Bey, derslerde uygulanmasını istediği strateji ve metotları birbiri ile olan ilişkileri sebebi ile genel olarak üç başlık hâlinde işlemektedir. Bunlar birincisi deney ve gözlem metotları, ikincisi tümevarım ve keşif stratejileri, üçüncüsü ise soru-cevap metodudur.

Satı Bey'in ilk önerdiği usûller deney ve gözlemdir. Bu metotların derslerde kullanılmaması sebebiyle çocuklarda araştırma, inceleme ve eleştirme alışkanlığının oluşmadığı düşüncesindedir. Sayılan özelliklerin çocuklarda oluşması için bu metodun en çok uygulandığı “tabiat” derslerinin nitelikli hâle getirilmesini istemektedir. Ona göre:

Ben, tabiat dersleri deyince, bundan şimdiki gibi “lisanî ve riyâzî” bir tabiat dersi kast etmiyorum. Çünkü bunların; zihinlerde tecrübe vehmi, tetkik vehmi, tabiat vehmi hasıl ettikleri için, faydadan ziyade zarar verdiklerine kani bulunuyorum. Ben tabiat dersleri deyince, bundan hakikaten müşahede ve tecrübeye istinat eden, hakikaten tabiatı ve hayatı tetkik eden, zihni hakikaten tecessüse, tetkike, tasnife, istidlâle, istikrâya alıştıran... bir tabiat kast ediyorum.

Onun için bu derslerin programlarında, usûllerinde, ruhlarında bir inkılâp yapılmasına lüzum görüyorum... Tabiat derslerinde ise, talebeye sadece “dinleyiniz”, bazen de “görünüz” deniliyor, onları kendiliklerinden faaliyete sevk etmeye çalışılmıyor (Acar, 2009:172).

Satı Bey, tabiat derslerinde dahi “deney ve gözlem” metodunun kullanılmadığı, bu derslerin dahi “anlatım ve gösteri” metotları ile ezberciliğe hizmet ettiği tespitinde bulunmaktadır. Eğitimcilerin bu döneme ait verdiği bilgiler de Satı Bey’i destekler niteliktedir. Örneğin, Baltacıoğlu (1995:16) II. Meşrutiyet’ten hemen öncesi için “Vefa Lisesi’nde okuyordum, öğretmenlerimiz bizden bir şey istiyorlardı; söylediklerini ezberlemek!.. Coğrafya, tarih, matematik, edebiyat... Ezberlemek, okul hayatında bütün başarıların, ödüllerin, takdirlerin, dereceler, terfilerin anahtarı gibiydi.” yorumunu yapmaktadır. Türk (2009) ise daha geniş bir tarihî seyir içerisinde öğretim metotları ile ilgili şöyle demektedir:

Klasik dönem Osmanlı eğitim-öğretim kurumlarında eğitimin odağında medreseler vardı. Medreselerde düz anlatım, soru-cevap, imla yani not tutturma, münazara, ezber, okunan metin üzerinde izahlarda bulunma gibi metotlar kullanılmakta idi. Devletin önce durgunluk sonra gerileme trendine girmesi medreseleri de etkilemiş, medreselerdeki öğretim metotları da müşahade, tecrübe, tetkik ve tenkide yer vermeyen bir konuma gelmişti.

O hâlde Satı Bey’in maarifteki en önemli problemlerden birini doğru tespit ettiği ve sorunun hâlli için yeni öğretim metotlarının muallimlere öğretilerek ülke genelindeki eğitim kurumlarına yayılması için Osmanlı eğitim tarihindeki en önemli çalışmalardan birini yaptığı söylenilebilir.

Satı Bey (2010:73) gözlem hakkında “Müşâhedât ve intiba’ât (anlayış), ne kadar tıflâne -ne kadar sathî beyyin-âne- olursa olsun, hayat-ı tahsil için pek kıymetli ve kuvvetli bir temel teşkil eder ve mekteplerin vezâif-i ta’limiyyesini teshîl eder: Müzeleri ziyaret etmiş olan bir çocuk için dersler büsbütün meçhul ve yeni değildir.” ifadelerini kullanmaktadır. Çocuklarda bilimsel bakış açısının oluşmasında deney gibi gözlemin de önemli bir rolü olduğu, derslerin anlaşılması hususunda gözlem metodunun kolaylaştırıcı rol oynadığı ve gözlem mekanlarından biri olan müzelerin çoğaltılması gerektiği kanaatindedir.

Satı Bey, aynı makalesinde o dönemde İstanbul’da ziyarete açık olan Âsâr-ı Atıka Müzehânesi, Yeniçeri Kıyâfethanesi ve Esliha-i Askeriyye Müzesi’nin ismini vermekte, bunların daha çok yabancılar tarafından ziyaret edildiğini, Osmanlı vatandaşlarının müzelere ilgi göstermediğini söylemektedir. Bu müzelerin zenginleştirilmesini istemekte ve “Te’sisine en evvel müsâra’at (girişme) etmek lâzım

gelen müzeler, fikrimce, ‘Ta’lim ve Terbiyye’ ve ‘Hiref (meslekler) ve Sanayi’ Müzeleri’dir.” (Satı, 2010:76) demektedir. Açılmasını istediği bu iki müzenin Satı Bey’in Osmanlının buhrandan çıkış için geliştirilmesini zaruri gördüğü iki alana aittir. Ona göre bu müzeler, eğitim ve sanayideki gelişmeleri somutlaştırmalı, halk yeni teknolojiyi ve yeni gelişmeleri gözleri ile görmeli, eskisi ile mukayese edebilecek bir ortam bulmalıdır. Öğrencilerin eski ile yeni olanı karşılaştırabilmeleri, yeni teknolojiden haberdar olabilmeleri, ufuklarını geliştirebilmeleri, kendi bulundukları durumu fark edebilmeleri, meslek ve ilgi alanlarını belirleyebilmeleri, hayata dair bir olgunun ya da bir aracın nasıl geliştiğini gözlemleyebilmeleri onlarda “terakki” anlayışını kuvvetlendirecektir düşüncesindedir. Ancak bu müzeler arasında düşündüğü “Ta’lîm ve Terbiye Müzesi”ne günümüz müze anlayışından farklı, daha çok “müze-kütüphane-okul” tarzı bir kurum formu vermektedir. Satı Bey’e göre müzede çeşitli memleketlerden alınan, ders araç ve gereçleri, maarif teşkilatına ait nizamlar, ta’limatlar, programlar, raporlar, sâlnâmeler, ders programları, mektep binalarını ve mektep hayatını gösterir fotoğraflar, ders işlenişini gösteren raporlar, resim ve el işlerinden örnekler, ders kitapları, öğrencilere ait örnek çalışmalar, Osmanlı okullarına ait fotoğraflar, istatistikler, raporlar, fenn-i terbiyyeye ve usûl-i tedrise dair kitap ve mecmualar, Osmanlıya ait ders kitapları olmalıdır. Bu müzede eserlerin okuma ve incelenmesi için büyük bir salon olmasını, halka ve öğretmenlere eğitime dair konferanslar verilmesini istemektedir (Satı, 2010:79-83).

Satı Bey, deney ve gözlem metotlarının önemini vurgulamakla beraber bu metotların kullanımı ile ilgili şu uyarıyı yapmaktadır:

Eşyaya daima mikroskop arkasından bakan -ve bu meşguliyetin zararlarını izale için doğrudan doğruya ru’yet idmanları yapmayan- müdekkiklerin gözleri körleştiği gibi, hakâyıkı daima kitaplar arasından gören ve mutalaa-i kitap meşguliyetini tetkik-i muhit meşguliyeti ile tevazün ettirmeyen kimselerin zihinleri de körleşir (Satı, 2012:128).

Derslerde teori ile uygulama arasında bir denge oluşturulmasını önemli görmektedir. Sadece kitaplardaki bilgilerin anlatımı ile geçen derslerin, öğrenciyi gerçek hayattan koparacağı, sadece “deney ve gözlem” metotları ile işlenen derslerin ise öğrenciyi hakikatten uzaklaştıracağı tespitini yapmaktadır.

Satı Bey ikinci olarak tümevarım ve keşif stratejileri üzerinde durmakta, bununla ilgili şöyle demektedir:

Derslerin asıl faydası, onlarla kazandırılacak malumattan ziyade, bu malumatı kazandırmak için zihne yaptırılacak faaliyettedir... Mekteplerde gençlerimizin -

başkaları tarafından evvelce keşfedilmiş hakikatleri- tekrar keşfetmeye mecbur edilmesi, onların bilahire hayata karışıkları vakit, başkalarınca da malum olmayan hakikatleri keşfedebilmelerine yol hazırlayacaktır (Acar, 2009:172-173).

Keşif stratejisini, bilimsel düşüncenin öğrencilerde yerleşmesi ve eğitim sisteminde yayılması açısından, derslerin öngördüğü kazanımlardan daha değerli görmekte, özellikle Tabiat derslerinde bu yönde bir ıslahata ihtiyaç olduğu tespitinde bulunmaktadır. Kazandırılmak istenen bilginin öğrencinin kendisine keşfettirilmesi, olarak tanımlanması mümkün olan keşif stratejisini, Satı Bey şöyle açıklamaktadır:

Tekşif tarzında ise muallim öğreteceği şeyleri doğrudan doğruya söylemekten ihtirâz eder, onları -kendisi söylemeden evvel- talebeye keşfettirmeye çalışır; dersi takrir ve tefhime değil talebenin zihninde “tevlid ve tekşif”e gayret eder. Onlara yalnız anlayıp anlamadıklarını meydana çıkarmak için değil fazla olarak öğretmek istediği hakikati kendiliklerinden keşfetmelerini temin etmek için sual sorar (Satı, 1326k).

Bu metotla ilgili olarak Spencer (2022:65-66) de şu ifadeleri kullanmaktadır:

Ezbere dayalı öğretimle birlikte onunla oldukça ilgili olan kurallara dayalı öğretim yöntemi de son bulmaya başlamıştır. Yeni yöntem, önce özel sonra genel ve soyut olanın öğretilmesi merkezindedir... Bugün kural öğretme yöntemi, esası anlaşılammış bilgi öğretmek ve temeli olmayan şekilsel bir anlayış meydana getirmekle suçlanmaktadır. Araştırma ve incelemelerin sonuçlarını, bu sonuçları meydana getiren inceleme ve araştırmalara bakmadan öğretmek hem yorucu hem de faydasız görülmektedir... Yararı, yalnız ayrıntının ve bütünün parçalarının güzelce hatırlanmasını sağlamakla kalmaz; inceleme ve araştırma, özgür düşünce, keşif ve icat yapmak için daha etkili bir araç oluşturur.

Spencer’ın da tümevarım ve keşif stratejisi hakkında Satı Bey ile benzer düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. O, tümevarım stratejisini bilimsel araştırmaların, özgür düşüncenin, icat ve keşiflerin temeli olarak nitelemekte; tümdengelim stratejisinin ise öğrencileri ezberciliğe yönelttiğini iddia etmektedir.

Keşif stratejisini derslerinde uygulayan Satı Bey, bu stratejinin hususiyetlerini şöyle sıralamaktadır (Satı, 1326k):

1. Öğrenci aktif bir hâlde bulunur.
2. Bilgiyi kendi keşfettiği için başarıma zevkini tadar.
3. Bilgiyi kendi malı hâline getirdiği için öğrenme daha sağlam olur.
4. Öğrenme sırasında konuşmalar farklı alanlara kayabildiği için sorular kazanıma yönelik hazırlanmalı ders sonunda konu özetlenmelidir.
5. Nakle dayanan Coğrafya ve Tarih gibi derslerde bu yöntem uygulanamaz.

Satı Bey’in makalelerinde bahsettiği öğretim metotlarından üçüncüsü de soru-cevap metodudur. Bu metodun tümevarım ve keşif stratejisine uygun bir anlayış ile kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Onun, bahsettiği “keşfetmek ve öğretmek

amacı ile soru sorma”dır ve bu metodu kendisinin hazırladığı ders örneklerinde görmek mümkündür. Örneğin; Ne İçin Yemek Yiyoruz? Hayvanlardan Farkımız Nedir? (Satı, 1325a), Annemizi Sevmeliyiz (Satı, 1325d), İstanbul Nasıl Fethedildi? (Satı, 1326b) ve İnsan Daima Başkalarının Yardımına Muhtaçtır (Satı, 1326c) konulu ders örneklerinde bu metodu yoğun olarak kullanmaktadır. Bu ders örneklerinde öğrencilere sorular sorup düşündürerek onları öğretmek istediği bilgiye ulaştırmakta ve kendi zihinsel tecrübeleri ile öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu yöntem, Sokratik sorgulama metodu ile benzerlikler taşımaktadır. Zira Durhan’a (2021) göre:

Sokratik öğretimde, muhataba cevaplar değil, sorular verilmektedir. Burada sürekli olarak sorulan sorularla konuyu derinliğine incelemek suretiyle sorgulayan, derinlemesine araştıran bir zihin modeli ortaya koyulmaktadır... Şu hâlde Sokratik sorgulamada sorular sadece sormak için tasarlanmamıştır, aynı zamanda öğretme potansiyeline sahiptir. Öyle ki düşünme, yanıtlarla değil, sorularla yönlendirilir.

Dolayısıyla Satı Bey’in dönemin genel olarak kullanılan öğretim metotlarından daha ileri bir metodu yani öğrencilerin aktif olduğu ve bilgiyi kendi mamulleri hâline getirdikleri bir yöntemi önerdiği söylenebilir. Soru-cevap metodunun dönem itibari ile derslerde uygulanmakta olduğunu ancak ezberletilen bilgileri tekrar etmeye yönelik kullanıldığını düşünmektedir. Ona göre:

Muallim şakirdanın ders esnasında dikkat edip etmediğini ve takrir edilen bahisleri anlayıp anlamadığını ancak “isticvab (soru-cevap)” ile takdir edebilir. Evvelce vermiş olduğu derse çalışmış olup olmadığını, bu dersi öğrenip öğrenmediğini de yine “isticvab” sayesinde tayin eyleyebilir. Nihayet şakirdanın yalnız muallim tarafından söylenecek şeyleri öğrenmekle kalmayıp kendi kendilerine düşünmeye, etraflarındaki hâdisât ve ahvale dikkat etmeye alışmalarını da yine kendilerine birtakım sualler sormak -ve sualler üzerine düşündürmek- ile temin eyleyebilir. (Satı, 1326ö).

Soru-cevap metodunun, ders başında dikkat toplamak ve değerlendirme kısmında konunun öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek için kullanıldığı bilinmektedir ancak Satı Bey bunların yanında soru-cevap yönteminin özellikle çocukların düşünmeye, araştırmaya, merak ve öğrendiklerini yorumlamaya sevk edilmesi için kullanılması taraftarıdır. Sorular ile öğrencilerin muhakeme kabiliyetini kuvvetlendirmek, onları analiz, sentez ve değerlendirme gibi Bloom’un taksonomisine göre üst düzey düşünme becerilerine alıştırmak gerektiğine işaret etmektedir. Günümüzde de derslerde sıkça kullanılan bu yöntemde öğretmenin soru sormadaki mahareti ön plana çıkmaktadır, çünkü yöntemin ezberciliğe ya da muhakeme yeteneğini güçlendirmeye hizmet etme durumunu bu soruların niteliği belirlemektedir. O hâlde soru-cevap metodunda kullanılan sorular öğrencilerin öğrendikleri bilgileri

olduğu gibi tekrar etmelerini değil öğrendiklerini diğer bilgileri ile birlikte yorumlamalarını gerektirmelidir.

Satı Bey deney, gözlem ve soru-cevap metotları ile keşif ve tümevarım stratejilerini Osmanlı eğitim dünyasının gündemine taşımakla beraber öğretim etkinliklerinde kullanılan tüm pedagojik metotlardan konuya uygunluğu gözetilerek faydalanılması taraftarıdır. Yine hüküm çıkarma yöntemleri olan tümdengelim ve tümevarımı stratejileri ile ilgili şöyle demektedir:

Bir muallim, bir derse verilebilecek tarz ve şekilleri ne kadar iyi ihâta (kavrar) ve tasavvur edebilirse, o tarzların en muvâfıkını tayinde tabiatıyla o nispette suhûlete mazhar olur. Tedrisâtı, istikrâ veya istintâc usûllerinden birinin inhisarı altında bırakmak câiz değildir; fikrî terbiye için istikrâî muhâkemeler kadar istintâcî muhâkemeler de lazımdır. Bizde tedrisât hemen hep, istintâc ve tahlil usûllerinin inhisarı altındadır. Muhakemâtımızda istikrâ itiyadı pek azdır. Onun için tedrisât-ı tâlîyemizde istikrâ usûlüne ehemmiyetli bir mevki vermek mecburiyeti vardır (Acar, 2009:163).

Derslerde daha çok tümdengelim stratejisinin kullanıldığı, tümevarım stratejisinin ihmal edildiği teşhisinde bulunmakta ve öğrencilerde muhakemenin sağlıklı gelişimi için iki stratejinin de kullanılmasının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Satı Bey, bilimsel çalışmalarda genellikle tümevarım stratejisinin kullanıldığı gerekçesi ile tümevarım stratejisinin öğretim ortamlarında yaygınlaşmasıyla bilimsel çalışmaların da neşvünema bulacağı kanaatindedir, denilebilir.

3.4.5.2.2. Öğretim İlkeleri

Satı Bey, eğitimde terakkinin sağlanması için yeni öğretim metotlarının yanında kendi düşünceleri çerçevesinde yazdığı, öğretim ilkeleri diyebileceğimiz kaidelerin göz önünde bulundurulmasını istemektedir. Satı Bey'e (1326e) göre:

1. Anlaşılmadan ezberlenen şeyler hiçbir fayda temin etmez; onlar zihinde yabancı olarak kalır, onun için ne malûmât namına layık olur ne de fikrin neşvünemasına hizmet eder...
2. Dersi anlatmak için riayet edilmesi lazım gelen kaide-i esasiye de talebenin hâl-i fikriyesine tevâfuk ve tetâbuk ettirmektir...
3. Mebâhesede tedrice riayet etmek... Çocukların zihni, en kolay bahislerden başlayarak adım adım ilerleyerek basamak basamak çıkarak ta ki zor bahislere kadar müşkülâtsızca yükselsin...
4. Derslere daima müşahhasât ve mukeyyedat (kayıtlı olanlar), meşhûdat ve mahsusattan (hissedilenler) başlamak... Mücerredat ve külliyyata ait bahislere müşahhasat ve meşhudâtan müteşekkil bir esas hazırlamak...
5. Çocukların zevklerini okşamak, onların his ve merakını tahrik eylemek... Muallimler ve mürebbiler bu hususlarda tabiplerin tarz-ı hareketlerine dikkat etmelidir: Tabipler umumiyetle ilaçlara sertliklerini ve acılıklarını hafifletmek için birçok mevâd ilave ederler... Onları hep oyunlar, şarkılar, eğlenceler ile terbiye etmelidir...

6. Tedrisatta nazar-ı dikkatten dur tutulmaması lazım gelen esaslardan birisi de derslerin hepsini birbirine raptetmek, birbirine muavenet ettirmek, birbirini takviye ve tekrar edecek surette tertip eylemek...

Satı Bey'in, derslerin neşeli hâle getirilmesi konusundaki fikirleri, dönemin monoton ders anlayışı açısından büyük bir yeniliktir. O başka bir makalesinde “Haz ve neşe hayat ve faaliyet için bir münibe, bir zemberek gibidir. Onun için bu temayülû itfaya (söndürme) değil, bilakis onun te'sirât-ı tenbihîyesinden istifadeye çalışmalı, çocukların sürur ve inşirahlarına mâni olmamalı, mektebi ve dersleri haz ve neşe verecek bir hâle getirmelidir.” (Satı, 2012:158) demektedir, çocuklardaki keyif alma ve neşeyi, eğitim ve öğretim faaliyetleri için bir enerji membaı olarak görmekte hem eğitim ortamının hem eğitim faaliyetinin keyifli hâle getirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için günümüz eğitim anlayışında da kabul edilen şu tavsiyelerde bulunmaktadır:

Mektep zarif, havadar ve temiz olmalıdır ki çocuklar onlara karşı bir hiss-i nefret duymasın... Kitapları güzel kağıtlı ve çok resimli olmalıdır ki çocuklar onları karıştırmaktan bile zevk alsın... Dersler çocukların kabiliyet-i fikriye ve temâyülât-ı hissiyeleriyle müteneşip olmalıdır ki onlara “zaruri ve ağıyâr bir yük” hissi vermesin... Teneffüs zamanlarında oyun ve şarkıyı men etmemelidir ki çocuklar ihtiyac-ı fitrî hareketlerini istifa için itaatsizlik ve terbiyesizlik etmeye veya mektepten biran evvel kurtulmak arzusuyla vakit geçirmeye mecbur olmasın (Satı, 1326r).

Satı Bey'in dersin somutlaştırılması ya da görseller ile desteklenerek anlaşılmasının kolaylaştırılması gerekliliğini önemsemektedir. Ona göre “Dersin zihne te'sirini çoğaltmak ve bu suretle hıfzını kolaylatmak için, ayâni olmasını temine çalışmalı -yani o derse ait şeyleri tarif ile iktifa etmeyerek ayânen irae etmeli- çocuklara merak vermeye, onların nazar-ı dikkatlerini celb eylemeye cehd eylemeli.” (Satı, 2012:98). Satı Bey, anlatılan konunun materyallerle görsel hâle getirilmesinin merak uyandıracağını, öğrencilerin dikkatinin toplanmasına hizmet edeceğini ve kulağın yanında gözün de harekete geçmesi ile öğretimin kolaylaşacağını savunmaktadır. Dersin görsel hâle getirilmesinin ikinci faydasını başka bir makalesinde “doğru düşünme ve muhakemeyi güçlendirmesi” olarak tespit etmekte ve “Eşya-i mer'iyye (görülen şeyler) hususunda dikkat ve muhakeme, zihnî tasavvurlar hususundaki dikkat ve muhakemeden daima daha kolaydır. Bu sebeple zihnin maneviyat ve ahlâkiyat hakkında doğru düşünmeye muvaffak olması, ancak meşhûdât ve mahsûsât üzerine doğru düşünmeye alışması ile kabildir.” (Acar, 2009:79) ifadelerini kullanmaktadır. Ders araç-gereçleri ve diğer materyaller ile ders işlenişinin zenginleştirilmesinin konunun öğrenci tarafından daha iyi anlaşılmasına büyük katkı

sağladığı tartışmasız bir gerçektir. Oysa Tanzimat döneminin başlarında derslerde takrir metodunun hâkim olduğu ve derslerde materyal kullanımının neredeyse unutulmaya yüz tuttuğu genel olarak kabul edilmektedir. Modernleşme hareketleri ile birlikte eğitimdeki materyal kullanımı ilk kez askerî okullarda görülmüş sonra 1840’larda rüştiyelerde ve 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle de ibtidâîlerde kullanılmaya başlanmıştır (Türk, 2009). Bu bilgidен hareketle Osmanlı eğitim sisteminin modern eğitimdeki gelişmeleri takip etmekte geç kaldığı söylenebilir.

Genel olarak Satı Bey’in öğretim ilkeleri başlığında ifade edilen bu hususlarda da Spencer’den etkilendiği görülmektedir. Çünkü Spencer da öğretimin biyoloji ve psikolojinin kanunlarına dayalı olarak yürütülmesini, öğretimin çocuğa göre zevkli ve ilginç olmasını, öğretimde basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, deneyselden rasyonelliğe ilkelerine uyulmasını istemektedir (Ata, 2010). Ancak Satı Bey bu düşünceleri olduğu gibi yansıtmamakta, onları başka eğitimcilerin fikirleri ile zenginleştirmekte ve kendi yorumları ile geliştirmektedir. Ayrıca eğitim ve öğretim ile ilgili sayılan bu esasları kendi hazırladığı ders örneklerinde ve bizzat verdiği derslerde uygulayarak olgunlaştırdığı ifade edilebilir.

3.4.5.2.3. Ödül ve Ceza

Eğitim ve öğretimde önemli unsurlardan biri olan “ödül ve ceza” II. Meşrutiyet döneminin eğitimcileri arasında çokça tartışılan başka bir konudur. Satı Bey bu konuda da Ziya Gökalp ile makaleler üzerinden ilmî tartışmalar yapmıştır. O, ödül ve cezanın çocukta oluşturulmak istenilen ahlâkın niteliğine göre şekillenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu sebeple ödül ve ceza hakkındaki fikirlerinden evvel, onun ahlâk anlayışını ortaya koymak gerekmektedir. Satı Bey’e (2018:120) göre:

Ceza alma korkusu veya mükâfat emeli, daha kısa bir tabirle “Korku ve Ümit” insanı “iyilik” yapmaya ve “fenalık”tan çekinmeye mecbur edebilir. Fakat onu “ıslah” edemez, onu “iyi” yapamaz. O adam fenalık yapmayabilir, bununla beraber fena ve bencil kalır... İyi bir terbiye, insanı asıl “bencillik”ten kurtarmaya çalışmalı, onu “iyilik”i “menfaat temin ettiği için değil yalnız iyilik olduğu için” yapacak, fenalıktan da “zarar vereceği için” değil ancak “fenalık olduğu için” kaçacak bir hâle getirmeli. Bunun için de insana “iyilik”i, “hayır”ı her türlü şahsi fayda ve zarar endişeleri haricinde olarak sevdirmelidir.

Satı Bey içselleştirilmiş mutlak bir ahlâka vurgu yapmakta, iyinin bir karşılık gözetilmeksizin sadece iyi olduğu için yapılması, kötünün ise herhangi bir korku sebebi ile değil sadece kötü olduğu için yapılmaması hususuna dikkat çekmektedir. Bu yönü ile onun ahlâk tasavvuru Kant’ın “ödev ahlâkı” anlayışı ile paralellik arz

etmektedir. Çünkü Kant (2002:41) “Eylemimizin bir maksiminin genel bir yasa olmasını isteyebilmemiz gerekir; bu, genel olarak onu ahlâksal yargılamamızın kuralıdır.” demektedir ve yapılan bir fiile sebep olan isteğin, genel bir emir olmasının arzu edilip edilmemesini, o eylemin ahlâkî olup olmadığı noktasında ölçü olarak kabul etmektedir. Bu duruma göre oluşan ahlâkî yapıyı “ödev ahlâkı” olarak tanımlamakta ve sıradan bir ahlâk sahibi ile ödev ahlâkına sahip bir kişiyi şu örnekle birbirinden ayırt etmektedir: “Söz gelişi biri der ki: Saygınlığımı korumak istiyorsam, yalan söylememeliyim; diğeri ise şöyle der: Bana en ufak bir ayıp getirmese bile, yalan söylememeliyim.” (Kant, 2002:59).

Satı Bey, bu ahlâk anlayışının bireye ailesini, başkalarını ve toplumu düşünme yetisi kazandıracağını varsaymakta ve mezkûr ahlâk yapısına ulaşmak için “doğal ödül ve ceza” fikrini önermektedir. Ona göre:

Her fiil neticede ya zarar ve elem veyahut menfaat ve haz verir bu suretle fiilin neticesinde tevellüt eden zarar ve elem, o fiile karşı “tabiî bir mücazat”, menfaat ve haz ise “tabiî bir mükâfat” teşkil eder... Mesela, eline geçen parayı -istikbâli düşünmeden- israf eden bir adam, ihtiyaç zamanında sıkıntı çeker. Bu sıkıntı, israfa karşı “ceza” yerine geçer. Fakat iktisat ile hareket eden bir adam, ihtiyaç zamanında rahat eder. Bu rahat da iktisada karşı “mükâfat” gibi tesir eder... Mürebbiler, işte bu tabiî mükâfat ve mücazatlardan istifade etmeli, onların çocuklar üzerine tesirini teshil ve tanzim eylemeli ve bahusus kendiliklerinden bir mükâfat veya mücazat tertibine mecbur oldukları zaman, mümkün olduğu kadar bu tabiî mükâfat ve mücazatlara numune ittihaz etmeli, onları taklit eylemelidir (Acar, 2009:199).

Satı Bey, günlük hayatta olduğu gibi eğitim ortamında da çocuğun yaptığı davranışların doğal sonuçları ile karşı karşıya kalarak terbiye edilmesi ve sorumluluklarının ona öğretilmesi taraftardır. Ancak bu cezaların eğitim ortamına uyarlanması söz etmemektedir. İşte burada Satı Bey’in eğitim konusunda sık sık referans aldığı Spencer’in “onarıcı ceza” yöntemine işaret ettiği söylenebilir. Onarıcı ceza yöntemi, çocuğun kişiliğini ezmeden iyi ve kötüye ait normların ona öğretilmesini öncelemekte ve çocuğun yanlış davranışı ile ortaya çıkan olumsuzluğu izale etmeye odaklanmaktadır. Spencer’a (2022:111) göre:

Dağıttığı şeyleri toplamaktan kaçınan veya bunu ihmal ederek zahmeti başka birine yükleten çocuğu, bir daha bu gibi zahmet verme imkânından mahrum etmek gerekir. Çocuk bir daha oyuncak kutusunu istediğinde annesi “Geçen defa oyuncaklarını verdiğimde, onları yerlerde dağınık bıraktın; Jane onları toplamak zorunda kaldı. Jane’in her gün senin dağıttığın şeyleri toplamaya vakti yok. Ben de bunlarla uğraşamam. Bunun için oyuncaklarınla oyununu bitirdikten sonra onları toplayıp kaldırmadıkça sana oyuncak kutusunu veremem.” diye karşılık vermelidir. Bu davranışın, şiddetlendirilmemiş veya hafifletilmemiş doğal bir sonuç olduğu açıktır ve bu durum, çocuk tarafından da hissedilir.

Görüldüğü gibi cezanın gerekçesi çocuğa açıklanmakta, kişiliği rencide edilmemekte, davranışa odaklanılmakta ve doğru davranış için yönlendirme yapılmaktadır. Onarıcı cezanın odak noktası, yapılan yanlış davranışın izale edilmesini sağlamaktır. Spencer bunun yanında, eğitim ortamında kullanılan takdir ve kınamayı da onarıcı ceza kategorisinde saymaktadır. Bu tür cezalardan beklentisi ise çocuk üzerindeki aşırı kontrolün kalkması, ona gittikçe genişleyen bir özgürlük alanı açılması, çocuğun tecrübe biriktirmesi ve sorumluluk bilinci oluşturmastır (Spencer, 2022:124).

Satı Bey, ayrıca ödül ve ceza verilirken şu üç şeyin göz önünde bulundurulmasını istemektedir. Birincisi:

Onlara kabiliyetsizliklerinden bahsetmekten... Sana mı kalmış!.. Beyinsiz!.. Yüreksiz!.. Ne kadar ahmaksın... Ne kadar ahlâksızsın... gibi hitaplarda bulunmaktan, onları müfrat (terkedilmiş) ve mükerrer, taktibler (yüz ekşitme) ve cezalarla hırpalamaktan, velhasıl onlarda izzet-i nefsi cerh ve bilahare mahvedecek hareketlerde bulunmaktan tevakkî etmelidir (Satı, 2012:159).

Başka bir deyişle kişiliği değil, kötü fiili tenkit etmelidir. İkincisi “Diğer taraftan, tekrar ve i'tiyâdın hissiyatı körleştirdiğini de nazar-ı dikkate alarak, nasihat ve tektiri, ceza ve mükâfatı iksardan (çoğaltma) tevakki eylemelidir. Nasihat veya tektir iksar edilince, tesirini kaybeder. İnsan tektire, tahkir ve hatta dayağa bile alışır.” (Satı, 2012:176). Yani ödül ve cezada aşırılığa gidilmemelidir. Aksi hâlde çocuk duyarsızlaşmaktadır. Üçüncüsü ise:

Kalbe hitap eden sözler, hassas bir çocuğu pek müteessir ederse de hissiz bir çocuğa hiçbir te'sir icrâ etmez... Oyundan men'i, faal bir çocuk için şiddetli bir ceza teşkil ederse de tab'an sakın bir çocuğa bir te'sir icra edemez. Hulasa, mükâfat ve mücazatın tedip ve tehzibin enva'ı bazı seciyeler üzerine iyi, bazı seciyeler üzerine fena te'sirler yapar (Satı, 2012:183).

Özetle bir şeyin ödül veya ceza olması kişiye göre değişmektedir. Sonuç olarak Satı Bey, Kant'tan “görev ahlâkı”nı, Spencer'dan “onarıcı ceza” kavramını almakta, bunları kendi fikirleri ile harmanlayarak kendine özgü bir anlayış ortaya koymaktadır, denilebilir.

3.4.5.2.4. Yetiştirmek İsteddiği İnsan Tipi

Her eğitim sistemi gibi Satı Bey'in kurguladığı eğitim anlayışının da gelecekte görmek istediği bir insan tipi vardır. Eğitim ile ilgili makaleleri incelendiğinde müteşebbis ruhlu, bireysel yeteneklerini geliştirmiş, meşrutiyetin sağladığı hak ve hürriyetlere sahip çıkan, Osmanlı vatandaşı olduğunun bilincinde olan bir birey hayal

etmekte olduğu gör÷lür. Bireyin bu vasıflara sahip olabilmesi için hayal gücü zengin, mantık ve muhakeme gücü kuvvetli, sosyal bir insan tipi yetiştirmeyi hedeflediğı söylenebilir.

Satı Bey'e (2012:112-113) göre "Terbiye esnasında tahayyül kabiliyetini tenmiyeye çalışmalıdır... Fakat bunun faydası muhakemeye galip olmaması, muhakeme ile tevazün (dengeli) edebilmesi ile kaimdir. Aksi hâlde tahayyül kabiliyeti faydalı değil, bilakis zararlıdır." Bu yazısında tarih, edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında hayal gücünün büyük bir ehemmiyet arz ettiğini anlatmakta ve bu gücün muhakkak muhakeme kabiliyeti ile dengelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Hayal gücünün şiir, roman, masal gibi edebî çalışmalarda resim, müzik, heykel gibi güzel sanatlar çalışmalarında zorunlu bir özellik olduğu kabul edilmekle beraber bilimsel çalışmalarda da ona duyulan ihtiyaç inkâr edilemez. Bugün kullandığımız elektrik, telefon, bilgisayar, internet, otomobil vs. teknolojik unsurların mucitleri çalışmalarına başlamadan önce bunların olabileceğini hayal etmişlerdir. Çünkü insanın hayal edemediğı şey için gayret etmesi muhaldir, dolayısıyla hayal olmadığında bilimsel çalışmaların akıbeti Röntgen'in "X-ışını" bulması örneğinde olduğu gibi tevafuklara kalır, denilebilir.

Satı Bey, öngördüğü eğitim sistemi ile yetiştirmek istediğı insanda hayal gücünün yanında onu dengeleyen bir muhakeme yetisi oluşturmak istemektedir. Hayallerin hülyalara değil de gerçek hayata yönelmesini sağlayan etken muhakeme ve mantıktır. Hayallerin bilimsel gelişmelere hizmet edebilmesi de buna bağlıdır. Satı Bey (2012:129) "Muhakeme, hayat-i fikriyenin ruhu gibidir. Malumlardan meçhullerin keşfedilmesi bir dava veya iddianın ispat olunması, bir hadisenin esbap ve kavânînin tavin ve izhar edilmesi hep muhakeme sayesinde vuku'a gelir." demektedir, böylece muhakemeyi bilimsel düşüncenin temeline yerleştirmektedir. Öğrencinin dersler sırasında, muhakemede kullanılan tümevarım, tümdengelim ve kıyas gibi yöntemleri kullanım hususunda tecrübe kazanmasının onu bilimsel düşünceye hazır hâle getireceğı kanaatindedir.

Satı Bey'in, yetiştirmek istediğı insan tipinin üçüncü özelliğı ise sosyal olmasıdır. Bu sosyallik aileden topluma doğru genişlemeli ve onlara karşı sevgi içermelidir. Ona göre:

Hissiyât ü temayülât-ı millîye, hissiyât ü temayülât-ı içtimâiye cümlesindendir. Onun için terbiye-i millîye, terbiye-i içtimâiyenin bir hususi safhası demektir... Terbiye, umumiyetle fikir, his ve fiil vasıtasıyla yapılabildiğı gibi, terbiye-i

ictimâiye de ictimâî fikirler vermek, ictimâî hisler uyandırmak, ictimâî fiiller yaptırmak suretleriyle temin olunabilir (Acar, 2009:174-175).

Satı Bey kişinin sosyalleşmesinin fikir, his ve fiil olmak üzere üç düzlemde eşzamanlı olgunlaşma ile gerçekleştirilebileceği kanaatindedir. Yani bir Osmanlı vatandaşının Osmanlı milletinin geleceğine dair mefkûresi olmalı, Osmanlı milletini sevmeli ve Osmanlı milletinin lehine davranışlar geliştirmelidir; ancak böyle olduğunda Satı Bey'in istediği sosyalleşme seviyesine erişebilir.

Satı Bey'in yetiştirmek istediği insan tipine ait olan bu üç özellik, buhran içerisindeki Osmanlı toplumunun bireylerinde gördüğü eksiklerin giderilmesi için eğitime koyduğu karşılıklar olarak görülebilir. II. Meşrutiyet döneminde Osmanlı vatandaşlarında geleceğe dair bir ümitsizlik hüküm sürdüğü, bilimsel araştırmaların yok denecek kadar az olduğu ve toplumsal bütünlüğün zayıf olduğu genel olarak kabul edilmektedir. İşte bu üç toplumsal problemin eğitim ile çözülmesi gerektiği düşüncesinde olan Satı Bey, yetiştirilen bireylere geniş bir hayal gücü, sağlam bir mantık ve muhakeme kabiliyeti, topluma karşı duyarlılık verildiği takdirde bahsedilen problemlerin tedavi edilebileceği önerisini getirmektedir.

3.4.5.3. Eğitimde Nitelik Problemi

Eğitimin kalitesi sadece sayısal verilerin yüksekliği ile açıklanabilecek bir konu değildir. Bu alandaki niteliğin nicelikten daha önemli olduğunu söylemek mümkündür. Zira eğitimin toplumu şekillendiren en önemli etkenlerden birisi olduğu düşünüldüğünde eğitimdeki niteliğin yetiştirilecek insan tipinin niteliği ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Bunun farkında olan Satı Bey (1326), “Eğitim mi toplumu toplum mu eğitimi şekillendirir?” sorusuna şöyle cevap vermektedir:

Acaba bu mütevakıfın hangisi sebep, hangisi sonuçtur? Bu memleketlerde ahval-i ictimâiyye öyle olduğu için mi maarif ve mekâtib bu hâl ve şekli almış yoksa bilakis maarif ve mekâtib bu hâlde olduğu için mi ahval-i ictimâiyye ve idareye bu şekle gelmiştir... Eğer mektepler bu hâle gelmeseydi, kabil değil ahval-i ictimâiyye bu hâlde kalamazdı. Eğer etfal-i memleket mekteplerde başka türlü birer terbiye alsaydı, bir iki batın zarfında o memleketlerin ahval-i ictimâiyye ve idareye bizzarure tebdil ve tahvil eder idi.

O, toplumun eğitim ile şekillendirilebileceği kanaatini taşımakla birlikte, eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi bir sebep-sonuç ilişkisinden ziyade birini diğerrinin aynadaki aksi şeklinde görmektedir. Yani toplumdaki bir iyileşmenin eğitimi, eğitimdeki bir iyileşmenin ise toplumu olumlu yönde etkileyeceği tespitinde bulunmaktadır. Satı Bey eğitimin toplumda bir terakki meydana getirebilmesi için

onun niteliğinin artırılması gerektiği düşüncesindedir. Dolayısıyla eğitimin niteliğini artırmak amacıyla nitelik problemini eğitimin gayesi, ders programlarının içeriği, müfredata konulan dersler ve okul kültürü açısından incelemektedir.

Satı Bey’e göre (2010:138) “Maarifimize asıl lâzım olan şey; mekteplerimize bir gaye vermek ve tedrisatımızı esaslı usûllere tevfik etmektir.” Ona göre Osmanlı mekteplerinin iki ana meselesi vardır, biri modern öğretim metotlarının kullanılmaması diğeri ise ortak bir amacın yokluğudur. Satı Bey, Osmanlı okulların ortak genel amaçlara hizmet edecek şekilde teşkilatlandırılması ve belirlenen bu gayelere hizmet edecek şekilde eğitim vermesi gerektiği kanaatindedir. Onun öngördüğü eğitim felsefesi, bireyin özgürlüğünü öncelemesi yönü ile liberal, verilen eğitimin yaşam ile ilgili ve günlük hayatta faydalı olması yönü ile pragmatist, eğitimin vatan ve bayrak sevgisi gibi değerleri öncelemesi yönü ile idealist ve öğretim metotlarında deney ve gözleme yapılan vurgu ile pozitivist bir çizgi taşımaktadır. Osmanlı eğitiminin felsefesi ile ilgili meselelere direkt girmemekle birlikte makalelerinde eğitim sistemine dair bir anlam bütünlüğü arayışı, bir gaye birliği arzusu, bir zihniyet birliği isteği ve ideal bir insan tipi yetiştirme derdi bulunmaktadır. Satı Bey, ilkokulun gayesini “terbiye” olarak belirlemekte; bu dönemdeki çocuk için ahlâk, vatan ve fikir terbiyesini öncelemektedir (Satı, 1326j). O da diğer eğitimeciler gibi ilkokulun öğretim yönünün değil eğitim yönünün daha etkin olması gerektiği görüşündedir. Dolayısıyla ilkokulda ahlâkî, millî ve manevî değerler verilmelidir. Satı Bey, eğitimin sonraki basamaklarında da hiçbir zaman terbiyenin ikinci plana düşmesi taraftarı değildir. Örneğin sultanîler ile ilgili şu tespitte bulunmaktadır:

Çocuklukta terbiye, en ziyade hisler telkin etmek ve itiyatlar vermek suretiyle, gençlikte terbiye ise daha ziyade fikirler vermek ve kanaatler tevhit etmek tarikiyle olur. Çocukluk doğrudan doğruya terbiyenin, gençlik ise bilvasıta -bilhassa ta’lim vasıtasıyla- terbiyenin zamanıdır. Bu nokta-i nazarda ibtidâîleri daha ziyade terbiyevî, sultanîleri ise daha ziyade ta’limî telakki etmek zaruri değildir (Satı, 1332a).

Sonuç olarak ona göre eğitim, öğretimden daha ehemmiyetlidir. Ortaöğretimde verilen dersleri fikrî eğitime, muhakemenin ve mantığın gelişmesine, bilimsel araştırma metotlarının temellerinin atılmasına vesile olarak görmektedir. Yeni öğretim metotlarının üzerinde ısrarla durması da bu amaca hizmet etmektedir, denilebilir.

Satı Bey’in eğitimi niteliği hususunda ele aldığı ikinci konu ders programlarıdır. Satı Bey’e (2012:98) göre “Her dersin mebahis-i muhtelifesini hıfzı teshil edecek bir tarz da tertip ve tanzim etmeli. Muhtelif derslerin bile birbirine irtibat ve muavenetini

temin etmeli, birindeki mâlumâtın diğerkindeki bazı mâlumâtı tekrar veya ihtar etmesini -ve derslerin mürtebiten ve müteâvinen ilerlemesini- bir esas-i mühim olarak kabul ve takip eylemeli.” Satı Bey, derslerin programlarının bir bütünün azaları gibi birbirini tamamlayan birbirini destekleyen unsurlar hâline getirilmesi gerektiği görüşündedir. Bu bütünlük ancak bir eğitim felsefesinin belirlenmesi ve yetiştirilecek insan tipinin ihtiyaçlarının tespit edilmesi ile mümkündür. Ortak amaçlar belirlendikten sonra ders programlara birbirini destekler bir nitelik kazandırılabilir. Ayrıca Satı Bey (1326l) ders planları hakkında “Esasen programları her muallim tarafından ayrı ayrı hazırlanmak lazım gelmez. Bunlar dünyanın her tarafında mektepleri idare eden nezaretler, komisyonlar, heyetler tarafından kararlaştırılır. Muallimin bu hususta yapacağı şey bu esas programı için temsil etmek ve her hâl ve hareketini ona tevfiik eylemekten ibaret kalır.” demektedir, bunların da merkezden hazırlanmasını istemektedir. Ders planlarının merkezden hazırlanılmasından kasıt değiştirilemez metinler olması ise bu durum planın öğrencilerin seviyesine, okulun içinde bulunduğu yerel şartlara ve imkânlarla uygun olmaması durumunu ortaya çıkaracaktır. Ancak kasıt, bir taslak olarak öğretmenlere sunulması öğrencilerin seviyesine ve kendi çevrelerindeki imkânlarla göre planı uyarlama şansı verilmesi ise doğru bir teklif olarak gözükmektedir.

Bu bütünlüğe ulaşmak için ders kitaplarının da yeniden ele alınması gerektiği düşüncesinde olan Satı Bey, “Bütün mekteplerin programlarını ve ders kitaplarını mükemmelleştirmeli, her dersin programına ‘o dersten asıl maksadın ne olduğu ve tedrisatın ne tarzda takip edilmesi lazım geldiği’ hakkında vesâya-yi (öğütler) vâzıha ve mükemmeleyi hâvî ta’limatlar ilhak etmeli.” (Acar, 2009:76) demektedir. Günümüzde de ders kitapları, eğitim-öğretim ortamının en önemli araç-gerecidir. Ancak birçok dersin programının olmadığı II. Meşrutiyet dönemi düşünüldüğünde, ders kitabı sadece bir ders araç-gereci değil aynı zamanda o dersin programı hâline gelmektedir. Bu ise ders kitabı sayısı kadar program çeşitliliği demektir ki böyle bir eğitimin ortak amaçlara hizmet etmesi ve ortak değerler vermesi mümkün değildir. Bu dönem ders kitapları hakkında Satı Bey’in (1326j) diğerk bir tespiti de “Mekteplerde tedrise salih fenn-i terbiyenin kavaid ve mükteziyâtına muvafık kitapların azlığı daha doğrusu yokluğudur.” Ona göre, konuların seviyeye uygun olmaması, basitten karmaşığa, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkeleri gözetilerek sıralanmaması ve yeni öğretim metotları dikkate alınarak hazırlanmaması dönemin ders kitaplarındaki en önemli eksikliklerdir.

Satı Bey, kurguladığı eğitim anlayışının niteliği ile ilgili ele aldığı üçüncü konu müfredata aldırılmış olduğu veya alınmasını teklif ettiği derslerdir. O, müfredata Terbiye-i Bedeniye, Malumat-ı Medeniye, İlm-i Eşya, El İşleri, Müzik ve Mantık derslerinin konulmasını istemektedir. Bu dersler Spencer'in önerdiği öğretim programı ile örtüşmektedir. Zira Spencer'a göre, öğretim programı, insanoğlunun hayat için yetiştirilmesi gereken 5 faaliyet alanını kapsamalıdır. Bunlar:

1. Doğrudan doğruya kendimizi korumaya yarayan faaliyetler (Sağlık Bilgisi).
2. Kendimizi dolaylı olarak korumaya yarayan faaliyetler (Meslek Bilgisi).
3. Gelecek neslin eğitimi ve öğretimiyle ilgili anne-babalık faaliyetlerimiz (Ev Bilgisi).
4. Sosyal ve siyasal ilişkileri sürdürme (Vatandaşlık Bilgisi).
5. Zevk ve duygularımızı ve estetik anlayışımızı geliştirmeye yarayan faaliyetler (Boş Zaman Faaliyetlerimiz) (Ata, 2010).

Satı Bey'in üzerinde durduğu, "Terbiye-i Bedeniye" dersi spor, jimnastik, oyun ve sağlığa ait pratik bilgiler içerikli bir muhteva ile donatılmıştır (Satı, 1326m). Malumat-ı Medeniye dersinde vazife ve hak üzerinden vatandaşlık konuları olan vergi, askerlik, kanuna saygı, adalet, eşitlik vs. konuları işlenmektedir (Satı, 1326i). İlm-i Eşya dersinde günlük hayatta kullanılan testere, çekiç, çivi, lamba, mum gibi malzemelerin nelerden yapıldığı ve nasıl kullanıldığına dair bilgiler verildiği görülmektedir. El İşleri dersinde kâğıt, mukavva, çamur, ahşap, tel, demir gibi malzemelerin işlenmesi ile ilgili etkinlikler ve ziraat çalışmaları yapılmaktadır (Satı, 1326f). Müzik derslerinde şarkılar vasıtası ile çocuklara değerler eğitimi yapılabileceğini savunmaktadır. Mantık dersini istemesinin temel nedeni ise yeni nesilde bilimsel düşünceye temel hazırlamaktır (Satı, 2012:129-132). Görülmektedir ki eğitimin muhteviyatına dair fikirlerinde Spencer'dan çokça etkilenmiştir. Satı Bey'in önerdiği derslerin her biri Spencer'in beş faaliyet alanından birine denk düşmekte, eksik gibi gözüken meslek bilgisinin ise kuruluş gayelerine göre idadilere havale edilmektedir. Böylece eğitime, hayatın bütün yönlerine hazırlayan bir nitelik kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Eğitimin niteliğinin artırılmasına dair son teklifi ise okullarda mektep kültürünün oluşturulmasıdır. Satı Bey'e göre:

Bir mektebin kıymet ve meziyeti sadece o mektepte görev yapan müdür ve muallimlerin kıymet ve meziyetleri ile ölçülemez, bu kıymet ve meziyeti ölçerken, mektebin mazisinin, onun manevî havasının bıraktığı manevî teressübat ile talebesinin muhtelif muhitlerden getirip birbirine verdiği itiyâtât (alışkanlıklar) da

nazar-ı dikkate alınmalıdır... İyi mektepler, iyi cemiyetler gibi iyi ananelere sahip olan, nizamları kağıtlar üstünde ve dudaklar arasında değil; muhitte, hayatta ve ruhta bulunan mekteplerdir (Acar, 2009:247).

Onun okul kültüründen kastı, verilmek istenen değerlerin okuldaki günlük hayatın içinde hâkim olmasıdır. Mekteb-i Mülkiye'yi bu duruma örnek olarak vermekte ve bu okulun havasının öğrenci üzerinde büyük etkisi olduğunu düşünmektedir. Derslerde verilmeye çalışılan doğruluk, dürüstlük, adalet, nezaket, açık sözlülük, yardımseverlik, iş birliği, merhamet, vatanperverlik, tasarruf, israf etmeme, paylaşma, temizlik, doğa ve hayvan sevgisi, sorumluluk, aile ve millet sevgisi gibi değerlerin okul ortamında yaşanıyor olması öğrenciler için en etkili öğretim yöntemidir. Öğretmen ve idarecilerin, değerleri sadece söz ile değil davranışları ile göstermeleri, okulun sosyal ortamını bu ilkeler ışığında şekillendirmeleri ve bu değerleri öğrenciye deneyim yolu ile aktarmaları nitelikli bir eğitim imkânı verecektir. Günümüz eğitimcilerinden Ada ve Ayık (2013) bu konuda şöyle demektedir:

Toplum kültürünü genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek için okulun etkili ve örgütsel kültüre sahip olması gerekir... Okul kültürü, öğrencinin akademik başarısında etkili olduğu gibi, onun sosyalleşmesinde, demokratik tutumlar ve davranışlar kazanmasında ve okulun verimliliğinde de etkili olmaktadır.

Bu da Satı Bey'in, eğitim ortamlarında amaca hizmet eden bir kültürün oluşturulmasının eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı tezinin eğitimciler tarafından hâlen önemsendiğini göstermektedir.

3.4.5.4. Üniversitede Eğitim

Bir yüksek öğretim kurumu olan Dârülmuallimîn'de idarecilik yapmış olan Satı Bey'in, yükseköğretim ile ilgili görüşlerinin temelinde üniversiteyi araştırma, inceleme ve bilim üretme işini yapabilecek duruma getirme amacı bulunmaktadır. Bu amaca ulaşmanın önemli unsurlarından birinin Avrupa'dan öğretmen getirmek olduğunu düşünmekte ve bunu şöyle ifade etmektedir:

Dârülfünunumuzun bilhassa dârülmuallimin-i âliyyemizin temin-i tensiki için, programlara yeni idhâl edeceğimiz derslerin temin-i mükemmeliyyeti için Avrupa'dan muallim celb etmek mecburiyetindeyiz. Oradan muallim getirtmeden, burada laboratuvarlar tesis etmeden, Avrupa'ya talebe izâmına hasr-ı faaliyet edilmesi hiç de muvafık olamaz mütalaasındayım (Satı, 2010:100).

Üniversite eğitiminde belli bir yol kat etmiş ve Osmanlının çok ilerisinde olan Batı üniversitelerinden hoca getirmenin faydası, henüz kuruluş aşamasında olan Osmanlı yükseköğretimi için açıktır. Yapılan ıslah çalışmalarında genellikle

Avrupa'dan örnekler alınmaktadır, dolayısıyla yapılan yeniliklerin uygulanmasında, müfredata yeni eklenen derslerin amaca uygun işlenmesinde, laboratuvarların kurulması ve işletilmesinde bu konularda tecrübeli insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Tarihte bunun örnekleri olduğu gibi XIX. yüzyılın başında açılan mühendishane, askerî tıp ve harp okullarına da yabancı hocalar getirtilmiştir. Özellikle askerî tıp okulunda görev alan Dr. Bernard ve Dr. Sigmund Spitzer'in bu okulun gelişiminde önemli katkıları olduğu görülmektedir (Berkes, 2019:187).

Satı Bey, üniversitenin araştırma, inceleme ve bilim üretim işini yapabilecek duruma getirebilmenin ikinci adımı olarak fen bilimleri öğretimine işaret etmektedir. O aslında tüm eğitim sistemi içinde öğrencinin düzeyine göre bu dersin verilmesi taraftarıdır. Ancak bu dersin takriri olarak değil uygulamalı olarak verilmesi hususunda ısrarcıdır. Satı Bey'e (2010:122) göre "Biz fûnûn tedrîsâtına ehemmiyet vermedikçe, ne efkâr ve terbiyye-i siyâsiyye ve ictimaiyyemizi sağlamlaştırabilir, ne de terakkiyât-ı zirâiyye ve sînâiyyemizi te'mîn edebiliriz." Görüldüğü gibi fen bilimleri eğitimi fikrî, siyasî, içtimâî, zirâî ve sînâî gelişmeleri destekleyici ve mevcut iyi olanı koruyucu bir unsur olarak nitelemektedir. Eğitim sürecinin ilk yıllarından itibaren başlayan fen bilimleri eğitimi, uygulanacak deney, gözlem, keşif gibi yeni metot ve stratejileri, yine sonuç çıkarma sırasında kullanılacak tümdengelim, tümevarım gibi muhakeme usûlleri ile üst düzey düşünme becerileri olan analiz, sentez ve değerlendirme kabiliyetlerinin kazandırıldığı fikrî bir terbiye süreci olarak görmekte, bu sürecin yükseköğretimde araştırma, inceleme ve bilim üretme çalışmaları ile sonuçlanacağına inanmaktadır.

Satı Bey'e göre, üniversiteye biçilen bu görevin ifasının üçüncü şartı araştırma ve incelemeye yeteri kadar maddî imkân sağlanmasıdır. Bilimsel çalışmaların önündeki en büyük engellerden birinin AR-GE çalışmalarına yeterli mâlî imkânların bulunamaması olduğunu düşünen Satı Bey (1326o) "Tahsil-i tâlî ve âlî, taharrîyat ve tetkikat-ı ilmiye -her yerde- bir miktar servet tevakkuf (bağlı olmak) eder. Tahsil ve tettebbua devam için muhtaç oldukları serveti bulamayan zekâlar ekseriyetle mahv ve tebâh olup gider." demektedir. Satı Bey AR-GE çalışmalarının ve bu sahaya ayrılacak bütçenin önemini II. Meşrutiyet döneminde dile getirmesi takdire şayandır. Zira bu husus daha sonra dünya genelinde ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren bir veri olarak kabul edilmiştir. Çünkü AR-GE çalışmaları ile ülkeler ürün ve hizmetlerini farklılaştırmakta, üretim sürecine ve ürünlerine yenilikler katmakta ve böylece dünya piyasasında rekabet edebilme yeteneği kazanmaktadır.

Yükseköğretimin üretken olabilmesi için Satı Bey'in üzerinde durduğu son husus bilimsel araştırma metotlarının bu eğitim mekanlarında uygulanır hâle gelmesidir. Bu yüzden soyutlama, genelleme, mukayese, muhakeme, mantık, deney, gözlem, tümevarım, tümdengelim ve nazariye ile ilgili ayrıntılı yazılar yazdığı görülmektedir. Üniversiteyi bu anlamda desteklemek için önceki eğitim basamaklarındaki çeşitli derslerde yukarıda bahsedilen usullerin uygulamalı olarak öğretilmesi noktasında birçok önerilerde bulunmaktadır. Satı Bey Avrupa'nın birkaç asırdan beri bilimsel araştırma metotlarını kullandığı için başarılı olduğunu şöyle dile getirmektedir:

Ulum-ı hâzırada her şeyden ziyade tarassudat (gözlemler) ve tecârüb icrasına ve sâik-i taharri (sebebin araştırılması) ve cemine sarf-ı mesai ediliyor... Ulum-ı hazıra birkaç asır evvele gelinceye kadar olduğu gibi gözlerini yumarak bir istiğrak-i âmîk (derin bir kendinden geçme) içinde keşf-i hakikate çalışan mütefekkirlerin silsile-i tahayyülât ve tasavvuratından ibaret kalmıyor, hadsiz hesapsız tecârüb ve müşâhedât ile inşa edilen birer bina-ı muazzam teşkil ediyor (Satı, 1326a).

Ona göre, Avrupa özellikle deney ve gözleme dayalı bilimsel araştırma metotları ile bilim ve teknik üretmektedir. Eğer bu usûller transfer edilerek Osmanlı yükseköğretimi üretken hâle getirilebilirse üniversiteler Osmanlının buhrandan çıkışının önemli bir unsuru durumuna gelecektir.

3.4.6. Dil ve Eğitim

Satı Bey, Osmanlının çok dilli, çok dinli ve çok etnik unsura sahip demografik yapısı sebebiyle “Osmanlı millet anlayışını” devlet ve tarih üzerinden kurgulamaya çalışsa da dili millet olabilmenin en önemli unsuru olarak görmektedir. Ona göre:

Dil, duygu ve düşünce benzeşmelerinin en önemli nedenlerindendir. Her dil bir fikir ve duygu hazinesi derecesindedir, bir düşünce tarzını taşır. Bir dili öğretmek, bir dereceye kadar o dilin kelimelerinin işaret ettiği fikirlere ve duygulara sahip olmak demektir; aynı dille konuşmak da bir dereceye kadar aynı tarzda -aynı temel mantık düzeni içinde- akıl yürütmek ve isteğini ifade etmek demektir. Nihayet dil, ecdadın anlayış ve görüşlerinin iletilmesi gibidir: Aynı dille konuşmak, küçüklükten beri aynı darbı meselleri, aynı halk sözlerini işitmiş olmak aynı atasözlerinin mirasçısı olmak demektir (Satı, 2001:69).

Yani dil bir milletin aynı olaylar karşısında aynı duygu ve düşünceler ile hareket etmesini sağlayan, milletin kendine has olan duygu, davranış ve fikir boyutundaki çizgilerini gelecek nesle aktaran yegâne araçtır. Balkanlar ile ilgili hatıralarında Osmanlı Türkçesi'nin eğitime hâkim olmamasının ve halka öğretilmemesinin Osmanlı başkenti ile gönül bağı kurulamamasına sebep olduğunu anlatmaktadır.

Kelimeler varlıkları, duygu ve düşünceleri karşılayan simgeler olması hasebiyle düşünce dünyamızın yapı taşlarıdır. İnsanlar kelimeler sayesinde düşünmekte, konuşmakta ve yeni fikirler üretmektedir. Dolayısıyla insan ne kadar çok kelime bilir ne kadar kelimenin anlamına hâkim olursa o kadar geniş ve berrak bir düşünce dünyası oluşturabilir. Satı Bey (2012:133-134) bu konuda “Lisan olmasaydı, pek mücerret ve küllî fikirler teşekkül bile edemez, zihnimiz, idrakât-ı mücerrede ve âliyye kadar kabil değil yükselmezdi... Demek ki, lisan fikrin terakki ve inkişafına da çok hizmet eder... Muhakemâtımız doğrudan doğruya fikirler üzerine değil, bunlar ifade eden lafızlar üzerinde cereyan etmektedir.” demektedir, zihinsel bütün faaliyetleri kelimeleri ile hayatı anlamlandırdığımız dile bağlamaktadır. Bu yüzden de dil eğitiminin nitelikli bir şekilde yapılması hususunda önerilerde bulunmaktadır.

Satı Bey’e göre nitelikli bir dil eğitiminin ilk şartı kelimelerin zihinde açık bir anlama sahip olmasıdır. Bunu şöyle ifade etmektedir: “Boş kelimeler derslerin ve zihinlerin en büyük düşmanıdır. Bu sebeple kelimelerin ağızdan boş olarak çıkıp çıkmadığını -birer fikre hâvî olup olmadığını- tetkik etmek, boş kelimeler görünce bunları ya dışarı atmak veya bir fikir ile doldurmak esası bütün muallimlerce düstur-ı hareket ittihaz edilmek lazım gelir.” (Satı, 1326e). O, anlamsız kelimelerin öğrenilmesinin zihinlere yük olduğu kanaatindedir. Eğitimcilerden, çocukların konuşmalarında kelimeleri anlamlarına uygun olarak kullanılıp kullanılmadığına odaklanmalarını istemektedir. Zira anlamlı kullanılan kelimelerin çocuğun kelime dağarcığını oluşturmakta olduğu, dağarcıktaki kelime sayısının çokluğunun ise kişinin fikrî olgunluğa ulaşmasına hizmet ettiği söylenebilir.

Satı Bey’in dil eğitiminde önemli gördüğü ikinci husus çocuğun çevresinde dili güzel kullanan rol-modellerin olmasıdır. Ona göre “Etfâl lisanı taklit ile öğrendikleri için ne kadar güzel ne kadar selis ve fasîh numuneler karşısında bulunurlarsa, o kadar selis ve fasîh bir lisana sahip olur... Bunun için etfâlin muhit-i lisanına ehemmiyet vermek, onları büsbütün kaba dilli, hatta yanlış lisanlı, dadıların ellerine bırakmaktan tevakkî eylemek lazım gelir.” (Satı, 2012:136-137). Dönemindeki, çocuklara yabancı uyruklu ve Türkçe’yi bozuk konuşan dadılar tutulması âdetini, dil gelişimi açısından zararlı bulmaktadır. Dili taklitte öğrenen çocuğun çevresinde, onun taklit edebileceği güzel örneklerin olmasını da önemsemektedir.

Satı Bey’in dil eğitimindeki niteliğin artırılması yönündeki tavsiyelerinden üçüncüsü, öğrencilerin planlı ve plansız konuşmaya alıştırılmasıdır. O, öğrencilerin

konuşma etkinlikleri ile tecrübe edinmesini önemsemekte ve şu önerilerde bulunmaktadır:

Talebeyi muntazam ve serbest söz söylemeye alıştırmak da lazım gelir... Onun için çocukları söz söylemekten ihtira'za (sakınma) mecbur eden tevbihlerden (azarlama) tevakki etmeli, bilakis kendileri ile muhaverele (konuşma) ve mükâlemeler yapmalı, mekteplerde, çocukları sade fıkralar hikâye etmeye, etraflarında gördükleri şeyleri anlatmaya alıştırmalı ve bütün mükâlemelerin, bütün ifadelerin fasih ve selis bir tarzda cereyanını temin için hatalar ve ta'kidler gördükçe tashih ve ihtar etmelidir (Satı, 2012:137-138).

Bu fikir aslında müteşebbis ruhlu insan yetiştirme idealinin bir yönünü ifade etmektedir. Zira sosyal ve girişken bir insan olmak, kendini ifade edebilmeyi ve lisanı iyi kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu yüzden yapılan konuşma etkinliklerini ve etkinlik sırasında öğrencilerin hatalarının tespit edilerek düzeltilmesini önemsemektedir.

Satı Bey'in dil eğitiminde niteliği artıracak dördüncü unsur olarak, çocuk edebiyatını görmekte olduğu söylenebilir. II. Meşrutiyet döneminde bu alanda büyük bir eksikliğin olduğunu fark eden Satı Bey, şu ifadeler ile hayıflanmaktadır:

Sabâvet (çocukluk) hayatının bu temayül ve ihtiyaçlarını tanzim ve tatmin edecek eserlerin yerleri zaten pek fakir olan kütüphane-i irfaniyemizde büsbütün boş gibi duruyor. Onun için mekteplerimizi dolduran talebe “faaliyet-i temayül”ünü pek yolsuz suretlerde sarfa mecbur oluyor ve “okumak ihtiyacı”nı tatmin için gazetelerle âdi romanlardan başka vasıta bulamıyor (Satı, 1329).

Satı Bey'in edebî eserlerin dilin inceliklerinin öğrenilmesinde ve okuma zevkinin gelişmesinde önemli rolü olduğu için çocuk edebiyatına eser verebilecek Tevfik Fikret gibi arkadaşlarını teşvik ettiği bilinmektedir.

3.4.7. Din ve Ahlâk Eğitimi

Satı Bey, İslam'ın saygın yerini teslim etmekte ve din eğitiminin gerekliliğine inanmaktadır. Ancak İslam'ın hakikatının anlatılması, ahlâk eğitiminin davranışa odaklanması ve din eğitiminin modern pedagojiye uygun yapılması gerektiği düşüncesindedir.

3.4.7.1. İslam, Eğitim ve Bilim

Satı Bey, İslam'ın okuma-yazma öğretimini, ilim tahsilini ve bilimsel çalışmaları desteklediğine dair örnekler vererek, İslam'ın eğitim ve bilime karşı olmadığı, aksine destek olduğu kanaatini ortaya koymaktadır (Acar, 2009:184-185). Dinin hakikati öğretildiği takdirde Müslüman halkın eğitim ve terakki yolunda atılan adımlara daha fazla destek olacağını düşünmekte ve “Halkta cahilane taassubu ortadan

kaldırmak, ahaliye İslâm dininin hükümlerini hakkıyla anlatmak ve bu suretle dini menfaat gözeten maksatlarına âlet etmek isteyen fitnecileri en keskin silahlarından mahrum bırakmak.” (Satı, 2021:23) gerekir demektir. Ona göre eğitim, bilim ve teknikteki yeniliklere din adına karşı çıkılmasının sebebi din konusundaki cahillik ve temelsiz inançlardır. Modernleşme tarihimizde Satı Bey’in cahillik ve taassup ile ilgili iddialarını haklı çıkaracak olaylar olmuştur. Ancak modern okullar yolu ile fikir dünyamıza giren materyalizm ve pozitivistimin halkın inançlarına karşı pervasız tutumu, modernleşmeye karşı halkın kayıtsız kalmasının önemli nedenlerden biri sayılabilir. Bu durumda, toplumda bulunan cahillik ile taassubun ortadan kaldırılması ve halkın modernleşmeyi destekler hâle getirilmesi eğitim ile mümkündür. Ancak bu eğitimin genel yapısı, toplumun en önemli değerler bütünü olan İslam’a saygılı olmalı ve verilen din eğitimi hurafelerden uzak bir şekilde İslam’ın iki ana kaynağı olan Ku’ran ve sünnet üzerine bina edilmelidir. Oysa Tanzimat’tan bu yana yaşanan modernleşme süreci göstermektedir ki Türk eğitim sisteminde din ve bilim, modern ve gelenek birbiriyle sürekli bir mücadele hâlinindedir.

Bu konuda Satı Bey’in fikirlerinden faydalandığı Spencer (2022:57) şunları söylemektedir:

Şüphe yoktur ki bilim, din adı altında geçirilen bazı hurafelere karşı düşman ise de bu hurafelerin gizlediği gerçek dine karşı düşmanlık beslemez. Yine şüphe yoktur ki, ortada gözüken bilimin büyük bir kısmına bir dinsizlik şeması nüfuz etmiştir; fakat yüzeyden derinliklere intikal etmiş olan gerçek bilim bu gibi şaibelerden arınmıştır... Profesör Huxley, bir yazısının sonunda diyor ki: Gerçek bilim ve gerçek din öyle ikiz kardeşler ki, bunlardan herhangi birinin diğerinden ayrılması ikisinin de ölümüne sebep olur. Bilim bütünüyle dindar olduğu oranda yükselir ve din de temelinin bilimsel derinliği ve sağlamlığı olması oranında büyür.

Spencer’a göre din ile bilim aynı yaratıcının eseri ve birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Dinde bulunan hurafeler ile bilimde bulunan dinsizlik tortuları din ve bilimin aslında bulunmayan unsurlardır. İslam’ın “Allah katında tek din” olduğu inancında olan bir Müslümanın, kâinatın yaratıcısından gelen vahiy ile aynı ilahın kâinatta yarattığı ilişkiler ağından düzenli ve tutarlı bilgilere ulaşmaya çalışan bilim arasında bir çelişkinin olmasını kabul etmesi mümkün gözükmemektedir. Dolayısıyla ortalama bir Müslüman, din ve bilim arasında varsayılan bir tenakuz durumunda “Ya bilimin ulaştığı sonuç doğru değildir ya da vahyin anlaşılmasında hata vardır.” kanaatinde olacaktır.

3.4.7.2. Din ve Ahlâk Eğitiminin Amacı

Toplumun dinin hakikatini öğrenmesi ve ülkenin gelişmesinde halk desteğinin sağlanması amaçları örgün eğitime paralel olarak din ve ahlâk eğitimi zorunlu kılmaktadır. Böylece toplumunun Müslüman vatandaşlarının en önemli müştereklerinden biri olan İslam’a dair verilecek olan din ve ahlâk eğitimi, onun erdemli öğretileri vasıtası ile birey ve toplumun mutluluğuna da hizmet edeceği söylenebilir. Bu durumu gören Satı Bey (2012:46) “Terbiyenin bunlardan yalnız birine hasrı, terbiye-i fikriye, bedeniye ve ahlâkiyenin birbirinden tefriki, katiyen caiz değildir. Terbiyenin bu üç kısmı daima birbirine mütevaziyen ve birbiriyle müterafikan ilerlemelidir.” demektedir. Maarifi, klasik “eğitim ve öğretim” sınıflaması dışında Spencer gibi “fikir terbiyesi, beden terbiyesi ve ahlâk terbiyesi” adı altında üç ana alan olarak düşünmektedir. Bu üç alanda verilecek eğitimin çocukların gelişim seviyesine göre muvazeneli olarak ilerlemesi gerektiği ve bu alanların birindeki eksikliğin diğerini doğrudan etkilediği kanaatindedir. Örneğin bilgi eksikliğinin, muhakeme hatasını, muhakeme hatasının ise ahlâkî bir yanlışı tetikleyeceğini düşünmektedir.

Satı Bey’in din eğitimi ile ilgili bir endişesi de insanların fıtratında bulunan din sevgisinin yanlış yönlendirilmesidir. Bu yüzden bu eğilimin kontrol edilmesini devletin bir görevi olarak görmekte ve “Hubb-i din, fedakârlığın, ahlâkın avamili arasında pek ehemmiyetli bir mevki tutar. Şu kadar var ki, bu meyl ve his bazen taassub-ı cahilâne şekline gelerek sa’y ü terakkiye bir mani’a teşkil edebilir. Onun için etfâlde hubb-ı dini takviye etmek ve fakat bunun nezahetini kaybetmesine meydan bırakmamak lazım gelir.” (Satı, 2012:162) demektedir. Vatandaşların inançları hakkında doğru bilgiye ulaşabilmeleri ve dine ait sahih bilgiler üzerine kurgulanmış bir din eğitimi alabilmeleri önemlidir, eğitim sistemi bu ihtiyaca da karşılık vermelidir. Ancak bu durum toplum mühendisliğine yol açacak bir eğilim de taşımaktadır. Çünkü siyasî gücü elinde tutanların, eğitimi kendi iktidarlarının propaganda aracı olarak kullanma riski olduğu gibi din eğitimi de bu propagandanın aracı hâline getirme riski bulunmaktadır.

Sonuç olarak Satı Bey’in istediği niteliklerde yapılacak olan din ve ahlâk eğitiminin gayesi şu dört madde ile özetlenebilir (Satı, 2012:144-162):

1. Fert ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunmak.
2. Osmanlı vatandaşına vazife hissi kazandırmak.

3. Bireyi kâmil insan formuna olabildiğince yaklaştırmak.
4. Ferde iyi bir karakter kazandırmak.

Din ve ahlâk eğitimi ile kastedilen dinî ve ahlâkî bilgilerin öğrenciye aktarılması değil bu ilkelerin öğrencide davranış haline getirilmesidir. Zira din ve ahlâk kavramları bilmekten çok yapmayı gerektirir. Satı Bey’in din ve ahlâk eğitiminin gayesine dair görüşleri de onun bu süreci bir öğretim süreci olarak değil eğitim süreci olarak tasarladığını göstermektedir.

3.4.7.3. Ahlâk ve Vicdan

Satı Bey, ideal ahlâk anlayışını “iyiyi bir menfaat umarak değil sadece iyi olduğu için yapma, kötülüğü de bir ceza korkusundan değil yalnız kötü olduğu için yapmama” ilkesi temelinde kurgulamakta ve bu yönü ile Kant’ın “ödev ahlâkı”na yaklaşmaktadır (Satı, 2018:120). Ona göre bu olgunluğa ancak akıl ve beden eğitiminin eş zamanlı olarak ahlâk eğitimine refakat etmesi ile ulaşılabilir. Çünkü fikrî olgunluk seviyesinin ve beden sağlığının davranışlara, ahlâkî yetkinlik düzeyinin de fikir ve beden gelişimi üzerine etkisi vardır (Satı, 2012:145-146). İlimin fikre, hissin ise ahlâka temel oluşturduğu ve bu unsurların hepsinin birbirini etkilediği düşüncesi ile şöyle demektedir:

Fiillerin hakiki sâik ve muharriği fikir değil histir; fikirler iradeyi sevk etmez, sadece tenvir ederler; bu nokta-i nazardan “his geminin hareketini temin eden makine ve buhara, fikir ise gemiye yol gösteren fener ve pusulaya” benzer... Hisler ancak fikre istinat ederek yükselebilir; ahlâk basit şeklinde ilimden müstağni olabilir fakat yüksek şeklini ancak ilim ile kazanabilir; yüksek fazilet ancak ilim ile husul bulabilir (Satı, 1333a).

O, ahlâkın temel hareket noktasının duygular olduğu, duyguların fikirlerden beslendiği, fikirlerin ise ilim ile şekillendiği tespitinde bulunmaktadır. Sonuç olarak ahlâkın kemâle ilimle ulaşacağı iddiasındadır.

Bu açıdan Rousseau, Satı Bey’in görüşünün tam karşısında bulunmaktadır. Ona göre ilim ahlâkı bozmaktadır. Toplumlar bilim yapmaya başladığında erdemli hayat tarzını bırakmışlar, ahlâkı ve mutluluğu kaybetmişlerdir (Rousseau, 2022:31). Rousseau’nun bu iddiası genel geçer bir hüküm değildir. Zira hem bilim olarak ileride olan hem de ahlâklı olan toplumlar da tarihte görülmektedir. Osmanlı’nın II. Mehmet dönemi buna örnek olarak gösterilebilir. Bununla birlikte Satı Bey’in “Kişinin ilminin artması onun ahlâkını olgunlaştırır.” iddiası da bir beklentiden ibaret gözükmemektedir. Zira ilmi hiç kimsenin reddedemeyeceği kadar geniş olduğu hâlde ahlâkî problemleri ile tanınan insanların varlığı da bilinmektedir. Dolayısıyla ilmin artması ile ahlâkın

güzelleşmesi ve olgunlaşması genel olarak beklenen bir durum olmakla beraber her zaman aynı sonucu vermemektedir. Öğrendikleri ile amel eden insanda, ilim ahlâkı güzelleştirirken, ilmi sadece zihnî bir faaliyet olarak görüp davranışlarından soyutlayan kişilerde, ilim ahlâkî bir ilerlemeye katkı sağlamamaktadır.

İslam dini, ilim ve amelin eş zamanlı gelişimini öngörmektedir. Ku'ran'ı Kerim'in ayet ayet ve yaşanan olaylar üzerine 23 yılda tedricen inzal olması bu görüşü desteklemektedir. İnen ayetler Hz. Muhammed (s.a.s) tarafından tebliğ edilir ve uygulanır, sonrasında Müslümanlarca ezberlenir ve gösterildiği gibi hayata geçirilir. Ku'ran'da da ilim-amel ilişkisine özel bir anlam atfedilmekte ve "Tevrat'la yükümlü tutulup da onun hakkını vermeyenlerin durumu, koca koca kitaplar taşıyan merkebin durumuna benzer." (Cuma, 62:5) denilmektedir. Yani ilim, teoride kaldığı müddetçe ve insanın ahlâkında iyi yönde bir değişikliğe sebebiyet vermediği sürece zihne yük olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan Satı Bey'in ilimin ahlâkı yükselteceği hususundaki beklentisi İslam'ın ilim-amel ilişkisine bakışı ile benzerlik göstermektedir.

Satı Bey kendi ahlâk anlayışında merkeze vicdanı koymaktadır. Ona göre:

Vicdan esasen akıldan ibarettir. Hükm-ü vicdan aklın fillerin iyiliği ve fenalığı hakkındaki hükmü demektir... Vicdan, ahlâk kanunlarının en ehemmiyetli vesâit-i te'yidiyesindendir. İnsanı herkesten mektum (gizli) kalacağına -bir cezaya ve hatta bir itaba sebebiyet vermeyeceğine- emin olduğu hallerde bile fenalık yapmaktan men eden şey vicdandır (Satı, 2012:187).

Onun, vicdanı kişinin ahlâka dair kabul ettiği kuralları kullanarak kendi davranışlarına yön veren ve yine kendi davranışlarını değerlendiren bir meleke olarak kabul etmesi, ortalama bir vicdan tanımıdır. Örneğin Türk Dil Kurumu Sözlüğü'ne göre vicdan "Kişiyi kendi davranışları hakkında bir yargıda bulunmaya iten, kişinin kendi ahlâk değerleri üzerine dolaysız ve kendiliğinden yargılama yapmasını sağlayan güç." olarak tanımlanmaktadır. İçten gelen ilahî ses ve hayrı şerden ayıran manevi kuvvet olarak tanımlayanlarda bulunmaktadır. Ancak vicdanın kişiden kişiye değişen bir göreceliğe sahip olması ve eğitim yolu ile olgunlaştırılabilmesi her zaman ilahî bir nitelik taşıdığı ve her zaman hayır ile şerri ayırabilir olgunlukta olduğu iddiası doğru gözükmemektedir. Satı Bey'in vicdanı akıl ile eşitlemesi ya da birbirinin yerine ikame etmesi ise akla "Bilgili insanlar aynı zamanda vicdanlı insanlar mıdır? Bilgi, insanın aklını geliştirirken -Satı Bey'in iddiasına göre- vicdanını da olgunlaştırmış olur mu?" sorularını getirmektedir. Oysa akıllı ve bilgili insanların da zaman zaman vicdanî olgunluğa sahip olmadıklarını görülmektedir. Örneğin I. ve II. Dünya Savaşları'nı

çıkaranların ya da nükleer, biyolojik ve kimyasal silahları üretenlerin ahlâkî durumları tartışılabilir ama akılsız ve bilgisiz oldukları iddia edilemez. Burada M. Akif'in bakış açısı dikkate değerdir, o ahlâkın merkezine Allah korkusunu koymakta ve “Ne irfandır veren ahlâka yükseklik ne vicdandır. /Fazilet hissi insanlarda Allah korkusundandır. /Yüreklerden çekilmiş farz edilsin havfı Yezdan'ın /Ne irfanın kalır tesiri katiyen ne vicdanın.” (Akif, 1996:269) demektedir. Sonuç olarak vicdanın, iman seviyesine çıkan ilkeler manzumesi olduğunu ve bu ilkelerin duygular ile de bütünleştiğini, dolayısıyla vicdanın akıldan çok kalbe daha yakın olduğunu söylemek daha doğru olacaktır.

Bu durumda vicdan, öğretim yolu ile değil eğitim yolu geliştirilebilir. Topçu bu eğitimi “şuurdan vicdana geçiş” süreci olarak tarif etmektedir (Topçu, 2018b:143). Yani bilinçte doğru ahlâk kaideleri olarak bulunan ilkelerin hisle bütünleştirilerek davranış hâline getirilme sürecidir. Bu süreçte vicdanın istenilen olgunluğa gelebilmesi için Satı Bey, fikir ve ahlâk terbiyesinin eş zamanlı yapılmasını, erdemlere dair ideal fikirler verilmesini, bu fikrilere muhabbet ve bağlılık oluşturulmasını, davranışlar üzerine muhakeme alıştırma yaptırma yaptırma, faziletli davranışlara dair hikayeler üzerinde tartışmalar yaptırılmasını istemektedir (Satı, 2012:188). Aslında Satı Bey de vicdana dair verilecek terbiye hususunda bilgiden hemen sonra bilginin gerektirdiği davranışın sevdinilmesi ve benimsetilmesine vurgu yapmakta, bilginin tek başına yetmediğini kabul etmektedir. Ahlâk ve ahlâkın insandaki etken melekesi olan vicdanın temelinde millî ve manevî değerlerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu değerlerin oluşmasında din en önemli unsur olarak ortaya çıkmaktadır, çünkü emirlerini doğru-yanlış, Hak-batıl, iyi-kötü, güzel-çirkin sınıflaması içerisinde en yaygın kullanan sosyal olgudur. Bu yüzden ahlâk terbiyesi içerisinde din önemsenmeli, bu alandaki eğitimde bilgi aktarmaya değil değer kazandırma ve bunları davranışa dönüştürme amacına odaklanılmalıdır.

3.4.7.4. Ahlâk Eğitime Dair Önerileri

Satı Bey, II. Meşrutiyet döneminde din ve ahlâk eğitiminde gördüğü eksik ve hataları ayrıca yeni gelişmeler çerçevesinde dikkate alınması gereken hususları makalelerinde dile getirmektedir. Satı Bey'in, ahlâk eğitime dair ilk önerisi, ahlâk eğitime daha erken yaşta başlanmasıdır. Ona göre “Terbiye-i ahlâkiye yolundaki ihtimâmata alelâde âdet olduğu veçhile altı-yedi ve hatta beş-altı yaşlarda başlamak pek geç kalmak demektir; bu yoldaki ihtimâmata ilk aylardan itibaren başlamak lazımdır.” (Satı, 1327f). Bir başka makalesinde de şöyle demektedir:

Şüphesiz gençlik bir buhran-ı ruhî yaşıdır. His ile aklın tesâdüm (çarşıma) ve mübarezesi (mücadele) zamanıdır, fakat bu mübarezede hissiyatı büsbütün mağlup olmaktan kurtarmanın çarelerinden biri, onları daha evvelden -henüz mübareze başlamadan- kuvvetlendirmek değil midir? O hâlde bu vazifenin ifasına, tahsil-i ibtidâî sininde başlamak lazım gelmeyecek midir (Satı, 1332a)?

Satı Bey doğumdan hemen sonra çocuğun ahlâk eğitiminin başlaması gerektiğini düşünmekte, ilkokul dönemi sonuna kadar da hisleri güçlendirmek için vatan sevgisi, millet sevgisi, merhamet, hayırseverlik, saygı gibi değerlere yönelik eğitimlerin sürdürülmesinin lüzumuna inanmaktadır. Günümüz bilimsel gelişmeleri de bebeklerin anne karnında iken çevrelerini dinledikleri ve iletişim kurduklarını hatta doğduktan sadece birkaç saat sonra, ana dili ile yabancı dil arasındaki farkı anlayabildiklerini göstermektedir (Bilici, 2014:43). Bu bulgular eğitimcilerin eğitim sürecinin başlangıcını gebeliğe kadar indirmelerine neden olmaktadır. Bu yüzden Satı Bey'in din ve ahlâk eğitiminin doğum ile başlatılması tespiti yerinde ve dönemine göre ileri bir görüştür.

Satı Bey'in ahlâk eğitiminde ikinci önerisi “çevrenin ahlâk”ı hususudur ki çevreyi çocuğun eğitiminde en önemli etken olarak vasıflandırmaktadır. Ona göre:

Aile ve mektep de birer “muhit” demektir. Onların ahvâli de “muhit medlûlünde (mana)” dâhildir. Bu sebeple “terbiyenin müessiri muhittir” demek ve bu “muhit” kelimesinden “muhit-i ailevî” ve “muhit-i mektebî”den başka “muhit-i beledî”, “muhit-i meslekî”, “muhit-i millî”, “muhit-i asrî”nin velhasıl her türlü ahvâl-i muhitanın heyet-i mecmu'asını kast etmek hâizdir (Satı, 2012:44).

Çocuğun eğitiminin mimarı olarak aile, okul, mahalle, meslek ve millet gruplarını görmektedir. Bu grupların din ve ahlâk eğitiminde de etken olduğu düşüncesini şu sözlerle dile getirmektedir:

Bir fiil ve hareketi görmek, etfâlde onu taklit ve tekrar etmek için bir arzu uyanmasına sebep olur... Etfâlî terbiye ile meşgul ve mükellef olanlar, onlara efâl-i hüsne ve faziletkarâne ile numune-i imtisal olmalı ve muhitlerinden fena numuneler -fena temayülleri tevliid edecek eşhas ve ahvâli- uzaklaştırmalıdır... Bir fiil ve hareketi yalnız görmek değil, hatta işitmek ve tahayyül etmek bile, etfâlde onu taklit ve tekrar için arzu uyanmasına ba's olur (Satı, 2012:157).

Çevre çocuğun din ve ahlâk eğitiminde başat bir rol üstlenmektedir. Tarihten günümüze toplumların kendilerine ait farklı değer yargıları, ahlâkî yapıları ve dinî inançlarını sürdürebilmeleri bu etki sebebiyledir. Hz. Muhammed (s.a.s) “Her doğan çocuk muhakkak İslâm fıtratı üzerine doğar. Sonra anasıyla babası onu Yahudi yahut Nasrânî yahut Mecûsî yaparlar.” (Buhari, Kitâbü'l Cenâiz, 664. Hadis), demektedir. Yani İslam dini de din ve ahlâk eğitiminde özellikle ailenin belirleyici rol üstlendiğini ve din ihtiyacının fıtratta var olduğunu kabul etmektedir. Buradan aile ile çocuk

arasındaki sevgi bağının onun fitratı üzerinde şekillendirici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Din ve ahlâk eğitimi, korku ve gazap duygularına değil sevgi ve şefkat duygularına dayanmalıdır. Zira çocuk henüz soyut kavramları anlamlandıramadığı bir dönemde din ve ahlâk tercihini aklı ile değil hisleri ile yapmaktadır. Ancak sevdiği insanların “inandıklarını iddia ettikleri” değerler ile yaptıkları davranışlar arasındaki farklılıklar, çocukları zamanla bu değerlerden uzaklaştırmaktadır.

Satı Bey’in yukarıda dikkat çektiği diğer bir konu “çocuğun çevresindeki olumsuz davranışlar”dır. Bu konuda Bediüzzaman Said Nursî (2009:608) de “Batıl şeyleri iyice tasvir, safi zihinleri idlâldir.” demektedir, Satı Bey’in söylediği gibi sadece kötü örneklerin görülmesinin değil anlatılmasının bile ahlâkî gelişime zarar verdiği tespitinde bulunmaktadır. Sonuç olarak, olumsuz örneklerin çok tekrar ettiği bir muhitte, değerleri gözlemleyerek öğrenme çağındaki bir çocuğun elbette olumsuz bir din algısı ve olumsuz bir ahlâk formu geliştirme ihtimali yüksektir. Bu yüzden özellikle aile ve okul çevresinde din ve ahlâk açısından güzel örneklerin çoğaltılması, olumsuz örneklerin azaltılması için çaba gösterilmelidir. Zira burada görülen olumsuz örneklerin izahı ve izalesi çok daha zordur, denilebilir.

Satı Bey üçüncü olarak, ahlâk eğitiminde spor ve oyunlardan yararlanılmasını teklif etmektedir. Ona göre, “Oyunlar ve sporlar insanları ve bhusus çocukları masumane bir surette eğlenmeye alıştırmaz, bu sebeple ahlâkî bozacak eğlencelere inhimakin (aşırı düşkünlük) önünü almaya ve binnetice safvet-i ahlâkî muhafaza etmeye medâr olur.” (Satı, 1326m). O, eğlence ihtiyacının oyun ve spor yolu ile karşılanmasının kötü alışkanlıkların önünü alacağı kanaatindedir. Boş zamanın değerlendirilmesi ve eğlence ihtiyacının makul bir şekilde karşılanması hususu insanın önemli problemlerinden olduğu gibi, bu probleme doğru çözümler geliştirilememesi de olumsuz ahlâkî davranışların önemli sebeplerinden biridir. Bu yüzden Satı Bey eğlenceyi insanî bir ihtiyaç olarak görmekte, özellikle çocuklar ve gençlerin bu ihtiyaçlarının spor, oyun gibi makul yollar ile karşılanarak ahlâkî gelişimlerine katkı sağlanmasını amaçlamaktadır. Ayrıca II. Meşrutiyet döneminde eğitimsel değeri pek anlaşılmayan çocuk oyunlarının, eğitim ortamının monotonluktan kurtarılması ve eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulması amacıyla kullanılmasını da teklif etmektedir.

Satı Bey’in ahlâk eğitimine dair dördüncü önerisi ahlâk eğitiminin sadece din ve ahlâk ile ilgili derse indirgenmemesi, tüm derslerde örtülü olarak verilmesidir. Bu konuda şöyle demektedir:

Filvaki hemen bütün derslerde hissiyat-ı ahlâk üzerine tesir edebilecek bahisler vardır. Ahlâk dersinin mevzuu zaten hissiyat-ı ahlâkiyeden ibarettir; tarih dersi hissiyat-ı âliye ve vataniyeyi tahrik ve tehyic (heyecanlandırma) edebilecek bahislerle doludur; coğrafya dersinde vatanın ahlâk-ı iktisadiyesine ve memalik-i sairenin ahvâl-i medeniyesine ait bahisler mühim bir tesir-i ahlâkî icra edebilecek bir mahiyettedir. Hikmet ve kimya derslerinde âlimlerin ve muhterilerin (mucitler) hayat-ı mesaisi gençleri maaliyete (yüce bilgiler) teşvik ve tahrisin (hırslandırma) en müessir vasıtalarındandır... Bundan başka bütün muallimler, dersleri müzakere ederken talebesinin bir kısmına veya hepsine nasihatte bulunabilir; bilcümle muallimler böyle fırsatlardan da istifade etmelidir (Satı, 1327a).

Görülmektedir ki Satı Bey, okul kültürü içerisinde yaşayan ve bütün derslerde öğretmenlerin hepsinin katkı sağladığı bir ahlâk eğitiminden bahsetmektedir. Zira sadece din ile ilgili derslere hasredilen din ve ahlâk eğitimi, bilgi boyutundan davranış boyutuna geçememektedir. Nasıl ailede anne ve babanın koyduğu kurallar ve öğrettiği değerler birbirini desteklemeli ise okulda da bütün öğretmenler ve idare asgarî düzeyde de olsa aynı kuralları aynı değerleri önceleyerek birbirini desteklemelidir. Aksi takdirde çocukta doğru yanlış kriterlerinin oluşumu sekteye uğrayacaktır, denilebilir.

3.4.7.5. Din ve Ahlâk Dersleri

Satı Bey, II. Meşrutiyet döneminde okullarda verilen İlm-i Hâl ve Ulûm-ı Diniye derslerini, harcanan zaman bakımından elde edilen faydanın yetersizliği, ders içeriğinin seviyeye uygun olarak düzenlenmemiş olması ve derslerde doğru öğretim metotlarının kullanılmayışı açısından eleştirmektedir. Ona göre:

Bu dersin, mekteplerimizde işgal ettiği zaman, temin ettiği fayda ve neticelere nispet olunursa bedâheten anlaşılıyor ki bu netice ve faydalar, hasrolunan zamana nispetle laşa (yok) gibidir... Ahkam-ı diniyeye, bazı âdât-ı seyyie ve hatta efkâr-ı batıla karıştıran “taassub-ı cahilane”, kemal-i şiddetle hükmünü sürmekte devam edip duruyor (Satı, 1326g).

Din ve ahlâk ile ilgili derslere yeteri kadar vakit ayrıldığı hâlde istenilen faydanın elde edilemediğini, aksine taassup ve cahilliğin hüküm sürdüğünü, batıl inançların ve kötü adetlerin din eğitimine karıştırıldığını ifade etmektedir. Aydın da döneme ait bu kanaati desteklemekle birlikte şunu düşüncededir:

Öğretim sistemimize mekteplerin katılmasına kadar, öğretim kurumlarında din ayrı bir branş olarak değil, temel öğretimde öğretimin bütününe oluşturacak, meslekî ve yüksek öğretimde ise, öğretimin bütününe sinecek şekilde ve ibadet hayatı ile sıkı bir ilişki içinde bulunuyordu. Yeni açılan mekteplerde ise din eğitimi artık öğretimin içinde bir birim, dersler arasında bir ders olmuştur (Aydın, 1989).

Geleneksel Osmanlı eğitim sisteminde din eğitimi, eğitim sisteminin tamamına sindirilmiş vaziyettedir; oysa modernleşme çabaları ile eğitim sistemine dahil olan mekteplerde din eğitimi, derslerden bir derse indirgenmiş terbiyeden çok ta’limin bir

unsuru hâline getirilmiştir. Bununla beraber mektep ile eş zamanlı eğitim hizmetine devam eden medreselerde de geleneksel din eğitimi istenilen sonuçları vermemektedir. Dönemin medreselerinde görev yapan hocaların bilimsel gelişmelerden bihaber oluşu, mekteplerde görev yapan hocaların da din konusunda cahil, lakayt ya da önyargılı oluşu din eğitimi etkisizleştiren önemli bir sebeptir, denilebilir. Çünkü Müslüman bir toplumda din ve bilimi aynı potada eritemeyen bir ahlâk eğitiminin başarısız olması ve bu iki kaynağın verilerini kafasında birleştiremeyen neslin, din ve ahlâk konusunda bocalaması kaçınılmaz gözükmektedir.

Satı Bey, din ve ahlâk derslerinin yeterince faydalı olmayışını pedagojideki yeni metot ve tekniklerin uygulanmamasına bağlamakta, “Ulûm-ı diniye dersinin gayri müsmir (verimli) kalmasının sebebini, muallimlerin cehlinde değil her şeyde olduğu gibi bu derste de takip ettikleri usûlün fenalığında aramalıdır.” (Satı, 1326g) tespitini yapmaktadır. Yine aynı makalesinde, din ve ahlâk dersleri için şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Somuttan soyuta ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. İlkokulda abdestin alınışı ve namaz kılınışı gösterilerek öğretilmelidir. Farz, vacip, sünnet gibi soyut kavramlardan bahsedilmemeli ve anlamları ezberletilmemeli, bunlar sonraki döneme bırakılmalıdır. Bu durum çocukları ezberciliğe yöneltmekte, biliyorum hissi oluşturmakta ve öğrenme isteğine ket vurmaktadır.
2. İlkokulda itikat konusunda sadece Allah’ın birliği, Hz. Muhammed’in (s.a.s) peygamberliği ve mahşer gününün varlığı işlenmelidir. Allah’ın varlığı ve birliği “eserden müessire” yolu ile anlatılmalı ve Hz. Muhammed’in (s.a.s) peygamberliği, onun hayatındaki erdemli davranışlar vasıtası ile ortaya konmalıdır.
3. Farz, vacip, sünnet vs. kavramları öğretilirken tümevarım yöntemi kullanılmalı, kavramların tanımları öğrencilere keşfettirilmeli, ezbercilikten vazgeçilmelidir.
4. “İnsanların akılları miktarına göre onlarla konuşunuz...” (Ebu Davud, Edeb, 20.) emrinde hareket edilerek, din ve ahlâk derslerinin müfredatında tedricilik usûlüne uyulmalı ve müfredat yeniden düzenlenmelidir.

Satı Bey din derslerindeki verimsizliği uygun öğretim metotlarının kullanılmamasına, ezberciliğe ve öğretilecek konuların yaş seviyesine uygun bir dizilimde olmamasına bağlamaktadır.

3.4.8. Aile ve Eğitim

Aile; kadın, erkek ve çocuklardan oluşan toplumun en küçük yapı birimidir. Bu yapı birimleri, toplumun kültür ve değer yargılarını çocuklarına aktararak milletin istikbalini güvence altına almaktadır. Aile yapısına sahip çıkmayan, aile yapısını güçlendirmeyen, anne ve babanın niteliklerini artırmayan milletler istikballerini tehlikeye atmaktadırlar. Çocuğun eğitimi açısından bakıldığında ise aile, bir informal eğitim kurumudur. Çünkü aile çocuğun sosyal bir ortamda, plansız ve programsız bir şekilde din, dil, ahlâk ve kültür eğitimini ilk aldığı yerdir. Dolayısıyla anne ve babanın çocuk eğitimine dair yetenekleri önem arz etmektedir. Satı Bey “Artık yeni intibahımızın yolları, yalnız hükümet konaklarında değil, aynı zamanda ve bilhassa aile kucaklarında da aranacak. ‘Beşiği sallayan el, dünyaya hükmeder.’ derler.” (Acar, 2009:152) demektedir, ailenin eğitim açısından önemine ailenin içinde de özellikle annenin eğitici değerine vurgu yapmaktadır. Yine başka bir makalesinde ailenin eğitimdeki mühim yerini şöyle dile getirmektedir:

Terbiyenin müessiri muhittir... Aile, mektep ve muhit-i umûmî ise pek mühimdir... Bu üç müessirin en kuvvetlisi ailedir. Çünkü evvela, aile terbiyesi mektep ve muhit-i umûmî terbiyesinin de esasıdır. Saniyen, mektep hayatı esnasında da devam etmektedir. Salisen, insanın en mütehavvil ve bi'n-netice terbiyeye en müsta'id olduğu devrede vuku'a gelmektedir... Fakat mektebin, mektep terbiyesi'nin de daha başka bir ehemmiyeti vardır. Mektep aile terbiyesinin nevâkısını ikmal, mazarrâtını ta'dil ve tahfif (hafifletme) eder... İnsanın ilk mürebbileri ailesi efrâdıdır... İlk tarz-ı muhâkemeleri ve ilk hissiyât-ı ahlâkiyeyi bile onlar telkin ve ilkâ eder (Satı, 2012:44).

Satı Bey, aile eğitimini çocuğun aldığı ilk eğitim olması, ergin bir insan olana kadar devam etmesi ve eğitime en uygun dönemde gerçekleşmesi sebebiyle önemsemektedir. Okuldaki tâlim ve terbiyeyi ise çocuğun aile eğitimindeki eksiklerini tamamlayıcı ve yanlışlarını düzeltici ayrıca mevcut eğitim düzeyini geliştirici bir nitelikte görmektedir. Çocuk, okula başlayana kadar sadece anne ve baba terbiyesinden geçmektedir. Okul sıralarına ulaştığında kişiliğinin büyük bir kısmı oluşmaktadır. O halde oluşan bu karakteri de büyük oranda anne ve babasının huy ve davranışlarının eseridir, denilebilir.

Aile eğitimine özel bir ehemmiyet atfeden Satı Bey, ailenin saadeti ve aile içerisindeki eğitim ortamının faydalı olması için ilişkilerde öfkeden kaçınılmasını, hoşgörülü davranılmasını tavsiye etmekte ve şöyle demektedir:

Evet! Hiddet ve asabiyet... Hislere mağlubiyet...Aile hayatlarının en büyük musibetidir; ailelerde görülen soğukluklar, perişanlıkların büyük bölümü bu musibetin mahsulüdür... Milletlerin en mühim güç kaynakları ailelerdir; vatan

binalarının en ehemmiyetli temel taşları da ailedir. İnsan, içtimaî ve vatanî vazifelerini, meslekî ve resmî vazifelerini gereği gibi yerine getirebilmek için ailesini bir safvet (saflık) ve refah muhiti hâline getirmek ihtiyacındadır. Vatanını yükseltecek omuzlar yetiştirebilmek için evlâdına saf ve samimi bir ahlâk ve terbiye muhiti hazırlamak mecburiyetindedir (Satı, 2021:98-101).

Ona göre aile ne kadar güçlü ise millette o kadar güçlüdür. Ailedeki hoşgörü ve sevgi ortamı kişinin bireysel, toplumsal ve vatanî vazifelerin layıkıyla yapılması açısından önemlidir. Ayrıca çocuğun istenilen nitelikte yetiştirilebilmesi de aile ortamındaki bu şartlara bağlıdır. Bunların yanında aile içerisinde güven, saygı ve sevgiye dayalı bir iletişim bireylerin fizyolojik ihtiyaçlarını ve güvenlik ihtiyacını karşılayacağı gibi aidiyet ve sevgi ihtiyaçlarını da aile içerisinde karşılayabilme imkânı sunacaktır. İşte bu temel ihtiyaçları karşılanan bireylerin, aile ve toplumun değer yargılarını “içten gelen bir istekle” alıp yaşama durumları söz konusu olabilir. Ve yine bu temel ihtiyaçları ailede karşılanan birey, okul hayatında ve toplum içerisinde kendine özgüveni olan, fikirlerini rahatlıkla ortaya koyabilen ve idealleri için özveride bulunabilen bir tavır ortaya koyabilir. Sonuç olarak çocuğun merhameti, adaleti, nezaketi, helali, haramı, doğruyu, yanlış, yardımseverliği vb. temel değerleri öğrendiği yer ailedir. Karakterin ve değer sisteminin büyük bir bölümü ailenin verdiği eğitim ile oluşmaktadır. Dolayısıyla ailede verilen eğitimin, aile içerisinde tesis edilen sevgi ve merhamete dayalı bir iletişim üzerine inşa edilmesi gerekir.

Satı Bey ailenin, millet hayatındaki önemi ve çocuğun eğitimindeki kıymetli yeri sebebiyle herhangi bir şekilde zafiyete uğratılmasını büyük bir tehlike olarak görmektedir. Ona göre:

Ev harici hayatın inkişafı, şüphe yok ki bu dairenin hududunu çok tevsî' edecektir; fakat dikkat etmeliyiz ki bu tevsî “Ev hayatını ihmal” yolunda bir cereyan alarak, yuva ve ocak hissini zaafa uğratmasın. Bizde ev harici hayatta, kadın ve erkeğin birbirinden ve hatta çocuklarından ayrılması, bu tehlikeye büyük bir kuvvet veriyor. Bu tehlikeyi, ehemmiyetle nazar-ı dikkate almalıyız (Acar, 2009:175).

Görülmektedir ki Satı Bey, II. Meşrutiyet döneminde yaşanan buhran ve sosyal değişim içerisinde ailenin önemini takdir etmekte ve ailenin korunması için tedbirler aramaktadır.

Satı Bey, makalelerinde ailenin eğitimdeki yerini incelemekle beraber, aileye çocuğun eğitiminde dikkat etmeleri hususlara dair öğütler de vermektedir. Bu öğütler şöyle sıralanabilir:

1. Çocukların temizliğine ihtimam göstermeli ve onlara beden temizliği ile ilgili alışkanlıkları kazandırılmalı, çocukta kirlendiğinde derhal temizlenme ihtiyacı duyan bir anlayış oluşturulmalıdır (Satı, 2012:51).
2. Çocukları soğuktan ve sıcaktan tamamen korumaya çalışma, temizlik konusunda aşırı titizlik, kirlenecek korkusu ile toprakta oynamaktan sakındırma, düşecek diye çocuğun koşmasına engel olma gibi tavırlar onun çevreye karşı direncini zayıflatır. Çocuğu korumalı ama aşırıya kaçmamalı, kontrollü olarak özgürlük alanı genişletilmelidir (Satı, 2012:52).
3. Çocukların korkularını harekete geçirecek unsurlar (cin, dev, hayalet vs.) eğitim aracı olarak kullanılmamalıdır (Satı, 2012:91).
4. Küçük çocukların önlerinde münasebetsiz sözler söylemekten ve çirkin davranışlar yapmaktan sakınmalıdır (Satı, 2012:91).
5. Oyun çocuk için bir eğitim aracıdır. Oyunda yapılan güzel davranışlar zamanla alışkanlık hâline gelmektedir (Satı, 2012:73).
6. Çocuklara, milletçe sıkıntı çekilen dönemler ve tarihteki önemli olaylar unutturulmamalıdır. Bu felaket günlerinin eğitimsel değeri önemlidir (Acar, 2009:151).
7. Masal, roman, tiyatro eserlerinin çocukların eğitiminde kullanılması gerekir. Edebî eserlerdeki kahramanlar çocuklarca rol model olarak alınmaktadır. Bu tür eserlerde kötü örnek oluşturacak gayr-i ahlâki olayların işlenmesinden de uzak durulması gerekir (Satı, 2012:113-114).

Satı Bey'in aile eğitiminin önemine dair vurguladığı son husus, ailenin vatan sevgisinin tohumlarının atıldığı yer olmasıdır. Ona göre:

Vatan muhabbetinin temeli aile muhabbetidir. İnsan kendine tapan, kendini beğenen olarak doğar. Sonra zaman geçtikçe başkalarını seven, başkalarını düşünen olmaya başlar. Başkalarını düşünmenin dairesi yavaş yavaş genişler. En yakın aile efradından başlayarak arkadaşlara, hemşerilere, vatandaşlara şümül peyda eder. Bu sebeple denilebilir ki aile muhabbeti ruhun vatan muhabbetine erişmek için üstüne basmaya mecbur olduğu bir basamaktır... Çocuklarımıza tam bir vatan fikri ve şiddetli bir vatan muhabbeti telkin edebilmek için evvela tam bir aile fikri ve hakiki bir aile muhabbeti telkin etmeliyiz (Satı, 2018:58-60).

O, vatan sevgisini çocuğun kendinden çevresine doğru genişleyerek devletinin sınırlarına ulaşan bir duygu olarak düşünmektedir. Çocuk önce kendisini, sonra annesini ve ailesini sevmekte, bu sırada evine ve ailesine bir aidiyet oluşturmaktadır. Sonra komşularını ve hemşerilerini sevmekte, mahallesine ve memleketine bir aidiyet geliştirmektedir. En sonunda aynı vatani paylaştığı insanları sevmekte ve ülkesine bir

aidiyet vücuda getirmektedir. Bu yüzden aile sevgisi ve aileye karşı geliştirilen hissiyat, çocuğun değerler dünyasında vatan ve millet sevgisinin kökleridir, denilebilir. Ailesini, mahallesini, memleketini sevmeyen insanların vatanına sevgi ve bağlılık duyması beklenemez. Bu yüzden aile sevgisini çocuklarda kuvvetlendirmek gerekmektedir.

Satı Bey, aile sevgisinin kuvvetlenmesi için bu sevginin atalara, onlardan kalan hatıralara doğru uzayıp gitmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

Ecdada karşı bir hürmet hissiyle müterâfık olmayan, yalnız mevcutlara zî-hayatlara inhisâr eden bir aile muhabbeti, bir dereceye kadar hodgamâne bir aile muhabbeti demektir... Hakikî ve yüksek bir aile muhabbeti, ailenin nam ve şerefini de düşünen, maziye ve istikbali, geçmiş ve gelecekleri de teşmili nazar eden aile muhabbetidir (Acar, 2009:149).

Okulda vatan ve millet sevgisinin en önemli kaynağı olarak gördüğü tarih ve coğrafya derslerinin mukabilini, aile eğitiminde atalara ve onlardan kalan hatıralara sevgi ile ev ve mahalle ortamına bağlılık olarak belirlemiştir. Aile sevgisinin kemâl seviyesini ise ölenleri, yaşayanları ve soyundan gelecekleri kapsayan bir muhabbet olarak ele almakta, sadece yaşayan aile üyelerine münhasır bir aile sevgisini bencillik olarak nitelemektedir. Satı Bey'in görüşleri doğru olmakla birlikte geniş aile yapısının çekirdek aileye hatta parçalanmış aileye dönüştüğü, bireyselleşmenin hızla yayıldığı bir dönemde aile sevgisinin kökleşmesinde, millî ve manevî değerlerin verilmesinde, aile içinde verilen eğitimde büyük sorunlar yaşanmaktadır. Bu eksiklerin giderilmesi yine kreşlere, anaokullarına, ilkokullara vs. eğitim kurumlarına kalmaktadır. Eğitim kurumlarının ailenin vermesi gereken eğitime eş değer bir eğitim vermesi ise zor gözükmemektedir. Dolayısıyla aile kurumunun korunması ve güçlendirilmesi, evliliğin teşvik edilmesi, anne-baba adaylarının iletişim ve çocuk terbiyesi konusunda eğitilmeleri en faydalı yol olarak düşünülebilir.

4. ZİYA GÖKALP İLE SATI BEY'İN EĞİTİM ANLAYIŞLARININ MUKAYESESİ

II. Meşrutiyet döneminin iki önemli eğitimci-mütefekkeri olan Ziya Gökalp ve Satı Bey'in nihai amaçları Osmanlının yıkılmasına engel olmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için ortaya koydukları fikirler, onların önceliklerini, hayata bakışlarını, felsefelerini, inandıkları değer ve yargıları yansıtmaktadır. Problemlerin çözüm sahası olarak gördükleri eğitim alanında teklif ettikleri çözümlerde de bu hususiyetler dikkat çekmektedir. Genel olarak Ziya Gökalp'in idealist bir eğitim anlayışının, Satı Bey'in ise realist bir eğitim anlayışının çizgilerini taşıdığı söylenebilir. Bunun yanında bu iki eğitimcinin bazı hususlarda hemfikir oldukları bazı konularda da birbirini tamamlayan fikirler serdettikleri görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde karşılaştırmanın anlaşılır olması ve mantıklı bir çerçeveye oturması açısından, belirli başlıklar altında iki mütefekkerin eğitim ile ilgili görüşleri mukayese edilerek, benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.1. Siyasî Görüşlerinin Eğitim Anlayışlarına Etkisi

J.G.Fichte ve J. Dewey gibi II. Meşrutiyet'in zamandaşı olan fikir adamları, eğitimi toplumsal değişim ve toplumsal kontrolün aracı olarak görmektedirler (Ergün, 1992:13-16). Bu yönü ile eğitim, sosyal kurumlar içerisinde toplumu en çok etkileyen kurum olmakla beraber, siyaset tarafından en çok etki altında bırakılan kurumdur. Son dönem Osmanlı eğitim sistemi de II. Abdülhamit ve İTC tarafından şekillendirilmekte, siyasî iktidar ideolojisinin halka aktarılma vazifesi bu kuruma yüklenmektedir. Gündüz (2008), II. Abdülhamit dönemi eğitim politikasının devletin geleneksel merkezî gücünü kuvvetlendirmek ve korumak, Osmanlı iç siyasetine dönük panislamist söylemi geliştirmek ve Osmanlı yurttaşı yetiştirmek üzerine kurgulandığını; eğitime toplumun ve devletin modernleştirilmesi görevinin verildiğini ifade etmektedir. Sonrasında iktidara gelen İTC de eğitimi kendi siyasal amaçlarına ulaşmak için bir araç hâline getirmiştir.

Ziya Gökalp ve Satı Bey'in İTC üyesi oldukları bilinmektedir. Ancak Ziya Gökalp'in, Satı Bey'e göre İTC politikalarını oluşturan ekibe daha yakın ve bu politikaların oluşturulmasında daha etkin olduğu söylenebilir. Çünkü, Ziya Gökalp, İTC merkezi umumî azası olarak görev yapmış, Enver ve Talat Paşalar ile sürekli iletişim hâlinde olan ve İTC'nin ideoloğu olarak görülen bir mütefekkerdir. Cleveland

(2018:36), Gökalp'in İTC içerisindeki gücünü "O, siyasî ve askerî diktatörlerin devlet gemisini karşılıklı ihtirasların kurduğu muvazene sayesinde yürütebildikleri bir devirde kendi sahasının tek diktatörü idi." şeklinde tarif etmektedir. Satı Bey ise bir süre Talat Paşa ile ilişkilerini iyi tutmuş ve 1913'e kadar İTC politikalarına destek olmuş, sonrasında fikrî ayrılığa düşmüştür. Eğitim sahasında otorite sayıldığı ve herkesçe takdir edildiği bir dönemde istifa etmiştir. Bunda İTC'nin meşrutiyet yönetimini istibdata dönüştürdüğü politik evrilmenin büyük rolü olmuştur.

Buna rağmen iki mütefekkir de meşrutiyet ideolojisinin eğitim yolu ile yeni nesle aktarılması taraftarıdır ve eğitimi bu yönde fonksiyonel olarak kullanmaktadırlar. Bir nevi mevcut iktidarın eğitime biçtiği toplumu biçimlendirme görevini benimsemektedirler. O kadar ki Satı Bey, II. Abdülhamit'in şahsına ve idare tarzına olan muhalifliğini ders işleniş örneklerine kadar sokmaktadır. Örneğin, Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası'nda ibtidâî ve rüşdiye öğrencileri için hazırlanan ders örneklerinden birinde şöyle demektedir:

Aferin, Sultan Hamid, evveli bizim milletimizin başı idi... Fakat işte bu devenin başı gibi bir baş idi... Millete eziyetler edip durdu... Onu başımızdan def ettik... Ama başsız kaldık mı?... Evet, Sultan Hamid fenalık, haksızlık yaptığından millet onu padişahlıktan çıkarmış, başından def etmiştir. Onun için iyice hatırlınızda tutunuz: Haksızlık eden başları bir gün kopartırlar (Satı, 1327d).

Yine bir başka ders örneğinde şu ifadeleri kullanmaktadır:

-Sultan Hamid'i de unutmayız... Ama fenalığı için unutmayız... Sultan Hamid adaletli mi idi oğlum? /-Hayır, efendim, o zalim idi hem de çok zalim idi... /-Acaba Harun Reşit'in yerinde olsaydı ne yapardı? /-İhtiyara merhamet etmezdi, evi zor ile alır yıkardı. Diğer bir çocuk atlayarak: Parasını da vermez idi. /Diğer çocuk: İhtiyarı hapse de atardı. /Daha başka bir çocuk: -Hem de öldürtür idi. /-Acaba Sultan Hamid böyle fenalıkları yapmış mı idi? /Bütün çocuklar birden: Çok, efendim. /-Peki yaptığı fenalıklar yanına kaldı mı? Bu fenalıkların cezasını gördü mü? /-Gördü efendim, tahtan indi. /-Aferin (Satı, 1325b)!

Ziya Gökalp de şiirinde "Abdülhamit gerçi Kızıl Sultan'dı, /Buna nispet yine o bir insandı..." (Gökalp, 2018c:568) gibi benzer sertlikte ifadelere rastlanmaktadır. Sonuç olarak iki mütefekkirin de Abdülhamit'e karşı olan siyasî muhalifliklerinin aynı derecede sert olduğu söylenebilir. Ancak tarihimizde padişahlıktan meşrutiyete, meşrutiyetten cumhuriyete geçiş devrelerinde yeni yönetim şeklini ikame edenlerin eski yönetimi kötülemeye ileri gitmeleri, tarihin yeni yönetimce bu tavır ile yazılması, bu görüşlerin eğitim müfredatına da keskin bir şekilde yansıtılması nesillerin millî tarih bilincini zedelemektedir. Tarih kendi şartları içerisinde yaşanan olaylar dizisidir; ders almak ve millet bilinci oluşturmak açısından bir imkândır. Dolayısıyla

Cumhuriyet rejimini takdir etmek Osmanlıya ve rejimine düşmanlığı gerektirmemektedir. Yanlışları ve doğruları ile Selçuklu, Osmanlı ve Türkiye Cumhuriyeti tarihî süreç içerisinde devamlılık arz eden Türk milletinin kurduğu devletlerdir. Elbette tarihî olaylar irdelenebilir, incelenebilir ve haklarında eleştiriler yapılabilir. Ama bir milletin tarihinde kurduğu devletler millet şuurunu güçlendirecek şekilde bir bütünün parçaları olarak gelecek nesillere verilmelidir.

4.2. Yeni Bir Toplum İnşa Etme Sürecinde Eğitim

Bu iki mütefekkir her ne kadar İTC üyesi ve meşrutiyet idaresi taraftarı olsa da bu mensubiyetlerinin ve tavırlarının gerekçeleri farklıdır. Modernleşme döneminde Osmanlı toplum organizasyonu ve “millet” algısı bozulmuş, farklı millet formları ortaya çıkmıştır. Osmanlının güçlü olduğu dönemde geleneksel olarak millet, din ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Şemseddin Sami’nin Kâmûs-ı Türkî’inde millet kelimesinin karşısında “Din, mezhep, kîş: Millet-i İbrahim. Din ve millet ikisi birdir.” yazmaktadır. Ayrıca genel olarak Batı’da “Müslüman” ile “Türk” kelimelerinin eş anlamlı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Lewis bu konuda “Şurası gerçekten ilginçtir ki, Türkiye’de Türk kelimesi neredeyse hiç kullanılmazken, Avrupa’da bu kelime Müslümanlıkla eş anlamlı hâle gelmişti ve Müslümanlığı seçmiş bir Batılı için -ister Fas’ta ister İsfahan’da olsun- ‘Türk oldu!’ ifadesinin kullanılması adettendi.” (Lewis, 2018:20) demektedir. II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde devletin güç kaybına eşlik eden “milliyetçilik” akımı ile beraber millet kavramı da bunalım sahalarından birini oluşturmaktadır. Ki her millet tarifi bir coğrafyayı ya da bir insan topluluğunu ya içeride ya dışarıda bırakmaktadır. Ayrıca yeni forma uygun milleti inşa etme görevinin, kuruluş döneminde medreselere verildiği gibi modernleşme sürecinde de mekteplere verildiği görülmektedir. Batı’da da bu süreci eğitim kurumlarının yönettiğini söyleyen Gündüz’e (2008) göre, “Eğitimin milliyet inşa edici fonksiyonu, milliyetçilik ve modernizasyon konularında kullanılması 19. yüzyılda ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, Avusturya, Osmanlı ve Uzakdoğu devletlerinin modernizasyon süreçlerinde açıkça görülmektedir.” Bu yüzden Ziya Gökalp ile Satı Bey de “millet” kavramı üzerine kafa yormakta ve farklı şekillerde tarif etmektedirler. Zira eğitim anlayışlarında da tarif ettikleri “millet”i inşa edecekleri düşüncesindedirler. Ziya Gökalp (2019c:161) bunu “Terbiyenin gayesi yetiştirmektir. Millî fertler yetiştirmek ise doğrudan doğruya ‘millet yapmak’ demektir.” sözleri ile ifade etmektedir. Satı Bey ise bir millet inşası iddiasında değildir ama yeni Osmanlı vatandaşı profilini ve

dolayısıyla toplumunu yetiştirmek ideali için çalışmaktadır. Ziya Gökalp şöyle demektedir:

Milletin ne olduğunu anlamak için, evveleminde ne olmadığını tetkik etmek lâzımdır. Millet, evvelâ, coğrafi bir zümre değildir. Meselâ İran dediğimiz zaman, bu memleketin yalnız İran milletini muhtevi olduğunu zannetmemelidir. Orada, İranilerden başka, birçok Türkler ve Kürtler de vardır... Millet, saniyen ırk ve kavmiyet demek de değildir. Cemiyetler, kablettarih zamanlarda bile ırken saf ve kavmiyetçe halis değildiler... Millet, salisen bir imparatorluk dahilinde müşterek bir siyasî hayat yaşayanların mecmuu da değildir... Millet, rabian bir adamın kendisini keyfine ve menfaatine tebean mensup addettiği herhangi bir cemiyet de değildir (Gökalp, 2018c:141-142).

Yani aynı coğrafyada yaşayanları, aynı ırka mensup olanları, aynı devletin vatandaşı olanları ve kişisel tercih ile bir topluluğa aidiyetini ilan edenleri millet olarak kabul etmemektedir. Ona göre millet, aynı kültürü özümseyen ve aynı dili konuşan insan topluluğudur (Gökalp, 1973h:228). Dolayısıyla Gökalp, Osmanlı toplumunu tek bir millet olarak değil, Osmanlı Devleti vatandaşlığı ortak paydasında beraber olan milletler topluluğu olarak görmektedir. Diğer milletlerin millî kimliklerine, kültürlerine ve dillerine sahip çıktıkları, milliyetçilik akımının revaçta olduğu bu dönemde, devletin kurucu iradesi olan Türk milletinin de kendi millî kimliğine, kültürüne ve diline sahip çıkması gerektiği kanaatindedir. Nitekim eğitim anlayışını, tarif ettiği milleti inşa etmek üzere kurgulamakta, merkeze “millî kültürün aktarımını” almakta, Osmanlı varlığına zarar vermeden Türk milletinin devamlılığını sağlamak istemektedir.

Satı Bey ise vatan ve millet kavramını bazen birbirinin yerine bazen de muğlak ifadeler ile kullanmaktadır. O, makalelerinde farklı ülkelerdeki vatan, millet ve vatandaşlık anlayışlardan örnekler vermektedir. Almanya’da “vatan”ın Almanca konuşulan topraklara karşılık geldiğini, bu coğrafyada yaşayan ve Almanca konuşanların da “vatandaş” kabul edildiğini ifade etmektedir (Satı, 2001:62). Fransa’da “vatan” kavramını toplumun ortak tarihinin ve birlikte yaşama iradesinin şekillendirdiğini düşünmektedir (Satı, 2001:63). İsviçre’de ise “vatan”ın ortak vatandaşlık duygusunun hissedildiği coğrafya olarak görüldüğü kanaatindedir (Satı, 2001:64). Başka bir yazısında da Japonya’da vatan bilincinin aile ve saltanata bağlılık ile oluşturulduğunu dile getirmektedir (Satı, 2018:19). Dolayısıyla ona göre, her ülkenin kendi özel şartları vatan ve millet kavramını şekillendirmektedir. Milleti oluşturan toprak, ırk, dil, tarih, irade, vatandaşlık duygusu, aile sevgisi, saltanata bağlılık vs. paydalardan ne kadar fazlasının üzerine bir vatan anlayışı kurgulanabilirse

o kadar sağlam bir toplumsal yapı oluşturulabilir. Bu sonuçtan hareketle Osmanlı coğrafyasına şu öneride bulunmaktadır:

Biz, vatan kavramını dil ve ırk esasları üzerine değil, devlet ve tarih esasları üzerine oturtmaya mecburuz. Bizim vatanımız, filan veya falan dilin konuşulduğu yerler değil, Osmanlı bayrağının gölgesi ve Osmanlı devletinin idaresi altında bulunan; Osmanlı tarihinin şanlı veya düşkün dönemlerine tecelli olan yerlerdir. Bizim vatandaşlarımız, filan veya falan dille konuşan insanlar değil, bu devletin idaresi altında bulunan, bu bayrağın etrafında toplanan, bu devleti ve bayrağı yükseltmekle sorumlu olan insanlardır (Satı, 2001:73).

Bu sonuca ulaşmasında elbette Satı Bey'in Arap soyuna mensup oluşunun etkisi olabilir. Bu sebeple millet anlayışını devlet ortaklığı ve tarih üzerine kurguladığı düşünülebilir. Osmanlı vatandaşlığı çerçevesinde oluşturulacak bir toplum yapısında, Araplar dahil diğer milletlerinde kendini güvende hissetmesi ve bu unsurların devletin eşit yurttaşları olması taraftarıdır. Yani herhangi bir milletin kültürel değerlerinin ön plana çıkmasını istememektedir. Satı Bey'in milliyetçilik karşıtı bir tavır izlemesinin bir başka gerekçesi de bunun Osmanlı Devleti'nin yıkımına sebep olacağı düşüncesidir. Sonuç olarak millî kimliklerin ön plana çıkmadığı liberal bir yaklaşım içerisinde "bireyin niteliklerinin geliştirilmesi" amacını, eğitim anlayışının odak noktası yapmaktadır. Her ne kadar Osmanlı sonrası dönemde Arapçılık akımının fikir babalarından biri olarak bilinse de Satı Bey'in Osmanlı Devleti'nin fiilen sona erdiği döneme kadar milliyetçi Arap gruplar ile mesafesini koruduğu görülmekte, aksi bir bilgiye rastlanılmamaktadır. Eğitim ile millet inşası iddiasında Ziya Gökalp'in kültür ve dili, Satı Bey'in ise devlet ve tarihi esas alması, onların hazırladığı eğitim müfredatında da kendini göstermektedir. Zira bu yolla toplumun ortak paydaları olarak kabul edilen hususlar, güçlendirilmeye çalışılmaktadır. Örneğin Satı Bey özellikle tarih ve coğrafya dersinin işlenişi üzerine makaleler yazmaktadır. Bu dersleri vatan ve millet sevgisini güçlendiren ve onlara bağlılığı artıran dersler olarak görmektedir. Bunun karşısında Ziya Gökalp ise bu derslerin yanında millî kültürü, millî tarihi, millî dil ve millî edebiyatı konu edinen dersleri ön plana almaktadır. Cleveland da Ziya Gökalp ile Satı Bey'i karşılaştırırken şu tespitte bulunmaktadır:

Satı, Gökalp'e cevaben, bireyin benzersizliğine ve ulusal kültürü basitçe bireyin bir ruhsal alışkanlığı hâline getirmektense gerçek anlamda bilimsel bir ruhla eğitimde reform yapma ihtiyacına işaret ediyordu. Bununla birlikte Satı'nın Gökalp'in karşısındaki konumu yalnızca onun kendi bireyci felsefesinden değil, daha temel olarak Osmanlıcılık düşüncesiyle çelişen Türk milliyetçiliği fikrine itirazından da kaynaklanıyordu; çok uluslu imparatorluğun varlığını sürdürmesi durumunda Türk olmayan milliyetler de hâlâ bütüne katkı sağlayabilecekleri (Cleveland, 2018:94).

Buhran döneminin açmazlarından biri, önlenemeyen milliyetçilik akımı karşısında sarsılan Osmanlı Devleti’ni ayakta tutma gayretleri ile bir mecburiyet hâline gelen Türk milletinin millî kültürü konusunda şuurlandırılması çalışmalarının eşzamanlı yürütülmesidir. Çünkü Türk milletine yapılacak kuvvetli vurgunun diğer milletlerdeki milliyetçilik hareketlerini daha da keskinleştirme riski vardır. Sonuç olarak eğitimin toplumun dilini, kültürünü, millî ve manevî değerlerini gelecek nesillere aktarma vazifesi olmalıdır. Bu yönü eksik kalan bir eğitimin topluma yabancı bireyler yetiştirmesi doğal bir sonuç olacaktır. Zira Tanzimat ile başlayan süreçte azınlık okulları kendi millî kimliklerine dair eğitimleri verirken Müslüman milletlerin okullarında bu yön eksik kalmıştır. Bu boşluğun da hem Osmanlı varlığını hem de millî varlığı tehdit eder hâle geldiği görülmektedir.

4.3. Osmanlı Vatandaşı Yetiştirme ve Eğitim

İki mütefekkir siyasî olarak Osmanlı Devleti’nin varlığını her şeyin üzerinde görmeleri ve Osmanlı topraklarında yaşayan insanların eşit Osmanlı vatandaşlığının sağlayacağı asgarî müşterekler temelinde ortak bir gelecek kurabilecekleri hususunda benzer düşünceler içerisindeyler. Ancak bu üst fikirlerin altında Ziya Gökalp Türkçülük çizgisinde, Osmanlının bir millet değil milletler topluluğu olduğu ve ancak eşit Osmanlı vatandaşlığı çerçevesinde bu milletlerin bir devlet çatısı altında kalabileceği iddiasındadır. Satı Bey ise dil, din ve kültür farklılıklarını ön plana çıkarmadan, farklılıklara müsamaha gösteren bir Osmanlılık fikrine ve Osmanlı vatandaşlığı temelinde bir gelecek inşa etme idealine sıkı sıkıya bağlı gözükmektedir. Bu altyapısı benzeşmeyen üst fikrin gerçekleşmesi için iki mütefekkir de eğitim amaçlarının içerisine “iyi vatandaş yetiştirme” hedefini almakta ve müfredatı bu yönde dersler eklenmesini istemektedirler. Satı Bey, bireyin diğer niteliklerini geliştirecek bir eğitimin yanında “Malumat-ı Medeniye” dersinde verilecek vazife, hak, vergi, askerlik, kanuna saygı, adalet, eşitlik gibi konular ile iyi vatandaş olmanın gereklerinin de öğretilmesi düşüncesindedir (Satı, 1326i). Ziya Gökalp’in ise vatandaşlık derslerine karşı çıkmamakla birlikte kültür derslerinin millete ve devlete olan bağlılığı kuvvetlendireceği ve millî kültürü içselleştiren bir bireyin zaten iyi bir vatandaş olacağı kanaatinde olduğu söylenebilir.

Aslında tarihteki bütün devletler vatandaşlarına vatandaşlık eğitimini, kendi ihtiyaç duyduğu düzeyde, formel ya da informal surette vermiştir. Onları hak ve sorumlulukları hakkında bilgilendirmiştir. Ancak Batı’da kurulan modern devletlerin

ihtiyaçları ve yaşanan sanayileşme süreci ile üreticilerin talep ettiği insan ihtiyacı yeni bir vatandaş formunu ortaya çıkarmıştır. Bu vatandaş okuma-yazma bilmeli, devlete karşı görevlerinden haberdar olmalı, askerlik yapacak kadar eğitim almış olmalı, üretim sahalarında işçi olarak çalışacak kadar bilgi sahibi olmalı hatta daha çok eğitim alarak devletin memur, subay, bilim adamı vs. ihtiyaçlarını da karşılamalıydı. Gündüz, Tanzimat ile birlikte bu yeni ihtiyaç duyulan vatandaş tipinin Osmanlı eğitim müfredatına konulan “Türkiye Tarihi”, “Türkiye Coğrafyası” ve “Yurt Bilgisi” dersleri ile yetiştirilmeye çalışıldığını söylemekte, bunu hem Fransız eğitim sisteminin model alınmasına hem de Durkheim’in düşüncelerine bağlamaktadır. Durkheim’e göre, eğitimin iki amacı vardı: “Birincisi, endüstriyel ekonomi için gerekli yetenekleri geliştirmek, ikincisi de kültürel iletişimle sosyal bütünleşmenin sağlanmasıydı.” (Gündüz, 2008). Dolayısıyla Spencer’ın etkisindeki Satı Bey de Durkheim’in etkisindeki Ziya Gökalp’te yeni vatandaş ihtiyacının eğitim kurumlarınca yetiştirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Bununla beraber iyi vatandaş yetiştirmede Ziya Gökalp’in kültür derslerini önemsemesi onun idealist eğitim anlayışından, Satı Bey’in ise Malumat-ı Medeniye dersini yeterli görmesi onun realist eğitim anlayışından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4. Sosyal Tekâmülün Aracı Olarak Eğitim

XIX. yüzyılın ortalarında Darwin biyolojide “Evrin Teorisi”ni ortaya atarken aynı dönemde Spencer benzer bir tekâmül teorisinin toplumsal alanda da olduğunu savunmaktadır. Bu dönemde yeni ortaya çıkan Sosyoloji bilimi ile uğraşan mütefekkirler Spencer’ın “Toplumsal Tekâmül Teorisi”ne büyük bir rağbet göstermektedir. Ondan fikren çokça etkilenen Satı Bey de toplumsal tekâmülü benimsemektedir. Ziya Gökalp ise Durkheim’in “sosyal iş bölümü ve dayanışma”yı esas alan toplumsal tekâmül görüşünü kabul etmektedir. Mardin (2019:307) dönemin İTC fikir dünyasını anlatırken “Hemen hemen bütün Jön Türkler’de Sosyal Darwinizm belirtilerine rastlanır.” demektedir.

Satı Bey, Darwin’in doğada sürekli bir savaşın olduğu, güçlü tür ve bireylerin yaşamaya devam ettiği, zayıf olan tür ve bireylerin ise yok olduğu (Darwin, 1976:97), yönündeki fikrini olduğu gibi almaktadır. Ona göre dünya meydan muharebesi yapılan bir alan; bitki, hayvan ve insanlar bu muharebede mücadele eden unsurlardır. Sonuçta yalnız galip gelenlerin yaşamaya devam ettiğini söylemektedir (Satı, 1326i). İnsanın bu mücadeleden akıl ve zekâsını kullanarak galip ayrıldığı düşüncesindedir. Eğer insan

diğer canlıları inceleyerek onların davranışlarını çözmüş olmasa, mücadele araçlarını üretmese, icatlar ve buluşlar yapmasa doğada yaşama imkânı olmazdı (Satı, 1326n), demektedir. Dolayısıyla eğitim ve bilimsel çalışmalar yolu ile bu mücadelenin kazanıldığına ve ancak bunlar yolu ile insan neslinin hayatta kalabileceğine inanmaktadır. Satı Bey, doğada determinist bir sistemin hüküm sürdüğüne nispetle toplumsal alanda da sebep-sonuç ilişkisine dayalı açık kanunların hüküm sürdüğünü iddia etmektedir (Satı, 1324). Eğitim-öğretim yolu ile özellikle Tarih dersinde “toplumsal tekâmül” hususunda yeni neslin bilinçlendirilerek “toplumsal tekâmül”ü hızlandırmak gerektiği iddiasındadır.

Ziya Gökalp ise daha ayrıntılı bir “toplumsal tekâmül” görüşüne sahiptir. 1898 yılında Durkheim tarafından kurulan L'Année Sociologique'da yayınlanan cemiyetler tasnifini almış ve bu tasnifi geliştirmiştir. Kendi “toplumsal tekâmül” merdiveninde, içlerinde kademelerin bulunduğu iki seviyeden, alt basamağı ilkel cemiyetler, üst basamağı milletler olarak tasnif etmektedir. Toplamların, cemiyetler aşamasında tekâmül ettikçe kabile bilinçleri ve totem inançlarının zayıfladığını (Gökalp, 2019c:57), milletler aşamasında tekâmül ettikçe feodal yapılardan millî devletlere doğru (Gökalp, 2019c:59) bir ilerleme sağlandığını, kültür bilincinde artış meydana geldiğini (Gökalp, 2016:32) varsaymaktadır. Bu sınıflandırmada Türk milletinin “camiavî cemiyetler” basamağında olduğu kanaatine varmaktadır (Gökalp, 2019c:59). Toplamların kültürel olarak da bir tekâmül basamağında olduğunu düşünen Gökalp, bu basamakları “aşiret, kavim, ümmet ve millet” olmak üzere dört düzey olarak belirlemekte ve her basamak arası geçişte toplumun bir “buhran” dönemi yaşadığını söylemektedir (Gökalp, 2018a:333). Türk milletinin ise kültürel tekâmülde ümmet basamağından millet basamağına geçmek üzere olduğu ve buhran dönemini yaşadığı kanaatindedir. Gökalp de Satı Bey gibi eğitimi, “toplumsal tekâmül” için fonksiyonel bir araç olarak kullanmaktadır. Tekâmül sırasında bir sonraki basamakta bulunan özelliklerin topluma kazandırılması ve bir önceki basamaktan kalan toplumsal arızaların giderilmesi eğitim yolu ile gerçekleştirilecektir.

Dolayısıyla iki mütefekkir de tabiatıta var olan doğa yasaları gibi sosyal yasaların olduğu düşüncesindedirler ve toplumsal gelişmeyi sağlamak açısından eğitimi araçsallaştırmaktadırlar. Lewis, II. Meşrutiyet dönemindeki bütün akımlar için şu tespitte bulunmaktadır: “Bütün bu ekollerin ortak noktası sosyolojiyi bir tür felsefe, hatta din olarak ve ahlâki, toplumsal, siyasî ve hatta dinî meselelere dair adeta vahiy kuvvetinde bir otorite kaynağı olarak ele alma eğilimiydi.” (Lewis, 2018:313). Bu

görüş dönemin siyaset ve eğitim camiasındaki toplumsal mühendislik anlayışı ve topluma yön verme kaygıları ile örtüşmektedir. Toplumsal ilerlemeyi desteklemek için yukarıda bahsedildiği gibi Satı Bey tarih dersinin müfredata eklenmesini isterken, Ziya Gökalp aynı amaç ile sosyoloji dersinin müfredata konulmasını arzu etmektedir. İki mütefekkirin “toplumsal tekâmül” ile ilgili görüşleri kesişmesine rağmen, Satı Bey’in sosyolojiye bakışı farklıdır. Ona göre bu ilim henüz çalışma alanını belirleyememekte ve zaman zaman psikoloji ilminin sahasına tecavüz etmektedir. Ayrıca sosyologların sosyoloji ilmine atfettikleri “her derde deva” anlayışını doğru bulmamakta (Acar, 2009:241) ve eğitim sahasının sadece sosyoloji ile açıklanmasına karşı çıkmaktadır. Ona göre “Şahsiyette uzvî teşekkülün, hususî hayatın, ailevî terbiyenin ve nihayet ictimai hayatın o kadar çok, mütenevvi (çeşitli) ve mufassal (ayrıntılı) tesirleri vardır ki onu sadece içtimaiyat ilminin kanunlarıyla izaha kalkışmak, bence meseleyi - tabiatın hiç de müsaade edemeyeceği bir derecede- basitleştirmektir.” (Satı, 1332b). Bu sözler aslında eğitim anlayışı açısından sosyolojik bakış ile psikolojik bakış arasındaki mücadelenin Ziya Gökalp ile Satı Bey’in tartışmalarındaki izlerine işaret etmektedir. Ziya Gökalp’in eğitim alanına getirdiği sosyolog bakış açısına karşı Satı Bey, bireyi incelemekte ve psikologların bakış tarzını benimsemektedir.

Sonuç olarak Satı Bey’in eğitimin birçok paydaşının olduğu, yine disiplinler arası bir özelliğe sahip bulunduğu ve sadece sosyoloji ile eğitimin açıklanamayacağı hususundaki görüşleri ile Gökalp’in eğitimde toplumsal faydanın bireysel faydalara kurban edilmemesi yönündeki fikirleri önemlidir. Ayrıca bu dönemde doğa bilimlerine hâkim olan pozitivist ve determinist anlayışın sosyal bilimlere uygulanması ve toplumsal alanda genel geçer kanunların aranması bu iki mütefekkirin de içinde bulunduğu geniş bir aydın kitlesinin düşüncelerinde önemli yer tutmaktadır. Bu yönü ile Ziya Gökalp’in “toplumsal tekâmül” konusunda Satı Bey’e yaklaştığı ve bu konuda realist bir düşünce takip ettiği söylenebilir.

Ayrıca doğada mekanik olarak işlediği düşünülen determinist kanunların olduğu düşüncesinde, insanın spiritüel bir varlık olma durumu yeterince dikkate alınmamış gözükmektedir. Zira tarih ve sosyoloji aynı sebeplerin farklı zamanlarda aynı veya farklı toplumlarda farklı sonuçlar ortaya çıkardığı ile ilgili vakıalarla doludur. Örneğin ekonomik buhranın sosyal ve ahlâkî problemleri artırdığı inkâr edilemez ancak her ülkede yağmalara ve toplumsal kargaşaya sebep olmamaktadır. Ya da ülkelerin yeraltı kaynaklarının zenginliği ve topraklarının verimliliği gelişmeleri için güçlü bir etkidir. Ancak bu özelliklere sahip olup da geri kalmış birçok ülke bulunmaktadır.

Dolayısıyla sosyal bilimlerdeki bu pozitivist bakış açısının olayları açıklamada yetersiz kaldığı ve insanın spiritüel yönü olan bir varlık olduğunu kabul eden bir bilimsel bakış açısına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öte yandan eğitimin toplumu geliştirmesindeki rolü ve toplumun tekâmülüne olan pozitif etkisi açıktır. Bu yönden iki mütefekkirin de buhran dönemindeki Osmanlının kurtuluşunun eğitimle gerçekleşeceği fikri, toplumun buradan yönlendirilebileceği düşüncesi ve dönüşümü okuldan başlatma istekleri onların eğitimin toplum üzerindeki gücünü fark ettiklerinin en önemli göstergesidir.

4.5. Türkçe'nin Eğitimdeki Önemi

Dil, bir insan topluluğunun birbirine olan bağlılığını geliştiren, ortak duygu ve düşünceler oluşmasını sağlayan, onları kültür birliğine ulaştırarak millet yapan en önemli etkidir. Ziya Gökalp ve Satı Bey millet kavramını açıkladıkları makalelerinde, dilin kültür ve millet kavramı içerisindeki yerini teslim etmektedirler. Satı Bey'e göre millet vasfına sahip topluluk içerisinde dil, hissî ve fikrî beraberliğin, aynı durumlarda aynı davranışı gösterme kabiliyetinin en önemli sebebidir. Bebeklik döneminden beri aynı lisanın ninnilerini, masallarını, hikayelerini, atasözlerini vs. dinleyen ve böylece dedelerinin görüş ve düşüncelerine mirasçı olan insanlar milleti oluşturmaktadır. Hatta ona göre dil, egemenliğini kaybeden bir milletin, bağımsızlığının tek anahtarıdır (Satı, 2018:26). Bakiler (2012:10) de şöyle demektedir:

Tarih, siyasî istiklallerini kaybeden milletlerin, kültürlerini, yâni dillerini, dinlerini, tarih şuurlarını, gelenek ve göreneklerini kaybetmedikleri takdirde, bin yıllık, hatta iki bin yıllık bir esareten sonra bile yeniden derlenip toparlandıklarını, yeniden istiklallerine kavuştuklarını örnekleriyle gösteriyor. Ama tarih, kültürlerini kaybeden milletlerin yeniden bağımsızlıklarına kavuştuklarına dair bir tek örnek bile vermiyor.

Örneğin, bazı Türk boylarının dillerini kaybetmeleri önce dinlerini ve kültürlerini sonra da kimliklerini kaybetmelerine sebep olmuştur. Zira nesiller arasında kültürü aktaran dil bağı koptuğunda milleti millet yapan kültür bir sonraki kuşağa aktarılamamakta ve millet ölmektedir. Dilin bu önemli yanını takdir etmekle birlikte Satı Bey, dil birliği şartının Osmanlı coğrafyasında Osmanlı milletini tanımlarken kuşatıcı olmayacağı kanaatindedir. Ziya Gökalp ise milleti; dil, din, ahlâk ve güzel sanatlarda müşterek olan topluluk olarak tanımlamaktadır (Gökalp, 2019f:38). Bu unsurların, milletin fertlerine anadilleri vasıtası ile aktarıldığını (Gökalp, 1973h:227) söylemektedir. Görüldüğü gibi Gökalp, dile kültürün oluşturulmasında ve gelecek nesillere aktarılmasındaki başat rolü sebebiyle büyük bir önem atfetmektedir.

Dolayısıyla Türkçe'nin anadil olarak kültürün içindeki rolü, kültürün bir sonraki nesle aktarılmasındaki fonksiyonu ve resmî dil olarak devlet düzenindeki işlevi üzerinde durmaktadır. Ayrıca Türkçe'nin korunması ve geliştirilmesinde önemli fikirler ortaya koymaktadır. Bu yönden Ziya Gökalp'in, Türk dili üzerine Satı Bey'den çok daha fazla yazılı ürün ortaya koyduğu görülmektedir.

İki eğitimci de anadilin eğitimdeki rolünü kabul etmekte ve kültürün anadil vasıtası ile çocuğa verildiğini ifade etmektedirler. Yine iki mütefekkir de resmî dilin Osmanlı Türkçesi olması gerektiği ve Osmanlı vatandaşlarının hepsine Türkçe eğitimi verilmesinin lüzumu noktasında hemfikirdir. Zira Gökalp'in bu konudaki fikri ile İTC iktidarının tavrı bilinmektedir. Satı Bey ise Balkan gezisi sırasında buradaki halkın ve hatta Türk kökenlilerin Osmanlı Türkçesi'ni kullanmamasından dolayı İstanbul ile gönül bağı kuramadıklarından hayıflanmakta ve yine Osmanlı coğrafyasında gezdiği okullarda öğrencilerin Türkçe okuma-yazma seviyelerinden şikayetçi olduğu görülmektedir. Türkçe'nin devletin resmî dili olması noktasında da olumsuz bir tavır takındığına dair bir kayıt yoktur. Bu durum iki mütefekkir-eğitimcinin de Osmanlı vatandaşlarının hem aralarında hem de devletle ilişkilerinde kullanacağı ortak bir dile ihtiyaçlarının olduğunu fark ettiklerini göstermektedir. 1876'da merkezî modern devlete geçiş politikaları da ortak bir resmî dil ihtiyacını ortaya çıkarmış ve Kanun-i Esasi ile Türkçe resmî dil olarak kabul edilmiştir. Ancak Osmanlı halkının tamamı Osmanlı Türkçesi'ni bilmediği için bu anayasa maddesi dilek ve temenni olarak kalmıştır. II. Meşrutiyet'e gelindiğinde bu ihtiyacın, eğitim dilinin Türkçe yapılması ile karşılanabileceği görülmüştür. Somel'e (2019:337) göre "Gayri Türk nüfus topluluklarına yönelik eğitim politikalarının bir diğer yönü ise dil meselesiydi. Mülkî idarenin ana direklerinden birisi Osmanlı Türkçesi olduğundan ötürü bu dilin gayri Türk nüfus grupları arasında, özellikle Arnavutlar ve Kürtler dâhilinde yaygınlaştırılması siyasî bir gereklilik olarak kabul edilmişti." Buradan dönemin hükümetinin resmî dil olan Osmanlı Türkçesi'ni, merkezî devlet yapısının ana omurgası olarak kabul ettiği anlaşılmaktadır. Bu düşünce ile İTC, Türkçe'yi Osmanlı coğrafyasındaki bütün rüşdiye ve idâdîlerde eğitim dili hâline getirme kararı vermiştir. Bu durum bazı kesimlerce Türkleştirme politikası olarak görülse de devletin egemen olduğu topraklarda ortak bir resmî dilin zorunluluk hâline geldiği ve hatta bu uygulamada geç bile kalındığı söylenebilir.

Aslında Satı Bey anadil konusuna idealist, resmî dil konusuna realist bir tavırla yaklaşmaktadır. Türkçe'yi, Osmanlı coğrafyasının merkez ile iletişimini sağlayan

önemli ve zaruri bir bağ olarak görmekte ama resmî dilden daha öte bir anlam yüklememektedir. Belki bu yüzden dil eğitiminde sadece dilin nitelikli kullanımının öğretilmesi üzerinde durmaktadır. Ziya Gökalp ise Türkçe'nin öğretiminin yanında Türkçe'nin korunması, sadeleştirilmesi, Türkçe'de bulunan başka dillere ait kuralların atılması, hece veznine sahip çıkılması ve millî edebiyatın güçlendirilmesi ile ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Ziya Gökalp'in, Türkçe'ye resmî dilden öte bir değer biçmesi onu bir milletin kimliğinin yapıcısı olarak görmesi ve Türkçe'nin korunması ile ilgili yaptığı çalışmalar onu daha önemli bir konuma getirmektedir.

Satı Bey dil eğitimi açısından makalelerinde dört önemli husus üzerinde durmaktadır. Birincisi, düşünme ve muhakeme işinin kelimeler üzerinden yapıldığını dolayısıyla çocuklarda anlamlarına hâkim oldukları kelime sayısı arttıkça hem düşüncenin berraklaştığını hem de muhakeme gücünün arttığını savunmaktadır (Satı, 2012:133-134). İkincisi Satı Bey'in, kötü örnekliği açısından eleştirdiği II. Meşrutiyet döneminin kırık ve kaba dilli dadı tiplmesine itirazı vardır (Satı, 2012:136-137) ki bu durum dil eğitimi açısından büyük bir olumsuzluktur. Satı Bey çocuğun çevresindeki insanların Türkçe'nin kullanımında örneklik teşkil etmesi gerektiği kanaatindedir. Çünkü dili öğrenirken çocuk yakın çevresindeki insanları rol-model almaktadır. Üçüncüsü, Satı Bey dil eğitiminin amaçlarından birinin planlı ve serbest konuşma alışkanlığı kazandırmak olması gerektiği düşüncesindedir (Satı, 2012:137-138). Bu amaç Satı Bey'in liberal çizgideki eğitim anlayışının sosyal ve girişken insan yetiştirme arzusuna uygun düşmektedir. Dördüncüsü ise çocuk edebiyatının zenginleştirilerek yeni nesle okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmak, dilin öğretimini kolaylaştırmaktır. Bu hususlara dikkat edilen bir dil eğitimi ile berrak düşünen, iyi muhakeme eden, özgürlüklerinin ve sorumluluklarının farkında olan, girişimci ve fikirlerini bir mantık silsilesi içerisinde sunabilen Osmanlı vatandaşına ulaşmak istediği söylenilebilir. Görüldüğü gibi Satı Bey'in bütün hedefi Türkçe'nin nitelikli öğretimini sağlamaktır.

Buna mukabil Gökalp, kişi aynı ırka mensup insanlarla değil aynı dili konuştuğu insanlar ile yaşamak ister demektedir; insanın şahsiyetinin ruh olduğu, ruhu da dil ve onun vasıtası ile edinilen kültürün şekillendirdiği, bunun da eğitim yolu ile kazanıldığı düşüncesindedir (Gökalp, 2018c:143). İdealist bakış açısı ile dile yüklediği derin anlam Gökalp'in farklılığını ve Türk eğitim tarihi açısından kıymetini ortaya koymaktadır. Ayrıca Türkçe'nin özgünlüğünün korunması noktasındaki önerileri anadilin korunması çalışmalarında yol gösterici olurken, bu hususlar Türkçe'nin

öğretiminde de göz önünde bulundurulması gereken ilkeler olarak görülmelidir. Zira eğitim alanında hem Türkçe öğretilmekte hem Türkçe yolu ile yeni nesle kültür aktarımı yapılmaktadır. Ona göre, II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde Türkçe’de düalist bir yapı oluşmuştur. Halkın kullandığı Türkçe’nin yanında Devletin yazışma ve protokol dili, hece vezninin yanında aruz vezni, halk edebiyatının yanında divan edebiyatı varlığını sürdürmektedir (Gökalp, 2018a:457). Dil içerisinde düalist yapı olarak tanımladığı bu üç unsurdan ilki, millet-devlet kaynaşmasını bozan bir durum ortaya çıkarmaktadır. Bu probleme, devlet dili halk diline yaklaşmalıdır ilkesi ile makul bir çözüme işaret etmektedir. Zira bu şekilde, bir yandan eğitim dili Türkçe olan “iyi vatandaş”, devleti ile aynı dil üzerinden yazılı ve sözlü iletişim kurarken öbür yandan da bu vatandaşlar içerisinde devlet memuru ihtiyacı karşılanabilir. Böylece millet-devlet bütünleşmesine de hizmet edilecektir. Gökalp’in, düalist bir yapı olarak gördüğü hece vezni-aruz vezni ve halk edebiyatı-divan edebiyatı hususunda duygusal davrandığı söylenilebilir. Hece vezni ve halk edebiyatı üzerindeki hassasiyeti doğrudur ancak bu unsurlar birbirine rakip olarak görülmemeli, Türk dilinin zenginliği olarak kabul edilmelidir. Türk edebiyatının öğretiminde de bu anlayış hâkim olmalıdır. Gökalp, Osmanlı Türkçe’sinin Farsça, Arapça ve Türkçe’nin karışımı bir dil hâline geldiği tespitinde bulunmakta ve tespitindeki haklılığı gösteren önemli deliller ortaya koymaktadır. Örneğin; halk dilinde karşılığı bulunan ve farklı bir anlam derinliğine sahip olmadığı hâlde kullanılan Arapça ve Farsça kelimeler Türkçe’ye ısrarla sokulmaya çalışılmakta ve yazı dilinde bunları ısrarla kullanan yazarlar bulunmaktadır. Tanzimat döneminde Fransızca kökenli kelimelerin de girmeye başladığı görülmektedir. Ayrıca Türkçe dilbilgisi yapısında olmadığı hâlde yabancı dillere ait dilbilgisi kuralları kullanılmaktadır. Örneğin, mebusan meclisi tamlaması yerine, Farsça şekli olan meclis-i mebusan tamlaması revaçtadır. Gökalp özellikle Türkçe’ye ait olmayan dil kurallarının Türkçe içinde kullanılmasını şiddetle reddetmektedir (Gökalp, 2019f:29). Bu tavrının buhran dönemindeki bir millet için yol gösterici ve değerli olduğu açıktır. Bu problemlerin II. Meşrutiyet döneminde açık ve rahatsız edici hâle geldiği, birçok mütefekkir tarafından dile getirildiği bilinmektedir. Bunlardan biri olan Günaltay (1998:270-271) da şunları söylemektedir:

Sadelik tekâmül olduğu için dilin kaidelerini derli toplu ve öğrenilmesi kolay bir şekle sokmalı, dili sadeleştirmelidir ki ilerleme ve yükselme mümkün olabilsin!.. Maarif Bakanlığı’nın en mühim işlerinden biri de... bir akademik kurul oluşturarak lisanımız için bir sözlük bir de kaide kitabı hazırlamaktır... Bu

sözlükte bulunan kelimeler ve onların yazılı şekilleri, o kitaptaki kaideler, okullar için mecburi olmalı.

Görülmektedir ki Türkçe bir buhran dönemi olan II. Meşrutiyet'te sahipsiz kalmış, Türkçe dil kuralları ve kelime dağarcığının korunması hususunda hem aydınlar arasında hem de halk arasında bir hassasiyet yoksunluğu ortaya çıkmıştır.

Gökalp'in yabancı dillerden alınan kelimelerin ayıklanması hususunda "Türkçeleşmiş olan Türkçedir." düşüncesi Türkçe'nin korunması yönündeki önemli bir tavidir. Bu görüşe göre, bir yabancı kelimeyi halk konuşma dilinde kullanıyorsa o kelime canlıdır ve Türkçe'nin öz malıdır. II. Meşrutiyet döneminin Türkçe'yi sadeleştirme cereyanındaki aşırılıklara karşı Gökalp, Türkçe'yi (kelime yönünden) fakirleşmekten korumuştur. Hatta ona göre Arapça ve Farsça'dan gelen ve halkın dilinde kullanılan kelimeler, öz Türkçe olduğu hâlde halk diline yerleşmemiş kelimelerden daha değerlidir. Bu hususta Bakiler (Bakiler, 2012:16), halk dilinde kullanılan bir yabancı kelimenin "sadeleştirme" adı altında dilden atılmasının ya da canlı bir Türkçe kelime yerine yabancı bir kelimenin kullanılmasına müsaade edilmesinin, sadece o kelimenin yok olmasına sebep olmayacağını o kelime ile meydana getirilen deyim, atasözü ve vecizelerin de ortadan kalacağını söylemekte, bunu da dil katliamı olarak nitelemektedir. Bütün bunlar nesiller arasındaki dil irtibatını koparmakta, yaşayan nesli bir önceki neslin eserlerini anlayamaz hâle getirmektedir.

Ziya Gökalp'in Türkçe'nin geliştirilmesi, korunması ve Türk devletleri ile kültürel ortaklığı geliştirmek amacının yanında "Türkçe'nin ümmetçiliği"nden bahsetmektedir. Bunun ancak İslam toplumları ile ortak kavramlar geliştirilmesi ile olacağını, bu amaca ulaşmak için İslam dinine mensup her milletin bir "ıstılah cemiyeti" kurması ve bu cemiyetlerin belirli aralıklarla toplandığı "ıstılah kongreleri" organize edilmesi gerektiğini düşünmektedir (Gökalp, 2019b:23). Gökalp, Türkçe'nin Türk milletinin ve Türk devletlerinin ortak bir kültüre sahip olması sürecinde önemli bir araç olduğunun farkındadır. İsmail Gaspıralı'nın meşhur "Dilde, fikirde, işte birlik!" ilkesindeki gibi dil ile başlayan, fikirle devam eden ve işlerdeki ortaklıkla son bulan bir mefkûreye işaret etmektedir. Gökalp, ortak dil kurallarının ve alfabenin kullanılmasının kültürdeki benzerliğin genişlemesine, böylece Türkî topluluklardaki hayata bakışın, sevinç ve kederlerin ortaklaşmasına, bütün bunların da geleceğe dair ortak fikirlerin ve Türkler arasında genel bir siyasî birlikteliğin oluşmasına sebep olacağı kanaatindedir. Öte yandan İslam ümmetine mensup olan Türklerin kullandığı

dil durumundaki Türkçe'nin ümmetçiliğini ihmal etmemekte ve bunun ancak İslam milletlerine ait ortak bir kavram dağarcığının oluşturulması ile sağlanacağını savunmaktadır.

Gökalp'in (Gökalp, 2019c:219) Türkçe konusundaki önemli bir itirazı da okullardaki edebiyat dersinin işleniş tarzıdır. Edebiyat dersinin asıl amacının öğrencilere edebî zevk aşlamak olması gerektiğini düşünmektedir. Tarih, felsefe ve edebiyat derslerinde bu derslerin kronolojik tarihînin öğretilmesine itiraz etmektedir. Ona göre, Tarih dersinde tarihî olayları değerlendirebilme yeteneğinin, felsefe dersinde doğru düşünebilme ve fikirleri doğru yorumlayabilme kabiliyetinin, edebiyat dersinde de edebiyat zevkinin ve anadili ile kendini ifade edebilme yeteneğinin kazandırılması amaçlanmalıdır.

Son olarak Gökalp, Türkçe dil eğitiminde kelimelerin kullanımı hususunda halkın günlük dilinde yaşayan sözcüklerin ve anlamlarının esas alınmasını istemektedir (Gökalp, 2019c:219). Zira kelimenin aslını ve anlamını kullanıldığı yörenin halkı daha iyi bilir. Ancak halkın günlük hayatta kullandığı kelime dağarcığı ve bu kelimelerin anlam zenginliği Türkçe kelime hazinesinin küçük bir kısmıdır. Eğitim ortamında kullanılan kelime dağarcığı daha geniş ve daha zengin olmalıdır. Çünkü eğitim kurumlarının halkı aydınlatma, yol gösterme, geliştirme görevi vardır. İnsanların düşünme, muhakeme ve iletişim becerisi kelime dağarcığı ile doğru orantılıdır (Karatay, 2007). Dolayısıyla eğitim kurumları, müfredattaki derslerin hepsinde öğrencinin sözcük haznesini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Hazırlanan ders kitapları da hitap ettiği seviyedeki öğrencinin sahip olması gereken kelime dağarcığına ulaşmasına hizmet etmelidir. İnsanın kelime dağarcığının azalması düşünce gücünün, muhakeme kabiliyetinin ve iletişim kuvvetinin zayıflaması manasına geldiği unutulmamalıdır. Bir insanın düşünme kabiliyetinin anlamını bildiği kelime sayısı kadar olduğu hususunda Gökalp ve Satı Bey'in hemfikir olduğu söylenebilir. Bu yüzden Gökalp sadeleştirme hareketlerindeki aşırılığa karşı çıkmaktadır ki Bakiler de aynı fikri savunmakta ve “Güzelim Türkçemizi 3-5 bin kelimelik bir dil hâline getirmek isteyenlerin, üzerimize yetmiş koldan saldıran düşman ordularından pek farkları yoktur. Hatta onlardan daha da tehlikelidirler.” (Bakiler, 2012:211) demektedir.

4.6. Eğitimde Reform: Tûbâ Ağacı ve Tabîî Ağaç Nazariyeleri

İTC'nin ileri gelen simalarından Emrullah Efendi, II. Meşrutiyet döneminde iki dönem Maarif Nazırlığı yapmıştır. Türk eğitim tarihinde “Tûbâ Ağacı Nazariyesi” adı ile bilinen tezini ortaya atmış sonra bu nazariyeye Satı Bey “Tabîî Ağaç Nazariyesi” ile muhalefet etmiş ve konu üzerinde ilmî tartışmalar yapmışlardır. Emrullah Efendi'nin bu nazariyesine Ziya Gökalp de sahip çıkmış ve desteklemiştir; Satı Bey ile yaptığı ilmî tartışmalarda bu konuyu gündeme getirmiştir. Emrullah Efendi'ye (1326:96) göre:

Şecere-i marifet, Şecere-i Tûbâ gibidir. Onun kökü yukarıdadır. Bugün tarih tetkik olunsun, bütün fûnûn meydana konsun, acaba ilm-i beşer nasıl terakki etmiştir? Evvelâ ulemâ yetişmiş, sonra onlar neşr-i ulûm etmişlerdir. Medâris-i İslâmiyyeyi düşününüz. Mahalle mektepleri yoktu, sonra onlar açıldı. Ulema, evvelâ medâriste yetiştikten sonra gidip neşr-i ulûm ediyorlardı.

Emrullah Efendi, eğitimde reforma yükseköğretimden başlanması gerektiği ve burada yetiştirilen nitelikli insanlar ile alt kademedeki eğitim müesseselerinin kalitesinin artacağı kanaatindedir. Bu fikre karşı Satı Bey (1333d), “Yeryüzünde gökteki Tûbâ Ağacı gibi muallakta bir şecere-i maârif tesis edilemiyor. O hâlde niçin hâlâ ilim irfan sahasında ‘Tûbâ Ağacı’ndan bahsediliyor. Diyorlar ki ‘İlim yukarıdan aşağıya iner.’, fakat ben soracağım ki ‘Yukarıya nereden ve nasıl çıkar?’” ifadeleri ile itiraz etmektedir. Ona göre, kökü sağlam olmayan hiçbir müessese ayakta duramaz, bu yüzden eğitimdeki reforma ilkokullardan başlanması gerekmektedir. Bu tartışmayı daha sonra “üniversite” ile ilgili makalelerinde Ziya Gökalp'in tekrar başlattığı görülmektedir. Gökalp (1973:189) “Emrullah Efendi'nin dediği gibi, ilim Tûbâ Ağacı'na benzer. Millî maarif, üniversiteden başlayarak, öğretmen okullarına ve sultanilere ve onlardan da ilkokullara inecektir.” demektedir ve eğitimdeki reformun önce üniversiteden başlaması gerektiğini savunmaktadır.

Bu tartışmanın temelinde “seçkin eğitim” anlayışının bulunduğu söylenebilir. Seçkin eğitim anlayışının bilinen ilk temsilcisi Platon'dur. Antik Yunan filozofu Platon, sosyal sınıfları reddederek komün tarzı bir sosyal yapı önermekte ve halkın, eğitim sürecindeki kabiliyetlerine göre çalışanlar, askerler ve filozoflar olmak üzere üç sınıfa ayrılması gerektiğini savunmaktadır. O, eğitim sırasındaki başarısına göre yapılacak elemelerden sonra her gruba kendi yapacağı işe dönük bir eğitim müfredatı uygulanması ve devleti -en zeki olan en iyi eğitimi almış olan- filozofların yönetmesi iddiasındadır (Platon, 2022:231-265). Platon'un seçkin eğitim anlayışının, yaygın eğitime

ve yetenekleri sebebiyle seçilen öğrencilere uygulanan özel eğitime dayandığı söylenilebilir. Platon'un temel kaygısı insanları kapasitesine göre seçerek yapacağı işin gerektirdiği niteliklere haiz hâle getirmektir. Bu yönü ile Osmanlı eğitim sistemi de “seçkin eğitim” özelliği taşımaktadır. Medrese sistemi içerisinde seçilen öğrencilerin, eğitim açısından yüksek tahsil yapmasının önü açıktır, ancak halkın her kesimine açık olan medreselerin “genel bir halk eğitimi” gayesi yoktur. Ve bu eğitim sisteminin Osmanlıya uzun bir süre yeteri derecede “yetişmiş kadro” sağladığı inkâr edilemez.

Oysa Emrullah Efendi ve Ziya Gökalp ile Satı Bey arasındaki “seçkin eğitim-genel eğitim” tartışmasının temelinde buhran döneminden çıkış kaygısı ve acil olarak yeni bir aydın zümre yetiştirme ihtiyacı yatmaktadır. Aslında tartışmalar sırasında iki tarafın üç hususta anlaştıkları görülmektedir: 1. Temel eğitimin yani ibtidâînin genelleştirilmesi ve zorunlu olması. 2. Eğitimde kalitenin artırılması çabalarında, eğitim kademelerinin birbirinden ayrı düşünülmemesi. 3. Üniversitelerin nitelikli hâle getirilmesi ve yetişmiş insan ihtiyacının karşılanması (ki eğitimde kalitenin artırılması için gerekli olan nitelikli öğretmen ihtiyacı da öğretmen yetiştiren Dârümuallimînlerin kalitesinin artırılmasına bağlıdır).

Tûbâ Ağacı Nazariyesi'ni savunan Emrullah Efendi (1326:96) şöyle demektedir:

İtiraf mecburiyetindeyiz ki, mekâtib-i tâliyenin terakkisi, mekâtib-i âliyenin terakkisine, mekâtib-i rüşdiyyenin terakkisi mekâtib-i tâliyenin terakkisine mevkuftur. Bunlar bu suretle bir cümle teşkil ediyor ki birbirlerinden ayıramazlar... İlim yukarıdan başlar, fakat ben bu nazariyeyi sürdürdüğüm vakit, mekâtib-i ibtidâîyyeyi yapmayacağım, mekâtib-i ibtidâîyyeye ehemmiyet vermeyeceğim demedim.

Yani hem temel eğitimin önemini kabul etmekte hem de eğitimdeki reform çalışmalarında eğitim kademelerinin birbiri ile olan bağlantısına dikkat çekmektedir. Böylece Emrullah Efendi, Satı Bey'in temel eğitimi önceleyen Tabîî Ağaç Nazariyesine yaklaşmaktadır. Hatta nazırlığı sırasında mebusan meclisinde şu ifadeleri kullanmaktadır:

Bendeniz mekâtib-i ibtidâîyye taraftarıyım. Çünkü, halkı okutmalı, milleti okutmalı, köylüleri okutmalı. Çünkü, onların okuması, Meşrutîyetin bir emr-i lâzımıdır. Bunu hiçbir kimse inkâr edemez. Defaatle tekrar ettim, zaten geçen sene ben itiraf ettiğim gibi, vilâyetlere tebliğ ettiğim izahnamelerde, beyannamelerde de bunu defaatle zikrettim; fakat bu, mühim bir iştir. Yine arz ederim ki, her memlekette bu pek geç başlamıştır; fakat zarurîdir (Emrullah, 1326:99).

Yani temel ve genel bir halk eğitimini zorunlu görmekte ve zamanın ruhuna uygun bulmaktadır. Bakan olduğu dönemde de Osmanlı coğrafyasında ibtidâîlerin

yaygınlaşması için gayret ettiği bilinmektedir. Satı Bey ise makalesindeki şu sözleri ile yüksek öğretimin önemini ve eğitimde niteliğin artırılmasında eğitim kademelerinin hepsinin dikkate alınması gerektiğini kabul etmektedir:

Bir arkadaşım soruyordu. “Tûbâ Ağacı Nazariyesine itiraz ediyorsunuz. Fakat ben anlamıyorum. Mesela Dârümuallimîn yapmadan ibtidâîleri ıslaha nasıl imkân tasavvur ediyorsunuz?” Ben, “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ne itiraz ederken, demek istiyorum ki: Her ilim ve her müessese-i ta’lim bir temele muhtaçtır... Bundan, bu iddiadan, “Muallimsiz mektep yapılabilir.” yolunda bir netice çıkarmak doğru mudur?.. Maarifin bütün aksam ve şubası arasında şedit bir irtibat vardır. Hiçbir maarif şubesinin, hiçbir derece-i tahsilin diğerlerinden müstakilen ıslah-ı tensiki kâbil değildir: Ezcümle mekâtib-i âliyenin terakkisi, onların talebesini ihzar etmekte olan mekâtib-i ibtidâîye ve tâliyenin terakkisine bağlıdır (Satı, 1333d).

Hatta Satı Bey’in, bir yükseköğretim kurumu olan İstanbul Dârümuallimîni’ndeki gayretleri “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ni doğrular niteliktedir. Dolayısıyla Ergün’ün (1982) “seçkinler eğitimi-kitle eğitimi çekişmesi” olarak adlandırdığı bu tartışma, buhran döneminde garip bir şekilde birbirine bağlanmış olan temel eğitimin genelleştirilmesi ihtiyacı ile yeni bir aydın zümre yetiştirme zorunluluğunun aynı anda giderilmesi için yaşanan telaşın yansımasıdır. Aslında genel olarak değerlendirildiğinde bu iki ihtiyacın aynı anda karşılanması arzusundan ne Emrullah Efendi ne Satı Bey ne de Ziya Gökalp taviz vermek istememektedir. Çünkü bir yandan Osmanlı, Batı’ya yetişme ve modernleşme gayretleri içerisinde ve her alanda yetişmiş kadrolara ihtiyaç duymaktadır. II. Meşrutiyet düşünce dünyasında genel olarak, devletin her alanda topyekûn bir kalkınma ile kurtarılabileceği inancı hâkimdir. Diğer yandan İTC, yeni rejimin fikirlerini halka indirmek için ibtidâîlerin yaygınlaştırılmasını zorunlu görmektedir. İbtidâîler yolu ile halkın bilinçlendirileceği, Osmanlı vatandaşı kimliği oluşturulacağı ve terakkinin sağlanacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu tartışmanın altında seçkinler eğitimi savunan idealist düşünce ile toplumcu eğitimi savunan realist düşüncenin mücadelesi olduğu da söylenebilir.

Bu tartışmalar sırasında orta yolu Satı Bey’in bulduğu görülmektedir. Satı Bey’e (1333d) göre:

Şüphesiz ki birkaç iyi ibtidâî, bir idâîye; birkaç iyi idâî de bir dârülfünuna mahreç ve mesnet teşkil edebilir. Tahsil-i ibtidâînin her tarafa taammüm ve intişarı uzun bir zamânâ, lâ-akall iki üç batın müruruna tevkiif eder. Tahsilin yüksek derecelerini ihdas etmeyi bu zamanın nihayetine kadar tehir etmek ise katiyen câiz olamaz. Çünkü memleket, yaşamak ve sürekli terakki etmek için iyi ve yüksek tahsil görmüş zevatın mesai ve ihtimamatına arz-ı iftikar eder. Ben bugün de aynı kanaati muhafaza ediyorum, mekâtib-i ibtidâîyyenin terakkisinde “onlara muallim ve muharrir yetiştiren mekâtib-i âliyenin” ne kadar ehemmiyetli bir âmil olduğunu da “her memleketin hem yaşamak ve hem terakki etmek için yüksek

tahsilli bir zümre-i münevvereye ne kadar şiddetle muhtaç” bulunduğunu da nazara dikkate almakla beraber... Tûbâ Ağacı Nazariyesi’ni doğru bulmuyorum.

Görüldüğü gibi Satı Bey, her ne kadar Tabîî Ağaç Nazariyesi’nden vazgeçmese de Osmanlının yaşadığı buhran döneminin ihtiyaçlarını görmekte iki nazariye taraftarlarının da razı olabileceği bir çözüm önermektedir. Bu çözüme göre bir yandan ibtidâîler ülke geneline yaygınlaştırılırken bir yandan da nitelikli okulların kendi alt ve üst kademe eğitim kurumlarını oluşturarak ülkenin münevver zümresini yetiştirilmelidir. Satı Bey’in bu duruma verdiği örnek ise Tıbbiye Mektebi, Harbiye Mektebi ve Mülkiye Mektebi’dir (Satı, 1333e). Çünkü ona göre bu mektepler kendi içlerinde rüşdiye sınıflarını açtıkları için başarılı olmuş ve Osmanlının aydın ihtiyacının karşılanmasında büyük rol oynamışlardır.

Cumhuriyet döneminde de seçkin eğitim, farklı gerekçeler ile farklı biçimlerde savunuların olduğu görülmektedir. Örneğin Nurettin Topçu bunlardan biridir. Topçu’nun seçkin eğitim anlayışında “üniversite” merkezî konumdadır. O da “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ne uygun bir eğitim reformu tanımlamakta ve şöyle demektedir:

Üniversite, millet eğitim ve öğretiminin kurucusu ve düzenleyicisidir. Millet eğitiminin ana hatları millî kültürden çıkarılacağına göre, bu işin de üniversite eliyle yapılması gerekli olur. Öğretimin düzenlenmesi ise, devlet işi olmadan önce üniversitenin işidir. Öğretim hareketi, ilkokuldan başlayıp üniversiteye doğru, basamak basamak ilerlemez. Üniversiteden doğarak liselerle ilk ve orta mekteplere kadar, milletin bütün öğretim sahasına yayılır. (Topçu, 2018c:66).

Topçu, eğitimdeki reformun üniversitede yetiştirilen nitelikli kadro eliyle yapılması gerektiği kanaatindedir. Bu sorumluluğunu yerine getirebilmesi için bu üniversitenin, milletin kıymet hükümlerine uygun bir felsefe oluşturması, milletin kültürünü toplayan, derleyen, düzenleyen ve aktaran bir fonksiyona sahip olması gerektiğini düşünmektedir (Topçu, 2018c:64-67). Seçkin eğitimin Cumhuriyet dönemi savunucularından diğeri de Mümtaz Turhan’dır. Turhan, “Tûbâ Ağacı Nazariyesi”ne destek vermekte, temel eğitimin yaygınlaştırılma çabalarına karşı çıkmakta ve ilmî muhit ve havanın bulunduğu kurumların oluşturulmasını istemektedir (Turhan, 1980:219). Ona göre “Bugün için medenî bir millet, sadece yüzde yüz okur yazarı olan millet demek değildir. Hakikatte medenî millet, her memleketin nüfusuna nazaran bir avuç teşkil eden birinci sınıf ilim ve ihtisas adamı yetiştiren müesseselere sahip olan millettir.” (Turhan, 1980:305). Turhan, seçkin bakış açısı ile bir avuç aydın zümreyi, kaliteli ilim adamını yetiştirecek olan kurumlara sahip olmayı temel

eğitimin yaygınlaştırılmasından daha mühim bir mesele olarak ele almaktadır. Turhan başka bir makalesinde “Bugün Türkiye'nin içinde çırpındığı müşkül durumun, ilmin memleketimizdeki feci vaziyetiyle kâfi miktarda ilim adamının bulunmamasından başka bir sebebi yoktur.” (Turhan, 1980:79) teşhisinde bulunmakta; bu ihtiyacın giderilmesi için çok miktarda seçilmiş öğrencinin Batı'nın iyi üniversitelerine gönderilmesine ve yetiştirilen bu öğrencileri istihdam etmek üzere “araştırma enstitüleri” açılmasına salık vermektedir (Turhan, 2018:101). Ona göre modernleşmenin başarısı için ana mesele (onun deyişi ile) bir avuç hakiki bilim adamına sahip olabilmektir. O hâlde bu seçkinleri Batı'da yetiştirilmeli ve bu seçkinlere ülkede kurulan “ilmî havanın bulunduğu muhit” konumundaki araştırma enstitülerinde çalışma imkânı verilmelidir. Temel eğitimin genelleşmesi ve halkın okur-yazar olması ise tamamen halkın gelişmişlik düzeyi ve bunu bir ihtiyaç olarak görmesi ile ilgilidir. Aydın zümre yetiştirme yönündeki fikirleri ile Turhan, Emrullah Efendi ve Ziya Gökalp'e yaklaşmaktadır. Son dönemde ise İlber Ortaylı'nın “seçkin eğitim”e geçilmesi yönünde fikir beyan ettiği görülmektedir. Ortaylı, Osmanlı'nın, 16. yüzyıldaki İspanyol enflasyonu ile başlayan kaosu ve Sanayi Devrimi dönemindeki bunalımı “seçkin eğitim yöntemi” ile yetişen kadrolar sayesinde aştığını ifade etmekte; modernleşme sürecini bir intibak süreci olarak görmekte ve büyük kayıplara rağmen Osmanlı'nın bu süreçte başarılı olduğu tespitinde bulunmaktadır. Ona göre “Üçüncü kriz: Şimdi geliyor ve bunu atlatmak kolay olmayacak. Burada eski düşünce kalıplarımızı tamamen değiştirmemiz lazım. Açık söylüyorum; eğer Türkiye Cumhuriyeti'ni idare edecek elit tabakayı, 15-20 sene içinde seçkin bir eğitim sistemi kurarak yetiştiremezsek halimiz feci.” (Ortaylı, 2016). Görüldüğü gibi Ortaylı, Osmanlı'nın son döneme kadar “seçkin eğitim anlayışı” ile krizlerden çıktığı ve bugün de Türkiye Cumhuriyeti'nin içinde bulunduğu krizden bu eğitim anlayışı ile çıkılacağı kanaatindedir.

Sonuç olarak temel eğitimin yaygınlaştırılmasının çağın bir gerekliliği olduğunu kabul etmekle birlikte, tek başına bir ülkenin terakkisi için yeterli olmadığı söylenebilir. Yine Tûbâ Ağacı Nazariyesi'ni savunanların iddia ettikleri “bütün alanları ihya edecek aydın zümre”yi yetiştirmek dönemin bir zorunluluğu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu zümreyi yetiştirme hususunda (eleştirilecek yönleri olsa da) Tıbbiye'nin, Harbiye'nin ve Mülkiye'nin ortaya koyduğu başarı dikkate değerdir. Burada dikkat edilmesi gereken bir husus da yetiştirilen aydın zümrenin halk ile arasındaki ünsiyettir. Çünkü “seçkin eğitimi” destekleyen mütefekkirlerden Gökalp,

Topçu ve Turhan eğitimli kesim ile halkın arasındaki uyuşmazlıktan şikâyet etmektedirler. Gökalp (2019c:206) “Başka milletlerde en seciyeli ve ahlâklı kimseler tahsilde en ziyade ileri gitmiş fertler arasından çıktığı hâlde, bizde ekseriyetle bunun aksi vaki oluyor. Türkiye’de vatan için en muzır adamlar medrese yahut mektepten nasip alanlardır... Türkiye’de medrese ve mektep, terbiye ettiği fertlerin ahlâk ve seciyesini bozuyor.” demektedir; verilen eğitimin halkın kültüründen uzak olduğunu ve bu eğitimi alan kesimin halktan uzaklaştığını savunmaktadır. Topçu ise münevverleri vagonlarından kopmuş lokomotiflere benzetmekte ve “Böylelikle iki yabancı ruh, âdeta iki millet manzarası meydana çıktı: Biri bin yıllık hayatı, bin üç yüz yıllık ideali ile yaşıyor. Anadolu’nun varlığında barınıyor, öbürü, ona her sahada karşı koyan sözüm ona münevverler zümresini teşkil ediyordu.” (Topçu, 2018d:81) diyerek meseleyi ortaya koymaktadır. Ona göre halk, İslam’ın değerlerini ideal olarak yaşatırken halkın içinden çıkan aydın zümre halkın her türlü değerini reddetmektedir. Turhan (1980:88) da benzer bir tespitte bulunmaktadır:

Bizde ise, tahsil sistemi, bilgi diye verdiği bazı malûmat kırıntılarına mukabil en bariz millî karakter vasıflarını tahrip eder; verimsiz de olsa halk çalışkandır, münevver tembelliği öğrenir; halk şayanı hayret derecede bedeni mukavemete sahiptir, münevver daha tahsili esnasında yumuşar, sonraları mukavemetini büsbütün kaybeder. Halk kanaatkâr, ağırbaşlı, vakur ve hürmetkârdır. Münevver açgözlü, laubali, şarlatan, ya saygısız veya dalkavuk olur. Halk umumiyetle dindar ve manevi kıymetlere hâlâ bağlıdır, münevver ise ne dindar ne de dinsiz fakat çok iptidai, dar ve çok fena tarzda materyalist olmuştur.

Yani eğitimin millî karakteri bozduğunu ve münevverlerin millî karakteri taşımadığını iddia etmektedir. II. Meşrutiyet mütefekkirlerinden Said Halim Paşa, bu durumun bütün İslam dünyasında olduğunu ve halk ile mütefekkirlerin tam bir tezat içinde bulunduğunu söylemekte; halk ile aydın tabaka arasında “amaç birliği” oluşturulması gerektiğini savunmaktadır. Aynı dönem ile ilgili olarak Günaltay (1998:191) da “Bizde avam tabakası maddeten zayıf, fikir bakımından yoksuldur. Münevver tabaka ise çoğunlukla -yazık ki- manen hasta, düşünce bakımından da sakat bulunuyor.” demektedir. Bütün bunlardan dönemin aydın kesimi ile halk arasında bir ünsiyet kurulmadığı anlaşılmakta, Cumhuriyet döneminde de bu problemin devam ettiği görülmektedir. Elbette milletin içindeki münevver topluluğun millete yol gösterme fonksiyonu ve sorumluluğu vardır. Ancak aydınlarını benimsemeyen bir milletin bu aydınları takip etmesi ve onların fikirlerine değer vermesi beklenemez. Milletin değer yargıları ile problemlili olan bir aydın zümresinin de milletin bir ferdi gibi kendini göremeyeceği ortadadır. Bu durumda yetişen münevver tabakanın sosyal

gelişime katkısı olmayacaktır. O hâlde ister “seçkin eğitim” anlayışı ile isterse başka bir yolla yetiştirilsin, yetiştirilecek olan eğitilmiş zümre, millete tepeden bakmayan, milletin değerlerine saygılı olan ve kendini onlardan hissedenden bir topluluk olmak durumundadır.

4.7. Nasıl Bir Eğitim Modeli Tatbik Edilmeli?

İki mütefekkir de Osmanlı Devleti’nin yaşadığı buhran dönemini eğitim vasıtası ile aşacağı konusunda hemfikirdir. İkisi de toplumun dönüştürülmesi ve yeni neslin Osmanlı vatandaşlığı anlayışında yetiştirilmesi gerektiği kanaatindedir. Ancak “Nasıl bir insan yetiştirilmeli?” sorusunun cevabını iki mütefekkir de kendi düşünce dünyasının ana çizgilerine uygun olarak vermekte, Gökâlp ve Satı Bey’in bu soruya verdikleri cevap “eğitim tanımları”na belirgin bir şekilde yansımaktadır. Gökâlp (2018a:432) eğitimi, “Terbiye, bir cemiyette, yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesi demektir.” sözleriyle, Satı Bey (2012:40) ise “İnsanın bütün kuvvet ve kabiliyetlerini -gerek kendine ve gerekse hem-nev’inin saâdetine medâr olacak bir tarzda- tenmiye etmektir.” ifadeleri ile tanımlamaktadır. Bu tanımlara bakılarak eğitimde Gökâlp’in idealist eğitim anlayışının bilgi ve kültür aktarımını önemseyen çizgisini, Satı Bey’in ise realist eğitim anlayışının bilgi ve becerileri geliştirmeyi en önemli hedef olarak gören çizgisini benimsemiş olduğu söylenebilir. Yine Gökâlp’in eğitim tanımında toplum öncelenirken, Satı Bey’in tanımında bireyin öncelendiği görülmektedir. Bu yüzden aralarındaki tartışma konularından birisi “toplumculuk-bireycilik” olmuştur. Gökâlp toplumun menfaatlerini, Satı Bey ise bireyin menfaatlerini daha çok önemsemektedir.

Gökâlp, eğitimde kültür aktarımı yolu ile bireyi içinde bulunduğu milletin değerlerini benimseyen bir kişi hâline getirerek toplumu güçlendirmeyi ve milletin geleceğini teminat altına almayı amaçlamaktadır. Onun kültür tarifi “bir milletin dinî, ahlâkî, hukukî, muâkalevî, bedîî, lisanî, iktisadî, fennî” (Gökâlp, 2019f:46) birikim ve tecrübelerinin tamamını içermektedir. Bu tarif İngiliz düşünür Tylor’ın kültür tarifi ile de benzerlik göstermektedir. Tylor’a (1871:1) göre kültür “İnsanın toplumun bir üyesi olarak edindiği bilgi, inanç, sanat, ahlâk, hukuk, gelenek ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür.” Kültür din ve ahlâkî da içeren bir özdür. Gökâlp, kültür aktarımından bahsederken din ve ahlâkî da “hars” kavramı içerisine almaktadır. Uludağ’a (Kişisel görüşme, Aralık 18, 2023) göre:

Kültürün içerisinde bulunan unsurlar birbirinden ayrı ayrı seçilebilen heterojen bir karışım olarak kalmaz, özlerini birleştirerek homojen bir karışım meydana getirirler. Kültürün unsurları, aşure gibi içinde bulunan bütün gıdaların kendi özünü koruduğu bir karışımı değil, tarhana gibi mayalanıp içine giren bütün gıdaların özleşerek yeni bir gıda ve yeni bir tat oluşturduğu bir karışımdır.

Dolayısıyla kültür unsurları kültürün içine girdikten sonra tekil olarak bulundukları anlamdan daha derin mânâlar ve değerler ifade ederler. Kültür unsurlarından biri dışarıda bırakılmaya kalkıldığında sadece o unsur değil bütün unsurlar eksiltilmiş olmakta ve milletin benliğinin bir bütün olarak yozlaşmasına yol açılmaktadır. Örneğin, kültürün aktarım vasıtası olan dilin “sadeleştirilme” adı altında, halkın günlük hayatta kullandığı Arapça ve Farsça kökenli kelimelerden arındırılması, bir taraftan Türkçe’yi fakirleştirmekte diğer taraftan dinî olguları karşılayan kelimelerin atılması ile kültür manevî dayanaklarından yoksun bırakılmaktadır. Yine “Türk medeniyet tarihi” çalışmalarında Selçuklu ve Osmanlı tarihlerinin görmezden gelinmesi, bir yandan Türk tarihini fakirleştirmekte diğer yandan Türk kültürünü bin yıllık bir birikimden ve dinî köklerinden mahrum bırakmaktadır. Sonuç olarak zihnî ve duygusal bütünlüğü sağlam bir toplumun yetişmesi ancak kültürün bir bütün olarak gelecek nesillere aktarması ile mümkündür.

Eğitim anlayışı açısından Satı Bey ise bireyin kabiliyetlerinin geliştirilmesi yolu ile bireyin mutlu olmasını dolayısıyla bireylerden müteşekkil olan toplumun mutluluğunu hedeflemektedir. Aslında Gökalp’in daha çok topluma vurgu yaptığı gibi, Satı Bey de daha çok bireye vurgu yapmaktadır. Zira Satı Bey birey odaklı eğitim tarifinde, toplumu yok saymamakta, eğitim yolu ile insanlığın mutluluğunun da amaçlandığını belirtmektedir. Yine Satı Bey toplumsal fayda açısından, belirlediği bazı ortak değerlerin eğitim yolu ile yeni yetişen nesle aktarılması gerektiğini savunmaktadır. Ancak onun düşüncesindeki değerler biraz daha gevşek bağlar ile yapılandırılmış ve daha liberalist bir tarzda kurgulanmış olan “Osmanlılık şuuru” (Satı, 1326ı), toplum içinde yaşama ve onların hissiyatına ortak olma bilinci (Satı, 2012:160-161), geleceğe dair ortak idealler ile bunların gerçekleşeceğine dair ümit ve azim hisleri (Satı, 2021:17), vatan ve millet sevgisi (Satı, 2012:161) olmalıdır. Gökalp (2019c:157) bu tartışmalı durumu “Terbiyenin gayesi nedir? Fert mi, yoksa millet mi? Bu gaye, ruhiyatçılara göre ‘fert’, içtimaiyatçılara göre ‘millet’tir.” diyerek açıklamaktadır. Yani Gökalp sosyologların penceresinden Satı Bey ise psikologların penceresinden bakmaktadır. Cleveland, Gökalp’in bu tercihinin sosyolojinin nesnesinin toplum, psikolojinin nesnesinin ise birey olmasına bağlamaktadır (Cleveland,

2018:93). Dolayısıyla Gökalp'e göre birey kendi kültürünü temsil ettiği derecede kimlik ve kişilik kazanırken, Satı Bey'e göre kendine has yetenekleri geliştirdiği ve farklılıklarını koruduğu ölçüde kimlik ve kişilik kazanmaktadır. Ancak şu açıktır ki her iki mütefekkir de Osmanlının yıkılmaması için mücadele etmekle birlikte; Gökalp'in eğitim tanımında Türk milletinin kültürünün gelecek nesle aktarılma kaygısı, Satı Bey'in eğitim tanımında ise gayr-i Türk unsurların kendilerini Osmanlı içinde muhafaza etme kaygısı önemli bir etkidir. Bu yüzden eğitimde Gökalp idealist bir yaklaşımla millilik çerçevesinde düşünceler geliştirirken, Satı Bey dönemin politik şartlarını da gözeten realist fikirler ortaya koymaktadır. Erişirgil, Gökalp'in Satı Bey ile arasındaki görüş farklılığını, "Satı Bey Arap'tır, ben Türküm, Satı Bey tabiiye bilgisinden eğitim meselelerini düşünmeye geçmiş, ben felsefe ve sosyolojiye dair kitaplar okuduktan sonra eğitim meselesini düşündüm." (Erişirgil, 1984:147), cümleleri ile ifade ettiğini yazmaktadır

Satı Bey ile Ziya Gökalp'in eğitim tanımlarının ve toplumcu-bireyci tartışmalarının temellerinin, ilham aldıkları eğitimcilere kadar uzandığı görülmektedir. Durkheim eğitimi; anne, baba ve öğretmen vasıtası ile kültüre ait her şeyin çocuğa aktarılması olarak tarif etmekte (Durkheim, 2004:214); Spencer ise eğitimi, bireyin tüm yeteneklerinin hem kendileri hem de başkaları için yarar sağlayacak bir biçimde geliştirilmesi olarak tanımlamaktadır (Ata, 2010). Eğitimi, Durkheim toplum açısından tanımlarken, Spencer birey açısından tanımlamaktadır. Durkheim'in sosyolog oluşu, eğitimi toplum açısından tanımlamasının ana sebebidir. Gökalp'in de Osmanlının ilk sosyoloğu olarak Durkheim'i takip etmekte olduğu görülmektedir. Ancak Osmanlı toplumunun bütünlüğünün zarar gördüğüne ve yeniden inşa edilmesi gerektiğine inanması sebebi ile Gökalp, bilinçli bir şekilde eğitimde toplumsal faydayı öncelemektedir. Bu amaca ulaşmak için de sosyoloji ilminin verilerinden yararlanılmasını ve buhran dönemi eğitiminde fert karşısında toplumun çıkarlarının tercih edilmesini zaruri görmektedir. Satı Bey ise yeni bir toplum ruhu oluşturulması gerektiğine inanmakta, ancak toplumundaki gayr-i Türk unsurların kültürel değerlerini garanti altına almak istemekte, dolayısıyla daha liberal bir eğitim anlayışını savunmaktadır.

Durkheim ve Spencer'in etkileri, Ziya Gökalp ve Satı Bey'in eğitim için belirledikleri amaçlarda da görülebilir. Eğitimin amacını Gökalp (2019c:161) "Terbiyenin gayesi yetiştirmektir. Millî fertler yetiştirmek ise doğrudan doğruya 'millet yapmak' demektir." sözleriyle, Satı Bey (2012:158) ise "Terbiyenin gayesi,

etfâli hayat-ı hakikiyeye hazırlamaktır... Hayatta muvaffakiyetlerini hemen daima az veya çok şiddetli cehtler ve mübarezelerle kazanır.” cümleleri ile belirtmektedir. Gökâlp tıpkı eğitim tarifindeki gibi eğitimin amacında da kültürü aktararak ferdi milletin bir parçası hâline getirmeyi merkeze alırken; Satı Bey eğitim tarifindeki bireyci tavrını sürdürerek eğitimin amacının çocukları gerçek hayata hazırlamak olduğu kanaatine varmaktadır. Satı Bey’e göre çocuğun yetenekleri ne kadar geliştirilirse hayatta da o derece tutunabilecek ve başarılı olabilecektir. Spencer (1914:16) bunu “Bizi eksiksiz bir yaşama hazırlamak, eğitimin yerine getirmesi gereken bir işlemdir ve herhangi bir eğitimsel dersi yargılamanın tek rasyonel yolu, bu işlevi ne ölçüde yerine getirdiğine karar vermektir.” şeklinde ortaya koymaktadır. Hatta Spencer gerçek hayatta karşılığı olmayan şeylerin müfredatta olmaması gerektiği kanaati ile eğitimin içeriğinin seçilmesinde faydacı bir refleksle hareket etmektedir. Satı Bey’in de aynı kanaatten dolayı El İşleri, Beden Terbiyesi gibi dersler yolu ile müfredatı gerçek hayata yaklaştırmaya çalıştığı, yazdığı ders işleniş örneklerinde konuyu her zaman hayata bağlamaya gayret ettiği ve teoriden çok uygulamaya önem verdiği görülmektedir. Dönemin eğitimcilerinden biri olan Dewey, Gökâlp gibi eğitimi “kültür aktarımı” olarak görenleri “gerici” (Dewey, 1963:78) sözleri ile nitelemekte; Satı Bey gibi eğitimi “hayata hazırlık olarak” tanımlayanları da “şimdiki zamanın potansiyellerini varsayımsal bir gelecek uğruna feda etmek”le (Dewey, 1963:49-50) suçlamaktadır. Kendisi ise “Baştan sona okul, derslerin öğrenilmesi için ayrılan bir yer olmak yerine aktif topluluk hayatının özgün bir formu hâline getirilmiş olmalıdır.” (Dewey, 1913:15) demektedir. Ona göre eğitim, çeşitli konuları öğrencilerin dinleyerek öğrendiği bir organizasyon ya da niteliği bilinmeyen bir gelecek için hazırlık değil; mevcut toplumun canlı bir parçası olan okulda, yaşanan zaman dilimi içindeki deneyimler yolu ile tecrübe ve bilgi sahibi olmaktır. Ancak Dewey başka bir yazısında eğitim ortamını “embriyonik bir topluluk yaşamı”na (Dewey, 1913:25) benzetmektedir. O hâlde okul hayatını; kelebeğin koza içindeki, civcivin yumurta içindeki, bebeğin anne karnındaki dönemi gibi düşünmektedir. Bu embriyonik safhalar canlı hayatının bir bölümüdür, fakat dış etkilere izole edilmiş bir dönemdir. Bu durumda okul içindeki sosyal hayat, okul dışındaki sosyal hayatın tamamen aynısı değildir. Satı Bey’in “hayata hazırlık”tan kastı da okul içindeki eğitim ve sosyal hayatın, okul dışındaki sosyal hayata olan hazırlığıdır. Dewey’in “kültür aktarımı” konusundaki tavrı ise Amerikan toplumunun ihtiyaçlarını yansıtan bilinçli bir tercih olabilir. Zira ABD; Avrupa ve Afrika kökenli birçok farklı kültürden gelen

vatandaşlardan oluşan, 1776'da kurulmuş ve 1865'te iç savaştan çıkmış yeni bir ülkedir. Dolayısıyla ABD, bu çok çeşitli kültür yapısı içerisinde aktarılabilecek ortak bir kültürden yoksundur ve mevcut kültürlerin aktarımı homojen bir toplumsal yapının oluşumuna engel olacaktır. Bu yüzden Dewey, eğitim yolu ile toplumda bulunan farklı kültürel yapıları zayıflatıp çözerek yeni bir Amerikan toplumu ve ortak bir Amerikan kültürü ortaya çıkarmayı amaçlamış olabilir. Bu durumda onun “kültür aktarımı”nı gerici olarak nitelemesi, kendi toplumunun geleceği açısından haklı görülebilir. Bu açıdan Gökaltın'ın eğitimi “kültür aktarımı” olarak tanımlaması da Türkiye için geçerli bir eğitim tarifi'dir. Çünkü Anadolu'da Türk milleti, gelecek nesillere aktarabileceği binlerce yıllık ortak bir kültüre sahiptir ve bu ortak kültürün aktarımı toplumu güçlendirecek özelliktedir. Ancak Dewey'in deneyimler ile öğrenme ve değişime olan vurgusu dikkate alınmalıdır. Yani aktarılan kültür, köklerine bağlı olmakla birlikte zamanın ruhuna uygun olmalı ve okul çocukların kulaklarından eğitime çalışıldığı bir yer değil onların yaparak-yaşayarak öğrendiği bir mekâna dönüştürülmelidir.

Satı Bey gibi “eğitim hayata hazırlamalı” görüşüne destek veren dönemin eğitimcilerinden Günaltay (1998:232) da “Eğitim ve öğretim, çocukları toplum içinde ne olmaları gerekiyorsa o hayat için hazırlamak esasına dayanmalıdır.” demektedir ve üreticiler yetiştirecek irfan mektepleri, sanat okulları, ticaret ve ziraat mektepleri yapılmasını önermektedir (Günaltay, 1998:240). II. Meşrutiyet döneminde yaşanan buhranın bir yönü de ekonomik olduğundan dolayı eğitimden ekonomik bir fayda bekleyen ve “Eğitim üretici insanlar yetiştirmelidir.” diyen mütefekkirlerin de olduğu bilinmektedir. Satı Bey'in, “üretici ve müteşebbis ruhlu insan yetiştirmek” (Satı, 2021:15) hususunda Prens Sabahaddin ve İsmail Hakkı ile de aynı fikirde olduğu söylenebilir. Asıl itibarı ile çocukların girişken, hareketli ve cesaretli olduğunu, Osmanlı eğitim sisteminin onları sakin, durgun ve cesaretsiz bir hâle getirdiğini düşünmektedir. Ancak Satı Bey, eğitime pragmatist bir bakış açısı ile yaklaşamayacağı kanaatindedir ve bu konuda eğitimin en önemli vazifesini kültür aktarımı olarak gören Ziya Gökaltın ile hemfikirdir. Dolayısıyla eğitimin müstahsil yetiştirme fonksiyonunu kabul etmekle birlikte, eğitimin müstahsil yetiştirme gayesine indirgenmesini reddetmektedir (Satı, 1332a). Eğitimin sosyal hayatın içindeki her ferdi yetiştiren kurum olduğu düşünüldüğünde devlet mekanizmasının ihtiyaç duyduğu memurun ve üretimde faaliyet gösterecek olan girişimcinin yetiştirilmesi hususunda bir amaca ve planlamaya sahip olması gerektiği kabul edilebilir. Dönemin mütefekkirleri, mektepteki öğrenciler arasında memur olmak arzusunun genel bir

eğilim olduğu (Günaltay, 1998:232; Sait Halim Paşa, ts:60) yönündeki düşünceleri de dikkate alındığında, dönemin eğitim sisteminin “vatandaş ve memur/teknisyen yetiştiren formel bir düzenek” (Görgün, 2019:1198) durumuna dönüştüğü düşünülebilir. Bu yönelimin kökleri II. Mahmut döneminde, yeni devlet anlayışına uygun memur yetiştirilmesi için açılan mekteplere kadar uzanmakta olduğu söylenebilir. Bütün bunlar göstermektedir ki eğitim bir yandan milletin evlatlarını milletin bir üyesi hâline getirirken -ki bu öncelikli görevidir- öbür yandan müteşebbis, memur, üretici vs. yetiştirmelidir. Turhan da bu noktaya dikkat çekmekte ve şöyle demektedir:

Şu hâlde bütün mesele maarifi, bundan 900 sene evvel olduğu gibi bugün de Türkiye'nin biricik ana davası olan iktisadî, sınaî ve içtimaî sahalarda kalkınmasının bir vasıtası haline getirmektir. Bunun için de evvela bütün memlekete şamil, umumi bir içtimai kalkınma planına ihtiyaç vardır... İşte ancak bunlar yapıldıktan sonradır ki, bütün bu umumi ve tali planlarda insan unsurunun yeri, rolü, mesleği, miktarı ve bilhassa yetiştirme tarzı tayin ve tespit edilmek suretiyle bir maarif planı hazırlanır. Yoksa asırlar süren bir tekâmülü arkada bırakmış medeni memleketlerin maarif sistemleri, hazır elbise gibi, mücerret bir şekilde taklit veya kopya edilmekle olmaz (Turhan, 2018:98).

O hâlde eğitim, kültürlediği insanların meslek ihtiyacını ve maişetini, yine hizmetinde bulunduğu devletin kalifiye eleman gereksinimini düşünmek, planlamak ve yetiştirmek zorundadır.

Gökalp ile Satı Bey'in eğitimi anlayışlarındaki diğer bir farklılık da “eğitimin millîliği” hususudur. Gökalp eğitim ile ilgili yazılarında çokça eğitimin millî olması gerektiğine vurgu yapmış ve öyle ki Türk eğitim tarihinde “millî eğitim” kavramı onun adı ile anılır hâle gelmiştir. Hatta Cumhuriyet eğitim paradigması çoğu yönü ile Gökalp'in eğitim anlayışı üzerine oturmuş, ilgili bakanlığın adı dahi “Millî Eğitim Bakanlığı” olarak belirlenmiştir. Satı Bey'in konu ile ilgili ilk eleştirisi Ziya Gökalp'in “terbiye” tanımının kapsamıdır:

Ziya Bey'in fikrince terbiye, harsı -yani kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin mecmuunu- o kavmin fertlerinde ruhî melekeler hâline getirmektir... Terbiyeye bu kadar mahdud bir mana verince, onun tamamıyla millî olması lazım geldiği iddia olunabilir. Fakat terbiyenin manası bu tarifi medlûlünden çok daha şümullüdür (Satı, 1332a).

Ona göre terbiye, tâlimi de kapsayan geniş bir anlama sahiptir. Gökalp ile terbiye kavramının kapsamı konusunda anlaşılmadığını belirtse de Gökalp'in maarifi “ta'lim ve terbiye” olarak iki alana ayırmasını, ayrıca terbiye alanının “millî” olması gerektiği iddiasını temelden reddetmemektedir. Hatta bu konuda “Terbiye, mutlak surette millî değildir; terbiyenin millî bir kısmı varsa lamillî bir kısmı da vardır.” (Satı, 1332a),

ifadelerini kullanmakta ve terbiyedeki millîliğin alanını “terbiye-i ahlâkiye ve hissiye” (Satı, 1333c) olarak çizmektedir. Gökâlp ise genel olarak millîliği tâlim-terbiye düâlitesinde, terbiye alanına hasretse de onun düşüncesinde millî tarih, millî edebiyat, millî musiki gibi kültür ile ilişkilendirdiği tâlim alanları bulunmaktadır. Gökâlp, “tâlim” alanını temel de “lamillî” olarak görmektedir ancak alan ile ilgili temel bilgilerin Batı’dan alınmasından sonra kültür ile bağlantılı derslerde, o alanının millî yönünün inşâ edilmesi gerektiğine inanmaktadır. Aslında bu tartışmanın alt yapısında da Osmanlı toplumunun çok kültürlü oluşu ve bir unsura ait kültürün baskın hâle gelip gelmeme meselesi olduğu aşikârdır. Satı Bey, eğitimdeki “millî”liğin sınırlarının kontrol edilememesi durumunda, Osmanlı toplumunun zaten sarsılmakta olan çok kültürlü-çok milletli yapısının dağılacağından korkmakta, Türk olmayan unsurların Osmanlı toplumu içindeki yerlerini muhafaza etmeye çalışmakta ve daha liberal bir görüşü savunmaktadır. Ona göre; “millî”lik hususunun hududu Osmanlı milletinin mevcut durumu göz önüne alınarak çizilmeli, bu hudut Osmanlıyı oluşturan milletlerin vatan algısını bozmamalı ve terakkiye engel bir hâl almamalıdır. Diğer Osmanlı milletlerine düşmanlık üzerine kurgulanmayan, kendi milletini sevmek fikri ile hareket eden bir “millî terbiye” olmalıdır (Acar, 2009:174). Satı Bey’in Osmanlı Devleti’nin geleceğine dair endişelerini ve hassasiyetini Gökâlp’te de görmek mümkündür. Zira bütün yazılarında Osmanlı’nın istikbalini önemsemekte, Türkçülük anlayışını ve “millî terbiye” fikrini diğer milletlere karşı bir nefret ya da tekebbür temeli üzerine değil, milletperverlik üzerine oturtmaktadır.

Osmanlı Devleti’nin hassas bir dönem içerisinde bulunması ve mevcut şartların Osmanlı varlığını tehdit eder düzeyde bulunması, bu tartışmayı daha da hassas bir konu hâline getirmektedir. Oysa her milletin eğitiminde millî bir çizgi, aksi yönde özel bir gayret olmadığı müddetçe, doğal olarak zaten bulunmaktadır. Çünkü milletin formel ve informal eğitimi, az ya da çok, bilinçli veya bilinçsiz millî kültürden unsurlar taşımaktadır. Örneğin eğitim yolu ile öğretilen dil, din, ahlâk, gelenek, görenek gibi unsurlar millîlik vasfına zaten sahiptir. Ancak Gökâlp bunu şuur düzeyine çıkarmak, programlı yapmak ve örgün eğitimi zaten millî olan yaygın eğitim ile aynı düzleme çekmek iddiasındadır. Yine Satı Bey’in zihin, ahlâk ve beden olmak üzere üç alana ayırdığı eğitimin, ahlâk bölümü de millî bir özellik taşımaktadır. Ayrıca toplumsal yönden bakıldığında, nasıl bir anne-babanın evladına kendi ailesinin değerleri çerçevesinde eğitim vermesi onların hem hakkı hem de görevi ise bir toplumun kendi ferdini kendi kültürü çerçevesinde terbiye etmesi de hem hakkı hem görevidir. Bu

görevi toplum yaygın ve örgün eğitim yolu ile yapar, dolayısıyla eğitimin millî çizgisi onun doğasından kaynaklanmaktadır. Ancak burada Ziya Gökalp'e hak vermekle beraber, Satı Bey'in uyarılarını dikkate almak gerekmektedir. Yani eğitimdeki “millîlik” ilkesi toplumu yeniliklere ve gelişmeye kapatmamalı, dıştaki dünyadan soyutlamamalıdır. Yine münteşir ve müteazzî olarak ikiye ayrılan bir eğitim anlayışında, müteazzî eğitimin “millîlik” vasfı çerçevesinde münteşir eğitimi iyiye, doğruya, adalete ve güzel olana yönlendirme zorunluluğu olduğu söylenebilir. Münteşir eğitimde halk tarafından gelecek nesillere aktarılan ve kültürün içine katılan yanlış anlayışlar müteazzî eğitim tarafından düzeltilmelidir. Öte yandan Gökalp bu “millî” çizginin, müteazzî eğitimin münteşir eğitime yaklaşması ile sağlanabileceğini, münteşir eğitim ile müteazzî eğitimin aynı davranışları cezalandırması ve aynı davranışları mükafatlandırması gerektiğini, böyle olmadığı takdirde bu eğitime muhatap olan insanların iki farklı değer sistemi karşısında “bunalım” a düşebileceğini (Gökalp, 1973:119) iddia etmektedir. Bu durumun modernleşme tarihinde, eğitim sisteminin en müzmin problemi olduğu söylenebilir. Üç ayrı eğitim ortamı olan aile, toplum ve okulda hem amaç birliğinin hem de değerler birliğinin olabildiğince en yüksek seviyede sağlanması, eğitimin başarısını artıracak en önemli etkindir, denilebilir. Çocukta değerler çatışmasının en az düzeyde olması ya da böyle bir çatışmanın olmaması bu birlikteliğe bağlıdır. Anne, baba, öğretmen ve toplumun saygı duyduğu insanlar millî ve manevî değerler noktasında birbirini tekzip etmemelidir. Örneğin, okulda yaşlılara hürmet edilmesi gerektiğini öğrenen bir çocuk, ailesinin yaşlılara göstereceği saygılı tavırlar ile bu değeri kolay bir şekilde içselleştirecektir. Ya da okulda çevreyi korumanın gerekliliğini öğrenen bir çocuk ailesinin ya da toplumun bu konudaki umursamaz tavırları karşısında bocalayacaktır. Veya aile ile toplumda dinî değerlere saygı duymayı öğrenen bir çocuk, okulda dini hafife alan ya da reddeden bir eğitim ile karşılaştığında ruhî bir bunalıma düşebilecektir. Bu konuyu ele alan Turhan “En iyi terbiye sistemleri cemiyetlerinin yaşayan, hakikî kıymetleri, örf ve âdetleri, canlı ananeleriyle tenakuza düşmemiş olanlarıdır (Turhan, 1980:255), tespitinde bulunmaktadır. Dolayısıyla eğitimin “Nasıl bir insan?” sorusuna aile, toplum ve okul uyumlu bir cevap vermeli, bu soruya verilen cevaba uygun bir değerler sistemi bütün bir toplum tarafından ayakta tutulmaya çalışılmalıdır.

Ziya Gökalp ve Satı Bey'in eğitimde uygulanan yöntem ve tekniklerde yeni usûllerin kullanılması, eğitimin ezberden kurtarılması hususunda aynı fikirde oldukları söylenebilir. Ancak Gökalp'in yazılarında eğitimin “millî”liliği hususunda nasıl bir

vurgu var ise benzer şekilde Satı Bey'in yazılarında da eğitimin “pedagojik” olması hususunda bir vurgu bulunmaktadır. Satı Bey bu konuda tafsilatlı yazılar yazmış ve ders örnekleri hazırlayarak bunları derslerinde uygulamıştır. Ona göre biyoloji, psikoloji ve ahlâk ilimlerinin ortaya koyduğu kaideler esas alınarak beden, fikir ve ahlâk terbiyesi yapılmalıdır (Satı, 2012:42), ancak bu şekilde pedagojik eğitim, onun deyimi ile fenn-i eğitim, sağlanabilir. Satı Bey, bu pedagojik eğitimin bir yönünü de yeni metot ve tekniklerin oluşturduğu düşüncesindedir. Aynı dönemde (1910) Türk Dünyası'nda yeni metot ve tekniklerin uygulanmasını önemseyen Cedidcilik hareketinin de en yaygın okul ağına ulaştığı bilinmektedir (Akyol, 1993). Yine genel olarak usûl-i cedid yaklaşımı XIX. yüzyılda ve XX. yüzyıl başlarında Osmanlı eğitiminde tartışılan önemli bir konudur (Somel, 2019:334). Bu durum göstermektedir ki genel olarak Osmanlı ve Türk coğrafyasında yeni öğretim metotları hususunda bir farkındalık bulunmaktadır. Gökalp ve Satı Bey'in yeni metot ve tekniklerin uygulanması taraftarı olmaları da dönemin eğitim dünyasındaki atmosfere uygun düşmektedir. Bununla beraber Satı Bey'in beden-zihin-ahlâk eğitimi vurgusu, fennî eğitim talebi ve deney, gözlem, tümevarım, keşifi öncelmesi onun realist bir eğitim yaklaşımına sahip olduğunun işaretleridir, denilebilir.

Her iki eğitimci de dönemin Osmanlı eğitim sisteminde sürekli olarak anlatım metodunun kullanılmasından ve öğrencilerin ezberciliğe yönlendirilmesinden şikâyet etmektedir. Gökalp, kendi öğrencilik yıllarından örnekler vererek ezberciliğin öğrenciyi dersten uzaklaştırdığını (Gökalp, 2018c:177) söylemektedir. Satı Bey ise gezdiği okullarda karşılaştığı vakılardan örnekler vererek ezberciliğin bir hastalık derecesinde eğitim sisteminin bünyesini sardığını (Satı, 1327c) iddia etmekte ve hatta ezbercilik ile çocukların sersemleştirildiğine (Satı, 2021:65) inanmaktadır. XIX. yüzyılın sonunda Osmanlı coğrafyasındaki ilkokulların takriben %80'den fazlasında takrir ve ezber yöntemlerinin kullanıldığı (Gündüz, 2015:320) göz önüne alındığında ezberciliğin ne kadar yaygın olduğu, yeni öğretim metot ve tekniklerinin yaygınlaştırılmasının önündeki engelin ne kadar büyük olduğu anlaşılabacaktır. Hâlen birçok kişi ve yer isimleri, önemli görülen tarihler, periyodik element cetveli, çarpım tablosu gibi hususlarda ezber metodu uygulanmaktadır. Ne yazık ki sınavların akabinde bu ezberler unutulmakta ve kişiye herhangi bir katkı sağlamamaktadır. Ezber yönteminin tamamen ortadan kaldırılması mümkün gözükmemekle birlikte, imkân olan her bilginin yapılan etkinlikler sonucu elde edilmesine gayret edilmesi sağlanmalıdır. Bilgiler bu şekilde öğrenilirse çocukların ömür boyu faydalandığı

tecrübeler hâline gelecek, onların yeni fikirler üretmesine ve muhakeme güçlerinin artmasına hizmet edecektir. Örneğin, çarpma işlemi ritmik sayma üzerine bina edilmeli, çarpım tablosunun zihinde öğrenme sonucunda oluşması sağlanmalıdır. Ezber yöntemi öğrencinin pasif ve alıcı, öğretmenin aktif ve aktarıcı olduğu bir usûl olduğu için öğrenciyi hem bedenlen hem zihnen monotonluğa mahkûm eden bir yöntemdir. Öğrenci bilgiye kendi gayretleri ile ulaşmadığında ya da anlatılan veya ezberletilen bilgileri zihnî faaliyetlerde kullanmadığı sürece öğrenme meydana gelmemektedir. Dolayısıyla ezberlenen veya aktarılan bilgiler hem zaman kaybına sebep olmakta hem de zihinde gereksiz bir yük meydana getirmektedir. Nitelikli bir öğrenme, ancak öğrencinin aktif olduğu, zihinsel süreçleri aktif olarak kullandığı ve üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, yorumlama) deneyimlediği etkinliklerde gerçekleşmektedir. Bu yüzden iki mütefekkirin de salt bir ezbere karşı olduğu ve “usûl-i cedid” yöntemlerini önemseydiği söylenebilir.

Gökalp, eğitimde kullanılan metotların, çocuklardaki oyuna duyulan iştihaya ve eğlencelerde hissettikleri coşkuya dayanması gerektiği düşüncesindedir (Gökalp, 1973:163). Ona göre oyun ve eğlence anında çocuklarda ortaya çıkan heyecan ve coşku eğitim ortamında kullanılmalıdır. Öğrencide öğrenme isteği oluşturmak eğitimde kullanılan metotların ana hedefi olmalıdır. Satı Bey’de aynı noktayı vurgulamakta okulun ve derslerin neşe ve zevk verecek bir hâle getirilmesi gerektiğini, çocuğun doğasında olan bu duygunun eğitimde kullanılmasının lüzumunu dile getirmektedir (Satı, 2012:158). Bu düşünce beraberinde öğrencinin aktif olduğu ve içinde bulunduğu grup ile etkileşim içinde bulunduğu öğretim metotlarının uygulanmasını gerektirir. Ayrıca öğrencinin ilgi ve kabiliyetine göre yönlendirilmesi anlayışını da zorunlu kılar ki insan ancak ilgi duyduğu ve kabiliyetli olduğuna inandığı alanlarda istek ve heyecan duyarak çalışmaktadır.

Satı Bey, yeni öğretim metotlarını daha ayrıntılı olarak ele almakta ve yeni metot ve tekniklerin kullanılmasının Osmanlı eğitim sistemi açısından hayatî öneme sahip olduğunu düşünmektedir. Ona göre, ders kitapları ve ders programları ne kadar mükemmel olursa olsun, okuldaki ders araç ve gereçleri açısından ne kadar donanımlı olursa olsun, öğretim metot ve tekniklerinde “öğrencinin aktif olduğu ve bilginin hazır verilmeyip yapılan etkinlikler ile bir süreç sonunda öğrenci tarafından elde edildiği” metotlara geçilmedikçe “eğitim reformu” akim kalacaktır. Çünkü o, “usûl, tedris ve terbiyenin ruhudur” (Satı, 2010:121), inancındadır. Bir yandan da eğitim sırasında uygulanmak üzere seçilen bu metotların çocukların karakterini etkilediği söylenebilir.

Çünkü öğrencinin pasif ve dinleyici konumunda olduğu metotlar, onları hazırcılığa alıştırmakta, düşünme kabiliyetini köreltmekte, eleştirel düşünme yeteneğine ket vurmakta ve üretmekten men etmektedir. Oysa talebenin aktif olduğu ve grup içinde etkileşimi gerektiren metotlar, ona üst düzey düşünme becerilerini kullanma imkânı vermekte, eleştirel düşünceyi geliştirmekte ve bilgiyi elde etme zevki tattırmaktadır. Satı Bey'in bu konudaki görüşleri hem Cedidciler ile hem de izinden yürüdüğü Spencer ile kesişmektedir. Bu onun eğitim dünyasındaki gelişmeleri yakından takip ettiğinin de işaretidir. Ayrıca bütün bunlar Satı Bey'in -kendi fikrinde- bulunduğu çağın insan anlayışını belirlediğinin ve bilimsel düşüncenin Batı'dan transferi açısından eğitimin alt kademelerinde yapılması gerekenleri tespit ettiğinin göstergesidir. Öğretmen yetiştirmeye büyük emek vermesinin sebebi de budur. Dönemin öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun pedagojik formasyonu bulunmamaktadır. Ona göre öğretmenlerin bu eksikliği giderilmeden eğitim reformu başarıya ulaşamayacaktır.

Satı Bey deney, gözlem, soru-cevap metotları ve keşif, tümevarım stratejileri üzerinde durmaktadır. Bu metot ve stratejiler, verilmek istenen bilginin hazır bir şekilde öğrenciye sunulması yerine bir eğitim etkinliği sonucunda öğrencinin bilgiye ulaşmasını hedeflemektedir. Derste öğretmen rehber olarak görülmekte, öğrencinin aktif hâlde tutulması, daha fazla duyu organına hitap edilmesi ve öğrenme etkinliğinin içinde öğrencinin daha çok rol alması istenmektedir. Satı Bey, özellikle fen derslerinde anlatım ve sayısal ifadeler ile derslerin geçirtilmesini çok zararlı bulmakta bunların öğrencide “öğrendim zannı” oluşturduğunu ifade etmektedir. Özellikle bu derste gözlem ve deneyler yapılarak öğrencinin araştırma, inceleme, tümdengelim ve tümevarım gibi zihinsel faaliyetlere alıştırılması gerektiğini söylemektedir (Acar, 2009:172). Bilimsel çalışmaların büyük bir bölümünün deney ve gözleme dayalı olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin okul döneminde bu metotları deneyimlemelerinin önemi ortadadır. Deney ve gözlem sırasında bilimsel bilgiye ulaşma sürecinin nasıl işlediğini görmeleri hem öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından hem de bilimsel araştırma metotlarının bütün bir eğitim sistemine yayılması açısından önemlidir. Ayrıca Satı Bey genel olarak derslerde anlatım ve soru-cevap metotlarının tümdengelim stratejisi içerisinde kullanıldığı tespitini yapmakta, bu durumun çocukları tembelliğe, ezberciliğe, hazırcılığa alıştırdığını ifade etmektedir. Ona göre tümdengelim stratejisi ihmal edilmemeli, ancak mümkün olan her konuda tümevarım stratejisi tercih edilmeli, tümevarım stratejisinin uygulandığı derslerde

anlatım ve soru-cevap metotları bilgiyi öğrenciye keşfettirmek üzere kullanılmalıdır (Satı, 1326k). Onun özellikle soru-cevap yöntemini “Sokratik sorgulama” şeklinde kullandığı ders işleniş örneklerinde görülmektedir (Satı, 1325a; 1325d; 1326b; 1326c). Satı Bey’in ve Spencer’in yazılarında çokça bahsettiği keşif yöntemi, Bruner’in “buluş yolu ile öğretim” stratejisi ile büyük benzerlikler taşımaktadır. Genel olarak Satı Bey’in üzerinde durduğu yöntemler öğrencinin derste aktif olmasını gerektirmektedir. Bu yöntemler öğrenciye etkinlik süreci içerisinde başarı zevkini tattıracak ve öğrenci bilgiyi kendi bulduğu için gerçek bir öğrenme meydana gelmesini sağlayacaktır. Ancak Satı Bey’in asıl hedefi bu metotlar ile öğrenciye bilgi keşfettirmek değil, ona göre daha büyük bir kazanım olan bilimsel düşünceye ulaşma hususunda zihni eğitmektir.

Yine Satı Bey’in makalelerinde öğretim ilkelerini de işlediği görülmektedir. Dersin öğrencinin hazırbulunuşluluğuna göre anlatılmasının, konuların basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru işlenmesinin, müfredattaki derslerin bir bütünü tamamlayan yap-boz parçaları gibi düşünülmesinin (Satı, 1326e) ve derslerin elden geldiğince görselleştirilmesinin (Acar, 2009:79) lüzumunu anlatmaktadır. Sonuç olarak tamamen aynı görüşte olamamakla birlikte Satı Bey ve Ziya Gökalp’in II. Meşrutiyet dönemi eğitim sisteminde kullanılan öğretim metotlarındaki problemi gördüğü, bunun yanında özellikle Satı Bey’in yeni öğretim metotlarının ülke genelinde tanıtılması ve yayılması hususunda önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Gökalp ve Satı Bey’in eğitimde ödül ve cezaya yönelik fikirleri, aralarında bir tartışma konusu olarak dönemin eğitim dergilerinde yer bulmaktadır. Aslında genel olarak tartışmanın Durkheim ve Spencer’in görüşleri temelinde Gökalp ve Satı Bey’in yorum ve düşünceleri üzerinden yürüdüğü görülmektedir. Diğer taraftan iki mütefekkirin ödül ve ceza hususundaki fikirleri, onların ahlâk anlayışlarını da ortaya koymaktadır. Gökalp, toplumun zihninde nazarî hâlde ve kalbinde ise duygu olarak bulunan bir “ahlâk örgüsü”nden ve bu kaidelere ait ödül ve ceza sisteminden söz etmektedir. Ona göre yukarıda tarif edilen bu “örf-âmme duygusu” toplumu oluşturan insanların kötü davranışlarından etkilenmeyen manevî bir varlığa sahiptir. Dolayısıyla Gökalp’in ahlâk anlayışının temelinde toplumun binlerce yıllık tecrübesi ile oluşmuş olan ve yazılı olmayan ahlâkî ilkeler bulunmaktadır. Ki bu yönü ile Gökalp’in ahlâk tasavvuru yüksek ahlâkî amaçlara bağlanmayı ön gören idealizmin ahlâk anlayışına benzemektedir. Örneğin toplumda rüşvet ne kadar yayılırsa yayılsın örfte “rüşvetin kötü bir davranış olduğu” kaidesi asla değişmemektedir. Onun anlayışında örf,

münteşir terbiyenin yazılı olmayan müfredatı gibidir, toplumun vicdanını temsil eder ve bu sebeple müteazzî terbiye, münteşir terbiyeye yaklaştıkça başarılı olur (Gökalp, 1973:117-125). Kısaca Gökalp'e göre, okullar terbiyede münteşir eğitimin özü olan örfü esas almalı, ödül ve cezaları da buna göre düzenlemelidir. Ancak Gökalp'in iddia ettiği gibi yaygın eğitim ile örgün eğitimin arasında bu derece keskin çizgiler bulunmamaktadır. Yani okullar toplumdan keskin çizgiler ile soyutlanmış alanlar değildir ve okul içinde bulunan bireyler zaten toplumun doğal birer üyesidir. Yine her ne kadar Gökalp, örfü fertlerin kötü davranışları ile sâfiyetini bozmayacak bir olgu olarak görse de yaygın eğitimin uygulayıcısı olan toplumda kan davası, çevreyi kirletmek, sigara içmek, argo kullanmak, nezaketsizlik gibi birçok yanlış âdet ve davranışların bulunduğu bilinmektedir. Bu kötü davranışları toplumun büyük bir bölümünün -en azından vicdanen- doğru bulmadığı kabul edilse de vicdanları rahatsız eden toplumsal bir tepkisizlik ve sükût olduğu da aşîkârdır. O hâlde eğitim kurumları toplumun millî ve manevî değerleri ile çatışmamalı, toplum vicdanına uygun ödül ve cezalar vermeli ama bununla beraber toplumsal vicdanı da müspet yönde desteklemelidir.

Satı Bey'in ise ahlâk anlayışında Kant'a yaklaştığı görülmektedir. Ona göre birey, iyiliği mükafat kazanmak için değil "iyi" olduğu için yapmalı, kötülüğü cezadan korktuğu için değil "kötü" olduğu için yapmamalıdır (Satı, 2018:120). Yani Kant'ın "ödev ahlâkı"ndaki gibi, bir davranışın yapılıp yapılmama durumunu onun sonucu belirlememelidir (Kant, 2002:59). Örneğin insan sonucunda ödül veya ceza durumuna bakmaksızın "yalan söyleme" davranışından uzak durmalıdır. Yine yapılan eylemin ahlâkî olup olmadığını, kişinin o eylemin genel bir yasa olmasını isteyip istememesi tayin etmektedir (Kant, 2002:41). Bununla birlikte Satı Bey'in burada kişide toplumsal baskı yolu ile oluşturulmuş sahte bir ahlâkın oluşmasını, eğitimsel bir sonuç saymadığı söylenebilir. Onun bu düşüncesi ancak kâmil bir ahlâk seviyesine ulaşmış bireyde oluşabilir. Bu durum ahlâk eğitimi açısından, ulaşılmak istenilen bir olgunluk seviyesi bir zirve olarak kabul edilebilir. Vasat bir ahlâk eğitiminde elbette ödül ve ceza, cennet ve cehennem, toplumun kabulü ve reddi birer vasıta olmak durumundadır.

Gökalp ve Satı Bey ahlâk eğitimi birbirlerinden farklı temellendirseler de eğitim ortamındaki ödül ve ceza hususunda benzer fikirlere sahiptirler. Birincisi, iki mütefekkir de verilen cezanın ya da mükafatın şahsı değil davranışı hedef alması gerektiğini düşünmektedir (Gökalp, 1973:117; Satı, 2012:176). Çünkü şahsiyet hedef alınarak verilen cezalar kişinin kendisine olan saygısını kaybetmesine, özgüven

eksikliğine, silik veya zayıf kişiliklerin oluşumuna meydan verebilir ya da şahsiyetler hedef alınarak verilen ödüller kibirli bir kişiliğin oluşumuna yol açabilir. İkincisi, iki eğitimcide ceza ve mükafatta aşırılığın zararlı olduğuna inanmaktadır. Gökalp bu davranışın şahsiyeti yok ettiği (Gökalp, 1973:117), Satı Bey ise bu davranışın çocuğu ödül ve cezaya karşı duyarsızlaştırdığı tespitinde bulunmaktadır (Satı, 2012:176). Zira cezada ölçüsüz davranmak çocuklarda cezadan kurtulmak için yalan söylemek, iftira atmak gibi davranışları geliştirirken; ödülde aşırılık iyi davranışı özümsemek yerine ödül almayı amaçlayan çıkarıcı bir kişilik gelişimine sebep olabilir. Hemfikir oldukları üçüncü nokta ise olabildiğince “yapılan yanlış düzeltici” cezalar verilmesidir. Bu nitelikteki cezaları Durkheim’den hareketle Gökalp “iade edici ceza” (Gökalp, 1973:135-138), Spencer’den (Spencer, 2022:111) hareketle Satı Bey “Tabii ceza veya onarıcı ceza” (Acar, 2009:199) olarak isimlendirmektedirler. Bu tür cezalar eğitimcilerin en çok başvurduğu ceza türüdür. Özünde bir cezadan çok yapılan yanlışın düzeltilmesi ya da bir doğru davranış tatbikatıdır. Asıl hedef çocukta sorumluluk bilinci oluşturmaktır. Ancak bu tür cezaların eğitimdeki bütün disiplin sorunlarını çözmek için yetersiz kaldığı durumlar yok değildir. Dolayısıyla sözlü-manevî cezaların ve yapılan yanlış düzeltici cezaların yetersiz kaldığı durumlarda “okuldan uzaklaştırma, okul değiştirme, sevdiği etkinliklere katılmama gibi” cezaların verilmesi bir ihtiyaç olarak durmaktadır. Bu yüzden iki mütefekkir de onarıcı cezaların hakiki ceza mahiyetinde olmadığını kabul ettiği görülmektedir (Acar, 2009:204). Ceza ve ödül konusunda yukarıda sayılanlara ek olarak Satı Bey, ödül veya ceza olarak düşünülen şeyin mahiyetinin kişiye göre değiştiğine vurgu yapmaktadır (Satı, 2012:183). Örneğin, futbol oynamayı sevmeyen bir çocuğa, futbol oynamaktan mahrum etme cezası vermek anlamsızdır. Gökalp ise verilen ödül ve cezaların öğrenciler nezdinde “adil” vasfına sahip olmaları gerektiği kanaatindedir (Gökalp, 1973:120). Bu ise ancak şeffaf bir disiplin süreci ile sağlanabilir. Bu yüzden eğitim kurumlarındaki disiplin cezaları, öğrenci ve velilerin şahit oldukları ama son kararı eğitimcilerin verdiği bir süreç ile oluşturulmalıdır.

4.8. Eğitim Felsefelerinin Mukayesesi

II. Meşrutiyet eğitimi, “esasicilik” felsefesinden izler taşımaktadır. Modern eğitim kurumlarını yaygınlaştırarak eğitimi tüm halka yayma çabası, devletin devamını sağlayacak memur ve vatandaş yetiştirme amacı, ders müfredatlarını belirleme ve bunlara göre ders kitaplarının yazılmaya çalışılması, derslerde yaygın bir

şekilde geleneksel metotların kullanılması ve yeni metotların kullanımı için verilen mücadele, okul ortamının hayata hazırlık olarak görülmesi, eğitime en önemli görev olarak kültür aktarımının verilmesi, öğretmene biçilen rol ve sıkı disiplin uygulamaları bunun göstergesi olarak düşünülebilir. Ancak bu dönemde şuurlu bir eğitim felsefesi tercihi yapılmamış, şartların sürüklemesi ile Batı'dan alınan örnekler Osmanlıyı bu değişime mecbur etmiştir. Aynı zamanda kitlesel eğitime geçişin yaşandığı dönem “modern eğitim”in de başlangıcı sayılmaktadır (Alemdar ve Aydemir, 2022). İster “modern eğitim”e geçiş ister “esasicilik” felsefesinin işareti olarak sayılsın, bu değişim beraberinde kendini meydana getiren ya da bileşenleri olan varlık, bilgi, ahlâk felsefeleri ile Osmanlı eğitim sistemine ve düşünce dünyasına girmiştir. Fiziksel maddeyi tek gerçeklik sayan materyalizm, metafiziği reddeden pozitivizm ve yine insanı canlılar aleminde memeliler grubuna dahil eden Darwinizm, bu felsefi düşüncelerin en önemlilerindendir. Bu gelişmeler sonucunda verilen modern eğitim; aile ve çevresinde Allah, melek, cin, cennet, cehennem, ahiret vs. metafizik tarafı da olan bir varlık dünyasına sahip, vahiy temelli bir ahlâk anlayışında olan ve kendini “yaratılanların en şerefli” derecesinde gören Osmanlı insanında büyük bir buhrana sebebiyet vermiştir. Müslüman Osmanlının yüzlerce yılda oluşturduğu ve muhafaza ettiği “Allah-kâinat-insan” arasındaki denge yani kozmogoni sarsılmış ve II. Meşrutiyet döneminde bir buhrana dönüşmüştür. Bu krize çözüm arayan ve çözüm yolunu eğitimde gören Ziya Gökalp ve Satı Bey’in de yaşanan zihin dağınıklığından nasibini aldığı söylenebilir. Özellikle “sosyal tekâmül”e vurgu yapmaları ve müfredattaki tabîi bilimler alanında gerçek bilgiyi “pozitivist veriler” ile sınırlandırmaları bunun en önemli göstergeleridir. Zihin dünyalarındaki düalist yapıyı gösteren örnekleri makalelerinde bulmak mümkündür. Örneğin, “ictimai vicdan” ile ilgili aralarında geçen bir tartışma sırasında Satı Bey, Gökalp’i metafizikçi olmakla suçlamış, Gökalp bunu reddetmiştir (Satı, 1333c). Bu tartışmada metafizik meseleleri bilim dışı kabul ettikleri görülmektedir. Öbür yandan ikisi de Osmanlı döneminde yazdıkları makalelerde bir metafizik öğreti olan İslam’dan saygı ile bahsetmekte; din ve ahlâk eğitimi ile ilgili olumlu görüşler belirtmekte ve önerilerde bulunmaktadır. Gökalp, kızlarına ve eşine yazdığı mektupların birçoğunda dinin ve ahlâkın gerekliliğini belirten, İslam’ı öven ve onu yaşamaya özendiren ifadeler kullanmaktadır (Tansel, 1989:212). Satı Bey ise İslam’ın hakikatinin öğretilmesini istemekte (Satı, 2021:23), din dersinin daha faydalı işlenmesi için öneriler sunmakta (Satı, 1326g) ve Batı’nın “İslam”ı geri kalma sebebi olarak ilan ettiği bir dönemde İslam’ı müdafaa

etmektedir (Satı, 2001:14). Görüldüğü gibi iki mütefekkirin de zihinlerinde pozitivist ve sosyal evrimci fikirler ile İslam inancı ve metafizik ilginç bir şekilde yan yana yaşamaktadır. Özellikle Gökalp, bu zihni bunalımdan Osmanlının çıkışı için hem fikir dünyasında hem eğitim anlayışında farklı felsefi görüşlerden faydalanmakta ve yerli bir senteze ulaşmaya çalışmaktadır. Felsefi akımları değerlendirirken eğitim açısından spiritüalizm, idealizm, rasyonalizm ve dogmatizmi faydalı; materyalizm, septsizm ve bireyciliği zararlı bulmaktadır. Bu ayrımın mihengi olarak da “olumlu insan anlayışı”nı, insanın ruh sahibi olmasını ve dinin terbiyedeki önemini esas almaktadır (Gökalp, 2018c:91). Felsefi akımları değerlendirirken Gökalp, açık bir şekilde insanın manevî yanını -yani ruhunu- önemseyen bir irade ortaya koymaktadır. Satı Bey için de her ne kadar Gökalp gibi belirgin cümleler kurmasa da din ve din eğitimi hususundaki görüşleri ile insanın ruhsal yanını önemsemekte olduğu söylenebilir.

Batı’dan gelen bilimsel, modern ve doğru kabul edilen fikirler ile Osmanlı toplumunun geleneksel değerlerini birbirine uyumlu bir bütün hâline getirmek ve bu anlamlı bütünü yeni nesle aktarmak dönemin eğitim alanının en önemli sorunlarından biri sayılabilir. Bu sorun karşısında Gökalp, okullarda dersler arasında bir irtibat olmadığını, her öğretmenin kendi branşına ait bilgileri verdiğini, eğitimin bütünü ile ilgili öğretmenler arasında bir anlayış birliği olmadığını söylemekte, bunu da öğretmenlerin bir felsefe kültürüne sahip olmadıklarına, kendi derslerinin diğer dersler ile ilişkisini bilmemelerine bağlamaktadır (Erişirgil, 1984:84). Burada Gökalp, açıkça bir felsefe eksikliğinden bahsetmektedir. Ona göre bütün derslerin ortak bir amaca hizmet etmesi ve öğretmenlerin derslerini ana gayeye ulaşmak için kullanmaları gerekmektedir. Yani verilen bütün eğitim ve öğretim etkinlikleri “ortak bir amaca” hizmet etmelidir. Gökalp, bu problem karşısında “Türk terbiyesi, İslâm terbiyesi, asır terbiyesi”nden mürekkep bir terbiye (Gökalp, 2019b:49) önermekte, üç terbiye çizgisinin de birbirinin yardımcı ve tamamlayıcısı olmasının zorunluluğunu (Gökalp, 2019c:28) ifade etmektedir. Görülmektedir ki Türkleşmek-İslamlaşmak-Muasırlaşmak sentezini temel alarak, eğitimde “bilim, kültür ve din” içerikli bir muhteva ve bu üç etkeni anlamlı bir bütün hâline getirebilecek bir eğitim felsefesi tasarlamaktadır. Satı Bey ise asıl meselenin eğitimin genel amaçlarının belirlenmesi (Satı, 2010:138), derslerin birbiri ile irtibatlı ve birbirine yardımcı hâle getirilmesi (Satı, 2012:98) olduğunu savunmaktadır. Bu arzu ancak belirlenecek bir eğitim felsefesi ile mümkündür, dolayısıyla Satı Bey bir eğitim felsefesi ihtiyacı tespitinde bulunmakta ancak açıkça bu konudan bahsetmemektedir. O, daha çok eğitimin

uygulama aşamaları ile ilgilenmekte ve “pedagoji” vurgusu yapmaktadır. Ancak makalelerindeki, yetiştirmek istediği insanın hususiyetlerine dair fikirleri, onun zihin dünyasındaki eğitim felsefesi hakkında ipuçları vermektedir. Müteşebbis ruhlu, birey olduğunun farkında olan, meşrutiyetin sağladığı hak ve hürriyetlerini bilen, ülkenin geleceğine dair idealleri ve bunların gerçekleşeceğine dair güçlü ümitleri olan, idealleri için azimle çalışan, hayal gücü zengin (Satı, 2012:112-113), mantık ve muhakeme gücü sağlam (Satı, 2012:129), sosyal ilişkileri kuvvetli ve içinde bulunduğu toplumu seven, üstünde yaşadığı vatana bağlılık hissine sahip (Acar, 2009:174-175) bir insan yetiştirmek istemektedir. Bu da daha çok Batıcı, liberal ve bireyci bir felsefi anlayışa işaret etmektedir. Bunun yanında Gökalp, idealist felsefeye dayanan “daimicilik” anlayışının prensiplerinden seçkin eğitim, ahlâk ve karakter eğitimini, öğretmen rol model olmasını benimsemekle birlikte, “esasicilik” anlayışının kültür aktarımına verdiği önemi ve nesnel bilgiye ulaşmada kullandığı metotları kabul etmektedir. Satı Bey ise realizmi temel felsefelerinden biri kabul eden “esasicilik” anlayışının prensiplerinden olan konu temelli eğitim, eğitimin yaygınlaştırılması ve bilgiye ulaşmada deney, gözlem gibi metotların kullanılması hususlarını benimsemekte; “daimicilik” anlayışının öğretmene rol model olarak biçtiği değeri kabul etmekte ve (yaşadığı dönemde henüz oluşmamasına rağmen) “ilerlemecilik” anlayışının prensiplerinden olan üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması, bireyin öncelenmesi ve bilginin içselleştirilmesi meselelerini kıymetli bulmaktadır.

Sonuç olarak eğitimi derleyip toparlayacak, okuldaki her etkinliği aynı amaca yönlendirecek ve toplumun hedeflediği insan tipini yetiştirecek bir felsefe ihtiyacı ve arayışı hâlen sürmektedir. Tarihi süreçte Meşrutiyet döneminde eğitim sistemi, daha çok “esasicilik” felsefesinin özelliklerini taşımaktadır. 1924’te Dewey’in ziyareti sonrası “ilerlemecilik” felsefesi tercih edilmiş, ancak uygulamada esasicilik ile birlikte oluşmuş bir halita görüntüsü vermektedir (Ulubey ve Aykaç, 2005). 2004’ten bu yana uygulanmaya çalışılan “yapılandırmacılık” felsefesi de okullarda “esasicilik, ilerlemecilik ve yapılandırmacılık” felsefelerinden kodlar taşıyan ilginç bir anlayış oluşturmuştur. Örneğin mevcut eğitim anlayışı; bilgi, değer ve kültür aktarımı açısından “esasici”, öğrencinin aktif olduğu öğretim metotlarının kullanılması açısından “ilerlemeci” ve toplumu okul üzerinden reforma tâbi tutmak açısından “yapılandırmacı”dır.

Bahsi geçen felsefelerin hiçbirinin içinde yaşadığımız milletin tarihi, kültürü ve değerleri ile bir tanışıklığı olamamış, hiçbirisi Anadolu’da olgunlaşmamıştır. Hatta bu felsefelerin toplumun değerleri ile çatıştığı alanlar bulunmaktadır. Örneğin: Esasiciliğin beslendiği kaynaklardan biri olan pozitivizm, toplumun inanç alanındaki varlıkları bilim dışı kabul etmektedir. Pragmatizme dayanan, ilerlemeci eğitim felsefesine göre doğru bilgi kişiye faydası olan bilgidir. O da toplumun “Helal olan 5 lira haram olan 10 liradan büyüktür.” inancını kişiye verdiği maddi zarar sebebiyle sorgulanır hâle getirmektedir. Yapılandırmacı eğitim ise bilginin öğrenci tarafından deneyimlenerek, kişisel olarak yeniden yapılandırma iddiasını “değerler” alanına taşımaktadır (Bayraktar, 2015:91). Oysa içinde yaşadığımız toplumun zaten yüzlerce yıllık tecrübeler sonucu sahip olduğu bir değerler bütünü bulunmaktadır. Bunların her sınıfta yeniden yapılandırılması ve toplumun hemfikir olduğu değerlerin “göreceli” hâle getirilmesi problemli bir bakış açısı olarak gözükmektedir. Zira değerleri sürekli değişen bir toplum yozlaşma ve köksüzleşme riski ile karşı karşıya kalacaktır. Süreç içerisinde sorunun farkına varıldığı, “Değerler Eğitimi” adı altında çözümler arandığı görülmektedir. Ancak değer sistemini oluşturan öğeler, eğitimin muhtevasında örtülü olarak verilmedikçe, eğitim sistemi içinde anlamlı bir bütün oluşturmadıkça ve eğitim sisteminin diğer unsurları bu değerleri desteklemedikçe “Değerler Eğitimi” başarıya ulaşamayacaktır. Bu durum, Türkiye’de uygulanan eğitim felsefelerinin tamamının, ortaya çıktığı coğrafyanın sorunlarını çözmeye yöneldiği, oradaki toplumların varlık, bilgi ve değer anlayışlarına göre şekillendiğini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili olarak Turan (2010) “Hem davranışçı yaklaşım hem de yapılandırmacılık, liberal burjuvazi ve kapitalist toplum ülkelerine hizmet etme konusunda birleşmektedir.” tespitinde bulunmaktadır.

O hâlde her ne kadar ana çizgiler dikkate alınarak genellikle dört eğitim felsefesinin varlığından söz edilse de dünya üzerindeki toplumlar kadar eğitim felsefesi mevcuttur, denilebilir. Eğitim felsefesi genel olarak “Nasıl bir insan yetiştirmek isteniyor?” sorusunun derli toplu cevabı, eğitim sistemini yüksek bir ideale odaklayarak bir bütün hâline getiren ve milletin istikbalde görmek istediği “ideal insan” tipini yetiştiren temel fikirler bütünü olarak kabul edilmektedir. Uludağ (2019:42), eğitim felsefesi oluşturma gayretini “Bu çaba anlam bütünlüğü inşa etmek, onu temele yerleştirmek ve tesis etmek gibi anlamlara gelen yapıyı oluşturmak içindir. Bir başka ifade ile bir ruh, bir zihniyet inşa etmektir.” sözleri ile açıklamaktadır. O hâlde Müslüman Türk milletin tarihî köklerine bağlı, toplumun değerlerini dikkate

alan, insanı beden ve ruh yönü ile bir bütün olarak kabul eden, varlık alanını madde ile sınırlandırmayan bir eğitim felsefesi geliştirilmelidir. Kalıcı bir çözüm için Gündüz'ün ifade ettiği gibi toplumdaki “İslamî damar” ile “laik damar” arasındaki gerilim dikkate alınmalıdır (Gündüz, 2015:337). Her ne kadar 2023 Eğitim Vizyonu’nda “Bilginin teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalandığı bir bakış açısı, gelecek için umut vermemektedir. İnsan doğasındaki bütünlük kadar bilginin de bütünlüğüne ihtiyaç vardır.” (MEB, 2018) sözleri ile doğru yönde bir sorun tespiti yapılmış olsa da sorunun çözümü noktasında geç kalınmaktadır. Bu minvalde yeni eğitim felsefesinin geliştirilmesi çalışmalarında Türk eğitim tarihi problemlerinin köklerine şahit olan Gökalp ile Satı Bey’in görüşlerinin yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

4.9. Yükseköğretim Nasıl Olmalı?

Modern eğitim açısından Osmanlı yükseköğretimi, II. Meşrutiyet döneminde henüz kurumsal yapısına tam olarak kavuşmamıştır. Osmanlı geleneksel eğitim kurumu olan medreselerin yükseköğretimi de kapsayan mevcut yapısı Evkaf Nezareti ile Meşihat-ı İslâmiyye tarafından idare olunmaktadır (Ergin, 1977:1281). Çeşitli nedenlerle medreselerin ıslah edilemediği bilinmektedir. Osmanlı modern eğitimi açısından bakıldığında ise ihtiyaç duyulan alanlarda Maarif Nezaretince idare olunan rüşumat, polis, maliye, belediye, kadastro, evkaf, şimendifer, kondüktör memurları için açılan meslek yüksek okulları ile dişçi, mızık, dârülbedayi (tiyatro), dârülelhan (konservatuvar), terbiye-i bedeniye muallimliği, tabip muavinliği meslek yüksekokullarının tedrise devam ettiği görülmektedir (Ergin, 1977:1596). Aynı zamanda Tanzimat süracinde açılan Harbiye, Tıbbiye ve Mülkiye’nin Osmanlı’nın kurumsallaşmış yüksek eğitim kurumları olarak eğitime devam ettiği söylenebilir. Dönemin yüksek eğitim kurumları olan Dârülfünun ve Dârülmuallimîn ise hâlen nitelikli ve istikrarlı bir eğitim kurumu hâline getirilememiştir.

Bu dönemde yükseköğretimin organizasyon, kurumsallaşma ve nitelik ile ilgili birçok problemi bulunmaktadır. Dolayısıyla hem Ziya Gökalp hem de Satı Bey, eğitimci olarak yükseköğretim reformu konusu ile ilgilenmiş ve makalelerinde bu konu ile ilgili görüşlerini ortaya koymuşlardır. Hatta iki mütefekkirin de eğitim ıslahı nazariyelerinin kesişim noktasının yükseköğretim olduğu söylenebilir. Çünkü Gökalp, eğitim reformunda “Tübâ Ağacı Nazariyesi”ni savunmakta, ülkeyi her alanda kalkındıracak seçkinlerin yetiştirilmesi amacıyla yükseköğretimin kaliteli hâle getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Satı Bey ise eğitim reformunda “Tabîî Ağaç

Nazariyesi”ni teklif etmekte, bu nazariye sebebiyle ibtidâiler başta olmak üzere rüşdiye ve idâdîlerin donanımlı öğretmen ihtiyacının karşılanması için bir yükseköğretim kurumu olan darülmuallimînin nitelikli hâle getirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

İki mütefekkirin de dönemin yükseköğretimi için ortak tavsiyesi “bilimsel araştırma metotları”nın yükseköğretimde içselleştirilmesidir. Batı’yı yakından takip eden iki eğitimcinin de aynı eksiği tespit etmesi ve aynı yönde öneride bulunması önemlidir. Ziya Gökalp, ilmî hakikatleri araştırırken kullanılan bu metotlara “yaratıcı ilim”, bilimsel araştırma usullerinin ilim adamlarının ruhunda etkin bir hâlde bulunmasına ise “ilmî hayat” adını vermektedir (Gökalp, 2019c:216). Ona göre, bilimsel araştırma metotlarının bir meleke hâline gelmesi ve Osmanlıda ilmî hayatın oluşması için, bilinenlerin ezberlenmesi yerine, ibtidâilerden dârülfünuna kadar her eğitim kademesinde bilimsel araştırma metotları tatbik edilerek öğretilmelidir (Gökalp, 2019c:218). Satı Bey ise şimdiki ilmî çalışmalarda deney ve gözlem metotlarının daha çok kullanıldığını, daha çok olguyu meydana getiren sebeplerin tespit edilmesinin önemsendiğini ifade etmektedir (Satı, 1326a). Bu yüzden bütün eğitim sisteminde mümkün olan her yerde tümevarım ve keşif stratejisinin uygulanmasını; deney, gözlem, soru-cevap gibi öğrencinin bizzat kendisinin bilgiye ulaştığı metotların tercih edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dârülmuallimin’deki görevleri sırasında da derslerinde hep bu yönde uygulamalar yaptığı ve bilimsel araştırma metotlarının öğretmenlerde canlı bir meleke hâline gelmesi için gayret ettiği görülmektedir.

İki eğitimci de dönemin eğitim kurumlarında ezberciliğin ve bilinenlerin takririne yönelik metotların hâkim olduğu düşüncesindedir. Gökalp, henüz okullarda ilmî hayatın olmadığı, fen bilginliğinin tabiat bilimlerinden bahsetmek olarak algılandığı, filozofluğun hakikati bizzat araştırmak yerine başkalarının söyledikleri ile meşgul olmak zannedildiği tespitinde bulunmaktadır (Gökalp, 2019e:130). Satı Bey ise özellikle fen tedrisatına önem verilmesini, bu derslerde kazandırılacak bilimsel metotların siyasetten sosyolojiye, ziraattan sanayiye her alandaki gelişmeye hizmet edeceği kanaatindedir (Satı, 2010:122). Gökalp ve Satı Bey’in, Batı üniversitelerinin temel çalışma prensiplerini doğru tespit ettikleri söylenebilir. Üniversiteler bir yanı ile eğitim kurumları iken bir yanı ile de kendi alanlarındaki bilim adamlarını yetiştiren kurumlardır. Dolayısıyla hangi alanda olursa olsun yüksek öğretim kurumları, eğitimlerini ezber ve takrir yöntemlerinin hâkimiyetinden kurtarmalı, uygulamaya

ağırlık vermeli ve “bilimsel araştırma metotları”nı öğrencilerinde içselleştirmelidir. Böylece her alanda ülkenin aydınları olarak kabul edilen yetişmiş insanların üst düzey düşünme becerilerini kazanmaları ve bilimsel bilgiye nasıl ulaşıldığına dair doğru bir fikre sahip olmaları sağlanmalıdır.

Üniversitenin reformu ve eğitiminin nitelikli hâle gelmesi için Satı Bey, Batı’dan öğretim üyesi getirmeyi, üniversitede gelişmiş laboratuvarlar kurmayı ve Avrupa’ya daha planlı ve programlı bir şekilde öğrenci göndermeyi önermektedir (Satı, 2010:100). Bu düşüncenin, Batı’daki bilimsel düşünce ve eğitim anlayışını ülkeye taşımanın klasik bir yöntemi olduğu söylenebilir. Zira Tanzimat’ın başlangıcından beri Avrupa’dan üniversite hocaları getirildiği ve Avrupa’ya öğrenci gönderildiği bilinmektedir. Ancak bu uygulamaların, bütüncül bir plana sahip olmayışı başarıya engel olduğu düşünülebilir. Oysa bu yöntemi Japonya, Meiji modernleşmesinde başarılı bir şekilde kullanmıştır (Subay, 2017:104). Yine yakın dönemin önemli eğitimcilerinden Turhan’a (2018:47) göre “Garbın Şarka kolayca vereceği en faydalı şeyin ilim ve ilmî zihniyet olduğu gittikçe artan bir vuzuhla aşikâr bir surette görünmektedir, ilim ve ilim zihniyeti bir memleketten diğerine, bir ırktan ötekine nakledilebilir; yeter ki, orada rasyonel bir cemiyet bulunsun.” Turhan bu transfer için Batı’dan kendini ispat etmiş bilim adamlarının getirilmesini, Batı’nın iyi üniversitelerine öğrenci gönderilmesini ve alanlarında ihtisas yapmalarının sağlanmasını, dünyanın neresinde olursa olsun yeterli sayıda nitelikli Türk bilim adamı yetiştirilmesini, bu yetiştirilen bilim adamlarının Türkiye’de istihdam edileceği “bilim üretme atmosferi”ne sahip ilim müesseselerinin kurulmasını önermektedir. Sonuç olarak bu yönü ile Satı Bey’in bilimsel bakış açısının Gökalp’e göre daha sistematik olduğu söylenebilir.

Satı Bey, Gökalp’ten farklı olarak ilmî çalışmalar için fon oluşturulmasını istemektedir (Satı, 1326o). AR-GE çalışmalarının ülke açısından büyük öneme sahip olduğunu düşünen Satı Bey, araştırma ve geliştirme çalışmalarının bir maliyetinin olduğu ve bu maddî imkân bulunamadığında AR-GE çalışmalarının inkıtaya uğrayacağını düşünmektedir. Gökalp ise Satı Bey’den farklı olarak yükseköğretim ile ilgili iki mühim husus üzerinde durmaktadır. Birincisi ona göre hocalara “istediği dersi verme” öğrencilere de “istediği dersi alma” özgürlüğü verilmelidir (Gökalp, 2019c:220). Bu onun “akademik özgürlüğün” öneminin farkında olduğunun belirtisi sayılabilir, ancak bu durumun kargaşaya dönüşmemesi için teklif ettiği bir önlem bulunmamaktadır. İkincisi ise yüksek öğretimde idarî birimler ile eğitim biriminin ayrı

yapılanmasını, eğitimci olmayan yöneticilerin eğitimcilerin amiri olmaması gerektiğini savunmaktadır (Gökalp, 2019c:223). Bu durum iş ortamının huzuru açısından önemli olduğu gibi ihtisas alanı eğitim olmayan insanların eğitim kurumlarında eğitimcilerin âmiri olmasının eğitim çalışmalarına vereceği zarar açısından da önemlidir.

Sonuç olarak Satı Bey ve Ziya Gökalp'in tekliflerinin yükseköğretimin niteliğinin artırılması çalışmalarında birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir. Zira değindikleri meselelerin her biri dönemin yükseköğretimindeki bir eksikliği ifade etmektedir. Bu görüşlerden hareketle yükseköğretimde başarılı bir reform için yapısal sorunlar ile eğitim-öğretim sorunları birlikte ele alınmalıdır, denilebilir. Çünkü üniversitede eğitim kalitesinin yükseltilmesi için; düşünce ve ifade özgürlüğü, bilimsel ve finansal özerklik, bilimsel araştırma metotlarının canlı olması, nitelikli öğretim üyesi ihtiyacı, dengeli öğrenci-öğretmen orantısı, AR-GE çalışmalarının desteklenmesi, üniversitedeki iş ve işlemlerin şeffaf yürütülmesi eş zamanlı sağlanması gereken unsurlardır.

4.10. Kadın Eğitimi ve Aile

Toplumun en küçük yapı birimi ailedir ve toplum kendi hayatını idame ettirebilmek için ailenin varlığına muhtaçtır. Yani toplum bir organizma olarak kabul edilecek olursa aile o organizmanın hücreleri mesabesindedir. Çünkü aile, çocuğun öğrenmeye büyük bir iştiaak duyduğu bebeklik ve ilk çocukluk döneminde milletin dilini ve değerlerini çocuğa aktaran yegâne kurumdur. Toplumun hücresi olan ailenin sağlıklı bir şekilde devamını sağlayan en önemli unsur ise kadındır. Bu yüzden toplumsal problemler ile ilgilenen mütefekkirlerin öncelikli meselelerinden biri kadının eğitimi olmuştur. Zira kadın eğitiminin niteliği hem ailenin hem de gelecek neslin eğitim kalitesini en çok etkileyen faktörlerden biridir. Dolayısıyla Osmanlı toplumunun buhran döneminden çıkışı için çareler arayan Gökalp ve Satı Bey, Osmanlı kadınının eğitimi hakkında da düşüncelerini ortaya koymuşlardır. Bu konu beraberinde ailenin çocuğa verdiği eğitimin niteliği meselesini de gündeme getirmiştir. Satı Bey, milletin uyanış yolunun sadece yönetime hâkim olmaktan değil aile kucağından geçtiğini düşünmekte ve “Beşiği sallayan el, dünyaya hükmeder.” sözü ile aile ve kadın eğitiminin önemini vurgulamaktadır (Acar, 2009:152). Onun özellikle beşiği sallayan el ile kastettiği kadındır. Çünkü ailede çocuğun eğitimi ile en çok kadının ilgilendiğinin ve kadının eğitiminin artırılması yönündeki çabaların direkt

çocuğa yansıyacağını farkındadır. Ziya Gökalp'in ise kadın eğitiminden beklentisi daha geniş bir alanı kapsamaktadır. Ona göre kadınlar “yüksek ruhlu” olmak amacı ile “din, ahlâk, ilim, edebiyat, felsefe vs.” tahsili görmeli (Tansel, 1989:19), toplumun idaresinde rol alarak siyasî hayata şefkat ve samimiyet getirmeli, manevî değerleri kuvvetlendirmelidirler (Tansel, 1989:446). Gökalp kadının anne ve eş rolünü değerli görmekte ama bunun yanında onlara toplum hayatına katılarak erkekleri “doğru yola sevk etme” misyonu yüklemektedir. Kadınlar siyasî hayatın içine girmiş olsalardı I. Dünya Savaşı çıkmazdı, iddiasında bulunmaktadır (Tansel, 1989:323). Aslında Osmanlı Müslüman toplumunun temel dinî kaynağı olan Kur'an-ı Kerim, “Oku!” emri ile bütün toplumu muhatap almakta ve herhangi bir kısıtlama olmaksızın eğitimi bütün toplumun temel hakkı olarak görmektedir (Gündoğdu, 2020:175). Ancak bu dönemde özellikle kadınların eğitimindeki problemler ve kadın eğitimi için yükselen talepler, bu emrin doğru anlaşılmadığını göstermektedir. Kılıç, dönemi değerlendirirken “Önceki dönemlerde olduğu gibi, Meşrutiyet yıllarında da bütün görüşler, çocukların ilk eğiticiyi kadının çok iyi eğitilmesi gerektiği düşüncesinde birleşirler.” (Kılıç, 2013), demektedir.

Gökalp'in kadınların sosyal ve siyasî hayata katılımı ile ilgili umduğu iyi dileklerin gerçekleşmemesinin sebepleri, XXI. yüzyılda, toplumun erkeklerine verilen eğitimin aynı ile kadınlara verilmesinde aranabilir. Verilen eğitim, oluşturmak istediği insan tipini, cinsiyet farkı gözetmeden iki cinste de meydana getirmektedir. Dolayısıyla kadının eğitimi önemlidir, ancak ondan çok daha önemli olanı verilen eğitimin niteliğidir. Gökalp'in kadın eğitimindeki “yüksek ruhlu, merhametli, manevî değerlere sahip” vurgusu da buna işaret etmektedir. Kızlarının ahlâklı yetişmesini ve muhitteki ahlâksızlıklardan korunmasını isteyen Gökalp (Tansel, 1989:14), kadınların mefkûre, ilim ve yüksek ahlâk sahibi olmaları gerektiği kanaatindedir (Tansel, 1989:21). Ahlâk konusunda erkeğin eğitim ve rehberliğini kadına vermekte, onu iyi cins olarak tanımlamaktadır (Gökalp, 2018a:207). Kadının, saygınlığını yitirmemesi için mutlak surette ahlâkı önceleme gerektiğini, ayrıca aşk ile evliliğin ayrılmaz bir ikili olduğunu savunmaktadır (Gökalp, 2018a:206). Kadınların başka milletlerin kadın tiplerini taklit etmelerini doğru bulmamakta; Türk kadınlarını Fransız, İngiliz, Alman kadınının kopyası olmaktan sakındırmakta, millî ve orijinal olmalarını istemektedir (Gökalp, 2018a:214).

Gökalp'in kadın tasviri, onu ailenin merkezine oturtmakta ve ataerkil bir yapıya sahip olduğu düşünülen Türk ailesinde asıl sorumluluğu evin hanımına vermektedir.

Ona göre, II. Meşrutiyet döneminde toplumun her alanında yaşanan buhran, ailede büyük bir bunalıma sebebiyet vermekte, aile müessesesi gelenekçiler ile batıcılar arasında yani geleneğin tamamen muhafaza edilmesi ile tamamen reddedilmesi fikirleri arasında bocalamaktadır. Bu durumda yapılması gereken ikisine de itibar etmeyip geleneklere sahip çıkarken gelişmeye açık olmak ve kendine has olan formu bulmaktır (Gökalp, 2018a:214). Görüldüğü gibi Gökalp, ailede yaşanan bu problemi ancak ailedeki kadınının çözebileceği tespitini yapmaktadır. Satı Bey ise ailenin terbiye açısından çocuk üzerindeki rolüne vurgu yapmakta, aile terbiyesinin okul ve toplum terbiyesinden daha etkili olduğu, hatta diğer ikisinin temeli olduğu düşüncesindedir. (Satı, 2012:44). Bu yüzden aile kurumunun ayakta tutulmasını, aile hayatının ihmal edilmemesini, aile hissinin zafiyete uğratılmamasını (Acar, 2009:175), öfke ve hissî davranışlar ile aile huzurunun bozulmasına müsaade edilmemesini ve ailenin çocuk açısından daima bir mutluluk ve huzur alanı olması gerektiğini ortaya koymaktadır (Satı, 2021:98-101). Satı Bey, sosyal sıkıntıların arttığı II. Meşrutiyet döneminde aileyi bireyin sığınağı, duygusal ihtiyaçlarını ve aidiyet hissini karşıladığı ve terbiyesi ile toplumsallaştığı özel topluluk olarak görmektedir.

Aile, insanlık tarihi boyunca her dönem toplumsal hayatın en önemli kurumu olmuştur, denilebilir. Eyce'ye (2000) göre “Sanayi toplumunun yalnız insanı, artık samimiyet ve sıcaklığı ailesinde bulabilmektedir. Çekirdek aile, üyelerine duygusal olarak doyum sağlamak ve psikolojik olarak bir sığınma fonksiyonunu yerine getirmektedir.” Sonuç olarak kadının eğitimi, bir yandan toplumun bir bireyi olarak ilmi, kişiliği ve saygınlığı ile yer alması öbür yandan da toplumun diğer yarısının mürebisi olması açısından hayatî bir meseledir. Dolayısıyla Ziya Gökalp idealist bir bakış ile yüksek ruhlu, erkeği doğru yola sevkeden, siyasete şefkat getiren ve manevî değerleri kuvvetlendiren bir kadın yetiştirmek isterken; Satı Bey daha çok realist bir yaklaşım ile aile ortamının huzur ve mutluluğuna katkı sağlayan, çocuklarının eğitimi ile bilinçli şekilde ilgilenen bir kadın yetiştirmek istemektedir, denilebilir.

4.11. Din ve Ahlâk Eğitimi

II. Meşrutiyet döneminde yaşanmakta olan buhranın bir yansıması da din ve ahlâk alanındadır. Toplumun her alanında yaşanan bozulma ile ahlâktaki bozulma birbirinin hem sebebi hem sonucudur. Yani adalet, ekonomi, eğitim gibi alanlardaki bozulma ahlâktaki yozlaşmayı tetiklerken, ahlâkın yozlaşması da adalet, ekonomi, eğitim gibi alanlardaki bozulmayı derinleştirmektedir. Sait Halim Paşa (ts:133),

“Vatanın başına gelen felâketler, vatan evlâtlarının ahlâkî noksanları sebebiyledir. Bu noksanlık, anavatana karşı olan vazifelerin yerine getirilmesini önlemektedir.” diyerek toplumun içinde bulunduğu buhranın en önemli sebeplerinden birinin ahlâktaki bozulma olduğuna işaret etmektedir.

Cevizci (1997:16) ahlâkı, “Genel anlamda, mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kuralları bütünü; bir kimsenin iyi niteliklerini ya da kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy. İnsanların kendisine göre yaşadıkları, kendilerine rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı.” olarak tanımlamaktadır. Öyleyse Müslüman bir toplumda ahlâkın en önemli dinamikleri arasında her an her yerde bulunan bir Allah inancı ve yapılan her davranışın hesabının görüldüğü bir ahiret inancını saymak mümkündür. Dolayısıyla ahlâkın yozlaştığı yerde sağlam bir din eğitiminden bahsetmek de imkânsızdır. Bu yüzden II. Meşrutiyet dönemi mütefekkirleri olan Ziya Gökalp ve Satı Bey’in din ve ahlâk eğitimini birlikte işlediği görülmektedir. Gökalp’e göre “Malûmat, ilim, felsefe hep ahlâk içindir... Din ağacının da yemişi ahlâktır.” (Tansel, 1989:85). O, eğitim, öğretim, ilim, felsefe ve dinin her şeyden önce muhatap olduğu insanda kendi anlayışınca iyi ahlâkı oluşturmak istediğine inanmaktadır. Satı Bey (2012:162) de “Hubb-i din, fedakârlığın, ahlâkın avâmili arasında pek ehemmiyetli bir mevki tutar.” diyerek ahlâkın oluşumunda dinin önemli bir yere sahip olduğunu düşünmektedir. O hâlde dini inanışlarda meydana gelen zayıflama veya bozulmaların doğrudan ahlâkı etkilediği ya da ahlâkın zaafa uğradığı bir zamanda dini inançların da zayıfladığı veya bozulduğu söylenebilir.

Satı Bey, bir din buhranı yaşandığı, bunu izaleye karşı yapılan gayretlerin ve din eğitiminin en önemli meselelerden biri olduğu tespitinde bulunmaktadır (Acar, 2009:241). Buna mukabil Gökalp, bu buhranın daha çok tahsil görenlerde ortaya çıktığı, tahsil sırasındaki din-akıl-örf arasındaki dengenin din ve örf aleyhine bozulduğu, üç kuvvet arasındaki uyumsuzluğun da gençlik buhranına sebebiyet verdiği kanaatindedir (Gökalp, 2018a:260-261). Görülmektedir ki iki mütefekkir bir inanç buhranı yaşandığı noktasında hemfikirdir. Satı Bey, İslam’ın cehalete karşı olduğunu, başından beri Katolik inancından farklı olarak ilim tahsilini herkese farz kıldığını, yine başından beri her caminin yanına bir okul açarak eğitimi desteklediğini, dolayısıyla bilime karşı olmadığını ortaya koymaktadır (Acar, 2009:184-185). Gökalp de İslam’ın akla hitap ettiğini, fikrin kabul edilmesinde kişisel hürriyeti önemseydiğini yani kişiyi zorlamadığını, İslam’ın ilme önem verdiğini anlatmakta ve gençliğe “dine doğru gitme

vazifesi” vermektedir (Gökalp, 2018c:47). Yine anlaşılmaktadır ki iki eğitimci de bu buhranın sebebinin İslam olmadığı düşüncesindedir. Yani din buhranının bir sebebi olarak gösterilen, dönemin okul müfredatındaki din ve ahlâk dersleri ile fen dersleri arasındaki uyumsuzluk, İslam’dan kaynaklanmamaktadır. Zira İslamî hükümlerin, bilimin ispat ettiği gerçekler ile arasında bir uyumsuzluk meydana geldiğinde meşru çerçevede tevil edilmesi mümkündür. Ayrıca İslam, “İslam’ın Altın Çağı” olarak bilinen VIII-XIV. yüzyıllar arasında İslam toplumlarındaki ilmî başarılar yolu ile bilime engel teşkil etmediğini ispat etmiştir. Turhan (2018:23) bu durumu “İslam dini, bir vakitler zamanının en yüksek bir medeniyetini meydana getirmiş olması bakımından terakkiye mâni olmadığına dair imtihanı çoktan geçirmiş bulunmaktadır.” sözleriyle ortaya koymaktadır.

Burada Gökalp’in, öğrencilerde “din-akıl-örf” arasındaki dengenin bozulduğuna ve bunun sebeplerine dair görüşü önemlidir. Gökalp, din öğretmenlerinin ilmî hakikatleri takip etmedikleri (Gökalp, 2019c:26), hakiki İslam’ı bilmedikleri, diğer derslerin muallimlerinin de ilimlerin iç yüzünü bilecek bir bilgiye sahip olmadıklarını yani felsefe bilmediklerini düşünmekte, bu şartlarda verilen din dersi sebebiyle gençlerin gözünde dinin değer kaybettiği tespitinde bulunmaktadır (Gökalp, 2018a:260). Dönemin mütefekkirlerinden Günaltay (1998:247) da benzer bir şekilde şöyle demektedir:

Müspet ilimlerle içli dışlı olmuş kafalara din adına, İslamiyet’le hiçbir ilgisi olmayan hurafeler telkin edilirse, tabî ki öğrencilerin hakikate karşı hurafeye meyletmekten başka, dini bu anlatılanlardan ibaret zannederek şüpheyi bile düşerler... Okullarda dinî hislerin artırılmadığına dair pek çok kimselerin şikâyetlerini dinledim. Hatta birçokları, sadece bu kanaatten dolayı evlatlarını okullara göndermekte tereddüt ettiklerini söylediler.

Günaltay’ın da din dersinin içeriğinin yetersizliği ve dönemin din dersi öğretmenlerinin meslekî yeterliliğe sahip olmayışlarından, öğretmenlerin bilimsel gelişmeleri takip etmeyişlerinden ve derslerde İslam ile ilgisi olmayan hurafelerin anlatılmasından şikâyet ettiği görülmektedir. Satı Bey ise din dersi ile fen dersleri arasındaki bu uyumsuzluğun kişilerin inançlarında meydana getirdiği buhrana dair tahliller yapmamakla birlikte, doğa bilimlerinin eğitim hayatına girmesi ile itikadî ve fikrî tartışmaların, yanlış anlaşılımların ve dedikoduların ortaya çıktığını kabul etmektedir (Acar, 2009:170). Buradan hareketle dönemin tahsil gören insanların birbirini olumsuzlayan iki görüşü zihinlerinde taşıma durumu ile karşı karşıya

bulundukları, din ve bilimi uyumlu bir bütün hâlinde mezc eden bir anlayıştan yoksun kaldıkları söylenebilir.

Bunla birlikte iki mütefekkirin de İslam hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Satı Bey, İslam ve Türklüğün terakkiye mâni olmadığı hakkında verdiği konferanslarda İslam'ı Batı'nın bu saldırılarına karşı müdafaa etmiştir (Satı, 2001:14). Yine bu konferanslarda Müslüman ilim adamlarının tarihte bilime olan hizmetlerini tek tek saymaktadır (Satı, 1326p). Ancak Satı Bey'e nazaran Gökalp İslam hakkında daha derin duygulara sahiptir. Özellikle sürgünden ailesine yazdığı mektuplarda İslam dini hakkındaki derin hisleri aşikârdır. Buradaki ifadeleri "Gökalp'in İslam'ı sadece bir ahlâkî değer olarak gördüğü"ne dair düşünceleri yeniden değerlendirmemizi gerektirir. O, Osmanlıda İslam'ın toplumsal olarak yaşanması ve toplumun dindar olması temennisinde bulunmakta (Tansel, 1989:55), dindar bir ruha ve kuvvetli bir imana sahip olduğunu ifade etmekte (Tansel, 1989:58), Allah'a dua ettiğini ve tevekkül ettiğini anlatmakta, bunları ailesine tavsiye etmektedir (Tansel, 1989:66). O hâlde iki mütefekkirin de din hakkındaki görüşlerinden hareketle, onların genel olarak bir sekülerleşme çabasından ziyade yeni olana uyma gayreti içerisinde oldukları söylenebilir. Benzer bir şekilde Gündüz (2015:311), II. Abdülhamit dönemindeki din eğitiminin karakteri sebebi ile dönemin mekteplerine "seküler" denilemeyeceği ancak "yeni-tarz" olarak nitelendirilebileceği sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Gökalp ve Satı Bey'e göre din ve ahlâk eğitimi gerekli ve önemlidir. Zira Satı Bey, dinin insan üzerindeki etkisini görmekte, dinin doğru anlatılması ile cahillikten kaynaklanan taassubun ortadan kaldırılacağına ve dinin doğru kaynaklardan öğretilmesi ile dinden menfaat sağlayanların önünün alınacağına (Satı, 2021:23), ayrıca din sevgisinin güçlendirilmesinin topluma faydalı olan duyguları kuvvetlendireceğine inanmaktadır (Satı, 2012:162). Gökalp'e göre ise din, ahlâk eğitimi açısından en önemli etkidir. Din, insanın aradığı mükemmelliğe ahirette ulaşacağı vaadinde bulunmakta, onun hayatına anlam kazandıracak mefkureler aşılama (Gökalp, 2018c:91) ve ona karakter kazandırmaktadır (Gökalp, 2018c:45). Görüldüğü gibi din ve ahlâk eğitiminin gerekliliği hususunda Satı Bey gerçekçi bir tavırla sosyal hayatta yaşanan sıkıntılara vurgu yaparken; Gökalp idealist bir tavırla insana kazandıracığı ulvî duygulara işaret etmektedir. Bunun yanında iki mütefekkirin de kabul ettiği gibi, insanların büyük bir kesiminin dinî hassasiyete sahip olduğu bir

toplumda, bireylerin inandıkları dinin hakikatlerini öğrenmesi ve bu hakikatlere uygun bir ahlâkî eğitim alması toplumun birlik ve beraberliğini kuvvetlendirecektir.

Din ve ahlâk eğitiminin amacı hususunda fert ve toplumun mutluluğunun hedeflendiğini genel olarak iki mütefekkirin de savunduğu görülmektedir. Bununla beraber, Satı Bey daha çok bireyin kazanımlarına Gökalp ise toplumun kazanımlarına vurgu yapmaktadır. Gökalp, din ve ahlâkî birey açısından “şahsiyet”inin mimarı (Gökalp, 2018c:45) ve “iradesinin kurucusu”; millet topluluğu açısından “manevî çimento” (Gökalp, 2018c:38) ve milleti inşa eden bir unsur (Gökalp, 2019b:73) olarak nitelirmektedir. Satı Bey ise din ve ahlâk eğitiminin fert ve toplumun mutluluğunu, bireye vazife hissi kazandırmayı, kişiyi kâmil insan formuna yaklaştırmayı ve onda iyi karakter inşa etmeyi amaçladığını düşünmektedir (Satı, 2012:144-162).

“Din ve ahlâk eğitimi neden verilmeli?” sorusuna bu gerekçeleri gösteren iki mütefekkir “Din ve ahlâk eğitimi nasıl verilmeli?” sorusunu da irdelemektedir. İki mütefekkirin ahlâkın merkezine konumlandığı mekele birbirinden farklıdır. Gökalp, din ve ahlâk eğitiminin merkezine Allah sevgisini koymakta, en iyi dinin Allah’ı en çok sevdiren din olduğuna, yeni ahlâk anlayışının korku değil sevgi üzerine bina edileceğine (Tansel, 1989:446) ve Allah’ın karşılıksız olarak sadece “iyiler iyisi” olduğu için sevilmesi gerektiğine (Tansel, 1989:371) inanmaktadır. Satı Bey ise “iyinin iyi olduğu için yapılması kötünün kötü olduğu için yapılmaması” fikri ile Kant’ın ahlâk anlayışına yaklaşmakta (Satı, 2018:120) ve insanı kötü olanı yapmaktan men edenin vicdan olduğunu düşünmektedir. “Vicdan esasen akıldan ibarettir.” sözleri ile de din ve ahlâk eğitiminin merkezine akıl yerleştirmektedir (Satı, 2012:187). Eğer Satı Bey’in düşündüğü gibi akıl ve vicdan aynı şey olsa idi, aklın eğitimi ile vicdanlar olgunlaştırılabilirdi. Dolayısıyla en iyi eğitimi alan insanlar, en vicdanlılarımız olabilirdi. Oysa bilgi çağı olarak adlandırılan, bilgi birikiminin ve teknolojinin tarihin zirvesinde olduğu günümüz medeniyeti, akıl açısından yaptığı zirveye ahlâk hususunda ulaşamamıştır. Ancak ahlâkın kişide zemin bulmasından sonra ilim vasıtası ile yüksek bir fazilet derecesine ulaşabileceği yönündeki görüşünde Satı Bey’in haklı olduğu söylenebilir (Satı, 1333a).

Vicdanı, genel olarak doğru ile yanlış, iyi ile kötüyü, hayır ile şerri ayırabilen manevî bir mekele olarak kabul edersek (Ceylan, 2017), vicdanın akıl ile kalp arasında ama daha çok kalbe yakın bir yeti olduğu ifade edilebilir. Teber (2022) de “Akleden kalp deyimiyle birliktelikleri ifade edilen akılla kalp arasındaki mesafe büyüdükçe sorunlar artar... Akıl, malumatı alır, ortaya koyar ve tanzim eder. Bilgiye ulaşmaya

sebepe olur. Kalp ise aklın ortaya koyduğu bu bilgiyi idrak eder. Bu durumuyla akıl kalbin hizmetindedir.” demektedir. Kalp ile akıl arasındaki bu ilişkinin ahlâkî değerler açısından olgunluğu, vicdanın mertebesine de işaret etmektedir. Sonuç olarak akıl sahibi olmanın önemini kabul etmekle beraber, Gökalp’in din ve ahlâk eğitiminin merkezine, mekânı kalp olan sevgiyi koyması daha isabetli bir tutum olarak gözükmektedir. Ayrıca sevgi üzerine bina edilecek olan din ve ahlâk eğitiminin, çocukta daha yaşama dönük ve daha uzun soluklu sonuçlar vereceği beklenebilir. Bununla beraber Gökalp’in din ve ahlâk eğitiminin merkezine kalbi koyması, onun idealist bir eğitimci olduğu düşüncesini güçlendirirken; Satı Bey’in din ve ahlâk eğitiminin merkezine akli koyması, ayrıca “iyinin iyi olduğu için yapılması kötünün kötü olduğu için yapılmaması” gibi bir düşünce ile evrensel ahlâkî ilkelerin varlığına vurgu yapması Kant’ın idealist felsefesindeki ödev ahlâkına yaklaştığını göstermektedir.

Gökalp ve Satı Bey, din eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiği noktasında aynı fikirdedirler. Gökalp, ruhumuzda derin etkiler bırakan hatıraların çocukluk devrine ait olduğunu (Gökalp, 2018c:43) ve çocuklukta verilen din eğitiminin kuvvetli bir karakter oluşmasına hizmet ettiğini (Gökalp, 2018c:45) düşünmektedir. Satı Bey ise ahlâk terbiyesine çocuk doğar doğmaz başlamak gerektiğini (Satı, 1327f) ve gençlik buhranından önce çocuğun manevî olarak kuvvetli hâle getirilmesinin lüzumunu savunmaktadır (Satı, 1332a). Son dönemde din eğitimi hakkında yapılan araştırmalar da Gökalp ve Satı Bey’i tasdik etmektedir. Örneğin Ay, çalışmasında 12 yaşına kadar din ve ahlâk eğitiminin tamamlanması gerektiği sonucuna ulaşmaktadır (Ay, 2012:20). Dolayısıyla din ve ahlâk eğitiminin Gökalp ve Satı Bey’in tespit ettiği gibi erken yaşlarda başlaması, Gökalp’in işaret ettiği gibi ilk sınıflarda bilgiden çok çocukta Allah’a ve dinî değerlere karşı sevgi oluşturma amaçlanması, var olan ders saatlerinin daha kaliteli işlenmesi ve din derslerinin öğrencilerin zevkle işledikleri dersler hâline getirilmesi teklifleri önemlidir.

Din eğitiminde bir başka mesele çevrenin birey üzerindeki etkisidir. İki eğitimci de çevre unsurunu önemsemektedir. Gökalp, eşine ve büyük kızına yazdığı mektupta, İstanbul’da ahlâkın bozulduğunu (Tansel, 1989:14), Türk ahlâkının daha çok memleketlerinde olduğunu ifade etmekte; kızlarının ahlâkının muhafaza edilmesini ve çevrenin ahlâkına uymamalarını istemektedir (Tansel, 1989:53). Satı Bey ise çocuğun taklit ve tekrar arzusunun fitratından kaynaklandığını bu yüzden çevresindeki kötü örneklerin elden geldiğince azaltılması gerektiğini savunmakta (Satı, 2012:157) ve

“terbiyenin müessiri muhittir” sözleri ile çevrenin eğitimdeki önemini ortaya koymaktadır (Satı, 2012:44). İki mütefekkirin de din ve ahlâk eğitiminde çevreye yaptığı vurgu kıymetlidir. Dinî ve ahlâkî değerlerin yaşanmadığı topluluklarda din ve ahlâk eğitiminin verilmesi mümkün, ama oldukça zordur. Eğer dinî ve ahlâkî değerler yükseltilecekse, bu bütün toplumu ve her alanı kapsayan bir “manevî kalkınma’yı gerektirmektedir. Zira çocuğun, öğrendiği erdemleri ailede, sınıfta ve toplumda yaşanır hâlde görmesi onu içselleştirmesini ve davranışa dönüştürmesini kolaylaştıracaktır. Çocuğa vermek istediği din ve ahlâkî yaşamayan aile, öğretmen veya toplumun bu değerlerin eğitimini yapması, din ve ahlâk eğitiminin en büyük açmazlarından biri olduğu söylenilebilir. Ancak en azından aileler ve okullar, kendi ortamlarını öğretmek istedikleri din ve ahlâkın terennüm edildiği mekanlar hâline getirmeye çalışabilir. Bu tür ortamlarda öğretilecek olan Allah sevgisi, merhamet, iyilikseverlik, nezaket, saygı, diğerkâmlık, mütevazilik, hoşgörü, çevre bilinci, gibi dinî ve ahlâkî değerler daha kalıcı olacaktır.

Gökalp ve Satı Bey’in, din eğitiminde vurgu yaptıkları diğer bir konu da dinin hakikatlerinin esas alınması hususudur. Gökalp, “Örfe zıt bir değer ya da akla zıt bir hükmün kabul edilemeyeceği” esastan hareket etmekte (Gökalp, 2018a:260-261), dini duyguların müspet bir din ilmine, ahlâkî duyguların müspet bir ahlâk ilmine dayanması gerektiğini (Gökalp, 2018a:49) savunmakta; dinin aslının anlatılması gerektiğini yoksa gençlerde “bilime karşı” olan bir din algısı oluştuğunu ve onları bunalıma sürüklediğini düşünmektedir. Satı Bey ise terakki çalışmalarının önündeki bilgisizlik kaynaklı taassubun giderilmesinin ve dinin menfaat için kullanımının engellenmesinin, dinin hakikatlerinin anlatıldığı bir din eğitimi ile mümkün olacağına inanmaktadır (Satı, 2021:23). İki mütefekkir de bu konuyu çok fazla derinleştirmemektedir. Dolayısıyla yukarıdaki cümlelerinde halkta din konusunda bulunan cehalet ve cehaletten kaynaklanan taassubu kastettikleri söylenebilir. Din ve ahlâk eğitiminin asıl kaynaklarına bağı kalınarak verilmesi her dönemde önemli olmuştur. Zira din öğretilerinin insanın ve toplumun zararına kullanılabilecek bir yorumla verilmesi de mümkündür.

Gökalp ve Satı Bey’in din ve ahlâk eğitiminde ortak görüşlerinin sonuncusu dönemin din derslerinin verimsizliğidir. Gökalp, din derslerinde niteliğin düştüğü, canlılığın kaybolduğu, din dersi öğretmenlerinin bilimsel gelişmeleri takip etmediği ve derslerde ilmî usullerin kullanılmadığı tespitinde bulunmaktadır (Gökalp, 2019c:26). Satı Bey de benzer bir şekilde din derslerinin istenilen faydayı sağlamadığı,

din adına kötü âdetlerin ve batıl fikirlerin şiddetli bir şekilde hüküm sürdüğü kanaatindedir. Bununla birlikte pedagojiye vurgu yapmakta, verimsizliği din öğretmenlerinin cahilliğinde ve onların derslerde uygun metotları kullanmayışlarında görmektedir (Satı, 1326g). II. Meşrutiyet döneminde diğer derslerde olduğu gibi din derslerinde de program belirsizliği, nitelikli ders kitabı eksikliği, öğretmenlerin meslekî yetersizlikleri ve derslerde yeni metot ve tekniklerin kullanılmayışı sorunları yaşanmaktadır. Mekteplerin açılışı ile birlikte din ve ahlâk dersinin diğer dersler gibi bir branş hâline gelmesi (Aydın, 1989), Osmanlı eğitim sisteminde “dinî ve ahlâkî değerlerin” zemin kaybetmesine ve bu konunun sadece din ve ahlâk dersi saatlerine sıkıştırılmasına sebep olmuştur. Oluşan bu yeni duruma öğretmenlerin donanımındaki yetersizlik de eklenince Gökalp ve Satı Bey’in haklı şikayetleri ortaya çıkmıştır. Satı Bey’in ahlâk eğitimine diğer ders öğretmenlerinin destek olmasını, yeri geldiğinde derslerinde ahlâkî erdemlere değinmelerini istemesi, onun da ahlâk eğitiminin bir iki saatlik ders ile halledilemeyeceğini gördüğünün işaretidir (Satı, 1327a). Satı Bey, ahlâk eğitiminin ders saatlerine sıkıştırılarak verilmeye çalışılmasını doğru bulmamakta, özellikle erdemlerin bütün okul müfredatında gömülü olarak bulunması ve çocuğa verilmek istenen değerlerin okul kültürü içerisinde yaşanır hâlde olması gerektiği kanaatindedir.

Satı Bey, Gökalp’ten farklı olarak din ve ahlâk derslerinde, fikir ve ahlâk eğitiminin paralel verilmesi, erdemlere ait hikayelerin işlenmesi, bunlar üzerine tartışmalar yaptırılması ve bu fikirlere bağlılık oluşturulması düşüncesindedir (Satı, 2012:188). Yine din dersinin müfredatını pedagojiye uygun bulmamakta, özellikle ilkokul konularının sadeleştirilmesini istemektedir. Ona göre ilkokulda Allah’ın varlığının “eserden müessire” yolu ile anlatılması, ahiretin varlığının işlenmesi, Hz. Muhammed’in (s.a.s) peygamberliğinin ve erdemli davranışlarının anlatılması, ibadetlerden sadece namazın öğretilmesi yeterlidir (Satı, 1326g).

Sonuç olarak Gökalp ve Satı Bey’in din derslerini, dinin sevdinilmesi, dine yönelik öğrenme isteği oluşturulması ve öğrenilenlerin ahlâka dönüştürülmesi amaçları üzerine kurgulamaları; din derslerinde erdemlere dair hikâyelerin, peygamberlerin hayatlarının ve tarihî şahsiyetlerin ahlâkî davranışlarının işlenmesini istemeleri dönemin din eğitimi için önemli tekliflerdir.

5. SONUÇ

Osmanlı tarihinde II. Meşrutiyet dönemi her yönü ile toplum ve devletin buhran içinde olduğu bir zaman dilimi olarak ifade edilebilir. Osmanlıyı içinde bulunduğu bu buhrandan çıkarma amacı ve devleti ayakta tutma çabası, Türkçülük akımının fikir babası sayılan Ziya Gökalp ve daha çok Batıcılık akımına yakın kabul edilen Satı Bey'in çalışmalarının ana kaygısını oluşturmaktadır. İkisi de eğitimi, sosyal alanların hepsini kuvvetli şekilde etkileyen bir alan olduğu için, toplumsal tekâmül açısından itici bir güç, dağılmakta olan toplumu ve yıkılmakta olan devleti kurtarmak üzere fonksiyonel bir araç olarak görmektedir. İki mütefekkir de pek çok konuda fikir üretmelerine rağmen, eğitimi fikir ve aksiyonlarının merkezine almış; siyasi düşüncelerini, ideallerini, inançlarını ve felsefi eğilimlerini eğitim anlayışlarına yansıtmışlardır.

Satı Bey Spencer'den, Ziya Gökalp ise Durkheim'den fazlaca etkilenmiştir. İki mütefekkir de Batılı birçok düşünürün eserlerini incelemiş ve onlardan faydalanmışlardır. Bu durumdan hareketle iki eğitimcinin taklitçi oldukları iddia edilemez. Çünkü iki fikir adamının da Batı'dan aldıkları bu bilgileri kendi toplumlarına uyarlama çabasına girdiği açıktır. Eğitim ile ilgili düşüncelerinde de herhangi bir ülkenin eğitim sistemini ve eğitim anlayışını taklit etme eğilimleri bulunmamaktadır. Onun yerine edindikleri bilgi ve tecrübeleri, Osmanlı toplumu ve coğrafyası ile sentezleyerek kendilerince özgün bir eğitim anlayışı ortaya koymaya çalışmışlardır.

Eğitim alanında genel olarak, Gökalp “millilik ve harsın aktarılması” hususuna, Satı Bey ise “eğitimin pedagojik olması ve yeni metotların kullanılması” noktasına vurgu yapmaktadır. Eğitim tanımlarında Gökalp “toplum”u, Satı Bey ise “bireyi” incelemektedir. Eğitim alanında daha çok Gökalp'in “Neden?” sorusuna, Satı Bey'in ise “Nasıl?” sorusuna cevap aradığı söylenilebilir. Bunlardan hareketle Gökalp “idealist bir eğitimci”, Satı Bey ise “realist bir eğitimci” olarak nitelendirilebilir. Zira idealizm, yüksek ahlâkî amaçları, tinsel olanın üstünlüğünü, materyalizm karşıtlığını, karakter eğitiminin ve kültür aktarımının önceliğini savunurken; realizm, gerçekliğin ve bilimsel kuramların zihinden bağımsız bir şekilde var olduğunu, deney ve gözlemin dış gerçeklik hakkındaki doğru bilgiye ulaşmak açısından üstünlüğünü, aklın geliştirilmesinin eğitimin temel amacı olduğunu iddia etmektedir. Ancak

mütefekkirlerin yaşadıkları dönem ve fikrî yapıları sebebiyle bu kanının, onların düşünce dünyalarındaki belirgin çizgiler olarak düşünüldüğü unutulmamalıdır.

Gökalp'in ölkü, mefkûre, millî bilinç, Turan, kolektif şuur, ruh ve maneviyat ile ilgili görüşleri bazen spiritüalist çizgiye varan idealist bir düşünce ortaya koymaktadır. Onun fikir babası olduğu Türkçülüğe yüklediği mânâ, ortaya koyduğu fikirlerin doğru değerlendirilmesi açısından önemlidir. Gökalp, Türklük anlayışını ırka ya da bir ırkın üstünlüğüne dayandırmamakta; milleti, kültür ve dil birliğine sahip bir topluluk olarak tarif etmektedir. Türkçülüğün, Türk milleti için istediğini diğer milletler için de istemekte olduğunu ve Türklük anlayışının İslam'ın izin verdiği sınırları aşmadığını dile getirmektedir. Türklüğü ümmetin bir kolu, Turan'ı ise İslam vatanının bir parçası olarak görmektedir. Dolayısıyla ona göre milletin varlığını pekiştirmek için eğitim, Türk milletine kültürünü aktarmalı, dilini öğretmeli ve millî bilinç kazandırmalıdır. Ki bu onun idealist bir eğitim anlayışına sahip olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir. Çünkü idealist eğitim anlayışının en önemli iddialarından birisi, sonraki nesle toplumun "değer"lerinin aktarılmasıdır.

Gökalp "Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık"ı sentezleyerek anlamlı bir bütün hâline getirmeye çalışmıştır. Maarifte Türklük ve İslam'ın toplumsal değerleri yani eğitim alanını, Batıcılığın ise öğretim alanını karşıladığını düşünmektedir. Gökalp, Batı'dan bilim ve tekniğin alınmasının taraftarı olup, kültürel değerlerinin alınmasına ve taklit edilmesine şiddetle karşı çıkmaktadır. Ancak yaşanan süreç, alınan bilim ve tekniğin onu üreten felsefe ve kültür ile birlikte geldiğini, bundan soyutlanamadığını ortaya koymakta; transfer edilen bilim ve tekniğin bu yönü ile yerel kültürü yozlaştırdığını göstermektedir. Gökalp bu yozlaşmayı öngörmüş ve bu problemin "kültür"ün güçlendirilmesi ile aşılabileceğini düşünmüştür. Ancak yaşanan kültürel yozlaşmanın aşılması için, kültürün güçlendirilmesi ile beraber bilgiyi üreten bir toplum hâline gelmenin de zorunlu olduğu söylenilebilir. Gökalp maarifi, eğitim-öğretim düalitesi üzerinde uyumlu bir yapı olarak kurguladığı gibi kültür-medeniyet düalitesini de bu yapı içerisinde sentezlemektedir. Ona göre milletin değerler bütünü olan hars, bireye milleti gibi hissetme melekesi kazandırırken, ilmî ve teknik alanı kapsayan ayrıca milletlerarası bir özellik taşıyan medeniyet ise bireye modern insanın ufku ile düşünebilme kabiliyeti verecektir. Böylece modern bilimler ile donatılmış millî karaktere sahip bir insan yetiştirileceği iddiasındadır.

Ona göre eğitim müfredatı millî, İslamî ve modern olmalıdır; bu üç kaynak eğitimde birbirinin tamamlayıcısıdır. Kültür yönü ile Türkçe, Türk Edebiyatı, Türk

tarihi gibi dersleri; İslamî yönü ile Ku’ran, Tecvit, İlmihal, Din gibi dersleri; medeniyet yönü ile Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi dersleri müfredat içinde barındırmalıdır. Gökalp, toplum daki üç ana grubu, sosyal alanların hepsinde sentezlemeye çalıştığı gibi eğitim müfredatında da aynı çaba içindedir. Çünkü eğitimde bu üç görüş uyumlu bir bütün hâline getirildiği zaman, bunun toplumsal yapıdaki dağınıklığı giderici bir etkiye sebep olacağına inanmaktadır.

Gökalp, “millî terbiye” kavramına büyük bir değer vermektedir. Eğitimi, milletin kültürünün yine milletin dili ile milletin ferdine aktarma işi olarak görmekte ve eğitimde toplum yararını öncelemektedir. Bu tavrı, bireyi yok saymasından dolayı değil, dönemin toplumunda millet olmaktan doğan reflekslerin güçlendirilme ihtiyacından ve toplumu hiçe sayan aşırı bireyciliğe karşı olmasından kaynaklanmaktadır, denilebilir. Gökalp, eğitim alanını önce münteşir ve müteazzî (informel-formel) olarak ikiye ayırmakta sonra maarif adı verdiği formel alanı ta’lim ve terbiye (eğitim-öğretim) olarak yine ikiye ayırmaktadır. Gökalp’in farklı konularda ortaya çıkan bu ikili düşünce tarzını, incelenen konuları daha kolay anlama, açıklama, sınıflama ve anlatma çabası olarak görmek mümkündür. Eğitimin başarısını da düaliteler hâlinde sınıfladığı alanlar arasındaki uyumun ahengine bağlamaktadır. Yani informal eğitim ile formel eğitim ya da ta’lim ile terbiye özellikle değerler alanında çatışmaya girmemeli, birbirini desteklemelidir.

Gökalp’in mefkûre ile ilgili görüşleri de idealist bir düşüncenin izlerini taşımaktadır. Gökalp’e göre mefkûre, II. Meşrutiyet gibi toplumsal buhranın yaşandığı dönemlerde milletin genelinde oluşan ortak düşüncedir. Mefkûre ve onlardan doğan kıymet hükümleri milletin manevî hayatını oluşturmaktadır. Mefkûre insan şahsiyetini kuvvetlendiren, azim, özveri, iman aşılayan, ruhî hastalıkları tedavi eden, ruhu kuvvetlendiren, hayatı ve ölümü anlamlı kılan, dinî ve millî temelleri olan ideallerdir. Ona göre mefkûre, şimdiki zamanın eğitimcisi, geleceğin ise kurucusu hükmündedir. Onun sayesinde millet, ortak bir ruh ile istikbali inşa etmek için çalışabilir. Ona göre mefkûre gerçek olgulara dayanmalı ve kutsal köklere sahip olmalıdır; aksi takdirde milletin zevaline yol açabilirler. Bu yüzden güçlü manevî kökleri olan din, devlet, vatan, millet, bayrak gibi mefkûre unsurları eğitim kurumlarınca canlı tutulmalıdır. Böylece millet bir amaca odaklanma imkânını elinde tutacak ve zinde bir millî bilince sahip olacaktır.

Gökalp, Türkçe’yi millî kültürü aktarma aracı olarak gördüğü için Türkçe’nin korunmasını kültürün korunması ile eşdeğer saymaktadır. Ona göre bu minvalde önce

devletin yazışma dili halkın konuşma diline yaklaştırılmalı, halk diline yerleşen yabancı kelimeler Türkçe sayılmalı, haricindeki yabancı kelimeler atılmalı, kavramlar öncelikle Arapça ve Farsça'dan alınmalıdır. Ayrıca edebiyat dersleri, edebiyat tarihi şeklinde işlenmekten kurtarılmalı; güzel konuşma ve yazma, millî edebiyat unsurlarına karşı iştihak uyandırma asıl amaç olmalıdır. Türkçe'nin korunmasının gerekliliğini kabul etmekle birlikte bu çalışmalarda kelime dağarcığının genişliğinin muhakeme ve düşünce kuvveti ile paralel olduğunu göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Dolayısıyla Gökâlp'in bu konuda ortaya koyduğu "Türkçeleşmiş olan Türkçe'dir." düşüncesi çok dikkat çekicidir.

Satı Bey'in Gökâlp'ten farklı olarak daha çok eğitim süreci ve metotları ile ilgili problemleri öncelediği söylenebilir. Ona göre tabiatta determinist bir süreç işlemekte, insanın Darwin'in varsaydığı "doğal seleksiyon teorisi" sürecinde akıl ve zekâsı ile hayatta kaldığını düşünmektedir. Bu determinist ilişkinin sosyal hayatta da hüküm sürdüğüne, toplumların belirli şartlarda tekâmül ettiğine ve bu sürecin eğitim yolu ile hızlandırılabilceğine inanmaktadır.

Vatan ve millet sevgisini önemseyen Satı Bey, Osmanlıcılık idealine bağlı kalarak, millet anlayışını ortak devlet ve ortak tarih üzerine kurgulamıştır. Ona göre her ülkenin vatan ve millet kavramı, bulunduğu şartlara göre değişmektedir. Bir ülke vatan ve millet tarifinde; dil, din, tarih, kültür, kan bağı vs.den ne kadar çok ortak payda üretebilirse o kadar sağlam bir toplumsal yapı inşa edebilir. Vatan ve millet sevgisinin de anne sevgisi gibi karşılıksız ve fitrattan geldiğine, anne ve aile sevgisinin zamanla mahalleyi, sonra şehri ve en son bütün memleketi saracak şekilde genişlediğine inanmaktadır. Satı Bey'in birçok konuda izlediği aklî düzlemde açıklama yolunu vatan ve millet sevgisini izah ederken de kullanmakta olduğu görülmektedir.

Satı Bey dönemin Avrupa'sında, İslamlık ve Türklüğün ilerlemeye engel olduğu yönündeki yaygın propagandaya karşı İslamlığı ve Türklüğü savunmaktadır. Aslen Arap olmasına rağmen Avrupa'daki gezilerinde kendini "Türk" olarak tanıtmaktan çekinmeyen Satı Bey, İslam ve Türk tarihinin "ilme ve ilim adamlarına verdiği önemi" anlatan vakalar ile dolu olduğunu, İslam'ın ilim tahsiline yönlendiren emirleri ile ortaya koymaktadır. Ona göre bugünkü Türk milletinin ve İslam ümmetinin geriliğinin müsebbibi cahillik, taassup, kadercilik, tembellik, ümitsizlik, disiplinsizlik ve idealsizliktir. Satı Bey, bu illetlerin tedavisini eğitimde görmektedir. Osmanlı'nın modernleşmede başarı sağlaması için, kişilere bağlı ıslah planları uygulanmaktan

vazgeçilmesini ve uzun vadeli devlet politikaları oluşturulmasını teklif etmektedir. Ardından da Batı'daki bilim-teknik iktibas ve taklit edilmeli, sonra bu tecrübeler ile icat ve ihtira' dönemine geçilecek bir süreç ortaya konulmalıdır. İslam ve Türklük hakkındaki bu görüşleri ile Satı Bey'in, Ziya Gökalp'in idealist fikirlerine yakınlaştığı söylenebilir.

Osmanlıda ilmî bir hayatın olmadığı, Avrupa'da dönem dönem popüler olan ilim adamlarının Osmanlı düşünce dünyasına sıra ile girerek hakimiyet kurduğu düşüncesindedir. Satı Bey, ilmî hayata tabiat ilimleri ile birlikte materyalizm, pozitivizm gibi felsefî akımların da girdiğini, ardından itikadî ve fikrî problemlerin ortaya çıktığını söylemektedir. Yine tabiat bilimlerinin girişi ile (Osmanlıda unutilan) deney ve gözlemin yeniden gündeme geldiğini ama bu metotların eğitim kurumlarında yeterli ilgiyi görmediğini dile getirmektedir. Bu yüzden Satı Bey çözümü ilmî metotların yaygınlaşmasında görmekte, realist düşüncenin temel bilgi kaynağı olan nesnel gerçekliği inceleyen deney ve gözlemin Osmanlı mekteplerinde kullanılmasının mücadelesini vermektedir. Zira ona göre deney ve gözlem, Osmanlı ilmî hayatının canlanmasının ve tek yoludur.

Eğitim sisteminin ıslahı için “Tabiî Ağaç Nazariyesi” adını verdiği, ilkokuldan başlayarak yukarı doğru eğitimin niteliğinin artırılmasını amaçlayan bir hareket tarzı öngörmektedir. Çünkü her nitelikli eğitim kurumunun kendisini destekleyen kaliteli eğitim veren alt eğitim kurumlarına ihtiyacı olduğu düşüncesindedir. Bu yüzden de Harbiye ile Tıbbiye'nin başarısını alt eğitim kurumlarını kendi bünyelerinde açmalarına bağlamaktadır. Eğitimin sabır gerektiren ve uzun yıllar sonra sonuç alınan bir alan olduğunu söyleyen Satı Bey; Almanya, Japonya, Yunanistan, Bulgaristan ve Sırbistan'ın ilkokullardan başlayan bir ıslah hareketi ile eğitimde başarılı hâle geldikleri tespitinde bulunmaktadır. İngiltere, İsveç ve Fransa eğitim sistemlerini incelemekte, eğitim sistemlerinin o ülkenin idarî sistemi ile benzerlik taşıdığı kanaatine varmakta; Osmanlı eğitim sisteminin de kendine özel olması gerektiğini sonucuna ulaşmaktadır. Bunun yanında birkaç iyi ibtidâînin bir rüştiyeye, birkaç iyi rüştiyenin de bir idâdiye yol vereceğini, bir üst eğitim kademesinde yapılacak ıslahat için bütün bir alt eğitim kurumlarının ıslahını beklemeye hacet olmadığını söylemektedir. Yine ibtidâîlerin bütün Osmanlı coğrafyasına yaygınlaştırılmasını, ülkenin ilerlemesi ve meşrutiyet rejiminin getirdiği fikirlerin halka indirilmesi açısından bir zorunluluk olarak görmektedir. Sonuç olarak Satı Bey “Tabiî Ağaç

Nazariyesi” ile realist eğitimcilerin “temel becerilerin yaygın eğitim yolu ile halkın tamamına verilmesi” amacını paylaşmaktadır.

Satı Bey, dönemin Ceditcilik hareketi ile benzer fikirler taşımaktadır. Öğrencinin beden ve zihnen aktif olduğu öğretim metotlarını kullanılmasını, teori ile uygulama arasında bir denge oluşturulmasını, bilim ve teknikteki gelişmenin görsel olarak sergilendiği müzelerin kurulmasını ve ilgili kitle tarafından ziyaret edilmesini istemektedir. Bilgiye ulaşma sürecinin kavratılması ve bilimsel çalışmaların temelini oluşturması için, kazandırılmak istenen bilginin öğrenci tarafından bulunması şeklinde tanımlayabileceğimiz keşif stratejisi ile tekil sonuçlardan genel çıkarımlara ulaşma yolu olan tümevarım stratejisinin kullanımını çok önemsemektedir. Sokratik sorgulamaya benzer bir şekilde kullandığı soru-cevap metodu, öğrencinin içerisinde etkin bir şekilde bulunduğu bir süreç sonucunda bilgi elde edilmesini sağlayan deney ve gözlem metotlarının üzerinde ısrarla durmaktadır. Bu strateji ve metotlara; bilginin bir süreç sonucunda öğrenci tarafından elde edilmesi, hazır bir hâlde öğrenciye verilmemesi, öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, analize, senteze ve değerlendirmeye yönlendirmesinden dolayı vurgu yaptığı söylenebilir. Yine eğitim ve öğretim sırasında öğrencinin hazırbulunuşluğunun dikkate alınması, ders işlenişinde kolaydan zora ve somuttan soyuta doğru ilkelerinin gözetilmesi, derslerin mümkün olduğunca görsel hâlde getirilmesi, derslerde öğrencilerin eğlence, merak ve zevk ihtiyaçlarından faydalanılması tavsiyelerinde bulunmaktadır.

Satı Bey, millet anlayışını tarih ve devlet üzerine kurgulamakla birlikte ortak bir resmî dilin öğrenimini gerekli görmektedir. Aynı dili kullanmanın, ortak duygu, ortak düşünce, ortak akıl yürütme ve ortak ifade biçimini meydana getirdiğini; ayrıca dil vasıtası ile ecdadın bıraktığı sözlü kültürün mirasçısı olunacağını ifade etmektedir. Balkanlarda görev yaptığı süreçte, halkın Osmanlı Türkçesi’ni bilmemesi sebebi ile başkent ile duygu ve fikir bağı kuramadığını gözlemlemiş; resmî dilin bütün Osmanlı coğrafyasında mutlaka bilinmesi gerektiği kanısına varmıştır. Dil eğitiminde kelime dağarcığının zengin tutulmasının ve kelimelerin anlamlarının açık bir şekilde bilinmesinin düşünce ve muhakeme gücünü artıracaklarını, çevrede dili güzel kullanan örneklerin rol-model olacağını, planlı ve plansız konuşma alıştırmalarının tecrübe kazandıracağını, okuma zevki ve alışkanlığı kazandırılmasının dili kullanma kabiliyetini güçlendireceğini düşünmektedir.

Gökalp ve Satı Bey’e ait yukarıda ortaya konulan görüşler Gökalp’in idealist, Satı Bey’in ise realist eğitim anlayışının ana çizgilerini taşıdıklarını göstermektedir.

Dolayısıyla bu kanı da dikkate alınarak, yapılan alan yazın taramasından elde edilen veriler belirli başlıklar altında toplanmış ve iki düşünürün eğitime dair görüşlerindeki benzerlikler ve farklılıklar bu başlıklar üzerinden karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

İki mütefekkir de eğitimi, buhran içindeki toplumu yeniden inşa etme aracı olarak görmekte; İTC ideolojisinin halka ve yeni nesle aktarılma görevinin de eğitimde olduğunu kabul etmektedirler. Özellikle Satı Bey’in önceki yönetim şeklini kötülemek ve meşrutiyet rejimini olumlamak üzere, ilkokul ve ortaokul derslerine kadar soktuğu Abdülhamit düşmanlığı, hâkim olanın mağlup üzerinden, yeni olanın eski üzerinden kendini meşrulaştırma, haklılığını ortaya koyma çabasına benzemektedir. Oysa okul derslerine kadar inen bu düşmanlık, çocukların zihninde millî tarihin bir dönemine kin gütme ya da o dönemi yok sayma davranışına evrilebilmektedir. Bu yüzden tarih bir süreklilik anlayışı içerisinde, millî tarihin herhangi bir dönemine karşı kin ve düşmanlığa yer verilmeden öğretilmeli, millî bilinç vermek ve objektif dersler çıkarmak amaçlanmalıdır.

Toplumun yeniden inşa edilmesinin gerekliliğinde ve bunun eğitim yolu ile yapılacağına hem fikir olan Ziya Gökalp ve Satı Bey “millet” ve “Osmanlılık” kavramlarına farklı anlamlar yüklemektedir. Dolayısıyla bu durum iki mütefekkirin düşüncesindeki eğitimin muhtevasını farklılaştırmaktadır. İki mütefekkir de millet kavramının, coğrafyanın özel şartlarına göre şekillendiğini düşünmekte; Ziya Gökalp milleti “dil ve kültür birliği” üzerine, Satı Bey ise “tarih ve devlet birliği” üzerine kurgulamaktadır. Bu yüzden Satı Bey’in “Osmanlı milleti” olarak gördüğü toplumu, Gökalp “Osmanlı milletler topluluğu” olarak görmektedir. İki mütefekkirin idealist-realist düşünce karşıtlığı ve siyasî düşünce farklılıkları üzerinden ortaya çıkan bu anlaşmazlık aslında Osmanlı Devleti’nin de açmazıdır. Zira Osmanlı bir yandan farklı milletleri bir arada tutmaya çalışırken bir yandan da, devletin kurucu unsuru olan Türk milletinin millî bilincini ve kültürünü canlı tutma zorunluluğu ile karşı karşıya bulunmaktadır.

Millet kavramı üzerinde anlaşılamayan iki mütefekkir eğitimin “Osmanlı vatandaşı” yetiştirme vazifesi hususunda benzer düşünceler taşımaktadır. İkisi de Osmanlı çatısı altında yaşayan farklı din ve milletlere aidiyeti olan insanlara bu vatandaşlık anlayışının eşitlik, adalet, hürriyet hissi vereceği ve devlet sisteminin çalışmasını kolaylaştıracağı beklentisi içindedirler. Ancak “iyi vatandaş” profili konusunda farklı düşünmekte “iyi vatandaş”ın yetiştirilmesi için Ziya Gökalp kültür derslerini, Satı Bey ise Malumat-ı Medeniye dersini önermektedir. Çünkü Gökalp’in

iyi vatandaş profili, Türk kültürünü özümsemiş “mefkûre” sahibi birey iken; Satı Bey’in iyi vatandaş algısı, daha realist bir bakış açısı ile devlete ve topluma karşı görevlerinin bilincinde olan bireydir.

İki mütefekkir de “sosyal tekâmül”e inanmakta ve sosyal alanda doğada olduğu gibi determinist kanunların olduğunu düşünmektedir. Gökalp toplumda, organizasyon açısından klanlardaki akrabalık bağlarından meslek loncaları teşkilatlarının oluşturduğu bir sisteme doğru, iş bölümü ve dayanışma açısından mekanikten organiğe doğru, kültürel açıdan ise aşiretten millete doğru bir tekâmül öngörmektedir. Satı Bey ise doğadaki seleksiyon süreci gibi sosyal hayatta da bir seleksiyon sürecinin yaşandığını, tekâmül edemeyen toplumların yok olduğunu varsaymaktadır. Dolayısıyla iki eğitimci de eğitim yolu ile toplumda bir sonraki tekâmül basamağının şartları oluşturularak toplumun ileriye taşınabileceği kanaatindedir. Bu görüşüyle Gökalp, idealist bakış açısından ayrılarak toplumdaki olayları determinist yasalar ile açıklamaya çalışan realist fikri benimsemektedir.

Ziya Gökalp ve Satı Bey Türkçe’nin resmî dil olarak bütün Osmanlı coğrafyasında öğretilmesinde hem fikirdir. Satı Bey ise başkentten uzak toprakların Osmanlı ile gönül bağı kuramamasının sebebi olarak Türkçe’nin bilinmemesini göstermektedir. Türkçe’nin daha nitelikli kullanımı için dil eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlara da değinmektedir. Ancak Gökalp için Türkçe’nin değeri çok daha büyüktür. Türkçe’yi, Türk kültürünün taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak düşünmekte; Türkçe’nin korunmasını, millî kültürün ve millî kimliğin muhafazası olarak görmektedir. Özellikle halk diline yerleşmemiş yabancı kelimelerin atılmasını, halk diline yerleşmiş olanlara dokunulmamasını, yabancı dillerdeki dil kurallarının Türkçe’de kesinlikle kullanılmamasını ve yazı dilinin konuşma diline yaklaştırılmasını istemektedir. Sonuç olarak Türkçe’nin gerekliliği Gökalp için millî ve manevî gerekçelere dayanırken, Satı Bey için tamamen politik gerekçeler söz konusudur.

Eğitim reformunun nasıl olacağı hususunda ise iki mütefekkir farklı nazariyeleri savunmaktadır. Gökalp, Emrullah Efendi gibi “Tûbâ Ağacı Nazariyesi” ile yükseköğretimde yetiştirilen aydın zümre vasıtası ile aşağıya doğru bütün eğitim kurumlarının ıslah edilmesi gerektiği kanaatindedir. Yine bu dönemde her alanda “yetişmiş insan” ihtiyacının çok ve acil olması “seçkinci” bir eğitim anlayışına temel oluşturmaktadır. Satı Bey ise “Tabîi Ağaç Nazariyesi” ile ıslahın, eğitimin temeli olan ibtidâîlerden başlaması gerektiği savunmaktadır. Yani iki mütefekkirin de kendi eğitim anlayışlarına paralel ancak birbirlerine zıt yönde bir tavır takındığı, Gökalp’in

idealist eğitimin “seçkin eğitim” yaklaşımını, Satı Bey’in ise realist eğitimin “yaygın eğitim” yaklaşımını içselleştirdiği görülmektedir. Bu tartışmanın satır aralarına bakıldığında da iki mütefekkirin, eğitim kademelerinin birbirinden ayrı düşünülemeyeceği hususunda ve üniversitelerin nitelikli hâle getirilerek ihtiyaç olan aydın zümrenin yetiştirilmesinde aynı görüşte oldukları söylenebilir.

Gökalp ve Satı Bey’in eğitim tanımlarında da idealist ve realist kökleri görmek mümkündür. Gökalp’e göre eğitim, milletin kültürünün sonraki nesle aktarılması iken Satı Bey’e göre eğitim, bireyin yeteneklerinin fert ve toplumun mutluluğu için en üst seviyeye çıkartılmasıdır. Ancak bunun yanında Gökalp topluma, Satı Bey de bireye vurgu yaparken aslında önceliklerini belirtmektedirler. Eğitim alanında Gökalp kültürün ve millî olmanın, Satı Bey ise liberal ve pedagojik olmanın önemini vurgulamaktadır. Gökalp maarifin terbiye kısmının tamamen millî, ta’lim kısmının ise milliyetsiz olması gerektiğini savunurken Satı Bey terbiyenin bir kısmının millî, ta’limin ise milliyetsiz olduğunu düşünmektedir.

İki mütefekkir de yeni öğretim metotlarının uygulanması hususunda ve ezberciliğe karşı mücadelede aynı fikirdedirler. Fakat Satı Bey yeni öğretim metotlarını daha ayrıntılı incelemekte; deney, gözlem, soru-cevap metotları ile keşif ve tümevarım stratejilerinin nasıl uygulanacağı noktasında ders işleniş örnekleri hazırlamakta, dârümualliminde uygulamalı dersler vermektedir. Bu metotların öğrencilere bilgidan çok bilimsel bilgiye ulaşma sürecini öğreteceği için faydalı olduğu kanaatindedir. Yeni öğretim metotlarının Osmanlı eğitim kurumlarına yayılması için büyük gayretler göstermiştir. Dârümuallimindeki görevinde de bu anlayışta öğretmenler yetiştirmek için emek harcamıştır.

Hem Gökalp hem Satı Bey, eğitimde verilen ödül ve cezanın şahsı değil davranışı hedef almasını, ödül ve cezada aşırılığa kaçılmamasını, cezalarda öncelikle yapılan kötü davranışı onarıcı cezaların verilmesini savunmaktadır. Ancak Gökalp eğitimin tutarlılığı açısından, müteazzi eğitimdeki ödül ve cezanın, münteşir eğitimdeki örf temelli ödül ve cezaya yaklaştırılmasını istemektedir.

Yine her iki eğitimci de yükseköğretimde “bilimsel araştırma metotları”nın içselleştirilmesinin gerekli olduğu kanaatindedir. Farklı olarak, Gökalp ders verme ve ders alma özgürlüğünü, üniversitelerde eğitim ve idarî yönetimin ayrılmasını savunmaktadır. Satı Bey ise önce Avrupa’dan hoca getirilmesini, gelişmiş laboratuvarlar kurulmasını, sonra Avrupa’ya öğrenci gönderilmesini, bununla beraber AR-GE çalışmalarına bütçe ayrılmasını istemektedir.

Kadınların eğitim düzeyinin artırılmasının ve ailenin güçlendirilmesinin toplumun buhrandan çıkışı için önemli bir etken olduğunu iki düşünür de kabul etmektedir. Ancak Gökalp ile Satı Bey'in gerekçeleri birbirinden farklıdır. Gökalp'e göre kadın ulvî amaçlar için hareket etmeli, anne ve eş olmanın yanında toplumsal hayatta kişiliği, ahlâkı ve yüksek tahsili ile rol almalı, erkekleri doğru yola yönlendirmelidir. Türk ailesi ve Türk kadını başka milletlerin taklitçisi durumuna düşmemeli, özgünlüğünü korumalıdır. Satı Bey ise kadın ve aileyi çocuğun eğitimi üzerindeki etkisi açısından daha çok realist bir bakış açısı ile değerlendirmektedir. Ona göre aile çocuk için her zaman bir sığınak ve mutluluk kaynağı olmalı, çocuğu duygusal doyuma ulaştırmalı, ailesine ve topluma aidiyet hissi vermeli, vatan sevgisini olgunlaştırmalıdır. Dolayısıyla ona göre kadının tahsil düzeyinin yükselmesi ailenin güçlenmesine ve çocuğun daha nitelikli bir eğitim almasına katkı sağlayacaktır.

Gökalp ve Satı Bey'in hemfikir olduğu diğer bir konu da II. Meşrutiyet döneminde din ve ahlâk buhranı yaşandığı düşüncesidir. Bu buhranın sebebi olarak Gökalp, din dersi öğretmenlerinin ilmî hakikatlerden habersiz oluşunu, diğer öğretmenlerin de felsefe kültüründen yoksun oluşunu gösterirken; Satı Bey dinin hakikatlerinin anlatılmayışını, cahillik ve taassubu, doğa bilimlerinin düşünce dünyasına girişi ile birlikte yaşanan fikri çatışmaları gerekçe olarak sunmaktadır. Ancak ikisine göre de bu sorunun sebebi İslam değildir. Bu yüzden iki mütefekkir de dinin hakikatlerine dayalı bir din eğitimi verilmesini ve bunun erken yaşlarda yapılmasını istemektedir. Gökalp din eğitiminin şahsiyetin oluşmasında, iradenin gelişmesinde, milletin birliğinin sağlanmasında önemli bir etken olduğunu söylerken; Satı Bey, din eğitiminin bireyin ve toplumun mutluluğuna katkı sağladığını, bireye vazife ruhu verdiğini, iyi karakter oluşumunu desteklediğini savunmaktadır.

Ancak din ve ahlâk eğitimini Gökalp bir idealist eğitimci olarak kalbi merkeze alıp Allah sevgisi üzerine bina etmekte; Satı Bey ise din ve ahlâk eğitimini akıl ile eşitlediği vicdanın gelişimi üzerine kurgulamakta ve Kant'ın idealist “ödev ahlâkı” görüşüne yaklaşmaktadır. Yani Gökalp din eğitiminde kalbe ve duygusal doyuma, Satı Bey ise akıl merkezli vicdanın olgunlaştırılmasına vurgu yapmaktadır. Din ve ahlâk derslerinin tesirli bir hâle gelmesi için din öğretmenlerine, Gökalp bilimsel gelişmeleri takip etmelerini ve ilmî usulleri kullanmalarını önerirken, Satı Bey dinî hakikatleri anlatmalarını ve yeni öğretim metotlarını kullanmalarını tavsiye etmektedir.

Ayrıca iki düşünürün de modernleşme hareketleri ile birlikte eğitim alanına giren materyalist düşüncelerin meydana getirdiği fikir ve inanç buhranını aşmak için din ve

bilimi birbirinden bağımsız alanlar gibi düşündükleri söylenebilir. Çünkü Gökalp ve Satı Bey'in tabiat bilimlerinde pozitivist, toplumsal sahada sosyal evrimci bir bakış açısına sahip oldukları ve bu düşünceleri o ilmin alanları ile sınırladıkları görülmektedir. Oysa din ve bilimi birbirinden ayırmak yerine birbirini tamamlayan alanlar olarak görmek, onları hakikatin iki kaynağı olarak ele almak insanın zihinsel bütünlüğüne hizmet edecektir, denilebilir.

Müfredatta bir bütünlük problemi olduğu noktasında Gökalp ve Satı Bey aynı fikirdedir. Bu bütünlük eksikliği tespiti, eğitimi derleyip toparlayan bir “eğitim felsefesi” yoksunluğunu gördüklerine dair işaret olarak yorumlanabilir. Gökalp, dersleri birbirine irtibatlı hâle getirecek bir felsefe kültüründen bahsederken, Satı Bey bu bütünlüğün eğitimde genel amaçların belirlenmesi ve derslerin birbiriyle irtibatlandırılması ile sağlanacağı düşüncesindedir. Gökalp'in düşüncesinde eğitim felsefesi arayışı Satı Bey'e göre daha belirgindir. Gökalp'in Osmanlı eğitim sistemi için “Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak” sentezine dayalı, “bilim, kültür ve din”in uyumlu olarak bir arada bulunduğu ve insanın ruhî yanını önemseyen bir felsefe önerdiği söylenebilir.

II. Meşrutiyet döneminde (bilinçli seçilen bir eğitim felsefesi olmamakla birlikte) “esasicilik” felsefesinin belirtilerini gösteren bir eğitim anlayışı varken, 1924'te Dewey ziyaretinden sonra “ilerlemecilik”e yönelinmiş, 2004'ten itibaren ise “yapılandırmacılık” eğitim felsefesi olarak kabul edilmiştir. Yapılan her tercihte, bir önceki anlayış ile melez bir felsefe oluşmuş, ancak bu “eğitim felsefeleri” eğitimdeki problemleri çözememiştir. Sonuç olarak, insanı biyolojik, psikolojik ve ruhsal bir bütün olarak kabul eden; kültürünün, tarihinin ve değerlerinin bütün unsurlarını kapsayan Anadolu'ya has, özgün bir “eğitim felsefesi” ihtiyacı hâlen sürmektedir.

Eğitimdeki bir başka önemli mesele de aile, okul ve toplumun verdiği değerlerin paralel hâle getirilmesidir. Özellikle Gökalp, II. Meşrutiyet'te bu üç çevredeki değer uyumsuzluğunun eğitimin niteliğini düşüren önemli bir çatışma alanı oluşturduğu üzerinde durmaktadır. Bu dönemde değerler alanında bir bütünlük sağlanamaması ve gelenek ile yeniliğin makul çerçevede bir araya getirilememesi yaşanan buhranın en önemli sebeplerinden birisidir. Değer çatışmasının ailelerin parçalanmasına, toplumsal birlikteliğin bozulmasına, nesiller arasında hatta aynı nesil içinde uyumsuzluklara sebebiyet verdiği söylenebilir. Dolayısıyla aile, okul ve toplumun değerlerinin en azından asgari düzeyde benzer olması ya da birbiri ile çelişki hâlinde olmaması yeni neslin eğitime büyük katkı sağlayacaktır, denilebilir.

Ziya Gökalp ve Satı Bey'in hayatları ve eserleri incelendiğinde, inandıkları idealler için emek veren ve çile çeken nev'i şahsına münhasır iki mütefekkir profili ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada Gökalp ve Satı Bey hakkında yapılan değerlendirmelerin doğru anlaşılabilmesi için, değerlendirmeye esas kabul edilen görüşlerinin Osmanlı döneminde yazdıkları ile sınırlandırıldığı unutulmamalıdır. Çünkü Osmanlı ile beraber iki mütefekkirin de hayalleri ve idealleri yıkılmış, yeniden bir durum değerlendirmesi yapmak zorunda kalmışlardır. Gökalp'in Malta sürgününden sonra, Satı Bey'in ise Osmanlıdan ayrılışından itibaren yazdıkları ve uğruna mücadele ettikleri idealler farklı bir çalışma konusu olacak kadar geniş gözükmektedir.

Sonuç olarak II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanında problem olarak görülen ve tartışılan birçok konunun cumhuriyet eğitiminin de problemi olduğu ve henüz çözülemediği söylenebilir. Dolayısıyla eğitimde, kökleri iki asır öncesine dayanan bu sorunların çözümünde tarihsel süreç dikkate alınmalıdır. Çünkü devletlerin isimleri ve idare şekli değişse de Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti tarihî devamlılık arz eden aynı milletin kurduğu iki devlettir. Sorunlar da aynı toplumun geçmişten beri büyüyen ve derinleşen problemleridir. Bu yüzden eğitimdeki sorunların tarihî hikayesi ve eğitimde yapılan değişikliklerin sonuçlarının kısa vadede alınamayacağı düşünülerek, sorunların çözümüne dair millî politikaların, hükümetlerin ya da ilgili bakanların görev sürelerini aşan bir bakış açısı ile geliştirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ş. D. (2009). *Eğitimde bir üstad Satı Bey'i tanımak*. İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınevi.
- Ada, Ş. ve A. Ayık. (2013). İlköğretim okullarında okul kültürü. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (S. 16, 26-39) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11212/133897>
- Akçuraoglu, Y. (1328). Türklük Şuunu. *Türk Yurdu* (S 10, 311-312)
- Akın, U. ve G. Arslan (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (4 (1), 81-90) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230154>
- Aksoy, A. (2016). Geleneksel devletten modern devlete: Sanayi devrimi ve kamu yönetimi düşüncesinde değişim. *Uluslararası Politik Araştırmalar Dergisi* (2 (3), 31-37) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/icps/issue/41254/498349>
- Akyol, T. (1993). Ceditcilik, *TDV İslam Ansiklopedisi* (C 7, 211-213). Ankara: TDV Yayınları.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alemdar, M. ve S. Aydemir. (2022). Eğitimde modern ve postmodern paradigmlar. *International Journal of Eurasia Social Sciences/Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* (13 (47)) Erişim: 11 Temmuz 2024, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ijoess.com/Makaleler/1404271354_22.%20422-436%20melek%20alemdar.pdf
- Altun, M. (2004). Alfabe değişiminin tarihsel gelişimi üzerine bir değerlendirme. *Cumhuriyetimizin 81. Yılına Armağan* (57-63) Erişim: 11 Temmuz 2024, <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://dilbilimi.net/alfabedegisimi.pdf>
- ASHB (2022). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni*. Erişim: 11 Temmuz 2024, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.aile.gov.tr/media/108892/eyhgm_istatistik_bulteni_nisan2022.pdf
- Ata, B. (2010). Herbert Spencer'in Eğitim ve Tarih Anlayışı. *Pedagogik Bilimlerin Güncel Konuları* (174-186). Erişim: 11 Temmuz 2024, https://www.academia.edu/1104763/HERBERT_SPENCER_IN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_VE_TAR%C4%B0H_ANLAYI%C5%9EI (19.11.2022)
- Ay, M. E. (2012). *Çocuklarımıza Allah'ı nasıl anlatalım?* İstanbul: Timaş.
- Aydın, M. Ş. (1989). II. Meşrutiyet dönemi din eğitiminin genel manzarası. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (7(6), 289-304) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eruifd/issue/5978/79476>
- Bakiler, Y. B. (2012). *Sözün doğrusu 2*. İstanbul: Yakın Plan Yayınları.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1966). *Ziya Gökalp*. İstanbul: Yeni Matbaa.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1995). *Tâlim ve Terbiyede İnkılâp*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Başar, H. (2001). *Satı Bey'in eğitim ile ilgili görüşleri*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayraktar, O. (2015). *Türk eğitim sistemi içerisinde yapılandırmacılığın kurumsal çözümlemesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Berg, B. L. ve H. Lune. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Asım Arı (çev. edt.). Konya: Eğitim Yayınevi.

- Berkes, N. (1975). *İslamlık, ulusçuluk, sosyalizm*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bilhan, S. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Bilici, A. B. (2014). *0-6 yaş grubu çocuklarda dini gelişim süreci ve din eğitimi*. Basılmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Binark, İ. ve N. Sefercioğlu. (1971). *Doğumunun 95. yıldönümü münasebetiyle Ziya Gökalp bibliyografyası*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Binbaşoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Bozdağ, H. (2006). *Kadının eğitim durumunun aile içi iletişime etkisinin incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Genel öğretim metotları*. Konya: Öz Eğitim.
- Celkan, H. Y. (1990). *Ziya Gökalp’in eğitim sosyolojisi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2014). İsmail Gaspıralı ve Eğitim Anlayışı. A. S. Uğurlu ve S. Kırılı (ed). *Her Yıl Bir Büyük Türk Bilgi Şölenleri 1 (İsmail Bey Gaspıralı)*. (s. 38-44). Bursa: Türk Ocakları Bursa Şubesi Yayınları.
- Cevizci, A. (1997). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Ekin Yayınları.
- Ceylan, D. (2017). Vicdan kavramına psikolojik ve dini yaklaşımlar. *Katre International Human Studies Journal* ((3), 185-199) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/katre/issue/29636/318232>
- Cleveland, W. L. (2018). *Bir Arap milliyetçisi yaratmak*. Burak Demiryakan (çev.). İstanbul: Edebi Şeyler.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (çev. edt.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni- nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Selçuk Beşir Demir (çev. edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları (Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi)*. Kolektif (çev.). İstanbul: EDAM Yayınları.
- Çam, İ. D. (2023). “Work hard my child, don’t be a civil servant; become an entrepreneur!” New subjects and entrepreneurship in textbooks from the late Ottoman Empire. *Paedagogica Historica* (59:5, 975-992) 11 Temmuz 2024, <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2193670>
- Çelik, V. (1995). Küreselleşme sürecinde Avrupa’da eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (4(4), 557-568) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10391/127136>
- Dağbaşı, G. (2013). Abbasi dönemi çeviri faaliyetleri. *Eskiye*ni (27, 177-187) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eskiye/issue/36913/425290>
- Darwin, C. (1976). *Türlerin kökeni*. Öner Ünalın (çev.). Ankara: Onur Yayınları.
- Dewey, J. (1913). *The school and society*. Chicago: The University Of Chicago Press. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://www.gutenberg.org/ebooks/53910>
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. London: Collier Macmillan Publishers.

- Doğan, D. (2015). *Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında hesap verebilirlik ve akademik özgürlük*. Basılmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Doğan, N. (2022). *Ziya Gökalp'in eğitim kuramı*. Basılmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğramacıoğlu, H. (2018). Şemsettin Sami'nin kaleminden kadınlar. *Asia Minor Studies* (6, 12) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10391/127136>
- Durhan, G. (2021). Eleştirel düşünme: bir Sokratik sorgulama metodolojisi. *Temaşa Erciyes Üniversitesi Felsefe Bölümü Dergisi* ((15), 86-97) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temasa/issue/62806/833195>
- Durkheim, E. (2004). *Sosyolojik yöntemin kuralları*. İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Emrullah Efendi. (1326). *Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi-27 Kanunievvel 1326*, Erişim: 09.10.2023, <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/MECMEB/mmmbd01ic03c002/mmmbd01ic03c002ink023.pdf>
- Ergin, M. (2003). *Orhun abideleri*. Ankara: Hisar Gazetesi Yayınları.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1982). Emrullah Efendi hayatı-görüşleri-çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* (30 (1-2), 7-35) Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66751/1043753>
- Ergün, M. (1992). *Eğitim ve toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erişirgil, M. E. (1984). *Bir fikir adamın romanı Ziya Gökalp*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Ersoy, M. A. (1996). *Safahat*. İstanbul: Kahraman Yayınları.
- Gelibolulu, M. Â. (2015). *Nushatü's-selatin (Siyaset sanatı)*. Faris Çerçi (çev.). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Georgion, F. (2022). *Sultan Abdülhamid*. Ali Berkay (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökalp, Z. (1973). *Terbiyenin sosyal kültürel temelleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (1976). *Makaleler I*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Gökalp, Z. (1977). *Malta konferansları*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Gökalp, Z. (2016). *Milli tettebular*. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gökalp, Z. (2018a). *Yeni mecmua yazıları*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2018b). *Türk medeniyet tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2018c). *Küçük mecmua yazıları*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2019a). *Çınaraltı yazıları*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2019b). *Türkleşmek, İslamlaşmak ve muasırlaşmak*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2019c). *İslam mecmuası yazıları ve muallim mecmuası yazıları*, İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2019d). *Türk töresi*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2019e). *Genç kalemler ve Türk yurdu yazıları*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Gökalp, Z. (2019f). *Türkçülüğün esasları*. Ötüken Yayınevi, İstanbul

- Görgün, T. (2019). "Arayışlar dönemi". H. İ. Üçer (ed.), *İslam Düşünce Atlası Muhasebe Dönemi/Arayışlar Dönemi*. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://islamdusunceatlası.org/arayislar-donemi>
- Gültekin, M. (2021). Feminizmin queer sınavı: Kadın yoksa feminizm var mı? *Tezkire Dergisi* (74, 159-175). Erişim: 11 Temmuz 2024 <https://kadinveaile.aku.edu.tr/wp-content/uploads/sites/35/2021/06/feminizmin-queer-s%C4%B1nav%C4%B1-kad%C4%B1n-yoksa-feminizm-var-m%C4%B1-1-1.pdf>
- Günaltay, M. Ş. (1998). *Zulmetten nura bunalım çağından İslam'ın aydınlığına*. İstanbul: Marifet Yayınları.
- Gündoğdu, Y. B. (2020). *Alâk suresinin ilk beş ayetinin eğitimsel değeri – İlk vahyin izinde*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gündüz, M. (2008). Osmanlı modernleşmesinin temel dinamiği eğitim ve paradoksal sonuçları *Muhafazakâr Düşünce Dergisi* (4, 16-17) Erişim: 12 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/muhafazakar/issue/55752/762964>
- Gündüz, M. (2015). *Osmanlı eğitim mirası*. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Haley, A. (1993). *Malcolm X*, Yaşar Kaplan (çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Heyd, U. (1990). *Ziya Gökalp Türk milliyetçiliğinin temelleri*. İstanbul: Sebil Yayınları.
- Hodgson, M. G. S. (1995). *İslam'ın serüveni*. (C. 3). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Kant, İ. (2002). *Ahlâk metafiziğinin temellendirilmesi*. İoanna Kuçuridi (çev.). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karakuş, S. E. (2018). Enver Paşa'nın alfabe ve yazı denemesi: Ordu elifbası, *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)* (36, 443-484). Erişim: 11 Temmuz 2024, https://johschool.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=24551
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27 (1), 141-153). Erişim: 11 Temmuz 2024, [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77174](https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77174)
- Karpat, K. H. (2021). *Osmanlıdan günümüze kimlik ve ideoloji*. İstanbul: Timaş.
- Kâtip Çelebi. (2021). *Mizânü'l hakk fi ihtiyâri'l ehakk*. Orhan Şaik Gökyay (çev.). İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Kayadibi, Fahri. (2011). Kadın eğitiminin önemi ve kalkınmadaki rolü. *İstanbul Journal of Sociological Studies* (28, 19-31). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9523/118980>
- Keklik, E. (2018). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları: Ziya Gökalp, Milli Terbiye ve Satı Bey [el-Husri]. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9(1), 47-69). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/42282/508753>
- Keskinsoy, Ö. ve S. B. Kaya. (2022). Tek parti iktidarları ve demokratik hukuk devleti ile etkileşimler. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (24(1), 45-60). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ahbvuibfd/issue/69598/1054279>
- Kılıç, L. K. (2013). Başlangıçtan günümüze Türklerde kadın ve kadın eğitimi. *Düşünce Dünyasında Türkiz Siyaset ve Kültür Dergisi* (4(20), 121-142). Erişim: 11 Temmuz 2024, [chrome-](https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusunce/issue/42282/508753)

extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.tasav.org/media/k2/attachments/20.pdf

- Kılıç, S. (2009). *Küllerden diriliş*. Ankara: Fecr Yayınları.
- Kınalızâde, A. (1974). *Devlet ve aile ahlâkı*. İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları.
- Kia, A. R. (2016). Saraylı bir muhalifin siyasi mücadelesi: Teşebbüs-i şahsî ve adem-i merkeziyet cemiyeti. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi* (C 21 (2), 273 – 296). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruhad/issue/27556/289886>
- Koçi Bey. (1997). *Koçi Bey risalesi*. Musa Şimşekçakan (çev.). İstanbul: Yeni Zaman Yayınları.
- Kunt, G. (2019). *Kadınlarda eğitim, çalışma durumu, sosyal medya kullanımı, evlilik eğilimi, boşanma eğilimi arasındaki karşılıklı ilişkiler*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Lewis, B. (2018). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Mardin, Ş. (2019). *Jön Türklerin siyasi fikirleri (1895-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- MEB. (2018). 2023 Eğitim vizyonu Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye eğitim sistemi ile Avusturya eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* (6 (3), 545-559). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26111/275105>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma- Desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (çev. edt.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Nesefî, Ö. (1995). *İslam inancının temelleri akaid*. İstanbul: Bayrak Matbaacılık.
- Nursî, B. S. (2009). *Eski Said dönemi eserleri*. İstanbul: Yeni Asya Neşriyat.
- Ortaylı, İ. (2016). Krizleri aşmak için seçkin eğitim şart. *Tarih Dergisi*. Erişim: 11 Temmuz 2024, tarihdergi.com/krizleri-asmak-icin-seckinci-egitim-sart/
- Öztürk, E. (2010). *Prens Sabahaddin ve Ziya Gökalp'in eğitim görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi*. Basılmamış Yüksek Lisans. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Parla, T. (1989). *Ziya Gökalp, kemalizm ve Türkiye'de korporatizm*. İstanbul: İletişim Yayınları, İstanbul.
- Platon. (2022). *Devlet*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Renan, E. (2011). *İslam and science*. Sally P. Ragep (İng. Çev.). Kanada: McGill University. Erişim: 11 Temmuz 2024, https://www.mcgill.ca/islamicstudies/files/islamicstudies/renan_islamism_cversion.pdf
- Rousseau, J. J. (2022). *Bilimler ve sanatlar üstüne söylev*. Sabahattin Eyüpoğlu (çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları
- RTÜK (2018). *Televizyon izleme eğilimleri araştırması*. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/televizyonizlemeegilimleriarastirmasi2018.pdf>
- Sait Halim Paşa. (ts.). *Buhranlarımız*. İstanbul: Tercüman Gazetesi Yayınları.
- Satı Bey. (1324). Etnografya. *Mülkiye Mecmuası* (C.1, S. 2, 31-35). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3108>

- Satı Bey. (1325a). Eşya dersi (Ne için yemek yiyoruz? Hayvanlardan farkımız nedir?). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (1, 41-44). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3517>
- Satı Bey. (1325b). Hikayeler üzerine ders (Adaletli padişah). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (1, 37-40). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3517>
- Satı Bey. (1325c). Elif-ba'yı nasıl öğretmeli? *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (1, 20-23). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3517>
- Satı Bey. (1325d). Mükâleme-i ahlâkiye (Annemizi sevmeliyiz). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (1, 1-5). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3517>
- Satı Bey. (1326a). Tarih ve hikemiyât-ı ulum-3. *Envar-ı Ulum* (3, 34-42). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/12737>
- Satı Bey. (1326b). Ders numunesi? (İstanbul nasıl fethedildi?). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (3, 101-105). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3519>
- Satı Bey. (1326c). Ders numunesi-Malûmât-ı medeniye dersi (İnsan daima başkalarının yardımına muhtaçtır). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (3, 105-111). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3519>
- Satı Bey. (1326d). Dârümuallimînin mesleği. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (6, 186-185). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3522>
- Satı Bey. (1326e). Usûl-i tedrisin kavaid-i esasiyesi. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (6, 198-207). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3522>
- Satı Bey. (1326f). El işleri dersleri. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (7, 43-47). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3523>
- Satı Bey. (1326g). İlm-i hâl nasıl öğretilmelidir? *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (7, 11-14). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3523>
- Satı Bey. (1326h). Tarih ve hikemiyât-ı ulum-2. *Envar-ı Ulum* (2, 27-30). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/12736>
- Satı Bey. (1326i). Mektepler ve Ahvâl-i İctimâiyye. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (7, 1-10). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3523>
- Satı Bey. (1326i). İlmî kıraatler. (Rüşdiyeler İçin). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası*, (8, 55-58). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3524>
- Satı Bey. (1326j). Tarih tedrisinin usûl-i esasiyesi. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (8, 92-98). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3524>
- Satı Bey. (1326k). Usûl-i takrir ve usûl-i tekşif. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (8, 59-69). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3524>

- Satı Bey. (1326l). Mesaide intizam ve program. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (9, 102-106). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3525>
- Satı Bey. (1326m). Riyazat-ı bedeniyye. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (9, 125-129). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3525>
- Satı Bey. (1326n). Tarih ve hikemiyât-ı ulum-1. *Envar-ı Ulum* (1, 9-13). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/12735>
- Satı Bey. (1326o). Mekteplerde teâvün ve tasarruf sandıkları. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (10, 349-358). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3526>
- Satı Bey. (1326ö). Tedrisatta isticvâb. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (10, 176-180). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3526>
- Satı Bey. (1326p). Medeniyet-i İslamiye. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (10, 185-189). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3526>
- Satı Bey. (1326r). Hukuk ve vezâif. *Envar-ı Ulum* (4, 49-52). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/12738>
- Satı Bey. (1327a). Derslerde tesirât-ı ahlâkiye. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (18, 209-212). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3534>
- Satı Bey. (1327b). Coğrafya nasıl tedris olunmalıdır? *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (12, 16-20). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3528>
- Satı Bey. (1327c). Ezbercilik. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (12, 213-217). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3528>
- Satı Bey. (1327d). Efsane üzerine ders (Devenin başı). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (13, 1-5). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3529>
- Satı Bey. (1327e). Haluk'un defteri (Talim ve terbiye nokta-i nazarından). *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (13, 1-10). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3529>
- Satı Bey. (1327f). İrk ve terbiye. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (17, 161-167). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3533>
- Satı Bey. (1327g). Bir dershaneli mektepler. *Tedrisat-ı İbtidâîye Mecmuası* (17, 175-179). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3533>
- Satı Bey. (1329). Talebe defteri heyet-i idare muhteremesine. *Talebe Defteri* (1, 1). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/3381>
- Satı Bey. (1332a). Terbiye ve milliyet. *Muallim* (1, 102-107). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/16222>
- Satı Bey. (1332b). Ferdî şuur ve ictimai vicdan. *Muallim* (5, 129-135). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/16226>

- Satı Bey. (1333a). İlim ve ahlâk (Fikir ve his). *Terbiye Mecmuası* (1, 1-15). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/19829>
- Satı Bey. (1333b). Maşerî vicdan etrafında-1. *Muallim* (8, 231-239), Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/16229>
- Satı Bey. (1333c). Maşerî vicdan etrafında-2. *Muallim* (9, 272-280). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/16230>
- Satı Bey. (1333d). Tuba ağacı hakkında. *Muallim* (13, 386-388). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/16320>
- Satı Bey. (1333e). Tuba ağacı nazariyesi. *Muallim*. (12, 359-366). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dijital-kutuphane.mkutup.gov.tr/tr/periodicals/catalog/issue/16319>
- Satı Bey. (2001). *Eğitim ve toplumsal sorunlar üzerine konferanslar*. Osman Kafadar ve Faruk Öztürk (çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Satı Bey. (2010). *Mustafa Satı Bey ve layihalarım*. Uğur Ünal ve Togay Seçkin Birbudak (çev.). Ankara: Murat Kitabevi.
- Satı Bey. (2012). *Fenn-i terbiye – Mustafa Satı Bey ve eğitim bilimi*. Mustafa Gündüz (çev.). Ankara: Otorite Yayınları.
- Satı Bey (2018). Vatan fikri ve terbiyesi. Abdulkadir Akgül (çev.). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Satı Bey. (2021). Ümit ve azim. Uğur Boran ve Ekrem Sakar (çev.). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Sekin, S. (2008). Türkiye’de ezberci öğretim ve nedenleri. *Marmara Coğrafya Dergisi* (18, 211-221). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/465/3752>
- Seven, M. A. ve A. O. Engin. (2010). Türkiye’de kadının eğitimi alanındaki eşitsizlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (9 (1), 177-188). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2819/37991>
- Sinanoğlu, O. (2013). *Bye Bye Türkçe*. İstanbul: Bilim Gönül Yayınları.
- Somel, S. A. (2019). *Osmanlıda eğitimin modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Spencer, H. (1914). *Education intellectual, moral and physical*. New York: D. Appleton and London. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.167437/page/n15/mode/2up>
- Spencer, H. (2022). *Zihin, ahlâk ve beden eğitimi*. M. Münir Erteğün (çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Subay, S. (2017). *XIX. yüzyılda Japonya ve Osmanlı Devleti’nin modernleşme çabalarının karşılaştırmalı analizi*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sunar, L. (2019). “Ziya Gökalp”. H. İ. Üçer (ed.). *İslam Düşünce Atlası Muhasebe Dönemi/Arayışlar Dönemi*. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://islamdusunceatlası.org/ziya-gokalp/493>
- Taibi, A. (2018). *Türk ve Arap milliyetçiliğinin kökeni: Ziya Gökalp ve Satı Bey*. Basılmamış Yüksek Lisans. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tansel, F. A. (1989). *Ziya Gökalp külliyatı II-Limni ve Malta mektupları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Teber, Hatice. (2022). Çağdaş dünyada evrensel ahlâk ilkelerine akıl-kalp ilişkisi açısından bir yaklaşım. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (9(3), 870-88). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauifd/issue/72943/1188121>
- Temel, M. ve Ö. F. Koçak. (2020). İslam karşıtı söylemlerin Avrupa medyasındaki izleri. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* (3 (2), 181-196). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mediad/article/828975>
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Topçu, N. (2018b). *Ahlâk*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2018c). *Ahlâk nizamı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topçu, N. (2018d). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topses, M. D. (2021). Sosyolojide pozitivist kuramın toplumsal olaylara yaklaşımı-Felsefi ve sınıfsal temelleri. *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* (17, 341-352). Erişim: 11 Temmuz 2024, [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1184173](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1184173)
- Turhan, M. (1980). *Garplılaşmanın neresindeyiz?* İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Turan, S. (2010). Yapılandırmacılığın Türk eğitim sistemi ve merkez müfredatçılarıyla dansı. *Eğitime Bakış Dergisi* (17, 10-14). Erişim: 11 Temmuz 2024, https://www.researchgate.net/publication/321252898_Yapilandirmaciligin_Turk_Egitim_Sistemi_ve_Merkez_Mufredatcilariyla_Dansi
- TÜİK (2021). *Evlenme ve Boşanma İstatistikleri*. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2021-45568>
- TÜİK (2022). *İstatistiklerle Kadın*. Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Kadin-2021-45635>
- Türk, İ. C. (2009). Osmanlı Devleti'nde öğretim yöntemlerinin gelişimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (1(3), 267-291). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11252/134482>
- Türkdoğan, O. (1987). *Ziya Gökalp sosyolojisinin temel ilkeleri*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (C.1). London: John Murray, Albemarle Street. Erişim: 11 Temmuz 2024, https://books.google.com.tr/books?id=AucLAAAIAAJ&redir_esc=y
- Uçak, S. (2008). *Ziya Gökalp'in eğitim anlayışı*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulubey, Ö. ve N. Aykaç. (2005). Türkiye cumhuriyetin ilanından 2005'e eğitim felsefelerinin ilkökul programlarına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (13 (3), 1173-1202). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/33016/335241>
- Uludağ, Z. (1996). *Şehbenderzâde Filibeli Ahmet Hilmi ve spiritüalizm*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Uludağ, Z. (2019). *Eğitim felsefesi -Bir giriş denemesi-*, Ankara: Nobel Yayınları.

- UNESCO (2017). *Literacy rates continue to rise from one generation to the next*. Erişim: 11 Temmuz 2024, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs45-literacy-rates-continue-rise-generation-to-next-en-2017_0.pdf
- Uskan, S. B. ve T. Bozkuş. (2019). Eğitimde oyunun yeri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi* (5 (2), 123-131). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/51237/667992>
- Uyanık, E. (2009). II. meşrutiyet dönemi'nde toplumsal mühendislik aracı olarak eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin eğitim politikaları (1908-1918). *Amme İdaresi Dergisi* (42 (2), 67-88). Erişim: 11 Temmuz 2024, https://www.researchgate.net/publication/257923286_II_Mesrutiyet_Doneminde_Toplumsal_Muhendislik_Araci_Olarak_Egitim_Ittihat_ve_Terakki_Cemiyetinin_Egitim_Politikaları_1908-1918
- Uzunçarşılı, İ. H. (2014). *Osmanlı Devleti'nin ilmiye teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ülken, H. Z. (2019). *Türkiye'de çağdaş düşünce tarihi*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yavuz, K. E.(2004). *Çoklu zekâ teorisi*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yıldırım, Neşide (2004). Türkiye'de boşanma ve sebepleri. *Bilig* (28, 59-81). Erişim: 11 Temmuz 2024, <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25396/267974>
- Wofford, K. V. (1952). *Türkiye köy ilkokulları hakkında rapor*. Fatma Varış (çev.). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

ÖZ GEÇMİŞ

Mehmet GÖLE 1978 Ankara’da doğdu. İlkokulu Nazım Akçan İlkokulu’nda, orta ve lise öğrenimini Hacı Bayram İmam Hatip Lisesi’nde tamamladı. Sonra Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği bölümünden 09.07.2000’de mezun oldu. 2000 yılında MEB bünyesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2011-2016 arasında MEB Bişkek İlkokulu’nda yurtdışı görevinde bulundu. 2011’de başladığı Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Eğitim Bilimleri ABD Yüksek Lisans Programı’nı 30.12.2013’te tamamladı. 2018’de OMÜ LEE Eğitim Bilimleri ABD Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Programı’nda doktora programına başladı. Hâlen MEB bünyesinde Sınıf Öğretmeni olarak görev yapan Mehmet GÖLE, orta derecede İngilizce bilmektedir (YÖKDİL:65).

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0000-0002-7579-3645

Yayınlar:

1. Nurettin Topçu ve Öğretmen Ahlâkı, Tebliğ, 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 16-20 Ekim 2019 / Antalya, ISBN: 978-605-67183-0-4
2. Osmanlı Eğitimcisi Satı Bey’in Arapça Eserleri, Tebliğ, 12. Uluslararası Değişen Dünyada Sosyal, Beşerî, İdarî, ve Eğitim Bilimleri Kongresi, 11-13 Nisan 2024 /Online-İzmir, ISBN: 978-625-6879-55-3