



**NAFİ ATUF KANSU’NUN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ  
VE  
GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI**

**Mehmet BAŞARAN**

**Yüksek Lisans Tezi**

**İlköğretim Anabilim Dalı**

**Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇELİK**

**2016**

**(Her Hakkı Saklıdır)**

AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI  
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**Mehmet BAŞARAN**

**NAFİ ATUF KANSU’NUN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE GÜNÜMÜZ  
EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI**

(Nâfî Atuf Kansu’s Views On Education And Reflections On Present Education  
System)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ YÖNETİCİSİ**  
**Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇELİK**

**AĞRI-2016**



T.C.  
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürüğü



TEZ ONAY FORMU

NAFİ ATUF KANSU'NUN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE  
YANSIMALARI

Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇELİK danışmanlığında, Mehmet BAŞARAN tarafından hazırlanan bu çalışma, 23.05/2016. tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İktisat Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak oybirliği / oyçokluğu (...) ile kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Selami Sonmez

Üye : Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇELİK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet GALİPOĞLU

İmza :

İmza :

İmza :

Yukarıdaki sonuç;

Enstitü Yönetim Kurulu 26/05/2016 tarih ve 2016/13-1... nolu kararı ile onaylanmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Metin ERKAL  
Enstitü Müdür V.

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaklardan yapılan bildiriş, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak olarak kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

05/06/2016

**SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Nafî Atuf Kansu’nun Eğitim Görüşleri Ve Günümüz Eğitim Sistemine Yansımaları” adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim. Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Δ Tezimin ..3.. yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

İmza

Adı- Soyadı: Mehmet BAŞARAN

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYINLAMA İZİN FORMU

|                          |                                                                                   |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Referans No              | 10110911                                                                          |
| Yazar Adı / Soyadı       | MEHMET BAŞARAN                                                                    |
| Uyruğu / T.C.Kimlik No   | TÜRKİYE / 42529038430                                                             |
| Telefon                  | 5456799282                                                                        |
| E-Posta                  | mehmetbasaranoglu@gmail.com                                                       |
| Tezin Dili               | Türkçe                                                                            |
| Tezin Özgün Adı          | NAFİ ATUF KANSU'NUN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI      |
| Tezin Tercümesi          | Nâfi Atuf Kansu's Views On Education And Reflections On Present Education System  |
| Konu                     | Eğitim ve Öğretim = Education and Training                                        |
| Üniversite               | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi                                                   |
| Enstitü / Hastane        | Sosyal Bilimler Enstitüsü                                                         |
| Anabilim Dalı            | İlköğretim Anabilim Dalı                                                          |
| Bilim Dalı               | Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı                                                     |
| Tez Türü                 | Yüksek Lisans                                                                     |
| Yılı                     | 2016                                                                              |
| Sayfa                    | 148                                                                               |
| Tez Danışmanları         | YRD. DOÇ. DR. İSMAİL ÇELİK 35401399712                                            |
| Dizin Terimleri          |                                                                                   |
| Önerilen Dizin Terimleri | Nafi Atuf Kansu= Nafi Atuf Kansu Eğitim= Education Çocuk Eğitimi= Child Education |
| Kısıtlama                | 36 ay süre ile kısıtlı                                                            |

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 05.06.2019 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

05.06.2016

İmza: 

## **İÇİNDEKİLER**

### **BİRİNCİ BÖLÜM**

#### **1.GİRİŞ**

|                                           |    |
|-------------------------------------------|----|
| 1.1 Araştırmanın Amacı .....              | 13 |
| 1.2. Araştırmanın Önemi Ve Problemi ..... | 14 |
| 1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....     | 15 |

### **İKİNCİ BÖLÜM**

#### **2.YÖNTEM**

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 2.1. Araştırmanın Yöntemi .....                        | 16 |
| 2.2. Verilerin Belirlenmesi Ve Toplanması.....         | 17 |
| 2.3. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması.....            | 17 |
| 2.4. Nâfi Atuf Kansu Hakkında Yapılan Çalışmalar ..... | 17 |

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

#### **3. EĞİTİM**

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 3.1. II. Meşrutiyet Öncesi Osmanlı Eğitimi.....    | 20 |
| 3.2. II. Meşrutiyet Eğitiminin Oluşum Süreci ..... | 28 |
| 3.3. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi .....           | 36 |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.1. II. Meşrutiyet dönemi siyasi gelişimler ve eğitimsel faaliyetler ..... | 36 |
| 3.3.2. II. Meşrutiyet döneminde medreselerin ve mekteplerin durumu .....      | 37 |
| 3.3.3. II. Meşrutiyet dönemi ve cumhuriyet rejimi açısından önemi .....       | 38 |
| 3.3.4. II. Meşrutiyet döneminde eğitim üzerinde etkili akımlar .....          | 40 |
| 3.3.5. II. Meşrutiyet dönemi aydınları ve fikrîsel dayanakları .....          | 41 |
| 3.3.6. II. Meşrutiyet dönemi eğitim gündemi .....                             | 45 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **4. NAFİ ATUF KANSU’NUN HAYATI, EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI**

|                                                                                  |           |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4.1. Nâfi Atuf Kansu’nun Hayatı .....</b>                                     | <b>48</b> |
| <b>4.2. Nafi Atuf Kansu’nun Eserleri Bağlamında Eğitim Anlayışı.....</b>         | <b>52</b> |
| 4.2.1. ‘Frobel’ eserinde eğitim görüşleri .....                                  | 53        |
| 4.2.2. ‘Tolstoy İptidai Muallimi’ eserinde eğitim görüşleri .....                | 57        |
| 4.2.3. ‘Yeni Mektepte’ eserinde eğitim görüşleri .....                           | 68        |
| 4.2.4. ‘Vatanımın Coğrafyası’ eserinde eğitim görüşleri .....                    | 77        |
| 4.2.5. ‘Fenni Terbiye Tarihi ( Pedagoji Tarihi)’ eserinde eğitim görüşleri ..... | 78        |
| 4.2.6. ‘Türkiye Maarif Tarihi’ eserinde eğitim görüşleri .....                   | 82        |
| 4.2.7. ‘Türklerin Terbiyeye Hizmetleri’ eserinde eğitim görüşleri .....          | 81        |
| <b>4.3. Nafi Atuf Kansu’nun Eğitimle İlgili Düşünceleri Ve Günümüz.....</b>      | <b>86</b> |
| <b>Eğitimine Yansımaları.....</b>                                                | <b>86</b> |
| 4.3.1 Toplum.....                                                                | 86        |
| 4.3.1.1. Toplumsal hayatın oluşumu, dönüşümü ve sonuçları.....                   | 87        |
| 4.3.2. Okul .....                                                                | 90        |
| 4.3.2.1. Okulun işlevi.....                                                      | 91        |

|                                                                          |      |
|--------------------------------------------------------------------------|------|
| 4.3.2.2. Verimlilik açısından okul öğrenci etkileşimi.....               | 95   |
| 4.3.2.3. Okul, aile ve öğretmen üçgeninde ahlak eğitimi .....            | 97   |
| 4.3.3. Öğretmen .....                                                    | 100  |
| 4.3.3.1. Öğretmenlerin başlıca eğitimsel görevleri .....                 | 102  |
| 4.3.3.2. Öğretmenlerin eğitim sürecinde kaçınması gereken durumlar ..... | 104  |
| 4.3.4. Aile .....                                                        | 106  |
| 4.3.4.1. Çocuk eğitiminde kadının rolü ve kadın eğitimi.....             | 107  |
| 4.3.5. Çocuk.....                                                        | 110  |
| 4.3.5.1. Çocuk eğitimi.....                                              | 112  |
| 4.3.5.1. Sıbyan eğitimi hakkında .....                                   | 112  |
| 4.3.5.2. Çocuk eğitiminde girişkenlik ve izcilik eğitimi.....            | 1128 |
| 4.3.5.3. Engelli çocukların belirlenmesi ve eğitimi .....                | 116  |
| 4.3.6. Medeniyet Algısında Doğu Batı Eğitimi .....                       | 120  |
| 4.3.7. Türkiye’de Eğitimin Gerilemesinin Sebepleri.....                  | 122  |

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                            | <b>131</b> |
| EK 1: Tolstoy Eğitim Yönteminde Okulun Bir Günü .....            | 142        |
| EK2: Nafi Atuf’un Frobel Adlı Eseri .....                        | 146        |
| EK3: Nafi Atuf’un Tolstoy İptidai Muallimi Adlı Eseri .....      | 147        |
| EK4: Nafi Atuf’un Yeni Mektepte Adlı Eseri.....                  | 148        |
| EK5: Nafi Atuf’un Fenni Terbiye Adlı Eseri .....                 | 149        |
| EK6: Nafi Atuf’un Türk Maarif Tarihi Adlı Eseri (2 Cilt).....    | 150        |
| EK7: Nafi Atuf’un Yazılarının Yayımlandığı Muallim Dergisi ..... | 152        |

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| EK8: Nafi Atuf'un Çıkardığı Say ve Tettebbü' Dergisi.....              | 153 |
| EK9: Kansu'nun 'Türklerin Terbiyeye Hizmetleri' İsimli Eseri.....      | 153 |
| EK10Kansu'nun "Tereddüdün Tesirleri Ve Sebepleri" İsimli Makalesi..... | 152 |
| EK11: Kansu'nun "Şarklık Ve Garplık" İsimli Makalesi.....              | 155 |
| EK12: Kansu'nun "Sin Ve Zeka Münasebeti" İsimli Makalesi.....          | 158 |
| EK13: Kansu'nun "Ahlak Ve Mekteplerde Ahlak Eğitimi" İsimli Makalesi.. | 162 |
| EK14: Kansu'nun Dergilerde Yayımladığı Makalelerin Listesi.....        | 166 |



**ÖZET**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**  
**NAFİ ATUF KANSU’NUN EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE GÜNÜMÜZ EĞİTİM**  
**SİSTEMİNE YANSIMALARI**

**Mehmet BAŞARAN**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İsmail Çelik**

**2016, 132 sayfa**

Bu tezin amacı Nâfi Atuf Kansu’nun eserlerini, makalelerini, eğitime getirdiği farklı bakış açılarını, çözüm önerilerini, eğitim tarihimizde bıraktığı izleri belirlemek ve günümüz eğitim anlayışı içerisinde inceleyerek eğitime yansımalarını saptamaktır. Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak Nâfi Atuf Kansu’nun eğitim görüşleriyle ilgili kitapları ile çeşitli dergilerdeki makalelerine ulaşılmıştır.

Mutlakıyet, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerini kapsayan çok önemli bir dönemde yaşamış olan Kansu’nun eğitim görüşlerinin incelenmesi, bu dönemler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve günümüze etkilerinin incelenmesi açısından önemlidir.

Araştırma sonucunda Kansu’nun içinde yaşadığı dönemlerde yaygın olan fikirlerle ortak ve özgün yönleri ortaya çıkarılmıştır. Kansu’nun genel olarak toplum, okul, öğretmen, aile, çocuk eğitimi gibi eğitimin temel faktörleri üzerinde düşüncelerini ifade ettiği görülmektedir. O, bu ana faktörleri yazılarında sıkça açıklamakla beraber okul, öğretmen, öğrenci ve aile arasındaki sıkı ilişkiye değinmiş ve var olan eğitim sistemini bazı yönleriyle eleştirirken olması gerekenler hakkında çözüm önerileri sunmuştur.

Okul öncesi eğitiminin yeni yeni yaygınlaşmaya ve kurumsallaşmaya başladığı bu dönemlerde Kansu, çocuğu kendisine özgü dünyası olan bir birey olarak ele almış ve çocuk eğitiminde kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin seçimi konusunda özellikle yabancı eğitimcilerin görüşlerinden faydalanmıştır. Kansu, çocukların bilişsel gelişimi ile yaşları ve yaşamları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bunun sonucu olarak uygulama merkezli eğitime, izcilik eğitime, doğayla iç içe olma gibi yaygın eğitim süreçlerine değer vermiştir. Kansu ayrıca Halkevlerinin eğitimsel vazifesini üstlenerek eğitimi çocuklardan halka yaymayı amaç edinmiştir. Sonuç olarak Kansu’nun eğitim ile ilgili görüşlerinin, eğitimin daha çok temel konularını kapsaması sebebiyle günümüzde de etkinliğini koruduğu gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Nâfi Atuf Kansu, Eğitim, Çocuk Eğitimi

**ABSTRACT**  
**MASTER’S THESIS**  
**NAFI ATUF KANSU’S VIEWS ON EDUCATION AND REFLECTIONS ON**  
**PRESENT EDUCATION SYSTEM**

**Mehmet BAŞARAN**

**Advisor: Assistant Professor İsmail Çelik**

**2016, Page: 132**

This thesis aims to determine Nâfi Atuf Kansu’s works, articles, different perspectives brought to education, the solution proposals, traces in our education history and to determine his reflections by examining current educational system. In our research, using document analysis technique from the qualitative research methods, Nâfi Atuf Kansu’s books and articles about his education view has been reached.

The investigation of Kansu’s educational views who lived in an era which covers Sultanate, II. Constitutionalism and Republic period is very important to determine the relationship between these times and their effects on present day.

As a result of the study, common ideas of his time and the shared and unique aspects of the ideas in the period in which Kansu lived has been determined. It is found that Kansu have expressed his own thoughts on key factors of education such as society, schools, teacher, family and children training. In addition to explaining frequently these key factors in his writing, he had mentioned to the close relationship between school, teacher, students and their families and while criticizing some aspects of the existing education system, he had offered solutions on what needs to be done.

In this period which pre-school education has just started to institutionalize and became popular, Kansu views the child as an individual with specific world and had benefited from the views of foreign trainers for selection of method and techniques to be used in children's education. Kansu investigated the relationships between age, life and cognitive development of children and as result of this survey, he gave value to practise-based training, scouting education, common-public education process of being in harmony with nature. Kansu also aims to spread the education from children to public by undertaking the educational mission of the Community Centers. As a result, It has been observed that Kansu's education views maintains effectiveness in today because they cover basic issues of education.

**Key Words:** Nâfi Atuf Kansu, Education, Child Education

## ÖNSÖZ

Günümüz eğitim anlayışı ve sisteminin şekillenmesinde II. Meşrutiyet dönemi, tarihsel açıdan büyük bir öneme sahiptir. Zira Mutlakiyet rejimine karşıt olarak ortaya çıkıp aynı zamanda o rejimin hem ürünü hem de mirasçısı konumundayken öte yandan özgür düşünme algısı içerisinde var olan II. Meşrutiyet hem toplumsal hem de eğitim düşüncesi anlamında büyük bir atılım yapmıştır. Şüphesiz II. Meşrutiyetin eğitim anlayışına getirdiği bu farklılık Cumhuriyet rejimine miras olarak bırakılmıştır.

II. Meşrutiyet eğitimcilerinden Nâfi Atuf Kansu'nun eğitime katkılarını temele alan bu çalışma; dönemin eğitim algısından ve Osmanlı devletinin eğitimsel sürecinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu çalışma Nâfi Atuf Kansu'nun düşüncelerini II. Meşrutiyet düşüncesi bağlamında konumlandırırken bu düşüncelerin geçmişle bağlantısını da göz ardı etmemiştir. Konumlandırma çalışmaları Osmanlı eğitim sisteminin gerilemesi meselesini bir daha gündeme getirme ihtiyacı hissetmiştir. Bunun sonucu olarak ilk bölümler II. Meşrutiyet dönemi ve öncesi eğitim tarihine genel bir bakış açısı sunarken eğitimin geriliği-ileriliği yargılarından ziyade eğitimin sürekliliğine vurgu yapılmıştır. Sonraki bölümde ise Nâfi Atuf Kansu'nun eğitim hayatına kısaca değinildikten sonra başta eserleri bağlamında düşünceleri incelenmiş daha sonra ise toplum, okul, öğretmen, aile ve çocuk başlıkları altında eğitim ile ilgili diğer görüşleri belirlenmiştir.

Gerek tez konusunun belirlenmesinde gerekse belgelere ulaşma noktasında yardımlarını esirgemeyen, bilgi ve deneyimleriyle araştırmam boyunca bana yol gösteren muhterem danışmanım Yrd. Doç. Dr. İsmail ÇELİK hocama, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini ve tecrübelerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Medera HALMATOV ve Öğr. Gör. Emine KIZILTAŞ hocalarıma, tez savunmasında tanışmaktan gurur duyduğum ve değerlendirmeleriyle dikkate değer bir tezin oluşmasına vesile olan Yrd. Doç. Dr. Selami SÖNMEZ hocama, Yrd. Doç. Dr. Murat ÇALIŞOĞLU hocama ve beni hayatım boyunca destekleyen aileme, sevgili dostlarıma müteşekkirim.

Ağrı-2016

Mehmet BAŞARAN

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

Nâfi Atuf Kansu'nun eğitim görüşlerinin ele alındığı bu çalışma; eğitim tarihimizin en dönüşümlü zamanlarına denk gelmektedir. Günümüz eğitim anlayışının temel faktörlerinin tartışılmasında ve belirlenmesinde önemli bir yere sahip olan bu dönemin eğitimsel çalışmalarla bilinmezlikten çıkarılıp tanımlanması eğitim tarihinin boşluklarını doldurması bakımından büyük öneme sahiptir. Bu içerikte çalışmaların artması eğitim, özellikle de çocuk eğitimi açısından araştırma ve uygulamaların sağlam bir zemine dayanmalarını sağlayacağını ummaktayız.

Bu bölümde araştırmamızın amacı, önemi, problemleri ve sınırlıkları ele alınmıştır.

#### 1.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı saltanat, meşrutiyet ve cumhuriyet yıllarına şahitlik etmiş olan, özellikle çocuk eğitimi ile ilgili ve genel itibarıyla da eğitimin farklı alanlarında yazılar yazarak, bu yazıları gerek farklı gerekse kurulmasında bizzat öncülük ettiği dergilerde yayınlayan Nâfi Atuf Kansu'nun tüm eserlerini dikkate alarak eğitim tarihimizde bıraktığı izleri ortaya koymak ve bu eserleri günümüz eğitim anlayışı içerisinde inceleyerek günümüz eğitim sistemine yansımalarını saptamaktır.

Nâfi Atuf Kansu toplumsal konuları, farklı ülkelerde var olan eğitim programlarını, eğitimde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği, bilhassa çocuğun fıtratına uygun eğitimin nasıl olacağı ve eğitim açısından okul-aile-öğrencilerin etkileşimi gibi daha nice konuları mercek altına almıştır. Amaç bu düşünceleri tarihin karanlığından çıkartarak toplumun faydasına sunmak, günümüz eğitim anlayışının geçmiş dönemlerde ortaya konulan görüşlerden kopuk olamayacağına ve bu görüşlerin her zaman göz önünde bulundurulmasının elzem olduğuna dikkat çekmektir.

## 1.2. Araştırmanın Önemi Ve Problemi

Medeniyetlerin gelişmesi; geçmişten gelen birikimlerden yararlanıp onları tekrar toplumun ruhuna uygun olacak bir şekilde değerlendirerek gelecek kuşaklara verimli bir miras bırakmasını esas alır. Zira geçmişle bağını koparan medeniyetler-toplumlar yeniden kimlik oluşturmak zorundadır ki, bu ise zorlu bir süreçtir. İşin kolay ve yapılması gereken kısmı ise geçmişle bağ kuvvetlendirerek tarihi olaylardan özellikle de medeniyeti şekillendirmede daha çok etkili olan eğitim tarihinin tecrübelerinden faydalanma gereksinimini en üst seviyeye çıkarmaktır. En köklü olan, tecrübe ve doğruluğu kabul edilmiş bilgilerin toplumun ilerlemesine alışlagelmişin dışında katkı yaptığı muhakkaktır. Bu bakımdan farklı milletlerin eğitim düşüncelerini, tecrübelerini edinmeden önce sahip olunup da göz ardı edilmiş, değerlendirilmemiş kaynakları gün yüzüne çıkarıp benimsemek ve bu eserlerden faydalanmak lazımdır. Tüm bunlar dikkate alındığı takdirde farklı medeniyetlerin birikimlerinden faydalanılabilir. Bunu yapacak olan eğitimcilerin ise sağlam bir zihinle var olan malzemeleri elekten geçirmesi, tartışması gerekmektedir. Tarihi açıdan bakıldığında eğitim konusunda bu olayların tecrübeleri Tanzimat döneminde başlamış ve özellikle II. Meşrutiyet zamanlarında büyük bir atılım yapmıştır. Tarihimiz açısından kısa denilebilecek bu zaman dilimi içerisinde birçok denenmiş tecrübeleri ve tartışılmış düşünceleri barındırmaktadır. Bu bağlamda zamanında tecrübe edilmiş olaylar, dilin veya eğitim sisteminin değişmesi gibi sebeplerle karanlıkta kalmıştır. Nâfi Atuf Kansu'nun eğitimle ilgili eserlerinin incelendiği bu çalışma sahip olunan kaynakları inceleyerek zamanın eğitim düşüncesinin ne olduğunu belirleyecek, eğitime yapılan eleştirileri ve çözüm önerileriyle bilime katkı sunacaktır. Tarih tekerrürden ibarettir ibaresi gereğince bu tarz çalışmalar, topluma eğitim tarihi bilinci vermesi ve onlardaki kaynakları kullanma azmini ortaya çıkaracaktır.

Kansu'nun eserlerinin daha önce incelenmemiş olması ve eserlerinin genel olarak eğitim ve özelde de çocuk eğitiminin temelleri sayılabilecek düşünceleri kendi bünyesinde barındırması araştırmayı değerli kılmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğu Kansu'nun Latin harflerle yazılmış eserlerinden faydalanma yoluna gidilebilmişse de bu eserler eğitimsel değer açısından hem kısır kalmış hem de bu araştırmaların Kansu'nun eğitim düşüncelerini Osmanlıca ve Latince eserlerinin

tamamını göz önüne alacak şekilde genel bir inceleme ve değerlendirme yapmakta yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Çalışmamızın problemi, eğitim ve eğitim tarihi açısından Nâfi Atuf Kansu'nun düşüncelerini sahip olduğu zaman içerisinde inceleyip değerlendirdikten sonra günümüz eğitimiyle kıyaslayıp varsa etkilerini belirlemek şayet yarar sağlayabileceği halde dil vs. gibi sebeplerle göz ardı edilenleri de gün yüzüne çıkarmaktır. Bu açıdan çalışmamızın ana problemini 'Nâfi Kansu'nun eğitim görüşleri nelerdir?' sorusu oluşturmaktadır. Alt problemler olarak Kansu'nun düşüncelerinin -kendi zamanı içerisindeki- konumunu belirlemek için 'Kansu'nun yaşadığı dönemin genel eğitim anlayışı nedir', 'Dönemin eğitim anlayışında Kansu'nun konumu nedir' sorularına cevap aramaktır. Ayrıca günümüz eğitime yansımalarını, etkilerini belirlemek için 'Kansu'nun eğitim görüşlerinin günümüz eğitim anlayışı açısından değeri nedir' ve 'günümüz eğitime katkıları nelerdir?' sorularını yanıtlamaktır.

### **1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Çalışmamız Kansu'nun eğitim ile ilgili yazdığı ve araştırmacı tarafından ulaşılan eserleriyle sınırlıdır. Çalışmanın kapsadığı eğitimsel süreç Kansu'nun Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinin tüm eserleri olmasının yanı sıra odak noktası ise Osmanlıca yazılmış yani daha ağırlıklı olarak II. Meşrutiyet dönemini kapsayıcı eserleridir. Bu kısıtlama Kansu'nun 1927 yılında eğitim vazifesinden siyasete girmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Kansu'nun siyasi hayatında da eğitimsel faaliyetleri devam etmiş ve tezimizde bu durum göz önüne alınarak eğitimsel makalelerine ulaşıp değerlendirilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak yapılmıştır. “Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesinin aşamaları: dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş başlık altında toplanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Sosyal bilimlerde farklı araştırma yöntemleri kullanılmasına mukabil araştırmamız tarihi bir nitelik taşıdığı ve gözlem, deney vs. veri toplama yöntemi kullanmak mümkün olmadığı için tarihsel yöntem kullanılan betimsel bir çalışma olarak da adlandırılabilir. Dolaylı gözlem olarak ta bilinen bu yöntemde iki aşama vardır: Belgeleri toplamak, belgeleri değerlendirmek (Varsak, 2013) Araştırmanın genelinde dokümantasyon metodu kullanılarak öncelikle Nâfi Atuf Kansu’nun eğitim görüşleriyle ilgili eserleri, dergi, mecmua gibi süreli yayınlardaki makalelerine ulaşılmıştır. Çalışmamız Kansu’nun eğitimle ilgili görüşlerinin belirlenmesi, incelenmesi, anlaşılması, betimlenmesi ve günümüz eğitim sistemine yansımalarını ortaya koyma süreçlerinden oluşmaktadır.

## **2.2. Verilerin Belirlenmesi Ve Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri kaynakları öncelikle birincil kaynaklardır. Bunlar Nâfi Atuf Kansu'nun Atatürk Üniversitesi Merkez Kütüphane Seyfettin Özege salonu kullanılarak bu konuda yazılmış olan Osmanlıca eserlerdir. Bu eserler Nâfi Atuf Kansu'nun Frobel, Yeni Mektepte, Tolstoy İptidai Muallimi, Fenni Terbiye Tarihi, Türk Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme (2 cilt) olan kitaplarından oluşmaktadır. Nâfi Atuf Kansu'nun eğitim ile ilgili görüşlerine ise Beyazıt Kütüphanesi İsmail Hakkı Us koleksiyonunda bulunan Say ve Tettebbü' Dergisi ile Muallim Dergilerindeki yazılarının çevirileri yapılarak elde edilmiştir.

## **2.3. Verilerin Analizi Ve Yorumlanması**

Araştırmada Nâfi Atuf Kansu'nun ismi anılan Osmanlıca eser ve makaleleri elde edildikten sonra onların günümüz Türkçesine çevirisi yapılmış ve o dönem eğitimiyle ilgili gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Elde edilen bilgiler eğitimin alt kategorileri altında toplanarak bir tutarlılık içerisinde analiz edilmiştir. Kansu'nun eğitim ile ilgili görüşleri yaşadığı dönem içerisinde değerlendirmekle beraber bu görüşlerin günümüze yansımaları eğitimsel açıdan yorumlanmıştır.

## **2.4. Nâfi Atuf Kansu Hakkında Yapılan Çalışmalar**

Kansu hakkında yapılan en yetkin çalışmalarından biri Kansu ve Kansu'nun (2011) yazdığı Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nâfi Atuf Kansu (1890-1949) Yaşamı ve Yazıları isimli eseridir. Eser Kansu'nun hayatı ve özellikle de Cumhuriyet dönem sonrası bir kısım yazıları çerçevesinde ele alınmış genel bir değerlendirme ve bakış açısından ziyade bibliyografya özelliği taşımaktadır. Eserin yazarları amaçlarını “Nâfi Atuf Kansu'nun eğitim konusundaki çalışmalarını değerlendirmekten çok, bunları araştırarak değerli bilim insanlarına bilgi ve belge bırakabilmektir” sözleriyle açıklamaktadır. Bu eserden Kansu'nun bazı yazıları noktasında faydalanılmıştır.

Kansu'nun hayatında halkevlerinin çok önemli bir yeri vardır. Kansu'nun vefatı üzerine Halk evlerinin düşüncelerini paylaşan Ülkü Dergisi 38. sayısını Kansu'ya ayırmıştır. Bu sayıda Kansu'yu tanıyan, onunla hayatının belli zamanlarında karşılaşmış olan kişilerce yazılar yazılmıştır. Bu yazılar genel olarak Kansu'nun vefatı üzerine yazılmış özellikle kişisel özelliklerine değinilmekle beraber, eğitimsel özelliklerine de yer verilmiştir. Bu dergide Kansu'nun genel hayat bakışını Emin Erişirgil *“Ömründe bildiği ve tanıdığı tek zevk vardı: Ailesinden veya tanıdığı insanlardan memlekete yarar hizmet yapabileceğine inandıklarına yardım etmek ve onlara destek olmak”* sözleriyle özetlerken, Hasan Ali Yücel'de Kansu'nun şahsiyetini ve mirasını; *“...kalabalık sevmezdi. Utangaçtı. Aramızda güzel, nükteli, neşeli ve manalı konuştuğu halde topluluk önüne çıkıp rahat söz söyleyemezdi... Kuvvetli bir üniversite adamı olabilirdi... Ölümü ile milletine bıraktığı miras; fasılasız bir çalışma, temiz bir hayat, fikirlerini kısmen nakleden yazı ve kitaplardır”* şeklinde açıklar. İsmail Hakkı Baltacıoğlu ise *“Rahmetli birçokları gibi ünlü bir kimse değildi. Ancak ün başkadır, değer başkadır”* şeklinde açıklarken Kemal Turan *“Kansu öyle bir mizaca sahiptir ki yapılan işlerde görünmeyi hiç istemezdi”* sözleriyle bu olguyu destekler (Ülkü s.38). Kansu'nun tarihsel açıdan bilinmezliğini bu mizaçlarına bağlamak olasıdır ki tarih bu değerleri er ya da geç gün yüzüne çıkarmaya muktedirdir.

Kansu çocuk sağlığı ve gelişimi üzerinde ilk denilebilecek konularda da çalışmıştır. Bu bağlamda ülkemizde yaş ve zeka arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan ilk inceleme, Kansu tarafından Bursa'da öğretmeni olduğu öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Bu araştırmayı Kansu 1917'de Muallim Dergisinin on birinci sayısında halkla paylaşmıştır. Bu alandaki eseri üzerine çalışma yapan Duyar ve Yazıcı açıklamalarında Kansu'nun büyümeyi genetik ve çevresel etmenlerin ortak ürünü olarak ele aldığını ifade etmişler ve buna ek olarak Kansu'nun fiziksel gelişim ile bilişsel gelişim arasındaki münasebetler üzerinde durduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan, Kansu'nun çalışmasını okullarda çocukların fiziksel gelişimlerinin sürekli takip edilmesi gerektiğinin vurgulaması, o dönemde Kansu'nun kaliteli bir eğitim için çocukların sahip olması gereken sağlık anlayışını yansıtmaları bakımından önemli olduğu şeklinde değerlendirmişlerdir (Duyar-Yazıcı,1996). Bu açıdan bakıldığında Kansu'nun kendi eğitim alanında uzman olmanın yanı sıra farklı alanlarda detaya indirgenebilecek seviyede ki yetkinliği de gözler önüne serilmektedir.

Kansu'nun Tolstoy İptidai Muallimi eseri üzerinde çalışma yapan Çalıkuşu (2012), 'Bir Eğitimci Olarak Leo T..' isimli eserde kısmen olsa eseri incelemiş ve Tolstoy'un sadece romancı olarak değil aynı zamanda eğitimci olarak da hayatının bilinmesi ve incelenmesi gerektiği değerlendirmesini yapmıştır. Çalışmamızda ele aldığımız Kansu'nun bakış açısıyla Tolstoy'un eğitim anlayışı farklı yönleriyle detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Ayrıca aynı dönemde İsmail Hakkı Tonguç ve Mustafa Rahmi gibi erken Cumhuriyet eğitimcileri de Tolstoy'un farklı fikirleri üzerinde yazılar yazmışlardır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### EĞİTİM

Bu bölümde, Kansu'nun yaşadığı dönemin eğitim düşünceleri ortaya konulmuştur. Bu bakımdan birinci kısımda II. Meşrutiyet öncesi eğitim tarihine değinilirken ikinci kısımda II. Meşrutiyet döneminin tarih içerisinde ki oluşum sürecine değinilmiştir. Üçüncü kısım ise II. Meşrutiyet dönemi eğitim sistemini belli başlıklar içerisinde incelenmeye ayrılmıştır. Bu başlıklar dönemin yaygın düşüncelerini ifade etmekle beraber özellikle Kansu'nun da eğitim hakkında düşüncelerini paylaştığı konuları kapsamaktadır. Böylelikle Kansu kendi dönemi içerisinde konumlandırılmış ve farklı olan düşünceleri ise çalışmanın dördüncü bölümüne bırakılmıştır.

#### 3.1. II. Meşrutiyet Öncesi Osmanlı Eğitim

Yazının bulunması insanlık tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Kùltürler, gelenek-görenekler ve devlet politikaları yazılı materyaller aracılığıyla gelecek nesillere miras olarak bırakılmış, bu kaynakları kullanan tarihçiler ve eğitimciler geçmişteki olaylar ve düşünceler hakkında, günümüzde bildiğimiz bilgilerin pek çoğunu, bu yazılı kaynakların incelemesi yoluyla bize ulaştırmışlardır. Bu anlamda yazılı-resimli malzemeler geçmiş hakkında bize bilmediğimiz pek çok bilgiyi sunan çok değerli bilgi kaynakları olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tarihi süreç içerisinde birçok hususta faydalandığımız bu kaynaklar geçmişin bilgi birikimlerinden faydalanılarak geleceğin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Medeniyetler dahi başka medeniyetlerin birikimlerden etkilenebilmekte ve birbirlerine yol gösterebilmektedir. Medeniyetlerin birikimlerini günümüz çocuk terbiyesinin istifadesine sunarken Ziya Gökalp'in belirttiği gibi *“her milletin milli kültürü kendisi için eğitimin amacı olabilir, çocuk hangi milletin içinde yaşıyorsa o milletin harsına göre terbiye edilmelidir”* (Gökalp, 1916). Ferdin kültürleşme sürecini kapsayan terbiye ve bunun bilime uydurulma kısmı olan talim (öğretim) mevzusu üzerine eğilmekte

yarar vardır. Eğitim ancak toplumun değer yargılarıyla uyuşabildiği sürece toplumdan bir değer görebilecek ve çocuğun kişiliğine sirayet edebilecektir.

Değer hükümleri, gerçeklik hükümleri gibi olgular eşyanın maddi doğasından çıkmadığı, tam tersine her cemiyetin kendi vicdanından koptuğu için eğitimci, eline verilen çocukları, içinde yaşayacakları çevrenin kültürüne göre yetiştirmek zorundadır. Toplumun düzeni ve sakinliği buna bağlı olduğu gibi çocukların gelecekteki başarı ve mutlulukları da bununla ilişkilidir. Bizler kadim bir toplum olduğumuz için başka medeniyetlerden ne değer hükümleri, ne kültür ne de eğitim alma zorunluluğumuz olmadığı halde bilim, teknoloji gibi talim (öğretim) konularında bu medeniyetlere başvurabiliriz (Gökalp, 1916). Tüm bu gelişmelerde elde edilen bilgiler toplumun yapısına uydurulmadan uygulandığında keyfiyetli bir netice verilmediği görülmektedir. Bilginin kendisi önemlidir lakin ondan da önemli olan bilginin elde ediliş yöntemi ve bu bilginin gelecek nesillere aktarımında kullanılan terbiye usulleridir.

Eğitim kurumlarının meydana çıkmasında ve eğitim düşüncesinin değişmesinde önemli bir yere sahip olan Fransız ihtilali ile başlayan milliyetçilik akımları çağdaş medeniyetlerin bilgi, kültür, inanç birikimlerine sahip çıkmaktan ziyade nesep bağıni kurmak üzerine yoğunlaştı. Bu akımdan çok uluslu devletlerin bünyesinde barınan irili-ufaklı uluslar *“daha fazla hürriyet, daha adil idare”* diyerek kendi devletlerini kurdular. Eğitim tarihi açısından tam olarak çözemediğimiz bununla beraber önemli bir yere sahip olan Osmanlı Devleti de maddi ve manevi olarak bu durumdan nasibini almış, ulus farklılıklarının fazlalığı, devletin içerisinde başta askeri eğitim olmak üzere tüm eğitim kurumları ve toplum yaşamında, kendisini hissettirmiştir. “Bu dağınıklık ve çok başlılık içerisinde farklı eğitim kurumlarından, farklı amaçlarla ve farklı düşüncelerle yetişen insanlar, birlik ve beraberlikten uzaklaşmışlardır. Oysaki eğitim bir devletin gelişmesindeki en temel dayanaklardan biridir. Ancak bu eğitimin toplumu ayrıştırmaya değil, birleştirmeye yönelik olması gerekmektedir” (Özkan, 2010 akta. Keçeci Kurt 2012). Bu nedenle eğitim ve öğretimin toplumsal olarak *“kalbi birlik ruhi ahenk”* içerisinde olması önemlidir. Osmanlı’da bu durumun önemini fark ederek ilk yenileşme hareketleri (1776-1839) olarak ilköğretim zorunluluğu getirmiş, askeri okulları açmış, ilk kez batı dillerini programlara dâhil etmiştir. Osmanlı Devleti bundan

sonra dünyanın eğitim birikiminden faydalanma yoluna gitmiş, ilk defa dış devletlere öğrenci göndermiştir (Akyüz, 2014).

Yukarıda anlatılan eğitimsel süreçlerin daha iyi anlaşılması için bundan sonraki kısımda eğitim ve eğitim kurumlarının tarihi hakkında genel bir izlenim oluşturulmaya çalışılacaktır.

Tarihsel açıdan önemli bir eğitim kurum olan medrese, kurulmadan önce İslam dünyasında eğitim ve öğretim mescit, bilginlerin evi, saray, kitapçı dükkânı gibi özellikler taşıyan yerlerde devam etmiştir (Kazıcı, 2012). Daha sonra ihtiyaçların büyümesi ve cemiyetlerin dağılması üzerine eğitimin yapıldığı kurumlara kitapçı veya mektep öğretmenlerine ise muallim denilen yeni yerler ortaya çıktı (Baltacı, 1976).

Eğitim kuruluş sebepleri arasında ameli ihtiyaçlar, devlet menfaatleri ve Sünni olmayan ideolojilere karşı savunma tedbirleri bulunan Nizamülmülk'ün inşa ettirdiği medreselerle farklı bir boyuta taşınarak köy ve kasabalara yayılmış, hükümdar, devlet adamları ve maddi durumu iyi olan halk tarafından desteklenmiştir (Kazıcı, 2012). Bu nizamiyeler çağının üstün bir seviyesinde ve müspet ilimlere de yer vererek büyük gelişmeler göstermişlerdir. Orta çağın İslam âleminde, bilhassa Türkler'in bu medeniyetin gelişmesine büyük hizmetleri olmuştur. Medrese yalnız bir ilim merkezi değil aynı zamanda her türlü düşüncenin de merkezi olmalarının yanı sıra alanlarında kabiliyetli olan müderrisler itibarlarını ilimlerine olduğu kadar örnek hayatlarına da borçluydular. Bu eğitim müesseselerinde ilim, İslam öncesi ilimler (matematik, astronomi, geometri, fizik, tıp, gramer, felsefe vs.) ve İslami ilimler (usul, hadis, fıkıh, tefsir vs.) diye iki bölümde ele alınmaktaydı (Atçeken ve Bedirhan, 2012). Bu kurumlarda eğitim yöntemi konusunda ise geleneksel yöntemlere sıkça başvurulmuş, eğitim iş başında ve iş dışında yapılan faaliyetlerle desteklenmiştir (Aksoy ve Aslantaş, 2010).

Medreselerde dinin temel ilkeleri, okuma yazma, insanın karakter terbiyesi, ocağın düzen ve geleneği ve temizlik başlıca öğretim konuları olmuştur. Eğitimciler bulundukları konum itibarıyla hem halk hem de yöneticiler nezdinde yüksek bir saygınlığa sahiptirler. İslam âleminde Nizamülmülk gibi medreselerde eğitim görmüş birçok filozof ve düşünür, kendi padişahlarına nasihat şeklinde, devlet ve hükümet

işlerinin nasıl olması gerektiği ile ilgili tavsiyelerde bulunmuşlardır ve özellikle bu konularda eserler kaleme almışlardır İmam Gazzâli'nin; Nasihâtü'l-Mülûk'ü, Farâbi'nin; Medinetü'l-Fâdila'sı ve Siyâsetü'l-Medeniyye'si, Nizâmül-Mülk'ün; Siyaset-Nâmesi, Mâverdi'nin; El-Ahkâmü's-Sultâniyye adlı eserleri bu vesile ile zikredilebilir (Kılıç, 2011).

Selçuklular zamanında gelişen medreseler, Osmanlı devleti zamanında hem program açısından hem de mimari sahada yer edinmiştir. Osmanlı ilmiye teşkilâtı; Şeyhülislamlık, Kadı askerlik, Kadılık ve Müderrislik şeklinde dört başlıkta toplanılabilir. Osmanlı eğitim sisteminin en önemli kurumları her zaman medreseler olmuştur. Osmanlılar devletinde genel olarak medreseler orta ve yüksek eğitimi veren kurumlar olarak görülmüştür. Osmanlının kuruluş yıllarını takip eden zamanlarda padişah ve devlet adamları eğitim ve öğretime değer vermişlerdir. Yöneticiler devletin hızla genişleyen topraklarına ek olarak diğer İslam devletlerindeki ve özellikle kendilerinden önceki Anadolu Selçukluları'nı numune alarak, onların bir benzeri olan özel medreseler açmaya başlamışlardır (Kılıç, 2011, s.857).

İlmiye sınıfının Osmanlılarda değer görmesi birçok bilgini devletin merkezine çekmiş, İstanbul âlimlerin akınına uğramıştır. Osmanlı eğitimi Sahn-ı Seman Medreseleri ve Enderun gibi mektepleriyle zirveye ulaşmıştır.

Sahn-ı Seman Medreselerinin kurulması, Osmanlı topraklarındaki medrese teşkilatında bir yeniliğe esas olmuş ve ilmi faaliyetlerine göre derecelendirilmişlerdir. Kurulan bu medreseler, İlahiyat ve İslam Hukuk Fakülteleri konumunda olup, diğer Osmanlı Medreseleri de bu medreselere göre düzenlenmiştir (Aksoy ve Aslantaş, 2010). Fatih ve Kanuni zamanında medreseler fiziki olarak genişletilmiş ve eğitim yapılan alanlar açısından da tıp, matematik, hendese alanlarının eklenmesiyle çeşitlendirilmiştir (Akgündüz, 2002). Bu durum Sahnı Seman medreselerinin daha da değerli bir hal almasını ve Osmanlı Devletinin eğitim alanında da gelişmesini sağlamıştır.

Sahnı Seman medreseleri gibi çok sayıda ve devletin farklı coğrafyaların da halkın geneline hitap eden eğitim kurumlarının aksine, özel olarak seçilmiş ve devlet içerisinde kadrolarda nüfuzu etkin olan, özel eğitim okulu olarak vasıflandırılacak okul Enderun-i Hümayun'a değinmek Osmanlıda eğitimin seviyesi ve yöntemini ortaya

koyması açısından önemlidir. Köç, bu kurum hakkında burada yetişenlerin vakıf müesseselerinde halka üncülük ettikleri, devlet kadrolarında stratejik makamlarda bulundukları ve bu makamlardaki kişilerin sağlam bir eğitimden geçmeleri neticesinde birbiriyle uyumlu bir şekilde çalıştıklarını, mektebin bir tür seçkinler mektebi olduğunu dile getirmektedir (Köç, 2013). Bu eğitim kurumlarının varlığı, Osmanlı devletinin o dönemlerdeki gücünü açıklamada önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir.

Osmanlı eğitim sistemi ve medreseler 17. Yüzyıldan itibaren çözülmeye başlamıştır. Sebepleri arasında matematik, kelam, felsefe gibi derslerin çıkarılması, beşik ulemaları gibi durumların ortaya çıkması, akli ilimlerin ikinci plana itilmesi gibi maddeler gösterilmiştir. Akgündüz (2004), medreselerin asıl görevinin din eğitimi olduğunu dile getirilmiş ve bu sebeplerin geçerli olamayabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan Somel (2005) geleneksel İslami eğitim sisteminde faydacı-pratik (bilimsel) bilgilerin aktarılmasının nihai bir eğitsel hedef olmadığını, medreselerin bozulmasının asıl sebebinin eğitim kurumlarının geleneksel din eğitimi amacından kopması olduğuna değinir. Somel medreselerin bozulmasının diğer sebepleri arasında ise eğitimcilerin sadece halk nezdinde saygın âlimler sınıfına dâhil olma isteklerinden ve eğitim yöneticilerinin kurumları kar gütme mahalli olarak görmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. (Somel, 2015)

Osmanlı eğitim sistemindeki gerileme sebepleri araştırıldıktan sonra çözüm olarak askeri alan başta olmak üzere eğitim sisteminde batılılaşma gerekliliği öne sürülmüştür. Batılılaşmanın söz konusu sebeplerden dolayı, Lâle Devri (1718-1730) ile başladığı kabul edilmektedir. Bu dönemde Avrupa ülkelerine elçiler gönderilmiş, ticaret, kültür ve sanat hayatı gelişmiştir. Matbaa ise bu dönemde kullanılmaya başlanmıştır (Ergün, 1999).

İlk yenileşme hareketleri Osmanlı Devleti'nin askeri başarısızlıklarına paralel olarak askeri alanlarda yapıldı. Bu zamanın ayırt edici özellikleri arasında yeni açılacak mekteplerde talebeye müspet ilimleri öğretmek ve onlara yüksek bir meslek tahsili verebilmek için hendese (matematik, geometri vs.) adı altında mühendishaneler kurulmuş, medrese dili olan Arapça ve Farsçanın yerini bu okullarda Osmanlıca almıştır. Batının fikirlerinden yararlanmak için uzun süre askeri ve mülki mekteplerde genel olarak Fransızca yabancı dil olarak kabul edilmekle beraber daha sonraları

benimsenen yöntemlere göre Bahriye’de İngilizce ve Harbiye’de Almanca dillerinin eğitim müfredatına dahil edilmesi ayrıca bu mekteplere devam eden öğrencilerin farklılığını ön plana çıkarmak için üniforma giyilmesi yapılan düzenlemeler arasında gösterilebilir (Ergin, 1977). Bu düzenlemeler, eğitim anlayışının batıya yönelişine işaret olarak görülmektedir. Bu bağlamda 1776 tarihinde mühendishanei bahri hümayun, 1795 yılında mühendishanei berri hümayun ve 1834 yılında açılan Mekteb-i Fünun-ı Harbiye okulları gibi daha çok askeri alanda az sayıda okullar açılmıştır (Akyüz, 2014).

Tanzimat Fermanı Osmanlının toplumsal açıdan bir dönüm noktası sayılmış lakin fermanla eğitimle ilgili hüküm olmayıp mektep ve medresenin ismi dahi geçmemiştir. Bu durum, Tanzimat ricalinin en büyük hatalarından sayılmış, medreseleri ıslah yerine başka kurumlar açmışlardır. Geçmiş asırlar boyunca Osmanlı Devleti’nin yükselişinde önemli rol oynayan medreseler, köylere kadar yayılmış, halkın bu kurumlara sıkı bir şekilde bağlanmasına sebep olmuştur. Bu sebeple medreselerin kaldırılmasına cesaret edilememiştir (Akgündüz, 2004). Tüm bu gelişmelerle beraber Tanzimat döneminde basında ya da kitaplarda, halkın eğitilmesinin gereği ve önemi üzerinde durulmuş, bu amaçla eğitim yöneticilerinin etkin hale getirilmesi yolunda çalışmalar yapılmıştır (Karaman, 2014).

Medreselerin ıslahı yerine eğitimci ve devlet adamları farklı çözüm yolları arayışına başlamışlardır. Böylece medresenin mektebe dönüşme serüveni: Maarifi Umumiye Nizamnamesiyle eğitimin devletin sorumluluğuna girmesi sonucu hızlanmıştır. Bunun yanı sıra devlet adamlarının yabancı devletlerin takdirini kazanmak ve onların kendi işlerine karışmalarını önlemek için başta eğitim kurumları olmak üzere birçok alanda eğitimin ölçütü olarak batı taklit edilmiş ve bu etkilenme çeşitli alanlarda hissedilmiştir (Halim Paşa, 1919; Akyüz, 2014).

Fransız eğitim teşkilatının etkilerini taşıyan 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi günümüz eğitim sisteminin temelini oluşturması bakımından önemlidir. Bu nizamname ile idari ve ilmi olarak iki daireden oluşan Meclis-i Maarifi Kebir’in ilmi kısmı, ders kitapları ve çeşitli ilmi eserleri telif ve tercüme ettirerek, üniversitelerle olan ilişkileri düzenlerken, idare kısmı ise okulların, maarif meclislerinin, müze, kütüphane ve matbaaların idaresiyle, öğretmen özlük işleri ve muhakemeleriyle sorumlu tutulmuştur (Akyüz, 2014 ve Gündüz, 2010). Aynı zamanda bu nizamname ile eğitimin

bütün öğretim kademelerindeki eğitim-öğretim, derslerin isimleri ve içerikleri, mekteplere kayıt şartları, eğitim kurumlarının nasıl yönetileceği, hizmetli-öğretmenlerin aidatları gibi nice konulara ait düzenlemeler getirilmiştir (Kaya, 2012)

Yayıma ve ilerleme seneleri olarak adlandırılan Sultan II. Abdülhamid Han devri her anlamda yeniliklerin devri oldu (Ergin, 1977). Bu devrin tüm alanlardaki gelişme hareketlerini kaleme alan Selim Melhane 1890 yılında yerli ve yabancı basında yayınlanan makalesinde eğitim mevzuundaki ilerlemelere de değinmiştir. Bu ilerlemeler son on yılda eğitimde yapılan ilerlemelerin inkâr edilememezliğidir. O ifade etmektedir ki, her vilayette üç-beş yüz kadar mektebin bulunması, her vilayette kırk-elli bin öğrencinin eğitim alması, okur-yazar oranının yüzde üçten yüzde otuz beşe yükselmesi, resim mektebi ve müzelerin açılması, hukuk, mülkiye, nüvvap ve lisan okullarının kurulması bunun en önemli delilleri arasındadır (Koloğlu, 2008).

Quatatert (2002) çalışmasında II. Abdülhamid Han döneminde devletin halk için, Osmanlı değerlerine dayalı modern bir eğitim sağlamak amacıyla kullanacağı 10.000 okul inşa ettirdiğini, böylelikle devlet modern öncesinden modern biçime evrilirken devlet memurlarının sayısında büyük artış olduğunu belirtmiştir. Quatatert ayrıca bu dönemde eğitim ve diğer konularda nazırlıkların kurulduğunu, bu nazırlıkların kadrolarında o alanda yetişmiş uzmanların giderek daha büyük ağırlık kazandığı dile getirerek eğitimdeki dönüşüme dikkat çekmiş ve kadınların bu modernizasyon sürecine dahil edilmeye başlandığını vurgulamıştır.

Siyasetten eğitime her türlü ikilemin yaşandığı Abdülhamit devri eğitimciler, doktorlar, mühendisler, siyasetçiler olmak üzere bütün insanların iyi bilmeleri gereken bir devirdir. Bu devirde birçok özel ve devlet okulları açılmıştır (Keçeci Kurt, 2013). Bu mektepler yurdun dört bir yanında ve yurt dışında eğitim faaliyetlerine başlamış ve padişah tarafından özel olarak takip edilmiştir (Doğan ve Kılınç ed. 2010). Eğitimin yanı sıra kadın, aile, çocuk gibi alanlarda da yayın hayatı genişlemiştir (Okay, 1999). Eğitim sorunlarının daha iyi anlaşılması ve devletin eğitim durumuna vakıf olabilmek için ilk defa eğitim-öğretim yıllıkları yayınlanmıştır. Dünyada gerçekleşen milliyetçilik akımlarının etkisini kırmak ve Osmanlı tebaasındaki öğrenciler içerisinde düşünsel olarak birlik sağlamak için, geçmişte Enderun-i Hümayun 'da olduğu gibi talebelerin bütün gelişimsel özellikleri, dersleri, ders içerikleri, okullar ve öğretmenler kontrol

edilmeye çalışılmıştır (Köç. Haz. 2013). Ayrıca bu dönemde dindar, itaatkâr ve devletine sadık insanlar yetiştirilme amaçlanmıştır(Akyüz, 2014).

II. Abdülhamid Han dönemini eğitiminin anlaşılması için dönemi her yönden etkileyen medya yönetimi olayının incelenmesi gereklidir. Konuyla ilgili olarak Koloğlu (2008) batının medya araçlarının çoğuna sahip olmasının onlara kitleleri etkilemek istedikleri haberleri yayabilme hürriyeti vermesi sonucunu doğurduğunu ve bu medya gücünün daha çok Osmanlı devletini parçalamak, padişahın kişiliğini ve merkez yönetimin itibarını sarsmak için kullanıldığına değinmiştir. Sonuç olarak Sultan'ın bu konuya eğilmesine neden olmuş ve muzır içerikli yayınlar yasaklanırken iyi eserlerde zarar görmüş ve bu durum daha çok batı ve orada eğitim gören aydınlarca gündemde tutulmuştur (Koloğlu, 2008). Basın engellemelerinin eğitimi de bir nevi etkilediği, bunun neticesinde bu kaynaklara ilgilinin daha da artışı ve II. Meşrutiyet düşüncesinin oluşmasına zemin hazırlandığı söylenebilir.

Mektep ve medresenin ders içerikleri konusunda kaynaştırılması II. Abdülhamid Han zamanında bir nebze olsun mümkün olabildiyse de ezelde Tanzimat ve öncesi dönemden itibaren gelen batı kültür, düşünce ve eğitimin etkileri bu dönemde de devam etti Talebeler kendilerinden önce olan Jön Türklerden Şinasi, Namık Kemal vs. kişilerin eserlerini takip ediyorlardı. Batı düşüncelerinin tesiri altında olan Jön Türkleri takip eden bu talebelerde o yolda ilerlemeye devam ettiler. II. Abdülhamid Han tarafından düşünce konusunda titiz olarak verilen ders içeriklerinin dışında talebeler, Devlet-i Aliye'nin fikirlerine zıt kitapları gizliden de olsa takip etmeye devam ettiler (Gündüz, 2010). Tüm bu süreç ise II. Meşrutiyet dönemini hazırlamıştır.

### 3.2. II. Meşrutiyet Eğitiminin Oluşum Süreci

II. Meşrutiyet eğitiminin oluşum sürecine değinilmesi Osmanlı son dönem eğitiminin anlaşılmasını mümkün kılınabilir yapması ve çalışmanın tamamlayıcı özelliği olması bakımından Osmanlı devletinin eğitim sistemini belli yönleriyle incelenmesini gerekli kılmaktadır. Zira Nâfi Atuf Kansu'nun eğitim hakkındaki düşüncelerinin evrenselliğine değinirken bu düşünceleri sadece II. Meşrutiyet düşüncesinin bir ürünü içerisinde açıklamaya çalışmak yetersiz kalmaktadır. Kansu'nun eğitime olan katkıları elbette ki bu araştırmamızın genel bir amacıdır fakat kendisinin sahip olduğu düşünceleri modern düşünceler içerisinde açıklamaya çalışırken Osmanlı devletinin daha evvelki eğitim sistemine verilen olumsuz anlam kendisinin var olduğu bu konumu ve dönemi açıklamaya yetmemektedir. Bu bölüm zikredilen durum üzerine Nâfi Atuf Kansu'nun tarihsel döngü içerisinde ki konumunu belirginleştirmek amacıyla incelenmiştir.

Osmanlı devletinin çökme-bozulma-çözülme düşüncesinin teleolojik içeriği açıktır. Darlin'in de açıkladığı gibi *“Osmanlılar neticede zayıfladılar ve ortadan kalktılar; bunu bildiğimizden onların daha önce tecrübe ettikleri her zorluk bir ‘çözülme tohumu’ haline gelir ve Osmanlıların başarıları ve güç kaynakları kayıttan kaybolur”* (Darlin, 1996 akt. Öz 1997). Devletin genel durumu için söylenen bu sözlerin eğitim sisteminde de geçerliliği olduğu muhakkaktır. Bir diğer yerleşik paradigma ise Osmanlı'nın diğer devletlerle karşılaştırılıp bu gerileme-ilerleme hükümlerinin verilmiş olmasıdır. Bir yandan Osmanlı Devleti ilerleyen Batı ve Avrupa medeniyetinin karşısında ötekini temsil eden bir mevkie yerleştirilmiştir (Öz, 1997). Bu açıdan tarihe kısır bir ilerleme-gerileme diyalektiğinden bakmak tarihte yapılacak en son iştir (Armağan, 2014). Osmanlı devletinin çöküşü-gerilemesi gibi kelimelerin yerini 1970 yıllardan sonra değişim-dönüşüm gibi farklı kelimelere bıraktığı görülmüştür. Bu bir açıdan yeni kaynakların gün yüzüne çıkarılması ve Osmanlı devleti hakkındaki yargıların kendi zamanları ölçüsünde değerlendirmeleri gayreti olarak görülebilir. Bu mevzunun eğitim açısından önemi ise eğitimin ve tarihin aynı paralel çizgide ilerlemesinden kaynaklanır. Esasında araştırmacıların kendi zamanlarının yerleşik fikirleri etkisinde kalmaları olağandır. Söz gelimi düz bir çizgide Osmanlı devletinin eğitimsel açıdan gerilediğini belirten açıklamalar mesela: Abdülhamit dönemi eğitimi ve daha birçok açıdan ilerleyişini açıklamada eksik kalmaktadır. Bu fikrin kaynağının sübjektifsek olarak ileri sürüldüğü iddia edilebilir. Çünkü Abdülhamit döneminin ve

tahtında Osmanlı devletinin diğer dönemlerinin eğitiminin yüceltilerek Cumhuriyetin yerleşik eğitimini küçültülmesi veya tam aksi bir şekilde Cumhuriyet eğitiminin ilerleme algısının yükseltilerek önceki dönemlerinin eğitim seviyesinin düşürülmesi algısı eğitim tarihçileri arasında sıkça gözlenen bir durumdur. Esasında bu durumun sosyal bilimlerin var olan durumun haklılığını göstermekte başvurduğu neden-sonuç ilişkisi kurma eğiliminin sonucu olduğu da göz ardı edilmemelidir.

Osmanlı eğitim sisteminin yani toplumda daha sıklıkla gözlenen eğitim kurumlarından birisi olan medrese eğitimin gerilemesi çoğu kez 16. ve 17. yüzyıl ile sonralarına dayandırılmaktadır. Fakat konunun daha iyi anlaşılması tarihi sürecin incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Osmanlı Devletinin eğitimsel alanda gerilemesinin en büyük müsebbibi olarak Osmanlı Devleti'nin batıdaki gelişmeleri takip ed(e)mediği algısı öne çıkmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Avrupa'nın Rönesans çağına girdiği vakitler ile Osmanlı devletinin ilerleyen zamanlarında olması bu görüşün yeniden değerlendirilebilir kılmaktadır. Coğrafi keşifler, olumsuz savaş sonuçları, ekonominin durağanlaşması gibi eğitim kurumlarının haricindeki ekonomik etkenler sadece değişim ve dönüşümü tetikleyici olarak görülebilir. Bu bakımdan Osmanlı eğitim dönüşümünü kendi içerisinde incelemek eğitim sisteminin özeline inmek olayı daha çok belirginleştirecektir.

Eğitim tarihinde Türk-İslam medeniyetinin durumu incelendiğinde Karahanlılar döneminde medreselerin açılması ve daha sonra Selçuklular tarafından sistemleştirilip kurumsallaştırılması çağın gereklerine karşı devletlerin kendi öz refleksleridir. Bu esas itibariyle önceleri dağınık olan sözlü eğitim geleneğinin sistemleştirilmesidir. Bu dönemde Kelam ilmi ders içeriklerinin niteliği açısından yine dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak müfredata konulmuş ve bu sayede felsefe ile batı zihniyeti ürünler İslam medeniyetinde konulması gereken zeminin süzgeci durumuna gelmiştir. Bu bağlamda medreseler daha ziyade dinin tahrip edilmesini önleyip meydana gelebilecek sorunların çözüm odağı olurken, kelam ilmi ise ders içeriklerinin mantık dersi gibi ilimlerle donatılıp doğu zihniyeti tarzında olmasını ve halk tarafından itibar görmesini sağlamıştır. Medrese ve ders içerikleri bu vasıflarıyla Selçuklulardan Osmanlı devletine aktarılmıştır.

Medrese sisteminin yaygınlaşmasının yanı sıra devlet kurumlarında yer almanın tek geçiş yerleri olması ve medeniyetin ilim ve ilim adamlarına verdiği itibar, bu kurumların değerini daha da yükseltmiştir. Medreselerde bozulmaların başlaması, medreselerin ve Osmanlı devletinin en şaşıla zamanlarına denk gelmesi ve bu olaylardan sonraki süre zarfında Osmanlı ulemalarının ve siyasetçilerinin dünyada var olan gelişmelerin farkına varamamaları gibi algılar, konuyu değerlendirenler arasında revaç bulmuştur. Yapılan değerlendirmenin sebepleri arasında tarihi araştırmaların özellikle Fatih ve Kanuni dönemi eğitim sistemini, eğitimin ulaşabileceği son seviye olarak algılamaları olabilir. Zira İstanbul'un fethedilmesiyle Fatih Medreselerinin kurulması ve Kanuni zamanındaki siyasi, askeri toplumsal görkemliliklerin eğitimde Süleymaniye Medreseleriyle kendisini ortaya koyması bu algıyı desteklemektedir. Fakat şurası bir hakikattir ki her devrin kendi içerisinde de sorunları olmuştur.

1600'lü yılların bir dönüm noktası olması konusunda birçok tarihçi tarafından buhran-dönüşüm-değişim olarak tanımlanmış ve bu sebepler arasında medreselere yerleşen üst sınıf insanların etkinliğinin kırılmaması gibi sebepler medreseyi ihya etme çalışmalarını engellemiş ve göz ardı edilmesine neden olmuştur algısı meydana gelmiştir. Bu algının oluşmasında 1550-1600'lü dönemin yazarlarının da etkisi olduğu söylenebilir. Bu aydınlar devlet ve toplum düzeninin bir bozulmaya yüz tuttuğunu dile getirmekle beraber çözüm noktasında ise işin ehline verilmesi, rüşvet, adalet, âlimlere hürmet vs. gibi mevzulara değinmişlerdir. (Öz,1997). Fakat aydınların söylemleri birbirini destekler nitelikte olmayıp özünde farklı sebepler barındırabilmektedir. Kâtip Çelebi (ö.1657) yılında kendisini yetiştiren medrese hocalarına bilgisel boyutta övgüler yağdırırken Mustafa Ali (ö.1600) kendi zamanında yukarıda anılan kurum ve âlimlerden şikâyetçi olmuştur. Öte taraftan bu yazarlardan biri olan Lütfi (ö.1448) ise Asafname dalı eserinde âlim, müderris ve kadıların sürekli birbiriyle rekabet halinde olduklarını bu nedenle birinin diğeri hakkında söylediği hiçbir şeye güvenmemek gerektiğini beyan etmiştir. Yazarların kendi zamanlarındaki fikirlerine yorum olarak Murphey bu düşüncelerin çoğunun bireysel tarzda olduğunu ve eleştirilerin çoğunlukla padişahlarının etrafındaki tabakalara veya daha evvelki padişahların yetersiz kaldığı alanlara yönelik olduğunu vurgulamakla beraber betimlenen olumsuz durumun eğitimin tüm kademelerine yansıtılarak genelleştirilemeyeceğini vurgulamıştır (Murpley, 1989). Tamba kırılma noktaları olarak adlandırılan III. Murat döneminin bilimin bazı alanlarda

daha başarılı bir ilerleme kat ettiğini ve her ne kadar Takiyüddin'in çalışmaları yarıda kalsa da ilerleyen süreçte takipçilerinin eksilmediği görülmektedir (Adıvar, 1939).

Osmanlı devletindeki ulema ve teşkil ettiği sınıf hem toplum hem de padişahlar tarafından her zaman desteklenmiştir. Bu destek kurumu bir nevi özerk bir konuma sokarken diğer yandan çoğu zaman dokunulmaz kılmıştır. Osmanlı devletinde daha çok siyaset ve ordu anlamında kendisini gösteren siyaseten katl konusunda âlimler muaf tutulmuştur. Bu özellik bağlamında Osmanlı uleması ele alındığında masum olsun veya olmasın 17. asırda eğitim kurumunun en üst noktası olan üç şeyhülislamın öldürüldüğü görülmektedir. Bunlardan Ahîzâde Hüseyin Efendi (ö. 1634) IV. Murad zamanında, Hocaîzâde Mes'ud Efendi (ö. 1656) IV. Mehmet zamanında ve Feyzullâh Efendi (ö. 1703) III. Ahmet zamanında padişahın fermanı ile katledilmişlerdir. Şeyhülislamların ortak noktalarına bakıldığında padişah etrafındaki kişilerin birbirleri hakkındaki kıskançlıkları bir yana ana sebebin doğrudan veya dolaylı olarak siyasette yer almalarıdır (Katgı, 2013). Bu açıdan bakıldığında 16. ve 17. asırlarda eğitimin yaygınlaşmaya devam ettiği fakat Somel'in (2010) deyimiyle eğitimin aslından uzaklaşarak bir 'dünyevileşmeye' doğru gittiği yorumu yapılabilir.

Osmanlı Devleti 1700'lü yıllarda zamanın siyasi ortamı sebebiyle medreseye değil de askeri okullara verdiği öncelik medreseleri daha da kendi haline bırakma olayı olarak görülebilir. Fakat daha çok toplumun hukuksal şemasını oluşturan ve bu doğrultuda devletin geneline kadıları, naipleri yetiştiren bu kurumlar sistemlerini işletmeye devam etmişlerdir. Medrese âlimleri ve talebelerinin halk tarafından maddi ve manevi olarak desteklenmesi eğitim kurumlarının sürekliliğini artırırken kendilerini yenileme ve değiştirme olanağını sistemdeki mevcut kişilerin doğasına bırakmıştır.

Osmanlı devletinde eğitimin gerilemesi ile ilgili vurgulanan bir diğer açıklama medreselerde genellikle teknik alanın, uygulamaların yetersizliği anlamına gelebilecek eğitim kastedilir. Bu konuda Fatih medreselerinin daha çok dini ağırlıklı eğitim vermesi Süleymaniye medreselerinin ise teknik manada eğitim veren medreseler olduğu söylenebilir de Osmanlı döneminde medreselerin genel itibarıyla daha çok şahsiyet eğitimi (adap-edep vs.) ve toplumsal eğitimle (hukuk, din, dil) ilgilendiği, teknik eğitimin ise geleneksel olarak usta-çırak ilişkisi olarak veya bireysel teşebbüslerin neticesi olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında şu tespiti yapmak

olasıdır. Daha önce Karahanlılar, Selçuklular zamanında medrese eğitim sisteminin kurulması ve burada okunacak dersler arasına kelim, mantık gibi derslerin konulmasındaki dönemsel refleksin zamanın önemli eğitimi olan kitlesel teknik eğitimi konularında gösterilememiş olmasıdır. Bir diğerk nokta eğitim sisteminin özellikle teknik açıdan eksikliğinin medreselerle bağlantılı olarak algılanmasıdır. Medrese ders programı incelendiğinde derslerin içeriğinin daha çok Arapça ve çok az sıklıkla farsça dil eğitimi ağırlıklı olduğu, dini metinlerin incelenme yöntemleri olarak mantık derslerinin yanında özellikle dini noktada kelim ve usulü fıkıh gibi dini-bilişsel derslerinin eşlik ettiğı ve bu iki araçlarla dini eserlerin tetkik edildiğı görülecektir. Bu ise medreselerde tamamen şahsiyet eğitimi ve toplumsal olayların dini açıdan merkeze alındığının göstergesidir.

Osman eğitiminin gerilemesi arasında Çubukçu (1987) gibi eğitimciler tarafından gösterilen müsebbipler arasında medreselerde şerhçiliğın başlayıp 1547 felsefenin yasaklanması ve müspet bilimlerin en alt düzeye indirilme meselesidir. Bu sorun ‘günümüzde eğitim sisteminden felsefe çıkarılırsa ne olur’ sorusuna verilecek cevaba göre şekillenebilirse de mesele çağın gelenekleri açısından değerkendirildiğinde çağın hedefinin yeni bir sosyokültürel gelişme başlatmak değil, yaşayan ve üstünlüğü sorgulanmayan bir geleneğı daha da olgunlaştırmak eğiliminde olduğu görülecektir (Akarlı,1986). Çubukçu’nun felsefe hakkındaki görüşlerini yine kendi kelimeleriyle tezat oluşturabilecek düzeyde görmek mümkündür “*İslam dini yapısında bulunan içtihat usulüyle çağın gelişmelerine çözüm getirme gücüne sahiptir*” (Çubukçu, 1987 s.159). Osmanlının sisteminin duraklama-gerileme gibi düz bir çizgide değerkendirilememesindeki en büyük engellerden biriside bahsedilen esneklikten kaynaklanmaktadır. Eğitim mevzuunda felsefenin eğitime katkısı göz ardı edilemez lakin felsefenin eğitimin gerilemesi konusundaki etkinliğinin artırılması görüşünün desteklenmesi modern dönemde hâkim olan sekülerleşme ve rasyonalizm gibi akımların Osmanlı eğitim sisteminin değerkendirmesinde etkisinin olduğu göz ardı edilmemelidir.

Osmanlı eğitim sistemini değerkendirirken İslam dininin bakış açısından soyutlayarak değerkendirmek yanlış olur. Çünkü bizzat daha önceki devletler gibi bu toplumu da eğitime sevk eden dürtünün din olmasının yanı sıra bu ilimlerin kendisi bizzat Kur’an-ı Kerim’de mevcuttur. Bu bakımdan medeniyetin dayanağı noktasında

Baltacı (2005) Kur'an-ı Kerimin inansın veya inanmasın ilmi keşifler peşinde olan her ilim adamlarının incelemesinin gerekli olduğunu ifade eder. Ve Kur'an-ı Kerim'in diğer dinlerin kitapları gibi sadece iman, amel ve ahlak gibi dini konulardan bahseden bir kitap olarak düşünmemesi gerektiği, matematikten astronomiye, fizikten kimyaya, biyolojiden mineralojiye kadar bu gün bilinen ve ileriki çağlarda ortaya çıkacak yeni ilimlere ışık tutan bir eser olarak bilinmesi gerektiğini vurgular. İslam devletlerinde matematiğin, astronominin vesaire çoğu bilimin ortaya çıkması ve yayılmasının ana sebeplerinden birisi toplumun dini yaşantısında gerekli olan zaman, yön vb. kavramlarının önem arz etmesinden dolayıdır. Eğitim gelişmesi noktasında etkili olan dinin, eğitim gerilemesi noktasında etkinliğinin göz ardı edilmemesi gerekir. Bu bağlamda Osmanlı eğitiminin etkisiz olduğu savını batıyla karşılaştırarak sonuca varmaktan ziyade dayanak noktası olan kökenleriyle uyumlu olup olmamasıyla çözüme gidilmesi daha nitelikli sonuçlar doğuracaktır.

Osmanlı dini eksenli düşünsel faaliyetlerini ve daha sonra batı etkisinde olup olmadığını anlamak İslam'ın kendiliğinde var olan bir süreç olarak değerlendirmekte olasıdır. Bu durum 19-20. yüzyıllarda Osmanlıda süregeldiği belirtilen bir ikilemi de açıklar mahiyettedir. Burada İslam'ın bakış açısını ve Osmanlı'nın bunu algılayış biçimini anlamayı zorunlu kılmaktadır. Esas itibarıyla başlangıçta itikat noktasının Eş'ari ve Maturidi'nin devrin artan farklılıkları sonucu sistemleştirdikleri düşünceler Osmanlı inancının belkemiğini oluştururken İslam'ın fıkhi yani uygulanması yönü olan Şeriat ise Eş'ari ve Maturidi ekseninde olan daha ziyade devlet odağında Hanefilik olmakla beraber Şafilik, Hanbelilik ve Malikilikle uygulama imkanı bulmuştur. Bununla beraber olarak itikat ve ameli noktada bu süreçleri kabul edip halk nezdinde çoğu kere Peygamber'e dayandırılan ve sistemliliği noktasında Ahmet Yesevi'nin öncülüğünde olan tarikatlarda tekke ve zaviyelerle medreselerde olduğu gibi Osmanlı devletinin eğitime, yeniliklere bakış açısını belirlemede ve hatta siyasi durumlarda doğu ve iç politikanın belirlenmesinde anahtar rol oynamıştır. Osmanlı itikat anlamda Şiiilik, kızılbazlık gibi fesat olarak tanımladıkları durumlarla medreseye rol biçerken aynı zaman bunların uzantıları addedilen Kalenderlik, Melamilik, Hurufilik, Bektaşiliğin bir kısmına karşın devlet Mevleviliği, Nakşibendiliği gibi tarikatların çoğu kere hamiliğini üstlenebilmiştir. İnalcık'ın (1973) da vurguladığı gibi bu muhalefetin kuramsal temeli tüm Osmanlı kültür ve toplumunu etkileyen bidat meselesidir. İslam toplumlarının

yenilikleri benimseme noktasında bu etkenlerin etkili olduğu görülür. Eğitim noktasında bu etkiler bazı yeniliklerde dikkat çekmektedir. 1557’de Takiyüddin’in Mehmet’in Galata’da yaptırdığı rasathane III. Murat’ın astrolojik amaçlara da eğilimi sebebiyle 1580 tarihinde tutucu âlimlerin öncülüğünde yeniçerilerce yerle bir edilmişken sanıldığı gibi matbaanın rağbet görmemesi ulemanın engellemesinden dolayı değil halkın okuma yazman bilmemesi ve din dışı eserlere rağbet etmemesindendir. Bunun gibi musiki ve raksın dini anlamda kullanılmasında istisnalar olmaksızın bir engelleme olmamasının yanında dünyevi arzular sebebiyle yasaklama eğilimi göstermişlerdir. 1494 yılında matematikçi ve ilahiyatçı Molla Lütî’nin zamanın tutuculuğuna karşı aykırılığı yüzünden idam edildiği görülmektedir (İnalçık, 1973). Bu örnekler tekilliğini korumakla beraber mantık ve matematiğin derslere koyulma amaçlarıyla beraber her daim özgür düşüncenin izlenmesi temeline dayalı olan eğitim atılımları tutucular ve karşısındakiler arasında gelgitler yaşamıştır.

Osmanlı eğitim sistemin esnekliğini göz ardı etmemek gerekir ki Fatih medreselerini kuran devletle zamanına göre sırasıyla rüştiyeler, idadiler ve sultanilere geçiş yapan devlet aynı devlettir. Öte yandan elit kesim arasındaki eski-yeni, doğulu-batılı bakış açısı dinamizmi çoğu zaman eğitimin sürekliliğine ve kendi değerleri ölçüsünde sağlam bir zemine oturtulması konusunda katkı yaptığını söylemek gerekir. Zamanın ihtiyaçlarına göre değişiklik yapmak Osmanlı devletinin teamüllerinden biri olarak görülebilir. Beylikten devlete, kurumsallaşmaya doğru geçerken İznik’te medreselerin açılması, aynı şekilde İstanbul’un fethi ve devletin daha da büyümesiyle oluşan ihtiyaca göre Fatih ve Süleymaniye medreselerinin kurulması, ortaya çıkan savaş teknolojileri askeri okullara ağırlık verilmesi, toplumun eğitime olan rağbetinin artması sonucu kademeli olarak II. Mahmut zamanında ilk önce merkezi yerlerde okulların zorunlu olması, ileriki yıllarda bunun 1950’li yıllarda ülke geneliyle yasallaştırılması ve 1869 yılında eğitim sisteminin genel bir taslağının ortaya konulması, II. Abdülhamit han zamanında uygulama imkânı bulması eğitimin aktif olarak işlediğinin ifadeleridir. Sanıldığığının aksine Osmanlı eğitiminin zorunlu olması veya sistemleşmesi diğer etrafındaki ülkelere kıyasla geç zamanda olmamıştır. Aksine diğer benzer ülkeler (Fransa, Almanya, İngiltere, Avusturalya vs.) gibi 1850-1900 yıllar arasında olmuştur.

19. yy 'da genel olarak bir gerilemeden söz etmek yerine bir dönüşümden bahsetmek olasıdır. II. Mahmut zamanında bazı Osmanlı kurumlarının değiştirilmesi yerini doldurmayı gerekli kılmaktadır. 1839-1861 yılları arasında ise Tanzimat ve Islahat fermanlarıyla Osmanlı toplumu eğitimsel anlamda bir batı düşüncesi akımına uğramış ve akım okullar ve vakıflar bağlamında kendisine yer edinmiştir. Osmanlıda oluşmaya başlanan okul sisteminin oluşumunun bir nevi deneme-yanılma yoluyla uygulanmaya koyulması, yabancı okulların artan istismarları, yabancı devletlerin bu okullar bahanesiyle devletin işlerine müdahalesi gibi durumlar Sultan Abdülaziz'le beraber bir yasalaşma devrine girmiştir. Farklı bir tabirle II. Mahmut ve Abdülmecid zamanındaki uygulamalar Sultan Abdülaziz zamanında bir sonuca bağlanmış ve Sultan Abdülhamit zamanında uygulamaya konulmuştur. Ayrıca yasalaşma dönüşümü sadece eğitim anlamında değil yabancı devletlerin kışkırtmalarını engellemek için hukuk alanda mecellenin yazımında kendisini göstermektedir. Hakim olan düşünceye bakıldığında ise Osmanlıda var olan sistemler devletin bütün tebaasına hitap edecek şekilde düzenlenmeye başlanmıştır.

Dönüşen sistemler içerisinde medreseye bakıldığında eski işlevini devam ettirmekle beraber yeni bir işlev olarak kimi zaman okullarda öğretmen ihtiyacını karşılamaya devam etmiştir. Fakat ortaya çıkan yeni okulların kendi öğretmen ihtiyacını karşılamak için öğretmen okullarını da açtığı görülmüştür. Tanzimat zamanlarında açılan okullardaki dini eğitimin eksik olarak algılanması II. Abdülhamit zamanında eğitim sistemine bilinçli olarak dini derslerin bütün okullara girmesini sağlamıştır. Medreselerin vizyonunun bir kısmının bu okullarla devam ettiğini söylemek olasıdır. II. Abdülhamit devrini okullar ve medrese sisteminin varlıklarının bütünleşmeleri olarak görmek mümkündür. Fakat devletlerarası savaş stratejilerinin değişmesi birçok yönden Sultan'ı emniyet almaya sevk etmiş ve sistem kendi içerisinde karşıtlarını da yetiştirmiştir. Bu dönemin eğitimi II. Meşrutiyette kendisini düşünsel manada göstermiştir.

Günümüzde eğitim süreçlerinde bir ilerleme-gerileme algısının var olmasının sebebi ötekileştirme ve biz algısının oluşturulmasıyla ilgilidir. Historiyografik model sayesinde yükselme devri Türk modernitesinde simetrik (biz) olarak kurgulanırken sonraki dönemler ise modernitenin asimetriğini yani karşısında mücadele verilen

ötekiliği simgelemiştir ve bu modelin varlık nedeni modernleşme döneminin iktidar yapılarını meşrulaştırmaktır (Tanyeli, 1999). Bu zıtlık ve ötekileştirme siyasi anlamda daha belirginken eğitimsel anlamda ise tamamen bir kopuş şeklinde olmamış ve eğitimin sürekliliği ve bütünlüğü tarihsel süreçte devam etmiştir.

### **3.3. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi**

Eğitim düşüncelerinin incelenmesi anlamında ele alınan kişileri yaşadığı dönemden bağımsız olarak düşünmek imkânsızdır. Kendi döneminin eğitimi içerisinde düşünüldüğünde bu kişilerin diğer eğitimcilerle ortak ve özgün noktaları açığa çıkabilmektedir. Araştırılan kişilerin perspektifinden o dönemi betimlemeye çalışmak gerekli olduğu kadar dönemin faaliyetlerini ele alarak da eğitimcinin görüşleri bir nevi öngörülebilir hale gelmektedir. Bu bölüm Kansu'nun düşüncelerini ifade ettiği dönemi devlet, eğitim ve aydın bağlamında incelerken bir sonraki bölümde Kansu'nun düşüncelerinin ne olacağı hakkında da bir ipucu vermektedir.

#### **3.3.1. II. Meşrutiyet dönemi siyasi gelişimler ve eğitimsel faaliyetler**

II. Meşrutiyet çökmekte olan Osmanlı İmparatorluğunu kurtarmak amacıyla ve uzun süren bir baskı dönemine tepki olarak ilân edilmiştir. İttihat ve Terakki 1908 devriminden sonra iktidarı ele geçirmesinin ardından ülkenin kaderine 1918 yılına kadar egemen olmuştur. Bu yüzden II. Meşrutiyeti; karakteri itibarıyla Osmanlı Devleti'nin tasfiyesi ve yeni bir devletin ortaya çıkması sürecinde rol oynayacak seçkin kadroların olduğu bir dönem olarak tanımlamak mümkündür (Birecikli, 2008).

Ergin tarafından II. Meşrutiyet dönemi duraklama ve bocalama devri olarak adlandırılmıştır (Ergin,1977). Bu dönemde on beş nazır değişikliği olmuştur. 1915-1918 yılları arasında yabancı devletlerin etkisi azaltılmış, kapitülasyonlar kaldırılmış, hükümetin etkisi artmıştır. Dört sene içerisinde bir maarif nazırının başta bulunduğu söylenebilir. Ancak savaşların yoğun olduğu bu dönemde talebesizlik baş göstermiş ve maariften beklenen sonuç alınamamıştır. Değişikliklerin bu kadar sık olması maarif alanında esaslı adımların atılamamasına sebep olmuştur (Samur,2014).

İkinci Meşrutiyetin bizzat padişahın kendisiyle değil, dönemin aydınlarının düşüncelerine tepki olarak doğduğunu dönemin İttihatçılarına yakınlığı ile bilinen Tanin gazetesi üzerine yaptığı araştırmada Börekçi şu ifadelerle yer vermektedir. ‘... *Padişah’ın nutukları, onun Meşrutiyet’e ne derece samimi duygularla bağlı olduğunun apaçık delilleri olduğu gibi, kendisinin gerek mebuslar, gerekse halk kitlelerinden gördüğü saygı, sevgi ve itibarın delilleridir*’ (Börekçi, 1999 s.8). 1908 sonrası dönemdeki aktif düşüncenin yoğunluğu daha çok İslamcılık ve Osmanlıcılık odaklıdır. Türkçülük akımının etkililiği bu dönemde kısıtlı olmakla beraber belli bir kitleye bağlantılı kalmıştır. O dönemlerde Türkçülük akımının günümüz açısından vurgulanıyor olması devlet toprakların azalması ve Anadolu üzerinde hâkim ulusun Türk olması ve kendilerini Osmanlının tek ardılları olarak görmelerindendir (Quataert, 2002).

### **3.3.2. II. Meşrutiyet döneminde medreselerin ve mekteplerin durumu**

Medreseler ve okullar topluma eğitilmiş insan yetiştiriyorlardı. Ama bunlar yapı ve içerik bakımından çoğu kez birbirine zıt kurumlar olarak görülmüştür. Medreselerin İkinci Meşrutiyet başlarındaki kötü duruma düşmesinin asıl sebepleri arasında okulların açılması ve devletteki baskın eğitim gruplarının yeni açılan bu kurumlarla ilgilenmesi, medreseleri kendi kaderlerine terk etmelerindendir. Asker muafiyeti için medreselerin dolması sekiz yılda bitebilecek bir medrese öğretiminin on sekiz yılda ancak bitirilmesine sebep oluyordu. Bu gibi durumlar ise medresenin imajını olumsuz etkilerken eğitimcilerin okullara yönelmesine sebep olmuştur (Ergün, 1996). Tüm bu olumsuzluklara rağmen birçok medrese açılmaya devam etmiş, Medresetü’l Kuzat gibi medreselerin eğitim seviyesinin yükseldiği ’de görülmüştür. Ayrıca olgunlaşma aşaması uzun süren Darül Fünun’un asıl gelişmesinin II Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki Fırkası zamanında olduğu görülmüştür (Olgun, 2002). II. Meşrutiyet bu özelliğiyle bir nevi sultaniler devridir.

Bu dönemde yapılan kısmi ıslahatlar daha çok açılan yeni okullar ölçüt alınarak yapılmıştır. Eğitimin birleştirilmesi yönünde eğilimler olmuştur. Bütün çalışmalara rağmen düzenlemeler İstanbul ve bazı merkezlerle sınırlı kalmıştır. Yaygınlaştırılamaması konusunda yaygın kanaat devletin içinde bulunduğu olağanüstü şartların önemli rolü olmuştur (Zengin, 1998).

Medreselerle ilgili çeşitli düzenlemenin yapıldığı bu dönemde medreseleri ıslah etme veya medreselerin hiçbir şekilde ıslah edilemeyeceği, ıslaha kabiliyeti olmadığını, medresenin temsil ettiği zihniyetin tamamen ortadan kaldırılması gerektiği fikirleri ileri sürülmüş tüm bu tartışmalar içerisinde 1924'te ortadan kaldırılmışlardır (Akyüz, 2014).

Osmanlılarda 19. Yüzyılın ikinci yarısında günümüze uyumlu olarak açıldığı bilinen anaokulları daha çok ecnebiler tarafından açılmış, Müslümanlar ise 1908'den sonra bu anaokullarını açabilmişlerdir. Anaokullarının artmasına paralel olarak muallime okulları da eğitimde etkinlik kazanmaya başlamıştır (Akyüz, 2014). Bahsedilen sıbyan eğitimi genellikle çoğu vatandaşın eğitim aldığı bir kurum olmakla beraber vatandaşlar genel olarak sadece bu eğitimle yetinmişlerdir. Bu eğitimin asıl amaçları çocuklara Kur'an okumasını öğretmek, İslam'ın temel konularını ve ibadetlerini öğretmek, İslam din ve geleneğinin etik prensiplerini öğretmek, İslam ahlakının doğru öğretmek ve üst sınıfa hazırlamak olmuştur. Bu kurumlarda kullanılan yöntemler genellikle birebir eğitim yöntemleridir (Sönmez, 2013). Bu amaçlarla kurulan ana mektepleri II. Meşrutiyet'in ilânıyla birlikte kurumlaşma başlamıştır. Bu alanda yapılan ilk yasal düzenleme Tedrisatı İptidaiyye (ilk mektepler eğitimi) Kanunu'nun 1913 yılında kabul edilmesiyle olmuştur. Osmanlı devletinin bazı vilayetlerinde özel anaokulları hizmete girmiştir. İlköğretime bağlı zorunlu eğitim kurumları olan bu okullar 1915'te Ana Mektepler Nizamnâmesi'nin (Ana okullar Tüzüğü) yayımlanmasıyla resmi olarak kurulmuştur. Çocuk eğitimi anlamında Meşrutiyet döneminde Pestalozzi, Montessori, Frobel, gibi batılı eğitimci ve düşünürlerin görüşleri ve eğitimde kullandıkları teknik ve yöntemler, telif ve çeviri eserler yoluyla tanınmaya başlamıştır (Çelebi, 2014).

### **3.3.3. II. Meşrutiyet döneminin cumhuriyet rejimini açısından önemi**

Osmanlı eğitim sistemi farklı zamanlarda, farklı millet ve bireylerden etkilenmiş ve eğitim düşünce ve kurumlarını ona göre düzenlenmiştir. Bu etkilenmenin en temel belirleyici özelliği siyasi olarak yakınlık duyulan milletler olmasıdır. Buna paralel olarak ilk ıslahat çalışmaları Fransız etkisinde yapılırken, I. Meşrutiyet döneminde bu yakınlık Almanlara kaymış, II. Meşrutiyet döneminde ise eğitimde etkin devletlerin sayısı artmıştır. Osmanlı eğitim sistemine çözüm bulmaya yönelik olarak çoğu kere bu

devletlerin aydınlarının eserleri okunarak, çevrilerek dergilerde yayınlanmış ve bu eserler üzerinde ciddi tartışmalar yapılmıştır.

Ergün'ün de yazılarında belirttiği gibi Cumhuriyet dönemindeki Türk eğitim düşüncesini, eğitim yapısını ve mevzuatını anlayabilmek için İkinci Meşrutiyet dönemi eğitimini iyi bilmek gerekir. İkinci Meşrutiyet dönemi eğitim tarihinde en çok yazının yazıldığı, eğitim sorunlarıyla en çok ilgilenildiği ve sınırlı olsa deneyimler kazanıldığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde devrim ruhunun ve Osmanlılık fikrinin ürünü olarak her düzeyde okullar biraz gelişti. Psikoloji, eğitim ve öğretim bilimi yayınlarının da bunda etkisi oldu. Tevhit-i tedrisatın gerçekleştirilmesine uygun ortamın sağlanması, Türk yazı devriminin tartışmaları, eğitimin teşkilatlanması, eğitim düşüncesi ve felsefesi alanında İkinci Meşrutiyet yapılan tartışmalar Cumhuriyet dönemine büyük bir ışık tutmuştur (Ergün, 2009).

II. Meşrutiyet aydınlarının birçoğu batı eğitim usullerinden etkilenmişlerdir. Bu da onlarda bazen taklit, bazen tercüme, bazen de bilinçsiz ya da aşırma halini alacak bir zihniyet aktarıcılığını ortaya çıkarmıştır. *“Zaten söz konusu dönemin aydınlarının düşünceleri ve birçok ürünü intihal sayılabilecek niteliktedir”* (Gündüz, 2010 s.50). Bu düşünceler bağlamında medenileşmenin tanımının batılılaşma olarak görüldüğü Cumhuriyet döneminde, bu belgelerden ziyadesiyle faydalanmıştır.

II. Meşrutiyet; Cumhuriyet'in batılılaşma süreci, anayasacılık hareketi, siyasal düşünce oluşumlarının tohumları, liberal yönetim anlayışı, muhalefet hareketleri, iktisat ve toplum düşüncesi, kadın ve aile, eğitim tartışmaları ile ilgili tatminkâr bir çerçeve çizerken, *“Osmanlı modernleşmesi ile Cumhuriyet modernleşmesi arasındaki “süreklilik ve kopuş” tartışmalarını birçok açıdan değerlendirmeye yarayacak katkılar içermektedir. II. Meşrutiyet'in dili çözümlendiğinde Cumhuriyet Türkiyesi'nin daha sonraki modernleşme projeleri çok iyi anlaşılacaktır”* (Öz, 2008).

İkinci Meşrutiyet dönemi, Cumhuriyet döneminin insan yetiştirme disiplinine uygun alt yapının hazırlandığı bir dönem olmanın yanı sıra ulusal ve uluslararası fikir gelişmelerinden, siyasi ve sosyal hareketler açısından etkilendiği ve beslendiği bir dönemdir. Özellikle bütün dünyayı etkisi altına alan milliyetçi paradigmalarının son Osmanlı döneminden itibaren adım adım yeni Cumhuriyet'e doğru hızlı bir şekilde

gelişip kökleştiği ve eğitim anlayışlarına da şekil veren bir güç durumuna geldiği görülmektedir (Çelebi, 2014).

Günümüzün temel eğitim sorunlarının ve çözüm noktasında tartışmaların başlangıç noktalarından kabul edilen II. Meşrutiyet dönemi geçmişten artan yayıncılık hayatının etkisi, her türlü düşüncelerin daha serbest dile getirildiği bir zaman dilimidir. Batı taklitçiliğinin etkisiyle kadınların eğitimi, eğitimde birlik, yeni eğitim anlayışları, milliyetçilik akımlarının etkisiyle eğitimde millileşme düşünceleri, eğitimin yöntem ve teknikleri, eğitimde yenileşmenin nerden ve nasıl olması gerektiği, hangi eğitim sisteminin takip edileceği, çocukların eğitiminin nasıl gerçekleştirileceği gibi konular üzerinde yoğun bir yazı ve tartışma dönemine girilmiştir. Amerika, Almanya, Fransa ve İngiltere gibi batı ülkelerinin eğitim sistemleri tanıtılmış, bu ülkelerin eğitim sistemlerini anlatan kitaplar tercüme edilmiştir. Dönemin eğitimcileri düşüncelerini perçinlemek için batıda takip ettikleri eğitim, felsefe ve sosyologların düşüncelerini yazılarına aktarmış ve bu yazılar üzerine tartışmışlardır. Zira eğitim alanında Tanzimat'tan beri etkilenilen bu batı eğitimcileri arasında J.J. Rousseau, Voltaire, Frobel, Pastelozzi bulunmaktadır. Bu eğitimcilerden etkilenenler dönemin eğitim alanında yayın hayatına damga vuran, dergilerde düşüncelerini paylaşan İbrahim Alâeddin Gövsa, Hıfzırrahman Raşit Öymen, Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Emrullah Efendi, Satı Bey, Kazım Nami, Nâfi Atuf gibi eğitimcilerdir.

### **3.3.4. II. Meşrutiyet dönemi eğitim üzerinde etkili akımlar**

Eğitim düşünceleri açısından söylemleri Türkçü, İslamcı, Garpcı gibi belli kalıplar halinde sembolleştirmek olayın içyüzünü tam olarak anlamlandırmayı engellemektedir. Bu durum II. Meşrutiyet döneminde daha da zorlaşmaktadır. Zira bu dönemin renkliliği ve verdiği hürriyet, bazen yazarın kendisinde bile aynı düşünce istikrarını sağlayamazken bu genellemeyi bu dönem ya da bu dönemde ki dergi üzerinde yapmak bir hayli zordur. Bu konuya değinen Gündüz (2007), bu durumun sebeplerini ‘‘son dönem Osmanlı aydınlarının entelektüel mirası yeterince ve gereğince değerlendirilip tahlil edilmediğinden isnatlara, iftiralara ve iltifatlara duçar olmaktadır... Birçok zat kahraman, birçok zat hain ilan edilmektedir’’ şeklinde dile getirmiştir. Bu

durum dönemin tarihi belgelerinin incelenip gün yüzüne çıkarılmasıyla hal edilebilecek olan bir meseledir.

II. Meşrutiyet üzerine kutupçu görüşler Peyami Safa tarafından, 1938 tarihinden itibaren eğitim tarihinde belirlemiştir. Safa genel düşüncesini Gökalp'in 'Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak' eserini temel alarak tasnif ettiği görülmüştür (Safa,1990). Türkçülük, İslamcılık, Batıcılık düşüncelerinin ortaya çıkış tarihi ve olaylarını Akçura, Üç Tarzı Siyaset eserinde ortaya koymuştur. Şöyle ki II. Mahmut zamanında Fransa'yla olan yakınlaşma ve Fransa'nın da bünyesinde farklı milletleri barındırması neticesinde Osmanlıcılık fikri benimsenmeye başlanmıştır. Fakat bu düşünce milliyetçiliğin ırk anlamında yorumlanmasıyla bozulmuş ve özellikle II. Abdülhamid han zamanında İslamcılık fikri tatbik edilmeye çalışılmıştır. Türkçülük fikri ise pek yeni olmakla beraber Osmanlı'nın Almanlarla münasebetinin artmasına bağlı olarak şekillenmiştir (Akçura, 1904).

II. Meşrutiyet döneminde böyle bir kutuplaşmanın kesin çizgilerle belirlenmesi zor olmakla beraber bu meyanda Sebilürreşed, Sıratı Müstakim, Türk Yurdu, İçtihat dergilerinin olaylara bakış açılarının bu yargıyı desteklediği söylenebilse de yazarların bazen zikredilen düşüncelerden ikisine ve ya üçüne sahip olduğu görülmüştür.

Türkçülük terimi bu çalışmada ulus anlamında anlaşılmasıyla beraber burada Türk kelimesinin bu zamanlara kadar hatta bu zamanların genel düşüncesinde Müslüman veya Osmanlı toplumunun tümünü temsil ettiği gözlemlenmektedir. "*Bati, Orta ve Doğu Avrupalılar Osmanlı hanedanının yönettiği devletten söz ederken Türk imparatorluğu veya Türkler derlerdi*" şeklinde belirlenmiştir (Quataert, 2002). Burada Türk teriminin kapsayıcılığı vardır. Bu noktada Türk veya milli kelimesinin farklı olarak kullanılmaya başlandığı tarih olarak 1922 tarihi verilebilir. Çünkü ağırlıklı olarak 1922 öncesi dini bir nitelik taşıırken 1922 sonrası ulusçu-seküler bir mana edinmiştir (Karan, 1956).

### **3.3.5. II. Meşrutiyet dönemi aydınları ve fikirsel dayanakları**

Osmanlı son dönem üzerinde özelliklede eğitimsel konularda arşivlere dayalı çalışmalar arttıkça Cumhuriyet rejiminin sanıldığı gibi birdenbire ortaya çıkmadığı ve oluşturduğu temellerinin yüzyıllık bir geçmişle bağlantılı olarak ortaya çıktığı

görülmektedir. Bu sav ikinci meşrutiyet incelendiğinde daha açık bir şekilde görülmektedir. Zira bu zaman dilimi içerisinde I. Meşrutiyet rejiminin basın üzerindeki hâkimiyeti sona ermiş ve dileyen dilediğini yazabilme hürriyetine bir nebze olsa kavuşmuştur. Dönemin dergi ve gazetelerindeki tartışmalar aşırıya kaçabilecek seviyededir. Bu dönemdeki aydınların kendilerini ifade ettikleri yayın organlarının varlığının yanı sıra, ifade ettikleri düşüncelerinin kaynaklarının da olduğu muhakkaktır.

‘Aydın insan’ tanımı son iki asırlık Osmanlı Devletinin yönünün batıya dönük olması nedeniyle günümüz araştırmalarında genellikle batı ölçütlü-odaklı olan yazarların ‘aydın’ kelimesiyle ünvanlandığı görülmektedir (Doğan, 2010). Tarihsel dönem içerisinde aydın insan tipi farklı oluşumları temsil etmişlerdir. Osmanlı modernleşmesi, dönemlere göre değişen yeni yönetici kitlesiyle elit, muhalif ve aydın tipini özgün bir şekilde ortaya çıkarmıştır. Tanzimat döneminin aydını ve eliti, bürokrasinin kendisini yasal güvenceye kavuşturması sonrasında, bürokrasi içinden usta-çırak ilişkisiyle (özellikle dışişlerinden) yetişmişlerdir. Tanzimat döneminin muhalifleri ve I. Meşrutiyet’in hazırlayıcısı olan Yeni Osmanlılar Cemiyeti’nin üyeleri basınla ve basında yetişmişlerdir. II. Abdülhamid döneminin muhalif aydını ve yönetici eliti ise bizzat II. Abdülhamid’in kurduğu okullarda okumuş, yetişmiştir. II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde ise dergiler, siyasal partiler ve dernekler aydınların ve elitin yetiştiği başlıca kaynak durumuna gelmiştir. Bunun sonucunda özellikle eğitimciler modernleşmenin etkin elemanları olarak ortaya çıkmışlardır (Alkan, 2008). II. Meşrutiyet dönemi aydınlarının iki cemaatten etkilendikleri görülmektedir. Bunlardan birinci grup son dönem Osmanlı aydınlardır. Bu aydınlar genel olarak Namık Kemal, Ali Suavi, Şinasi, Ahmet Mithat Efendi, Velet Çelebi, Mustafa Celalettin Paşa, Muallim Naci, Tevfik Fikret gibi kişilerin etkisini içerir. İsmi geçen aydınların etkinliği göz önüne alındığında seleflerini ne derece etkiledikleri ortaya konulmuştur. Kökenleri daha öncelere gitmekle beraber dini duygu ve düşüncelerin geleneksel olanlarından kopması Şinasi’yle başlamıştır (Gündüz, 2010). II. Meşrutiyet aydınlarının Abdülhamid han zamanındaki okullarda yetişen öğrenciler olduğu gerekçesiyle illegal yapılanmalar içinde Jön Türklerin özellikle Namık Kemal gibi yazarların bireycilik, milliyetçilik, hürriyetçilik ve diğer yazarların Darwinizm gibi düşüncelerini illegal yollarla elde ettiği kitaplar ve Avrupa kaynaklı gazeteler vesilesiyle okudukları gözlemlendiğinde bu etkilenme durumu daha açık bir şekilde gözlemlenmektedir (Somel, 2010). Ayrıca I.

Meşrutiyet İslamcı aydınları kendilerinde önce Batılaşma yoluna giden Musa Carullah, Reşid Rıza, Muhammed Abduh, Muhammed İkbal, Cemaladdin Afgani gibi Mısır ve Ortadoğu kökenli modernist düşüncelerden etkilenmişlerdir (Gündüz, 2010).

II. Meşrutiyet aydınların etkileyen ikinci grubu ise batı aydınları ve felsefeleri oluşturmaktadır. 1860'lı yıllarda Münif Paşanın yazılarında beliren Darwinizm gibi batı düşüncelerinin II. Abdülhamit Han zamanında açıkça tartışılmamasına, aydınlarda bunu tartışacak altyapı eksikliğine ve bu felsefenin yanlış bir şekilde anlaşılmasına rağmen Ahmet Mithat Efendi, Abdullah Cevdet, Memduh Süleyman ve Ziya Gökalp gibi aydınlar bazen bu düşünceleri sindiremeseler de eserlerin çevirilerini yapmış ve savunmuşlardır (Gündüz, 2010). Avrupa da cereyan eden felsefi akımların çokluğu vesilesiyle bu etkilenmeler Osmanlı aydınları tarafından kısmen takip edilmiş olmasına rağmen tam olarak benimsendiği veya tartışmaların ötesine geçtiği söylenemez.

Zamanın aydınlarını etkileyen bir diğer önemli düşünce 1855'te Bűrcher'in Madde ve Kuvvet adlı eseridir. Bu eserin etkilerini Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Ahmet Cevat Emre gibi aydınlarda görmek mümkündür. Son dönem Osmanlı aydınlarının üzerindeki batı etkisi aşağıdaki tabloda daha açık bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo:1 Son Dönem Osmanlı Aydınlarının Bazılarının Avrupalı Öncüleri (Gündüz, 2010).

| Bazı Son Dönem Osmanlı Aydınları | 1. Derece etkilenilenler (eserleri çevrilmiştir)    | 2. Derece etkilenilenler (okunmuş veya alıntı yapılmıştır)    |
|----------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Abdullah Cevdet                  | L. Bűrcher, Marie Guyau, G.Le Bonn, Wilhelm Bölcshe | C. K. Wogt, Ernest Haeckel, Moleschoot, Peacok, Ribot, Guviya |
| Ahmet Ağaoğlu                    | Parvus, Ernest Renan                                | James Dermesteter, E. Boumty                                  |

|                         |                                                            |                                                                                            |
|-------------------------|------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ahmet<br>Cevdet Paşa    | Michelet, Taine,<br>Hammer                                 | Buckle, Macaulay,<br>Montesquieu                                                           |
| Ahmet<br>Rıza           | A. Comte, Pierre<br>Laffitte                               | M. Hector Denis,<br>d'Holbach                                                              |
| Baha<br>Tevfik          | L. Bücher, Hackel                                          | Lamarck, Dubois,<br>Eduard Von Hartman                                                     |
| Beşir Fuad              | A. Comte, Litre,<br>Voltaire,<br>V. Hugo, E. Zolla, Czolbe | Henry Lewes, Claude<br>Bernard, Diderot, De la Mettrie,<br>d'Alembert, Lambert, H. Spencer |
| H. Cahit<br>Yalçın      | H. Taine, J.S. Mill, E.<br>Zola                            | E. Renan, A. Dumas, Paul<br>Bourget                                                        |
| İ.<br>Alaaddin Gövsa    | A. Bionet, Saint<br>Simon                                  |                                                                                            |
| İ. Hakkı<br>Baltacıoğlu | Rousseau,<br>E. Durkheim, G. Le Bon,<br>Paulha, Froebel    | Bergson, Montesquieu,<br>E. Key,<br>Her Seining Odiva Decroly,<br>Dugard, J.B. Tensy       |
| M. Emin<br>Erişirgil    | Kant, Dewey,<br>Nietzsche                                  |                                                                                            |
| M. Satı<br>Bey          | Spencer, Letourneau,<br>Albert<br>Goudret                  | Deniker, Verneau,<br>Quatrefages, Topinard, Mortillet,<br>Luis Figner, Edmond Perrie       |
| Mustafa<br>Rahmi        | Pierre Bovet, Eduard<br>C.,<br>A. Ferriere                 | Durkheim, Rousseau,<br>Pastelozzi                                                          |
| Prens                   | Le Play E. Demolins                                        | Henry de Tourville                                                                         |

|                 |                                              |                                                                      |
|-----------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| Sabahattin      |                                              |                                                                      |
| Yusuf<br>Akçura | Albert S. Parvus, L.<br>Cahun,<br>A. Vambery | De Guines, I. Davids,<br>Jules H.,T.Brentano, A. Leroy,<br>E. Boumty |
| Ziya<br>Gökalp  | A. Comte, E.<br>Durkhem                      | AiFouille, G. Le Bonn,<br>GabrileT.Bergson, Boutroux,<br>Renouvier   |

Kansu'nun etkilendiği batıcı eğitimciler arasında ise Frobel, Tolstoy, Demond, Rousseau, Pastelozzi sayılabilir. Kansu'nun ele aldığı eğitimcilerin görüşleri dikkate alındığında bu eğitimcilerin ortak görüşlerinin çocuk eğitimi odaklı olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitimin kurumsallaşmaya başladığı bu dönemde Kansu'nun alternatif olarak bir eğitim sistemi ve düşüncesi oluşturma peşinde olduğu görülmektedir.

### 3.3.6. II. Meşrutiyet dönemi eğitim gündemi

Eğitimsel açıdan II. Meşrutiyet dönemi, Abdülhamid Han yönetimi sonrası gelişmeler sonucu aydınların görüşlerini kısmen hür olarak ifade ettikleri bir ortam meydana getirmiştir. Bu anlamda bu dönemin eğitim anlayışına bakıldığında eğitimin düşünsel boyutta bir harmanlama dönemi olduğu görülür. Uygulama alanı göz ardı edilmesine rağmen İslamcı, Batıcı, ve azda olsa Sentezci bakış açısı içerisinde eğitimciler düşünsel alanlarda farklı milletlerden, farklı boyutta etkilenmişlerdir. Cumhuriyet rejiminin bu düşünce harmanlaması-tartışmalar üzerinden geliştiği söylenebilir.

Milli-kültürel eğitim, seçkinler ve kitle eğitimi, Anglo-sakson eğitimi, kızların eğitimi, halk eğitimi, eğitimde çocuktan hareket gibi mevzular en çok üzerinde durulan ve tartışılan konular olmuştur (Akyüz, 2014).

II. Meşrutiyet döneminde “Tanzimat Eğitimi” denilen eski eğitime karşı, Latin etkisine, Fransız eğitim sistemine karşı her yönden hücumlar başlamıştır. Toplum

yapısını değiştirecek, tüketic-i-memur değil de üretici-girişken şahsiyetler yetiştirecek bir eğitim sistemi kurulmak istenmiştir. Gerek okul yapılarında, gerek ders programlarında bunu sağlayıcı bazı önlemler alınmasına rağmen yabancı eğitimini taklit devam etmiştir. Çünkü batı eğitim sisteminin örneğine göre kurulan bürokrasi Osmanlı eğitim sisteminin peşini bırakmamış, onu kendi isteğine göre şekillendirmiştir (Ergün, 1996).

II. Meşrutiyet (1908 ve sonrası) dönemi eğitim düşünürlerinin görüşlerinde ‘yeni eğitim’, psikoloji temelli, çocuk temelli olması gerektiği anlayışı hâkimdir (Hesapçıoğlu, 2009). Edhem Nejad, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Prens Sabahattin gibi aydınlar var olan okulların çocukların gelişimlerini kısıtladığını, aile ve okulların çocukların tabiatlarının bozduğunu bunun aksine tabiatın çocuğu harekete sevk ettiğini, eğitimin amacını beden, düşünce ve ahlak yönleriyle kişinin yeteneklerini geliştirmek olduğu çözümlerini önermişlerdir (Ergün, 2009).

II. Meşrutiyet yıllarında arka arkaya gelen harplerin değiştirdiği sosyal, ekonomik ortam kadın eğitiminin daha önemli ele alınması ve tartışılmasını sağlamıştır. Gelişen milliyetçilik cereyanı ile kadının evvelki yaşam tarzları incelenmiş sonuç olarak erkekler tarafından ele alınan kadın eğitimi konusu kadınlarında bu devrede dernekler kurup faaliyetlerde bulunmasıyla değişmeye ve gelişmeye başlamıştır (Koçer, 1972).

II. Meşrutiyet döneminin en aşına olunan tartışma konusunun Maarif Nazırı Emrullah Bey tarafından eğitimde önceliğin Darülfünuna mı yoksa ilköğretime mi verilmesi gerektiği konusudur. Tuba Ağacı Nazariyesi adlı makalesiyle yenileşmenin üniversiteden başlaması gerektiğini belirten fikirlere karşın ilk önce Hüseyin Cahit tarafından daha sonra da Satı Bey tarafından eleştirilmiştir (Olgun, 2002). Temel olarak gelenekçi eğitim sistemine, İslami naslara dayanan (Tevbe, 122) tuba ağacı nazariyesi eğitim için özel bir sınıfın yetiştirilmesine dayanır. Bu düşünce Ashabı Suffe’de, Nizamiye medreselerinde ve Osmanlı eğitim sisteminde kendisini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Çelik (2011) bu konuyla ilgili araştırmasında Tuba Ağacı Nazariyesi adıyla ortaya koyduğu görüşüyle Emrullah Efendi, ilmin yukarıdan başladığını, dolayısıyla eğitimde reform çalışmalarının da öncelikle Darülfünun’dan başlatılması gerektiğini ifade etmiştir. “Bizler yüksek zihinlere muhtacıız” diyerek elitlerin ülke için önemini vurgulamış ve bu yönde çalışmalar yapmıştır. Eğitimde nicelikten çok niteliğin

önemli olduğuna inanmış, eğitimcilerin eğitimine özel bir önem vermiştir. Deha seviyesinde olan insanların özellikle ülkenin kalkınması açısından öneminin bilincinde olan bu eğitimciler, üniversitelerin yeterliliklerini tartışmış, üstün bir medeniyet için batıda yerleşmiş olan ilim zihniyetinin ülkemizde de yerleştirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Elit yetiştirmek suretiyle kalkınmanın gerçekleşeceğini ileri süren bu düşünce, eğitim tarihimiz açısından halen güncelliğini korumaktadır. Feridun Vecdi, Ziya Gökalp ve Mümtaz Turhan tarafından savunulmuştur (Çelik, 2011).

Cumhuriyet'in harf inkılabının temelleri Tanzimat dönemine dayanmaktadır (Karaman, 2014). İlk zamanlarında Arap harflerinin ıslahına dönük olarak yapılan çalışmalar II. Meşrutiyet'in ilanından bir süre sonra, harf ve yazım kurallarını düzeltmek ve düzenlemek için Maarif Bakanlığı tarafından komisyonlar oluşturulmuş, bunların yanı sıra Islah-ı Huruf Cemiyeti gibi özel dernekler de kurulmuştur. Zamanla alfabe konusu, ülkedeki bütün aydınları ilgilendiren bir sorun haline gelmiştir. Bu alandaki görüşler; Arap harflerinin iyileştirilmesi ya da Arap harfleri bırakılarak Latin harflerinin kabul edilmesi olarak iki gruba ayrılmaktadır. Huruf-ı Munfasıla denilen harflerin ayrıklığı sistemini, Dr. Milaslı Hakkı Bey, Cihangirli M. Şinasi, İsmail Hakkı, Edebiyatçı Ali Nusret, Ahmet Hikmet ve Celal Esad yazdıkları kitap ve makalelerle desteklemişlerdir (Tongul, 2004).

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### NAFİ ATUF KANSU’NUN HAYATI, EĞİTİM GÖRÜŞLERİ VE GÜNÜMÜZ EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI

#### 4.1. Nâfi Atuf Kansu’nun Hayatı

*’İyi terbiye etmek için terbiye edilenlere karşı hayatını feda etmek  
lazımdır.*

*Mesele sözden değil, hayattan sadır olmalıdır’’*

*(Kansu, 1919 s.23)*

Bu çalışmanın biçimlenmesinde ana karakteri olan Nâfi Atuf’un hayatının ve eğitim tarihçesinin bilinmesi ehemmiyet arz etmektedir. Şunu ifade etmek gerekir ki ele alınan eğitimcilerin yaşamının bilinmesi elde edilen bilginin değerli olmasını büyük oranda etkiler. Kansu’nun kendisi de incelediği eğitimcilerin düşüncelerini öğrenmeden önce onun hayatını inceleme özelliğini eserlerinde sıkça hissettirmiştir. Kansu Tolstoy, Edmond, Frobel gibi eserlerinde ilk önce yazarların şahsiyet özelliğine değindikten sonra onların eğitimsel düşüncelerine değinmiştir.

1890 yılında babasının görevi sebebiyle Mekke’de dünyaya gelen Kansu, ilk orta ve lise eğitimini Edirne’de tamamladı. Edirne Mülki İdadisi’nden 1906 yılında icazet alan Nâfi Atuf Kansu, yine bu yıl içerisinde İstanbul’da eğitim faaliyetleri veren Mülkiye Mektebi’ne kaydoldu.

Kansu’nun hayatında izlerini taşıyan ve onu seçkin kılan mülkiye mektebinden bahsetmek faydalı olacaktır. Geç Tanzimat döneminde eğitim konusunda önemli gelişmelerinden biri, ileride Osmanlı Devletinin seçkinleri ve entelektüellerini yetiştirme işlevini yüklenen üç kurumdan biri olan Mektebi Mülkiye, II. Abdülhamit Han döneminde üç yıl orta öğretim ve iki yıl meslek dersleri verilen bir meslek yüksekokulu seviyesine yükseltilmiştir. Bu okulda Fransızca zorunlu dil dersi olup devlette konuşulan dillerden biri (Rumca, Ermenice, Bulgarca) ayrıca seçmeli dil dersi

olarak okutulmuştur. 1877'den itibaren kazalardaki mülki idareciler yalnızca bu okuldan mezun olanlar arasından atanmaya başlanmıştır. Mektebi Mülkiye aynı zamanda Miyancı, Murat bey, Sakızlı Ohannes Paşa ve Akyığıtzade Musa Bey gibi devletin tanınmış entelektüellerinin ders verdiği bir kurum olarak temayüz etmiş ve böylelikle bu okulun mezunları yalnızca mesleki yeterlilik açısından değil entelektüel birikimleri ve yönelimleri bakımından da güzide bir grup oluşturmaya başlamıştır (Somel, 2015, s. 77-78). Bu güzide insanlardan biride hiç şüphesiz Osmanlı son dönem ve Cumhuriyet tarihi ilk dönem aydınlarından biri olan Kansu'dur. Bu okulun keyfiyetinden de anlaşılacağı üzere Kansu'nun çalışmaları, yabancı ülkelerdeki eğitim konularına vakıf olması ve çoğu kere yönetimde olması Mektebi Mülkiyede aldığı eğitimin sonucudur.

“Mülkiye'yi 1910 yılında pekiyi derece ile bitirdikten sonra Edirne'ye Maiyet Memuru olarak tayin olunan Kansu bu vazife ile birlikte tayin edildiği Edirne Nimet-i Hürriyet Mektebinde (İttihat Terakki Mektebi) müdürlük ve öğretmenlik görevine de devam etmiş ve bir fikir adamı olarak eğitim alanında gelişimi ve yenileşmeyi savunmanın yanı sıra bu görüşünü savunan dergiler de çıkarmıştır. Eğitim akımları ve düşüncelerine yer veren önemli dergilerden birisi olan Say ve Tettebbü (İş ve Düşünce) adlı dergi Nafi Atuf Kansu ile Mehmet Vehbi bey tarafından Edirne'de yayınlanmaya başlamıştır. Kansu 1912 yılında Edirne'nin Bulgar işgalinde ailesini İstanbul'a gönderip Kale içinde bulunan Askeri Hastanenin Müdürlüğünü, işgal sonrasında ise bir müddet Edirne Erkek Öğretmen Okulu Müdürlüğünü 'de ifa etmiştir” (Kansu Ve Kansu, 2012)

Nâfi 1912-1913 yıllarında İsviçre ve Balkan ülkelerine giderek ileri eğitim ve öğretim kuramlarında incelemeler yapmış ve daha sonra uygulamalarını Bursa'da göreceğimiz ilk “İzcilik” düşüncelerinin Kansu'nun bu gezilerinde ortaya çıktığı bilinmektedir. O dönem keşşafılık olarak bilinen izcilik faaliyetlerinin ilk adımlarından biri, mükemmel bir gençlik teşkilatı kurmak amacını taşımaktadır. Yabancı ülke de yapılan uygulamaların tetkiki sonucu izciliğin amaçları arasına gençliği askerliğe hazırlamak ve kendi kendisine hayatını devam ettirebilme yeteneklerinin geliştirilmesine olanak vermek için uygun bir faaliyetler eklenmiştir. 1912'de Edirne'de izcilikle ilgili başladığı ve bu alanda ilk sayılabilecek çalışmalarına Bursa'da da Uludağ kamplarına önderlik ederek devam etmiş ve 1914'te izcilik dersleri, yürüyüşler, kamplar, oymak beyi kursları ile izciliği kurumsallaştırmaya başlamıştır.

1915 yılında İstanbul’da, İstanbul Erkek Öğretmen Okulu Md. yardımcılığı ve Kız Öğretmen Okulu öğretmenliklerini ifa ettikten sonra bir yıl müddetle ikinci kez Bursa’da, Kız Sanayi Darüleytamında Müdür olarak görev alan Kansu bu tarihlerde eğitimci arkadaşlarıyla birlikte İstanbul’da çıkarttıkları Muallim Dergisi ’de eğitim alanında önemli araştırma ve yazılara kaynak olmuştur. Bu dergide, Nâfi Atuf’un eşi ile birlikte bulunduğu Bursa’da, Bursa Öğretmen Okulu Müdürlüğü sırasında yaptığı ve ülkemizde ilk sayılabilecek öğrenciler kapsamında "Büyüme Araştırması" yayınlanmıştır. Kansu, 1918 yılından İstanbul’un işgaline kadar İstanbul Kadıköy Erkek Darüleytam Erkek idareciliğini yapmıştır.

Savaş yıllarında eğitimin toplumsal etkisinin farkında olan eğitimciler memleketin bütün öğretmenlerinin bir çatı altında olmaları gerektiğini düşünmüşlerdir. Bunun sonucu olarak 21 Temmuz 1920’de Muallime ve Muallimler cemiyeti kurulmuş ve bu cemiyette Nâfi Atuf aktif bir rol üstlenmiştir. Kansu özellikle üyelerin dernekte aktif olmaları, güncel konuları takip etmeleri gerektiği konularında derneğe amaç belirleme çabasına girişmiştir (Kansu, 1921).

“Kurtuluş Savaşı hareketinin varlığını duyan Kansu çökmekte olan Osmanlı Devleti’nin payitahtından Milli Mücadeleye katılmak üzere 1921 yılının ilk günlerinde Ankara’ya gelmiştir. Ankara’da Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi Yazı İşleri Müdürlüğü ile başlayan görevlerine genelde mücadelenin eğitim cephesinde yoğunlaşan Kansu, Ankara Atatürk Lisesi ve Kayseri Lisesi Müdürlüğü, Orta Öğretim Genel Müdürlüğü yapmıştır. Aynı zamanda Haziran 1921’de Serbest Ali Dersler Müessesesi-i İlmiyesi adı altında Kansu eğitim tarihi alanında dersler vermiştir. 1922-24 tarihleri arasında ‘ilköğretimi yaygınlaştırmak, herkese okuma yazma öğretmek’ amacıyla hazırlanan Misakı Maarifte Kansu, Orta Tedrisat Müdürlüğü vazifesini üstlenerek 1924 ve 1927 yılları arasında ifa ettiği Maarif Müsteşarlığıyla Cumhuriyet tarihinin ilk Eğitim Müsteşarı olarak tarihe geçmiştir. Bu dönemde Kansu, öğretmenlerin kemiyeti ve keyfiyetinin nasıl artırılması gerektiği, eğitim sisteminin geliştirilmesi için yabancı eğitim faaliyetlerinin incelenmesi konularında eğitim politikalarının belirlenmesinde öncü olmuştur. 1925 yılında düzenlenen Birinci Maarif Müfettişleri Kongresi kongresine Kansu, ‘ yöneticilik’ sıfatıyla katılmış ve konuşmasında özellikle eğitimde öğretmen faktörü üzerinde durmuştur (Kansu, Mayıs-1925). 1927 seçimleri ile Maarif

Vekaleti Müsteşarlığı'ndan siyasete geçen Kansu, TBMM'nin 8. Dönemi dâhil olmak üzere ara vermeden 22 yıl, 1949 yılında Kırklareli Milletvekili olarak vefatına kadar devam etmiştir. TBMM tarafından Kansu'ya 1927 yılında Mücadele-i Milliye'de aşarı hamaset ve fedakarisinden dolayı İstiklal Madalyası verilmiştir” (Kansu ve Kansu, 2012). “1928 yılında Atatürk tavsiyeleri ve himayelerinde kurulan Türk Maarif Cemiyeti'nin(Türk Eğitim Derneği) bizzat kuruluşunda çalışan Kansu, 1928 den 1935 yılına kadar 2 dönem bu derneğin Başkanlığını da yapmıştır” (Çelebi, 2004). Cumhuriyet döneminin yeniliklerini düşünsel boyutta benimseyen ve temsil eden ülkemizde Kansu izciliğin kurucusu olmuş ve açılan halk evlerinin uygulayıcısı ve takipçisi olmuştur.

Nâfi Atuf, 28 Ekim 1949 tarihinde, 59 yaşında iken Ankara'da vefat etmiştir (Kansu ve Kansu, 2012 ).

#### 4.2. Nâfi Atuf Kansu'nun Eserleri Bağlamında Eğitim Anlayışı

*“Çocuklarımızı nasıl yetiştirelim? Kendimiz gibi. Onları nasıl giydirelim, besleyelim, eğitelim? Kendimiz gibi. Ebeveyn kendi sıhhat ve mutluluğu için neyi yapıyorsa adaletli bir şekilde çocuklarına da aynı şeyi tavsiye ve telkin etmelidir. İyi yaşamak, kendi nefisini düzeltmeye çalışmak, kendi hayatından hiçbir şeyi çocuklardan saklamamak lazımdır”*

*(Kansu, 1919 s.23).*

Kansu'nun en önemli özelliklerinden birisi içinde bulunduğu dönemin eğitim şartlarının olumsuzluklarına farklı alternatifler sunma arayışıdır. Bu arayış bazen düşünürlere-eğitimcilere yönelik olurken bazen de olayları tarihsel bağlamda ele almak şeklinde olmuştur. Kansu'nun farklı eğitim anlayışlarına yönelmesi onu yabancı kaynak ve eğitimcileri tanımaya sevk etmiştir. Bu düsturu onun eğitim hayatının çoğunda görmek mümkündür. Frobel, Edmond, Tolstoy, bunların başında gelmekle beraber Fenni Terbiye Tarihi (daha sonra Pedagoji Tarihi olacaktır) bu arayışın en önemli belirtisidir. Eğitim açısından gerekli gördüğü yenilikleri kendi toplumuna tanıtmayı gaye edinme özelliğini makalelerinde açıkça görmek mümkündür. Kansu'nun bu eserleri basit-yalın bir betimleme ve gözlem değildir. Kendi düşüncesiyle ele aldığı eğitimcinin düşüncesi bu eserlerde iç içe girmiş şekildedir. Bu açıdan Kansu eğitim alanında incelediği olumlulukları kendi toplumuyla karşılaştırmış, kendi toplumundaki eğitimi eleştirmiş, en önemlisi bunları kendi toplumunda görme isteğini her seferinde dile getirmiş ve uygulamaya koymaya çalışmıştır. Bu eserlerde düşüncenin gerçek sahibini belirleme amacından ziyade eserleri bir bütün içerisinde ele almadaki gaye, Kansu'nun eğitime kazandırdığı görüşleri canlandırmak, tekrar gündeme getirmektir. Kısacası amaç Frobel, Tolstoy veya Edmond'un eğitim görüşlerini derin bir şekilde incelemek değil Kansu'nun bakış açısını yakalamaya çalışmak, onun gösterdiklerini görebilmektir.

#### 4.2.1. ‘Frobel’ eserinde eğitim görüşleri

Nâfi Atuf Kansu düşünürleri incelerken ilk önce onların yaşamlarına, geçirdikleri düşünce safhalarına ve erdemlerine dikkat çeker. Kansu’nun bu özelliği Frobel adlı eserinde de kendisini göstermektedir. Kansu Frobel’in kimliğini çocuk bahçelerinin kuruculuğuyla öne çıkartırken çocuk sevgisinin onun var olan vasıflarındaki eksiklikleri tamamladığına değinir. Tolstoy eserinde de görüleceği üzere Frobel’de birçok terbiyeci gibi ilk başta doğaüstü, felsefi konularla ilgilendikten sonra eğitim meselelerine esrarlı bakışı yakalayabilmiştir. İlk eğitimini din alanında tamamlayan Frobel 23 yaşına kadar mesleki bir eğitim almadan farklı birçok alanda çalışmış, daha sonra Gruner’in teklifiyle muallimliği seçmiştir. Gruner’in yanına acemi bir muallim olarak gelen Frobel çocukların hisleriyle keşfetme yolunu benimsemiş ve buna yönelik olarak Pastelori’nin yolunu takip ederek usullerini planlı hale getirmekle uğraşmıştır. Bu seneler Frobel’in eğitim düşüncesinin sağlamlaştığı devirlerdir. Böylece Pastelori’nin birçok terbiye esasını kabul eden Frobel olumsuzluğu kabul etmeme, disiplin ve düzen konularında hocası Pastelori’den ayrılmıştır.

Kansu Frobel’in olaylara bakışını değiştiren olayı şu şekilde dile getirir. 1811 tarihinde bir kuyruklu yıldızın kaymasından etkilenen Frobel bakış açısını semavi olaylara yöneltmiş, eğitimsel ve felsefi ağırlıklı düşüncelere yer vermiş, küreyi bütün cisim ve şekillerin vahdeti, temsili olarak görmüş ve bir cisimde var olabilecek bütün özelliklerin onda bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca Frobel kürenin ruhi şeylerle esrareniz bir münasebetinin olduğunu bildirerek manevi ve ahlaki birçok esaslara sahip olduğunu bildirir. Bu düşüncelere hakkında Kansu eseri okurken insanın gerçeklerden uzaklaştığını kendi zihnini yoklamağa başladığını belirtir (Kansu, 1916).

Eğitim kurumlarını incelerken bunlardaki eksiklikleri gören Frobel bahçe içinde eğitim gören çocukları görünce böyle bir mekân içinde eğitim düşüncelerini uygulamaya koyulmuştur. Tanıştığı arkadaşlarıyla sohbetlerinde keşfetme, kişisel girişkenlik, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi kavramları ve terbiye usullerini mütalaa eden Frobel; düşünce eğitimi, ahlak eğitimi ve beden eğitimini birlikte yürüten bu müesseselerin amacını öğretmen her çocuğun şahsına hitap ederek bu şahsiyetlerin serbest bir şekilde keşfetme kabiliyetleri geliştirerek kemale ermelerini teşvik etmek olduğunu belirtmiştir. Kansu bu müesseselerde ders zamanlarının önemli

bir kısmının din eğitime dayandığını ve Frobel'in de derslerde özellikle dini terbiyenin olması gerektiği fikrini savunduğunu, dine dayanmayan bilgilerin ise yarar sağlamayıp eksik kalacağı görüşünde olduğuna değinir (Kansu, 1916).

Kansu Frobel'in fikirleri hakkındaki görüşlerine Traitedu Spheque (1811) ve Education de Thomme (1826) adlı eserleriyle vakıf olmuştur. Bu eserlerde Frobel terbiyeyi “zeki ve şuur sahibi olan insanın malik olduğu hayat unsurunun açıklanmasına ve keşfedilmesine sevk eden yoldur” şeklinde tanımlarken terbiyenin gayesi ise “insanın kendi hakiki yeteneklerini öğrenmesini sağlamak ve onu serbest bir şekilde tekâmül ettirmektir” şeklinde tanımlar. Kansu'nun belirttiğine göre Frobel'e göre bu nokta üzerinde ısrar ve sebat edilerek terbiyede ayrıca iki gayenin olduğunu belirtir. Birincisi umumi gaye: Çocuğun bütün duyularını tekâmül ettirmektir. İkinci hususi gaye ise Allah, beşeriyet ve tabiiyet kelimelerinde içtima eden toplumsal ve dini vazifelerle çocuğun manevi yönünü kemale erdirmektir.

Kansu'ya göre Frobel'in fikirlerini felsefe, psikoloji ve terbiyeye dair olmak üzere üç alana ayırmak mümkündür. Frobel'e göre her şey Allah'tan gelir ve Allah her şeyin yegâne esasıdır ilkesi insanda her şey iyi olduğunu açıklar çünkü insanı hareketlendirenin Cenab-ı Hak olduğunu ve bu yüzden küçük yaşından itibaren çocukların etkili bir düşünceyle adalete ve iyiliğe metfun olduklarını belirtir. Zira çocuğun bu iyilik ve adaletten isteyerek ayrıldığı nadir olarak görülür. O'na göre terbiye tamamıyla hürriyet ve seçme meselesidir. Genel bir terbiye şekli belirlemek mümkün değildir. Çünkü her çocuğun farklı olan doğalarını göz önüne alarak kişisel yeteneklerin ortaya çıkmalarını sağlamak lazımdır. Ayrıca Frobel terbiyenin nasıl olacağını çocukları en daha yakından tanıyan ve onların şahsiyetlerine göre davranacak olan mürebbiyenin kendi tercihi bırakmak lazım geldiğini belirtir (Kansu, 1916).

En önemli şahsi özelliği çocukları sevmek olan Frobel'in onlardan daima güzel bir şekilde bahsettiğine değinen Kansu, Frobel'in bu sevgisinin O'na çocuğu görünenin ötesinde bir mana vererek çocuğun iyiliğin ve ilahi aşkın örneği olarak görülmesine sebep olduğuna değinir. Hayatın farklı devre ve derecelerinin birbirine bağlı olarak devam ettiğini ve hayatın bütün safhalarının toplu olarak değerlendirilmesi gerektiği fikri üzerinde durarak terbiyede birlik meydana getirmeye çalışan Frobel 'de bu birlik düşüncesi, kürede ve çocuğun anne terbiyesini mütalaa ederken garip fikirler meydana

getirir. Çocuğun renkleri sevmekle birliğin varlığını öğrendiğini, çocuğun çiçekleri sevmesini de Allah'ın vermiş olduğu bir his tecellisiyle ve yahut kendisinin çiçek olduğu için sevdiğini dile getirir (Kansu, 1916) .

Frobel'in doğayı ziyadesiyle sevdiğine değinen Kansu öğretmenlere tavsiyelerinde talebeleri her hafta kırlara çıkarmalarını, çocukları bir koyun sürüsü gibi yönlendirmek yerine onlara müdahale etmeden onların içerisinde bulunmasını tavsiye ederek bu durumun onlarda doğanın ihtişamını, güzelliğini görmeyi ve doğayı daha da keşfedici hale getireceğini belirtir.

Kansu Frobel'deki çocuk bahçeleri fikrinin Comenius' un etkisiyle oluştuğunu, aralarında ortak birçok nokta olmasına rağmen en önemli farkın Comenius 'un çocuk terbiyesini valideler tarafından yapılması gerektiği fikri ile Frobel'in bu terbiyeyi çocuk bahçeleri mürebbiyelerine vermesi fikri olduğuna değinir.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren tabiatla iç içe olmaları gerektiği fikrini savunan Frobel, çocukların dış dünyayı duyularıyla öğrendiğini ve bu duyularla elde ettiği bilgilerin, zamanla çocuğun fikirlerini ve manevi kuvvetlerini artırdığını söyler. Frobel çocukların zevk, faaliyet ve inşa zevki ile şahsiyet hissi gibi doğal yönlendiricilerle harekete geçtiğini ve bu özelliklerin terbiye esnasında göz önünde bulundurulması gerektiğini, çocukların bir eşyayı görmesinin yeterli olmadığını eşyaya dokunup incelemesi, takdir etmesi gerektiğini ifade eder ve bunu çocukların bir şeyleri inşa etmekten duyduğu mutluluğa bağlar. Kansu'ya göre Frobel'in usulü esasen çocukların bu doğal eğilimleri üzerine kuruludur (Kansu, 1916).

Oyunu çocuğun duyularını kemale erdirmek için önemli bir araç ve sanat haline getiren Frobel ‘*çocukluk oyunları hayatın nüvesi gibidir. Zira bütün insanlar orada tekâmül eder ve orada meydana çıkar, insanın en iyi ve en derin kabiliyetleri orada yükselir*’’ diyerek oyunun hayatın bir örneği olduğunu, çocukların yeteneklerinin oyunla meydana çıkıp geliştiğini ifade eder. Oyunun felsefi manasını idrak edemeyen ve onları dış görünüşünden ibaret oyuncak olarak anlayan çocuklara tahammül edemeyen Frobel küre, kare, dikdörtgenin evreni temsil ettiğini, derslerin anlaşılmasının görünüşle ilgili olmayıp kendi kullandığı felsefi usullerden ileri geldiğini savunur. Frobel'in çocuklar için tavsiye ettiği aletler onların farklı işlerine ve gelişmelerine yarayacak eşyalardan

ibarettir. Top, küre ve dikdörtgen, sekiz eşit kısma ayrılmış kareler (sekiz eşit kutuya ayrılmış bu kareler tuğla şekline geleceklerinden çocuklar inşaat işlerinde kullanabileceklerdir), yirmi yedi eşit kareye ayrılmış büyük bir kare (bunların içinden üçü iki, diğer üçte meyilli bir şekilde kesilerek dörde taksim edilir). Bunlardan başka şekiller yapmak için çocuklar noktalamak, bükmek, dokumak için kağıt parçalar, küçük tahtalar vs. vardır (Kansu, 1916).

Frobel tarafından düşünülen diğer terbiye araçları ve amaçları aşağıdaki gibidir.

1. Küçük Bahçe İşleri: Bundan maksat çocuklarda tabiata karşı aşk uyandırarak sabır ve sebatı öğretmek olgunlaştırmaktır.
2. Değişen Ve Eklenebilen Farklı Eşyalar: Kil ve kum bu hususta kullanılabilir. Bunda amaç çocuğa şekilleri ve cisimlerin özelliklerini tanıtmaktır.
3. Spor: Bütün işler için lazım olan yeteneği elde eder.
4. Sohbetler, Tartışmalar, Şiirler Ve Şarkılar: Bundan amaç çocuğu hitabete alıştırmak, duyma hissini eğitmek, çocuğa vatanı, milleti ve dini sevdirmektir.
5. Şarkı İle Birlikte Spor Ve Yürüyüşler: Bunda amaç çocukların kemiklerini güçlendirmek, takip fikri, musiki zevki, düzen duyguları geliştirmektir.
6. Renkli ve Çizgili Resim: çocukta güzellik duygusunu geliştirerek dikkati yoğunlaştırarak sabırlı olmayı öğretir (Kansu, 1916).

Eğitim yöntemleri konusunda basitten karmaşıklığa, somuttan soyuta doğru gitmesi gerekirken oyun ve oyuncaklara verdiği felsefi manayla sanki karmaşıklıktan basite, soyuttan somuta gelir gibidir. Kansu bütün karmaşıklığına rağmen Frobel'i yaşatan ve ilelebet yaşatacak olan Pasteleri'nin iptidai mektebini ihya etmesi olduğuna değinir. Çocukları bir mühendis ve sanatkâr olarak gören ve bu doğrultuda terbiye eden Frobel bunun için bütün kuvvetini muhakeme ve hafıza kuvvetine ayıran çocuğun zamanının çok önemli olduğunu belirtmiş, çocukları zamanlarının hislerini ve kabiliyetlerini geliştiren serbest bir terbiye usulüyle yetiştirmeyi amaçlamış hatta kitapları ve dersleri kaldırmıştır (Kansu, 1916).

Kansu Frobel ile ilgili mütalaalarını şu şekilde sonlandırır:

*Sonuç olarak zaman zaman orman memuru, talebe, mühendis, muallim, mürebbi, asker olarak yaşamış olan Frobel' in hayatı dört*

*kısmında incelenebilir. Hayatının ilk 17 senesini işgal eden takip ve tetkik devri, yazarlık devri, Kelhu'da terbiyeye dair elde ettiği tecrübeler, düşünce ve eğitim usullerinin kesinleştiği devir. Frobel bütün hayatı boyunca takip ve tetkik edilecek olunursa onda ölmeyen bir azim ve sebatın olduğu görülecektir. Yoksa Frobel ne bir dâhiydi ne de bir âlimdi. O sadece seçtiği meslek için sadık ve fedakâr bir şekilde yaşamış ve ölmüştür (Kansu, 1916 s.18).*

#### **4.2.2. 'Tolstoy İptidai Muallimi' eserinde eğitim görüşleri**

Kansu'nun 1913 yılında ele aldığı Tolstoy İptidai Muallimi adlı eseri çocuk eğitimi hakkında fikirlerinin oluşmasında büyük etken olmuştur. Dönemin Osmanlısında anaokullarının yeni yeni kurumsallaşmaya başlaması ve oluşturulacak eğitimin düşünsel alt yapısının kurulmasında Kansu'nun fikirleri, dönemin eğitim alanındaki hedefini göstermesi bakımından önemlidir. II. Meşrutiyet döneminde oluşturulacak eğitim sisteminin hedefleri, yöntemleri, araçları her ne kadar uygulama kısmı yetersiz olsa da çok tartışılmıştır. Bu da eğitimcileri farklı eğitim sistemini incelemeye sevk etmiştir. Kansu eserini genel olarak Tolstoy'un şahsiyetine, fikirsel dayanaklarına, eğitim hakkındaki düşüncelerine ve bu düşüncelerin uygulanmasını açıklamıştır. Kansu Tolstoy'un ünlenmesini ' 'zengin ve asil bir aileye mensup olmakla beraber kendisi tam bir köylü gibi son derece basit ve sade bir hayatı tercih etmesi' ' sonucu hitap ettiği kitlenin fazlalığına bağlar. Tolstoy'u önemli kılan sebeplerin başında edebiyatçılığı gelmektedir. Bununla beraber ününü artıran diğer etmenleri ise şu şekilde açıklamaktadır:

*...Onun yüksek bir âhlakı, orijinal görüşleri, insaniyetin fitratı ve eğilimi hakkında bitmek bilmeyen açıklamaları ve özellikle hayat tarzıyla düşünceleri arasındaki sıkı ve samimi ilişkileridir. Şair ve sanatkâr olması nedeniyle Tolstoy çok yüksek bir adamdır. Lakin özellikle son asrın zedelenmiş ruhları için Tolstoy bir kurtarıcı olmuş ve bu vazifesini çok iyi bir şekilde idrak etmiştir. Bu vazife dahi yaşamak için en doğru yolu insanın mutluluğunu gerçekleştirecek araçları bulmak ve öğretmektir. Tolstoy bütün*

*yazılarında bu kurtarıcılık sıfatını takınmış, tarihle eğlenmekten ziyade ruhları yükseltmeye uğraşmıştır (Kansu, 1919, s.7).*

Kansu genel olarak ele aldığı kişiliklerin olumlu karakter yapılarına dikkat çektikten sonra o kişiden faydalanma yoluna gitmektedir. Görüleceği gibi Kansu Tolstoy hakkındaki karakter yorumlarından sonra onun çok yönlülüğünden bahsetmiş ve çoğunlukla ilgisini eğitimsel alanlardaki görüşlerine yoğunlaştırmıştır. Eğitimsel anlamda ele alınan düşünceler, günümüzde bu düşünceleri ortaya koyan düşünürlerin karakterlerinden bağımsız kabul edilmesine rağmen o dönemde bu olmazsa olmaz bir şart olarak görülmekteydi. Eğitimde model alma yoluyla öğrenme yöntemi açısından bu durumu ele aldığımız zaman düşüncelerin hayat bulmuş hali kaynağından elde edilerek eğitim açısından daha etkili bir yol takip edilmiş olur. Kansu Tolstoy'u anlatırken bu birlikteliği sağlamış ve başarılı bir çalışma ortaya koymuştur.

Kansu, Tolstoy'un yalnızca edebiyat alanında meşhur olarak tanınmasının onun çok değerli eğitimsel yönünün ihmal edilmesine sebep olduğunu ifade etmektedir. Tolstoy'u Rousseau ile karşılaştıran Kansu Tolstoy'un tecrübelere dayalı olmaktan ziyade içgüdüleriyle bir filozof olduğunu dile getirmesine rağmen çocuğun fitratını anlama ve gerekli öneri ve çözümlerde bulunmanın her ikisinin de ortak noktası olduğuna değinir. İkisi eğitimde doğayı, doğallığı bu dünyayla saf ilişkinin gerekliliği noktasında mutabık kalırken Kansu'ya göre Tolstoy: *'şahsa hürmet, mümkün olduğu kadar geniş bir hürriyet: İşte eğitimin temeli, özü'* ifadeleriyle Rousseau'dan ayrılmaktadır (Kansu, 1919). Kansu yaptığı çalışmalarda kişinin eğitim görüşleriyle karakter yapısının beraber incelenmesi prensibi gereği olumlu eğitimden duyduğu hazzı ortaya koymaktan çekinmemiş ve bunu yaparken olumlu olan her duruma açık olmuş, incelediği kişilerin olumlu etkilerine odaklanırken de bunları kendi toplumunda görmek istemiştir. Kansu eserinde ele alacağı konuların her birinden ayrı bir önemle bahsetmiştir. Her başlık onun için özeldir. Bir yandan eğitimde en önemli özelliğin hürriyet olduğundan bahsederken diğer taraftan başka bir başlıkta kişiliğe hürmetin en önemli özellik olduğunu dile getirmekten çekinmemiştir.

Kansu Tolstoy'un eğitimle ilgili talim nedir, ne talim etmelidir, nasıl talim etmelidir sorularıyla çok meşgul olduğuna değinir.

*Bunlar o kadar genel ve temel meselelerdir ki bunlar üzerinde farklılıkların o kadar büyük olmaması icap ederken Tolstoy her devrin, her memleketin yazarlarına bu meselelere dair çok zıt fikir farklılıklarının olduğunu açığa çıkarıyor. Bir kısmı eğitimi itaat ilkesi üzerine inşa ederken diğer bir kısmı özgüveni geliştirmek ilkesi üzerine başka bir kısım düşünürlerde fiziksel ve ruhsal yetenekler üzerine inşa etmekle fikir ayrılıklarında bulunurlar. En genel bir ilkede bu tarz farklılıklar olunca genel bir çocuk eğitimi kuralı çıkarmak mümkün olmadığı gibi bu üç fikri kabul etmek şartıyla eğitim ve öğretimi açıklamak mümkün değildir (Kansu,1919 s.8)*

Burada Illich (1970)'in fikirlerini belirtmek gerekir. Ona göre eğitim hiçbir ülkenin ekonomik ve düşünsel olarak içerisinde çıkamadığı bir mesele haline gelmektedir. Bir ülkede hemen hemen bütün insanlar eğitim kurumlarıyla bazen dolaylı olabilmekle beraber çoğu zaman doğrudan bir etkileşim içerindedir. Bu devasa yapı göz önüne alındığında Kansu'nun göstermeye çalıştığı nokta gerçekten dikkate değerdir. Çünkü tanımlar çeşitli şekillerde yapılmış olmasına rağmen eğitim; tanım, yöntem ve içerik bakımından çözülebilmüş değildir. Bu çıkılmaz durum karşısında Kansu insanların ortak bir bakışı sayılabilecek terakki (ilerleme, gelişme, modernleşme, anlama, mükemmelleşme vs.) kavramına Tolstoy'un tanımıyla değinir. Tolstoy'a göre bir yeniliğin gelişme olarak kabul edilmesi genel-geçer bir doğru değildir. Bir gelişmenin varlığından söz etmek için onun birkaç düşünür, yazar veya gazeteciler tarafından vurgulanması yeterli olmayıp bütün halk tarafından kabul edilmesi ve yayılması icap etmektedir. Tolstoy'a göre yalnız maddi ilerlemeler ileri memleketlerin genel ve toplumsal refahı temin edememektedir. İlerleme birey ve toplumun mutluluğunu artırmalıdır (Kansu, 1919). Günümüzün modern olarak vasıflanması, gündelik hayatta teknolojinin etkin olması, hayatı kolaylaştırıcı etmenlere rağmen dikkate değer bir şekilde insanların yalnızlaşmaları, mutsuz oldukları görülmektedir. Bu durum Tolstoy'un ilerleme kanunuyla örtüşmemektedir. Çünkü mutluluğa katkıları yoktur.

Kansu'nun Tolstoy'dan önemseydiği bu düşünceler verilen misaller nedeniyle eleştirilebilir fakat eğitimin içinden çıkılmaz bir döngü içerisinde devam etmesinin

sebeplerinin irdelenmesi bakımından dikkate değerdir. Ona göre eğitim birkaç kişinin faaliyeti olduğundan toplumu kapsamamaktadır. Toplumu kapsamayan eğitimin olumlu olmadığına inanan Kansu Tolstoy'un şu sonuca vardığına değinmektedir:

*Medeniyetin ilerlemesi mutluluğun artması ile kesin bir şekilde eş anlamlı değildir Mütefekkir bütün hataların ve bozuklukların kaynağı olarak halkı yönlendiren insanların halk kitlesini hakir görmelerinden kaynaklandığını söylüyor. Oysa Tolstoy inceleme ve araştırmalarına devam ettikçe ı ışık ve nurun halktan fışkırdığına daha kuvvetle inanıyor...Tolstoy ilerleme söylemleriyle medeniyet endişeleriyle en az bozulmuş olan bu kısım halka kıymet ve önem vermektir...Asır tecrübe ve gözlem asrı olmasına binaen karşıtları Tolstoy'u eğitim ve öğretimde metafizik usulleri kullanmakla çürütmek istiyorlar (Kansu, 1919, s.9).*

Kansu'nun halkın benimsediği eğitim noktasındaki ısrarının sebebi açık bir şekilde görülmektedir. Burada dikkat edilecek farklı bir nokta ise çoğu zaman tecrübe ve gözleme dayalı mekaniksel ilişkili modern bilim anlayışına karşın Kansu Tolstoy'un metafizik ve akılcı fikirlerine değinmektedir. Hakikaten bu mevzu bilimsel anlayışın bir sorunu olmakla beraber tartışmalıdır. Kansu bilimsel olarak kabul görmeyen bu metafizik düşüncelerin Tolstoy tarafından başarılı bir şekilde uygulandığına değinmekte ve eğitimde tecrübeleştirilen gözlem ve tatbikin iki önemli unsur olduğuna dikkat çekmekte ve eğitimi öğrenen ile öğreten arasındaki ilişkiden ibaret insan etkisi olarak nitelendirmektedir (Kansu,1919).

**Tolstoy'un Fikirlerinin Ameli Nuktada Eğitime Tatbiki:** Bu konuda Kansu 'eğitimde genel bir başarı fikrinin sonucu şu olur ki halk mekteplerinde ne okumak ne okutmak gerektiğinin belirlenmesi hak ve halkın tercihine, talebeye veya ebeveyne ait olacaktır'' fikrini benimsemektedir (Kansu, 1919). Halkın isteklerine göre eğitimin belirlenmesi günümüz eğitiminde halk eğitimi ve sanat eğitimi kurumlarında uygulanmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında bu düşünceler halk evleri tarafından genellikle uygulanmış ve Kansu'da bu kurumlarda vazifeli olarak çalışmıştır. Kansu topluma uygulanması gereken eğitimin halktan ilham almasından yanadır. Eğitimin halk tarafından benimsenmesi düşüncesinin Kansu; nasıl uygulanacağı noktasında Tolstoy'dan alıntı yapmaktadır:

*‘‘Belki yüksekokullara mensup bazı kişiler ‘ Biz kaba halkın taleplerine boyun eğmeyiz. Evvela onlara ne gibi şeyler isteyebileceklerini öğretmek lazımdır’ diye itiraz edecekler. Bu itiraza karşı diyorum ki: Bunu ve ötekini seçmek için bağlı olduğunuz kat’i, kesin bir prensip bana gösteriniz. Bana bir tek topluluk gösteriniz ki orada aydın insanlar eğitim ve öğretim meselelerinde farklı fikirlere sahip olmasınlar (Kansu,1919 s.12).*

Kansu aradan çokça zaman geçmesine rağmen halkın nasıl okutulması gerektiği sorununun çözülmediğini ifade etmektedir. Ona göre eğitimde dinin etkisinin azaltılmasıyla başlayan bu sorun hala tartışılmakta ve tartışılmaya da devam edecektir. Çünkü bu konular hakkında tüm eğitimcileri birleşmesi mümkün değildir.

Çocuk eğitiminin nasıl olacağı konusunda Kansu, hürriyeti savunur. Hürriyet Kansu’nun Tolstoy’da etkilendiği en etkili kelimelerden biridir. ileriki sayfalarda hürriyetin tatbikine Kansu’yu nasıl şaşırttığına değinilmiştir. Kansu’ya göre bu eğitimin uygulanması zaman ve mekâna bağlı olarak değişse de özünü muhafaza edebilecektir. Halk mekteplerinden ve hocalarından ne istiyor? Sorusuna Tolstoy’da cevap bulmaya çalışan Kansu ‘ *‘halk bir defa öğretmenlerin kesin olan iki bilgiyi yani dil ve matematiği bilmesini istiyor. Halkın bu talebinin de haklılığı bellidir... Bu ilimler sayesinde diğer ilimlerinde anahtarları elde ediliyor. Bunlar bütün diğer bilimleri öğrenmeye yol açar’’* şeklinde cevaplıyor (Kansu, 1919 s.12)

Eğitim içeriğinin halkın istekleri noktasında olması gerektiğine değinen Kansu yöntem olarak hürriyeti kabul ederken eğitim yöntemlerinin nasıl belirlenmesi gerektiği sorusuna eğitim yönteminin tecrübeden meydana geldiğini söyleyerek cevap vermektedir. Ona göre eğitim ve yöntem iki toplum veya yalnız iki şahıs arasındaki eğitimsel ilişkilerden meydana gelmektedir. Ona göre öğretmen ve talebe arasındaki münasebetin etkili olabilmesi yapay ve ciddi ilişkilerden ziyade doğal ilişkilerle mümkündür. Aynı şekilde eğitim metotlarında da yapaylıktan kaçınılmalıdır. Kansu eğitimde ki disiplinsizliklerin sebebi olarak öğretmenin bilgisizliği ve sevgisizliğini göstermektedir. Öğretmende ki sevgisizlik ve bilgisizliğin artmasının şiddete ve bıkınlığa neden olduğunu bunun aksine sevgi ve bilgiyle donanımlı bir öğretmenin görevinde doğal ve özgür olacağına ve bu sebeple daha etkili bir eğitimin yapılabileceğine inanmaktadır.

Kansu Tolstoy’u incelerken eğitim metodunun değerini az zahmetle öğrenilme ilişkisine bağlar. Eğer az zahmet çekilerek bir şey hızlı öğreniliyorsa değerlidir. Öğretmenin görevini ise şöyle tanımlamaktadır:

*Talebenin doğasını tanıyarak onu takip etmek, incelemeci bir ilgiyle çocuğu yetenekli ve hatta gizli bir şekilde yönlendirmek. İşte her başarının sırrı burada. Talebeyle ilgilendikten sonra öğretmenin görevi çocuğun kendi mizacına göre hevesini veya iradesini layığıyla tatmin etmek için müracaat edilecek canlı bir lügat olmaktır. Mizaç! Tolstoy buna ne kadar hürmet gösterir. Seciyenin orijinalliğini bozmaktan ne kadar korkar! (Kansu, 1919 s.13).*

Kansu’nun yüzyıl önce çocukların ilgi ve kabiliyetlerinin farklı olduğunu ve buna göre eğitilmesi gerektiğine belirtmiştir. Günümüzde çocukların yeteneklerine göre eğitilmesi Bilim ve Sanat Merkezlerinde bir nebze olsa uygulanmaktadır. Bunun yanında Kansu üstün yetenekli çocukların belirlenmesi gerektiğini ifade etmesinin yanı sıra günümüz eğitim çalışmalarında da vurgulandığı gibi öğretmenlerin çocukları tanıması gerektiği ve çocukların yeteneklerine göre yönlendirilmelerini istemiştir.

**Şahsiyete hürmet:** Kansu’nun Tolstoy’un eğitiminde gözlemlendiği diğer önemli bir olgu şahsiyete hürmet meselesidir. Ona göre eğitimde bireysel farklılıklar dikkate alınmalı eğitimde çoklu zeka kuramı bağlamında bireylere özgü eğitim programları düzenlenmelidir. Fakat günümüz eğitim sisteminin bireye özgü eğitimi çeşitli sebeplerle göz ardı ettiği görülmektedir. Bireylerin karakterlerinin farklılık arz etmesi her bireyin farklı bir eğitim metoduyla eğitilmesi gerçeğini ortaya çıkarır ki bu da çeşitli zorlukları sebebiyle eğitimciler açısından göz ardı edilen durumdur. Aslında bunun altında yatan sebebin herkesin zorunlu eğitimi alması gerektiği görüşüdür. Çünkü herkesin eğitim alma zorunluluğu prensibinden yola çıkarsak eğitim alması gereken nüfusun devamlı bir şekilde arttığı bir ortamda verilmesi gereken nitelikli eğitim göz ardı edilmekte eğitimsel açıdan keyfiyet değil kemiyet ön plana çıkmaktadır. Bu zorluklar karşısında meydana getirilen eğitim yöntemleri hedeflere ulaşmada yetersiz kalmaktadır. Bu sorunun çözümünde Kansu Tolstoy’un tespitini önemser.

Meydana gelecek olan zorluklarla birlikte Tolstoy bu meselede karřıtlarına řu cevabı veriyor: ‘Nizamlı ve kontrol altına alınmaya alıřmıř askerlerden oluřmuř bir tabur gibi dūřünmek anlayıřından kurtulamamaktan ileri gelir. Okulda hūrriyetin ne demek olduėunu belirleyerek onunla iliřki kurmuř muallimin gōzūnde talebenin kendisine has bir řahsiyeti ve ferdiyeti vardır. Her talebe kendi istek ve řahsiyetini açıklamak ve bunu da ancak serbest bir řekilde tatmin edebilir ve gerçekleřtirebilir. Bazılarının çok garip hatta yersiz bulduėu bu hūrriyet ve açık bir řekilde gōrūnen dıř dūzensizlik olmasaydı biz ...okuma yōntemleri bulamadıktan sonra bu yōntemleri çocukların arzularına gōre planlayamayacak, kullanamayacak ve bu sonuçla son zamanlarda okuma eėitiminde elde ettiėimiz parlak neticeye ulařamayacaktık. Çoėu kez çocukların biz oėretmenlerin bile sahip olmadıėımız eėitim yōntemlerimizi oėrenmek kendi arzu ettikleri eėitim yōntemlerini bize açıklamak istediklerini sezmiřtik (Kansu, 1919, s.15).

Eėitimin ocuėun kendisinden aldığı kısmi bazı yōntemleri onların tūmūne genel-geçer bir şekilde ۆzgūrlūklerini, şahsiyetlerini, isteklerini gōz ardı ederek uygulama yoluna gitmesi kendi içerisinde yaşadığı tezatlıktır denilebilir. Bu kısımda Kansu’nun dikkat çektiği noktalar ۆnemlidir. Bununla beraber eğitimin etkin olması noktasında Kansu oğretmenin hākimiyetinden tamamıyla kaçan ve bununla beraber eğitimde başarının esasını şekillendiren ‘mektep ruhu’nun varlığından bahsetmektedir. O’na gōre bu mektep ruhu bir talebeden diğerine hatta muallime kadar hızlı bir şekilde sirayet eden bakışlarla, seslerle gezilerle açığa çıkmaktadır. Mektep ruhunun sağlıklı bir şekilde inřa edilmesi noktasında Kansu aşağıda okul içi ve okul dışı faaliyetlerin etkisine dikkat çeker:

*Bu ruhu tesis etmenin en etkili araçları mektep içinde olduėu kadar, mektep dıřında da çocuklarla oėretmenlerin iliřkilerini artırmaktır. Bu iliřkilerde řūphesiz pek būyūk bir gūven, samimiyet ve sadelik hākim olmalıdır. Gōsteriř ve yalan sōylemenin mūthiř dūřmanı olan Tolstoy oėretmenin olduėu gibi talebesine gōrūnmemesine de dūřmandır. ūnkū gōsteriř ve yalancılık bu sahte iliřkilerle bařlar (Kansu, 1919 s.15).*

Kansu'nun ahlak eğitimi konusunda öğretmenlerin düzgün olmasını, örnek alınması gerek davranışları sergilemesi gerektiğini sık sık vurgulamaktadır. Öğretmenin sadece okulda değil aynı zamanda okul dışı faaliyetleriyle de çocuğu takip etmesi gerektiğine değinmiştir. Bu açıdan bakıldığında modern eğitimin nedensellik-sonuçsallık, genellemeli gibi somut algısının aksine eğitimde etkili olan sevgi, samimiyet gibi kavramların doğallığı ve bu noktada bireydeki içsel özümsemenin vurgulanması noktasında Tolstoy'un yaklaşımı ve Kansu'nun bu noktada eğilimi önem arz etmektedir. Bu durumun eğitimin öğretmen ile öğrenci arasındaki içsel bir bağla mümkün olabileceğini göstermektedir.

**Eğitimde okuma sevgisi:** Yukarda da değinildiği gibi Tolstoy'a göre halkın aradığı iki dersten biri dildir. Bu ise okumayı ve okumayı sevmeyi gerekli kılmaktadır. Çocuklarda okumayı sevdirmek için Kansu okula gelen çocuğun okuması isteniyorsa ilk önce ona okumayı sevdirmek lazımdır görüşünü iler sürer ve devamında bu süreçte çocuğun bazı konularda yetersiz olabileceğini ve bunun üstesinden gelebilmek için okumasının gerektiğini, bu işinse daha çok öğretmenin teşvikleriyle oluşturulmasını savunur. Bu bağlamda öğretmenin kendi ufkunu genişlemesi bakımından etkin olması ve öğrencinin öğretmene bağlı olması gerekir. Yöntem olarak Kansu *'talebenin öğretmenine bağlanması içinde okumanın etki etmesi icap eden şiir, fikir dünyasının bütün bilgilerini saklayan perdenin bir köşesini muallimin kendi elleriyle kaldırması lazımdır. Ancak o kendi parlayacak bu nur sayesinde öğrenci kendi kendini şekillendirmede başarılı olacaktır'* görüşündedir (Kansu, 1919). Okuma gerekliliği beraberinde nasıl veya neyin okunması gerektiği noktasındaki soruları da beraberinde getirir. Eğitimin hedeflerinin Daimilik felsefesine göre biçimlendiği görülmektedir. Bu bağlamda klasiklerin okunması, manevi değerlerin ön plana çıkması, toplumunu normlarına bağlılık, düşünce eğitiminin gerekliliği savunulmuştur. Eğitimin geçmişin bilgi ve değerlerinin taşınma görevini üstlenmesi konusunda ise Esasiciliğin benimsendiği görülmektedir. Daimilik ve Esasicilik felsefelerine göre oluşturulan eğitim sistemi uygulama sahasında ise genel olarak öğretmenin rehberliği ve çocuğun bizzat kendisinin eğitim sürecine katılması ve araştırması temelli olan buluş yöntemi etkindir.

Halkı okutmak için onlara iyi kitapları okuma imkânları ve hevesini vermek lazım gerektiğini dile getiren Kansu halk nasıl okutulmalıdır sorusuna iyi kitapların halkın anlayamayacağı şekilde yazıldığını, anlamak için çok okumak, çok okumak içinde anlamak lazım geldiğini belirttikten sonra Tolstoy'un bu konu hakkındaki çözümüne değinmektedir. Tolstoy'a göre halkın elindeki kitaplar incelenmeli ve irdelenmelidir ki ancak bundan sonra eğitimciler halkın diline vakıf olsunlar ve böylece halka hitap edebilsinler. Tolstoy edebi lisan eğitimini de bu şekilde halkın tamamen anlayabileceği basit bir dilin oluşturulması amacıyla kabul etmektedir (Kansu, 1919).

Okuma hakkındaki ilgi Kansu'yu dil bilgisinin gerekliliğini sorgulamaya kadar götürmüş bu konuda Tolstoy'un dilin doğal bir şekilde tekâmül ettiği görüşünü aşağıdaki cümlelerle paylaşmıştır. Bu mevzuda Tolstoy'un düşüncelerini paylaşır:

*Tolstoy okulda gösterilen gösterilmekte olan sarfı (dilbilgisi) kabul etmemektedir... Çocuklara asıl sıkıntı veren inceleme ve sarfın kendisi değil bunların faydasızlığı ve tatbik edilemezliğidir Hayat sahibi bir dilin ancak konuşma lisanı olduğunu kabul eden Tolstoy onun tamamlanması için müdahale etmeyi kabul etmemektedir. Lisanda, hayat gibi doğal şartlar altında serbestçe tekâmül eder. Gerekli gördüğümüz kısımları ilave etmeye hakkımız yoktur. Buna teşebbüs edersek dil, içerdiği hayat fikriyle beraber şeklini değiştirerek işe yaramayan yapay bir ucube meydana getirir (Kansu, 1919 s.18).*

Kansu'ya göre dil öğretimi doğru bir gayeye hizmet etmezse matematik ve hendese ilimleri gibi bir düşünce egzersizi olmaktan ileriye gidemez. Dili yararlılık açısından ele alan Kansu dilbilgisinin gayesini de şu şekilde tarif eder:

*Sarfın tek gayesi fikirlerin doğru bir şekilde ifadesine edilmesine yaramasıdır. Hâlbuki tecrübe bunun aksini gösteriyor. Birçok kimseler sarf bilmedikleri halde meramını doğru ifade ediyor. Birçok dil eğitimci de var ki sarf ve nahvi bildikleri halde yanlış yazıyorlar sonuç olarak sarfın yeri ancak bir düşünce egzersizi olmaktan ibaret kalır (Kansu, 1919 s.18).*

Kansu'nun incelediği eğitimci ve düşünürlerde odaklandığı en önemli noktalardan birisi hiç kuşkusuz coğrafya ve özellikle tarih eğitimidir. Edmond'u

incelerken tarih ve coğrafya derslerinin önemine gösterdiği ilgi Tolstoy'u incelerken daha da öne çıkmaktadır. Tolstoy'un eğitimi mutluluk aracı olarak görmesi ve filozofça görüşlerinin eğitim alanında uygulamada etkili olması Kansu'nun oldukça dikkatini çekmiştir. Kansu Tolstoy'un tarih eğitiminin incelerken Tolstoy'un deneme yanılma yoluyla etkin eğitim ve öğretim tekniklerine ulaştığını belirtmektedir. Tolstoy başta geçmişten başlayarak genel tarihi anlatmaya çalışmış fakat bu konudaki devletlerin çocukları alakadar etmediğini fark etmiştir. Çocukların dersi soğuk, kuru ve çok can sıkıcı bulması tutumunu kendi ülkesinin tarihini anlatırken de oluştuğunu gözlemleyen Tolstoy bu alakasızlığın sebebini araştırır ve çocukların tarihi sevmediğini ve onlarda tarih zevki oluşmadığını bulur. Bu zevk için Tolstoy'un çözümü ise günümüz tarih öğretim anlayışından farklı olduğu görülmektedir:

*Tarihi olayları öncesinden başlayarak zaman sırasıyla takip etmemek şartıyla... Bizi Romanın kurulu devri alakadar edebiliyor. Çünkü romanın muhteşem günlerinde nasıl olduğunu biliyoruz. Nitekim büyüklüğünü tanıdığımız bir adamın çocukluğunu öğrenmekte bir zevk duyarız... Çocuğa da dünü tanıtmak için bu günü sevdirmek lazımdır. Tolstoy'a göre müşahede ve tecrübelerine göre tarih zevki için içinde bulunulan asrın tarihini tanıtmakla mümkündür. Bunun için hali hazırda meydana gelen olayları, siyasi ihtirasları, genel fikir hareketlerini, münakaşalarını, gazete yazılarını takip etmek gerekir. İçinde bulunulan asrın tarihinden başlamak her düşünceli öğretmenin doğal olarak aklına gelebilir (Kansu, 1919 s.19).*

Tarih öğrenimiyle ilgili Kansu'nun Tolstoy'da ulaştığı nihai sonuç ise gündelik olaylardan, insanlardan, devletlerden bağımsız bir tarih anlayışının amaca ulaşamayacağıdır. Tolstoy'un tarihin öğretimi için ortaya koymuş olduğu ilke bu gün kullandığımız öğretim ilkeleriyle örtüşmektedir. Bu yöntem günümüzde hem zaman hem de mekân bakımından yakından uzağa ilkesi olarak kullanılmakta ve bu ilkenin eğitimde başarı sağladığı görülmektedir.

Eğitimin dönütü olan ölçme işlemini Kansu Tolstoy'un 'ciddi bir öğretmen, talebesini anlamak hususunda soru sormaya, imtihana başvurmaz... Bir saatlik zaman zarfı çocuğun bilgi seviyesini belirlemede başarılı olamaz. Çocuğun gerçek bilgisini

*anlayabilmek için onunla birlikte aylarca yaşamak icap eder” şeklinde özetlemektedir. Ona göre imtihanlar çocuğun şahsiyetini tanımayan insanlar tarafından yapılmamalı zira bu imtihanlar gerçeği yansıtmamakta ancak yine de ölçme için bir sınav olacaksa bu öğrenciden bilgileri kelime kelime, cümle cümle almak yoluyla değil toplu olarak veya karşılıklı konuşmalar şeklinde olmalıdır (Kansu, 1919). Bugün orta öğretim ve yükseköğretime bakıldığına yapılan ölçme işleminin ne derece yanlış olduğu Kansu tarafında ifade edilmiş ve söz konusu durumlarda sınav yapılacaksa bile mutlaka öğrenciyle vakit geçiren öğretmen tarafından ve karşılıklı konuşmalar şeklinde olması gerektiği öne sürülmüştür. Kansu bu durumun öğrencinin yaşayacağı stres ve kaygıdan kaynaklanan durumların ortaya çıkaracağı olumsuzlukları ortadan kaldıracağını belirtmiştir. Bu gün nitelikli bireylerin seçilmesi için sınavların nasıl olması gerektiği her yıl tartışılmaktadır. Bu konunun yeni olmadığı ve tarihte çoğu defa gündemde tutularak etkili sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.*

Tolstoy’un fikirlerinin sınıf ortamındaki uygulamalara yansıması Ek 1’ de ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Orjinallliğini bozmamak için sadece Türkçeye çevrilmiştir. Nihai olarak Tolstoy incelemesinde Kansu şu sonuca ulaşır:

*“Terbiye temelde kendimizi ıslah etmeyi düşünmeyerek yakınlarımızı, çocuklarımızı yetiştirmek sevdasına düşersek bu imkânsız bir iştir. Eğer tabi olunanın en iyi bir şekilde terbiye olduğu anlaşılırsa terbiye meselesi de meydana gelmiş olur. Çünkü o zaman sadece bir meseleyi çözmek kalıyor. Nasıl yaşamak? Çocuklarımızı nasıl yetiştirelim? Kendimiz gibi. Onları nasıl giydirelim, besleyelim, eğitelim? Kendimiz gibi. Ebeveyn kendi sıhhat ve mutluluğu için neyi yapıyorsa adaletli bir şekilde çocuklarına da aynı şeyi tavsiye ve telkin etmelidir. İyi yaşamak, kendi nefisini düzeltmeye çalışmak, kendi hayatından hiçbir şeyi çocuklardan saklamamak lazımdır. Çocukları ahlaksız yapan ebeveynlerin ikiye bölünmüşlüğüdür. İyi terbiye etmek için terbiye edilenlere karşı hayatını feda etmek lazımdır. Mesele sözden değil, hayattan sadır olmalıdır” (Kansu, 1919 s.23).*

Eğitimde model alma yönteminin kaliteli sonuçlar doğurduğu muhakkaktır. Anne-baba ve öğretmenlerin çocuğun öncelikli eğiticileri olmaları, onların iyi bir model

olmalarını gerektirir. Bu bağlamda çocuk eğitiminden önce anne-baba ve eğitimcilerin gerek mesleki ve gerekse karakter eğitimi almaları gerekmektedir. Bu takdirde çocuğun eğitimdeki keyfiyet artacaktır. Son zamanlarda eğitimcilerin eğitimi anlamında dikkate değer gelişmelerin olduğu görülmekte aile ve öğretmenlere yönelik eğitimlerin arttığı görülmektedir. Buna rağmen bu eğitimlerin istenilen seviyede olmadığı ve bu ihtiyacın giderek arttığı gözlemlenmekte ve bunun için özellikle öğretmen eğitiminde toplumların daha belirleyici ve ileriye dönük önlemler almaları gerekmektedir.

#### 4.2.3. ‘Yeni Mektepte’ eserinde eğitim görüşleri

Yeni Mektep Nâfi Atuf’un da 1912 yılında Edirne’de üzerinde durduğu yeni bir eğitim anlayışını ifade etmektedir. “Yeni Mektep” modern eğitim yöntemlerine ağırlık veren eğitimcilerin öğrenci ile bir dost, birer baba gibi beraber çalışıp beraber oynadıkları ve genellikle şehirlerden uzak, ormanlı kırsal kesimlerde kurulan okullardır. Bu okulların amacı öğrencilerin zihinlerinin soyut bilgilerle doldurmaktan ziyade ahlaki eğitim, bedeni ve estetik yetiştirme değerleri ön plana çıkartmaktır. Bu okul; içerisinde öğrenci ve öğretmenin dost olduğu, bilgilerin uygulamalı olarak öğrenildiği, zihni ve estetik faaliyetlerinde bedeni çalışmalar gibi desteklendiği, eğitim faaliyetleri için büyük bir arazide kurulan eğitim devleti tasarımıdır (Aytaç, 1981).

Edirne’de Nâfi Atuf 1912 yılında ilk eseri olarak Edmond Demolins’ten “Yeni Mektep’te” adlı kitabını yayınladı. “*‘Cihanın bazı büyük dimağları vardır. İnsan onları tettebbü ettikçe derin derin düşünmeye mecbur olur. Bunlar hakikatleri bütün açıklık ve rengiyle söylerler. Sınırlardan, saldırılmaktan, eleştirilmekten korkmazlar. Kendi ihtisas yoluna adadıktan sonra pervasız, fikirsiz çalışmak bu gibiler için en büyük eksiklikler.’*” düşünceleriyle düşünürlerin incelenmesini gerekli gören Kansu bu eserini Edmond’un düşüncelerini var olan eğitim sistemine olumlu bir alternatif sunacağı gerekçesiyle kaleme almıştır. Kansu Edmond’un düşüncelerinin çeşitliliğine karşın sadece toplumun eğitim hayatını inceleyen, Kayalar Mektebi’nde yaptığı tedris usullerini ele almaktadır (Kansu, 1912).

Kansu eğitimin toplumsallığı konusunda kendi düşünceleri üzerinde önemli tesirleri olan Edmond’un eğitim sistemini Yeni Mektep başlığı altında inceler. Burada

Kansu'nun ilk dikkat çektiği nokta derslerde lisan derslerinden sonra tarih ve coğrafya derslerine verilen büyük önemdir. Bu önem ilk etapta ders saatlerinin fazlalığıyla kendisini gösterir. Coğrafyanın bilgi yığınları ezberlemek olmadığını dile getiren Kansu coğrafyadaki değişmeyi “...düzenlemeler bu asırdan itibaren başladı. Maalesef bu ilerlemelerde coğrafya bilimi üzerine ya yeni bilhassa ekonomik bilgiler yüklemekten veya insan topluluklarının farklı unsurları ile bilhassa coğrafya hadiseleri arasında açık bir ilişki göstermek suretiyle bu bilimi canlandırmaktan ibaret kaldı” şeklinde eleştirirken coğrafyanın tanımını yaparak coğrafyanın eğitim üzerindeki önemine değinmektedir:

*Coğrafya kendi içerisinde doğanın incelenmesidir. Fakat her mekân yaşantı, yetenek, ruhu şekillendirme ve yönetme şekillerini ve hatta toplum üzerine doğrudan doğruya ve mutlaka tesirini yapar. Toplum bu tesir altında herhangi bir kabiliyeti alır. Toplum bilimi bu gün bu münasebetleri meydana getirecek bir seviyeye geldiği gibi günden güne de bu münasebetleri daha keskin bir şekilde açıklıyor (Kansu,1912 s.10).*

Coğrafyanın birey ve toplum üzerindeki etkisi bu şekilde açıklanırken coğrafyanın tek başına yeterli olmadığı diğer bir etkenin ise tarih olduğuna dikkat çeken Kansu “toplum aynı zamanda geçmişin şekillenmesiyle yani tarihinin etkisiyle az çok şekillenir. Bir topluluğun geçmiş şekillenmeleri belli bir mekânın devamlılığıyla ve o mekânı değiştirecek kararlılığı vermekte az çok muktedirdir” şeklinde dile getirirken “...insan iki tesir altındadır. İlk olarak mekânın hali hazırdaki şartlarından etkilenir; bu coğrafyadır. Bundan başka mekânın yahut ecdadının geçmiş oldukları mekânların geçmişteki şartlarının tesiri altındadır. İşte bu da tarihtir” sonucuna ulaşır (Kansu,1912 s.11). Tarih ve coğrafyanın insan üzerindeki kaçınılmaz etkisinden sonra Kansu bu bilimlerin gayelerini birey veya toplumların duygu ve düşünce bağlamında farklılıklarını belirlemektedir.

Bilimlerin incelenmesi noktasında birbirine bağılıklarına dikkat çeken Kansu muhtelif bilgilerin geçmişte bazen Felsefe bazen de din eğitimi çerçevesinde bütünleştiğine ve bu sayede insanların fikirlerinin eksik ve çoğunlukla hatalı olmakla beraber hiç olmazsa birbirleriyle uyduğuna değinmektedir. Bacon, bilimlerin sınıflandırılmasında ruh bilimsel bir yöntem kurmuştur: Bacon'un belleğe dayanan

bilimler (tarih), usa dayanan bilimler (felsefe) ve imgeye dayanan bilimler (şiir) olarak bilimleri sınıflandırmasındaki teşebbüsünü; ilimleri genel ve kaplayıcı olmamaları sebebiyle muvaffak olamadığını gözlemleyen Kansu, dönemin eğitimine genel değerlendirme ve eleştirilerde yöneltmiştir:

*Tedrisat gittikçe daha karışarak devam etti. Seneden seneye çoğaldığı ve değiştiği malumdur. Birbirlerinden haberleri olmaksızın birbirlerinin ne yaptıklarını, neye başladıklarını bilmeksizin zavallı çocukların kafalarına belirsiz bilgiler doldurmaktan başka bir şeyle uğraşmadılar. Bu uygunsuz ve kaynaşmayan uygulamalara tabi olan insan zihni hakikaten acınacak haldedir. Bu günde eğitim vardır ama eğitmek yoktur (Kansu, 1912 s.12).*

Eğitimin bütünleştirilmesi noktasında ‘insan yalnız başına sosyal eğitimin merkezi olabilir. Eski zamanlarda felsefenin ışığıyla incelenen şey insandı. Orta çağda insaniyet ilahiyat ışığıyla incelenmişti’ düşünceleriyle insanı eğitimin merkezine alan Kansu, bu sürecin istikbalde değişeceğini belirtmektedir. Ona göre coğrafya ve tarihin karşılaştırmalı olarak incelenmesi insanın bizzat kendisini araştırmanın merkezine koyacaktır. Fakat Kansu bunun olabilmesi için tarih ve coğrafya bilimlerinin insanı kucaklayan bir tarzda yenilenmeleri gerektiğini vurgular.

Tarih ve coğrafyanın önemi noktasında düşüncelerini dile getiren Kansu bunların uygulayıcısı olarak Yeni Mektep de ilimlerin karşılıklı etkileşim içerisinde işlenmesini örnek gösterir. Kansu bilgilerin birbiriyle etkileşimi ve insanı merkeze alan yaklaşımının Yeni Mektepte uygulandığını ve bu uygulamaların coğrafya ve tarih bilimlerinin insanların karakteri açısından önemini ortaya koyduğu gibi bütün bilimlerin insanı tanıma üzerine kurulduklarına da dikkat çekmektedir (Kansu, 1912).

Kansu Yeni Mektepte Latincenin tehirinden dolayı artan zamanın matematik ilimlerine ayrıldığını ve bu derslerin uygulamalı olarak nasıl verildiğini aşağıdaki örnekte belirtmiştir:

*Bu hafta oğlum bana yazıyor ki: Bu hafta biz onlu sistemle bizim için çok faydalı olan kimya dersi bilgini öğrendik. Onlu sistem bize bilimsel bir şekilde Fransa’dakinden pek farklı bir tarzda gösterildi. Örneğin; metre ve*

*kareleri anlatmak için bir kenarı on santimetre olmak üzere bir kare çizdirir. Bunu santimetre karelerine taksim ettirdikten sonra niçin bir metre karenin yüz santimetre kareyi içerdiğini anlatır (Kansu,1912, s.15).*

Matematik bilimlerinde bu yöntemin yeni olmadığına fakat eğitimcilerin çoğunlukla bundan kaçındığına değinen Kansu, bu yöntemle Yeni Mektebin matematiğe bilimsel bir mahiyet verdiğini, rakamların canlanıp hayat sahibi olduğunu ifade eder. Sonuç olarak matematiğin bilim adamları yetiştirdiğini ve gerçek toplumsal bir işlev kazandırdığını açıklar. Hayvanlar, bitkiler, hikmet aşamaları ve kimya derslerinin gerçek manada okutulması gerektiğine değinerek dönemin eğitim sistemini eleştirmektedir.

*Bizim edebiyat mezunları tabiattan, hayvanlardan ve bitkilerden tamamen habersizdirler. Farz edelim ki en çok bildikleri bitkilerle karşılaştıkları zaman gösterdikleri hayret pek gülünçtür. Kimya ve Hikmet adına felsefe dersi için ayrılmış sınıfların imtihan zamanlarında acele ile elde edilmiş pek temel, başlangıç bilgilerine maliktirler. Muhteşem ve muhtelif açıklıklarıyla tabiatı tam olarak bilemezler. Kendi hesabıma söylerim benim tahsilimde bu bırakılan noksanlığı asla af etmeyeceğim. İnsanlar kendi fiillerinin sorumluluğunu yüklenmeye alışmalıdırlar. Bu eksiklikler o kadar üzücüdür ki en küçük çocuklarda bile bu dersler uygulamalı ve başarılı bir şekilde verildiği takdirde harikulade menfaatler temin ediyor (Kansu, 1912, s.17).*

Bu duruma karşın Yeni Mektepte doğa bilimlerinin tahsilinde hedefin doğrudan doğruya tetkik olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre doğayla iç içe kurulmuş olan bu okulda öğrencilerin hayvanlara, bitkilere ve madenlere erişimi ve onları tetkik etmesi daha mümkündür. Öğleden sonraki zamanların uygulamalı eğitime ayrıldığını belirten Kansu, yaparak-yaşayarak öğrenmelerin bilimi daha tabii ve cazip kıldığını ve daha kolaylıkla fikre nüfuz ettiğini vurgular. Ona göre bu yöntem sırf teorik olarak verilen dersler gibi bıkkınlık vermez aksine çocuklarda uyandırılan merak duygusu sayesinde öğrenci, okul dışında bile bu faaliyetlerini sürdürmeye devam eder.

Derslerin uygulanma safhasını önemseyen ve ayrıntılı bir şekilde dilendiren Kansu sistemin diğer yararları arasında çocuklara uygunluğu, doğayla iç içe olmaları, gerçek yaşamla yüzleşmeleri, yeteneklerini genişletmesi, merak duygusunu artırması, spor yapmaları gibi olayları sayarken geleneksel eğitimin pasifliğine “...çocuklarımızı... dört duvar arasında ihtiyarlar için bile sağlıklı yaşama zıt manastırlara özgü bir usul altında büyütmeye devam etmek öyle vahşi ve ahmakça bir harekettir ki...” şeklinde eleştirilerde bulunur ve bu yöneme karşı toplumsal bir nefret uyandırmaya gayret etmek gerektiğini vurgular (Kansu, 1912). Öğrencinin dört duvar arasında aldığı eğitim onun yetenekleri ve şahsiyetleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. İnsanın doğadan soyutlanmadan eğitim görmesi öğrencilerin çevresel değerlerin farkındalıklarına, çevre sorunlarıyla ilgili somut tepkilerin oluşmasına ve çevreye sorumlu davranışların artmasında etkili olduğu görülmektedir (Özdemir, 2010). Doğayla iç içe aldığı eğitim aynı zamanda bireylerin doğal süreçler içerisinde ve doğayla uyumlu bir şekilde gelişmelerini sağlar.

Resim şimdiye kadar söylenen bilimlerin tamamı için lazım ve resmi onların yardımcısı olarak gören Kansu çocuklara hayvanları ve nebatları doğalarına göre çizmelerini kimya hikmet tecrübesinde kullanılan aletleri göstermek için zaruri bir ihtiyaç olduğunu ve önemsendiğini belirtmektedir. Özellikle çocukluğun ilk yıllarında, çocuğun tüm gelişim süreçlerinin desteklenmesi onun zihinsel, ruhsal ve bedensel olarak sağlıklı bir birey olmasında en önemli etkenlerden biridir. Bu dönemde, bedenin ve buna bağlı olan hareketlerin gelişimi, gerek okulda gerekse okul dışı eğitiminde göz ardı edilen mevzulardan biri olmuştur. Kansu matematik, doğa, resim gibi uğraşların genellikle Yeni Mektepte öğleden önceki programı oluşturdukları öğleden sonraki programın ise bilimsel işlere, oyunlara ve fiziksel egzersizlere ayrıldığını belirtir. Bu aktif eğitim süreci ise çocukların öğrenmelerinin kalıcılığını artırır. Kansu eğitimde uygulamalı eğitimin daha fazla olmasını önerirken eğitimde teori ve uygulama karşılaştırması yapmaktadır:

*Eğitim olayında öğrenci yalnız kitaptan değil kitabın dışından da çok şeyleri öğrenmeye mecburdur. Eğitim yalnız teorik olmamalıdır. Uygulamalarda lazımdır. Bundan başka çocuk gündüzün en uzun bir zamanında kapalı tutulmamalı, kendi eğlenme ve bedensel gelişimini*

*ilerletmek için açık ve temiz havada hareket etmeye muhtaçtır. Hayattaki kusurların çoğu beden zayıflığından ileri gelmektedir. Bunun için çocukların her gün el işleri ve hareket yapmaları lazımdır. Aynı mahalde geçirilen hayat fikrinin meydana getirdiği tesiri azaltmak ve bütün vücuda faaliyet vermek için el işleri ve idmana ihtiyaç duyulur. (Kansu,1922 s.22).*

Beden eğitimi, el işleri, oyun gibi etkinliklerle oluşturulan etkinlikler günümüz eğitim anlayışında eğitimsel süreci çekici kılmak için daha da popüler olmaktadır. Erken çocukluk dönemlerinde bu yöntemler çocukları ileriki yaşlara hazırlamak için büyük ve küçük kas gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitiminde çocukların hareketli yapılarına uygun olarak daha çok başvurulan bu hareketli etkinlikler oyunlarla bütünleştirilmiştir. Eğitimin uygulama alanının tarihsel süreçte de etkinliğini koruduğu gözlemlenmektedir.

Kansu Yeni Mektebin nihai amacını ise bedensel eğitimi takviye etmek, ticaret ve sanata dair meşguliyetlere merakı celb ederek bunlara alıştırmak ve teşebbüslerde faaliyet yapılmış-bitmiş gerek istikbalde kendi tarafından yapılacak ve gerek meydana getirilmesinde yöneticiliğini yapacağı işleri tamamen gerçekleştirmek gibi hususları öğretmek ve yaptırmaktır şeklinde açıklar (Kansu, 1912).

Yeni Mektepte eğitim programının gösterdiği şekilde uygulamalı faaliyetler üç büyük kısmı içermektedir.

1. Bu faaliyetlerden birincisi **ziraat ve bahçivanlıktır**. Gerek bir araziyi işletsin gerekse işletmesin her bilgili insanın evcil hayvanlara ve canlı bitkilere dair hiç olmazsa temel bilgilere sahip olması gerektiği, muhtelif ziraatları ve arazileri yirmi üç hektar genişliğinde bir malikâne ortasında kurulmuş Yeni Mektep; talebeyi ziraat ve bahçivanlık işlerine dikkate değer bir şekilde teşvik ettiğini, talebenin bir uzman idaresi altında eğitim gördüğüne dikkat çeken Kansu, bu bilgilerin aynı derecede serbest mesleklere mensup olanlar içinde faydalı olduğunu belirtirken kendi toplumunun eğitimcilerini ise bu mevzular hakkındaki temel bilgilerden bile habersiz oldukları için eleştirmektedir. Ona göre toplumun her kesiminin ziraatın faydaları hakkında fikir sahibi olmaları gerekmektedir. Kansu bu mevzuda vazifeye alınacak olan memurların genel kültür ve yeteneklerinin ne kadar önemli olduğuna değinmektedir.

2. Faaliyetlerin ikinci kısmını **demir ve tahta işleri** oluşturan Yeni Mektepte, bu işlerin gayesi bir meslek edindirmek değil özellikle elin maharetini ve çevikliğini temin etmek, herhangi bir hadise karşısında ne olursa olsun elin faydalı bir şekilde kullanılmasını öğretmek, ihtiyaç duyulan sağlık ve kuvvetin temini, sabır ve sebatın doğasını harekete geçirmek, sanatkâr gücü ve doğal hisleri keşfetmek için farklı yetenekler ve dikkat gibi özellikler vermek olduğunu dile getiren Kansu, bu işler için gerekli demir ve tahtaların okul tarafından tedarik edildiğini ve özel demirhanede sanayi-imalat mühendislerinin gözetimi altında gerçekleştiğini ifade etmektedir (Kansu, 1912).

3. **Çiftlik ve fabrikaları ziyaret, maden, bitkiler ve hayvanların koleksiyonları, arazi ölçüleri** gibi etkinlikler Yeni Mektebin üçüncü faaliyet kısımlarını oluşturur. Eğitimin bu kısmı çocuğu hayatın farklı yönleriyle ile doğrudan doğruya ilişkide bulundurduğu için önemlidir. Okul konumunun ziraat ve zanaata uygun olması, okulun etrafında ormanlar ve hayvan çiftliklerinin bulunması, su kanallarının büyük çoğunluğu üzerinde sırasına göre göletler veya su gücüyle işleyen kırlarda bina edilmiş fabrikalarla temas halinde olması, yukarda bahsedilen faaliyetler için gerekli uygulama koşulları sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu fabrikalardan bazılarında yapılan usuli ziyaretler bir düzen içerisinde alınarak bitkileri, hayvanları ve madeni ürünleri doğanın yardımıyla insanın ihtiyacını gidermeye yönelik bir hale gelmek için ne gibi süreçlere tabi olduklarını göstermektedir. Kansu bu şekilde ortaya konulan eğitimin, doğurduğu önemli sonuçları aşağıdaki sözlerle ortaya koymaktadır:

*Bu genç çocukları bile faydalandırmak daha olanaklı, daha yararlı ve daha elzem bir tahsil değil midir? Bu suretle öğrendikleri şeyler hafızalardan asla silinmeyecektir. Eşyanın bu suretle incelenmesi çocuktaki yetenekleri hızlı bir şekilde uyandıracaktır. Aksi takdirde bu yetenekler kaybolacak veyahut gizli kalacaktır. Bu gezintilerden kırdaki hayvanlar, bitkiler ve madenlerin toplanması şekliyle faydalanma yoluna gidilecektir. Talebe tarafından düzenlene bu koleksiyonlar en uygulamalı bir şekilde doğa tarihi ve bitki derslerini tamamlayacaktır... bu faaliyetler zekânın bütün duyularına, yönlerine azim ve motive verir. Hareketlerin çeşitli*

*olmasındaki gaye vücudun tamamını olgunlaştırmaya yöneliktir (Kansu 1912 s.27).*

Sadece son zamanlara kadar dil ve mantık-matematiksel becerilerin önemsendiği düşünüldüğünde Çoklu Zekâ Kuramlarına göre eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi fikri yenidir (Talu, 1999). Eğitimdeki faaliyetlerin bütün duyu organlarına hitap etmesi, eğitim ortamının farklılığı gibi uyarıcıların okul öncesi eğitimde faydalı olacağı muhakkaktır. Kansu bu yöneme bir asır önce değinmiş eğitimsel açıdan azim ve merakı körükleme gibi sonuçlarını açıklamıştır.

Yeni mektepte eğitim programın temel esasları noktasında Kansu *‘‘iyi bir terbiye ne uygulamayı ne de teorigi ihmal etmemelidir. Çünkü bu iki unsur insanda doğal olarak farklıdır ve insan ikisine de aynı oranda sahip olmalıdır’’* sözleriyle teori ve uygulamanın beraber yürümesi gerektiğini dile getirirken programın gece kısmına da ayrı bir ehemmiyet verir.

Kansu’ya göre çocuk günlük eğitiminden sonra sanat ve sosyal açıdan çeşitli eğlencelerle meşgul olmalıdır. Bu meşguliyetler metin okuma, küçük oyunlara yer verme ve dini konferanslar şeklinde gerçekleştirilebilir.

Değerler eğitimi, ahlak eğitimi gibi manevi değerlerin okul öncesi eğitim kurumlarında yaygınlaşmaya başladığı günümüzde özellikle eğitim programlarında din eğitimi Kansu’nun değindiği önemli konulardan biridir. Fakat Kansu din eğitimini diğer derslerden farklı bir şekilde görmektedir. Ona göre *‘‘din, hayatta çok büyük bir yer tutar ve hayatı din ile kuşatmak lazımdır. Dini çocuklara hayatın bir kısmı gibi gösterecek değiliz. Fakat hoş ve fiili bir... şahsa tamamen nüfuz etmeli ve onun bütün fiillerini kullanmalıdır’’* şekline dinin hayatla iç içe olmağına dikkat çekmiştir (Kansu,1912).

Sonuç olarak Kansu Yeni Mektepte eğitim programının öğrenciye olan katkılarını ele almış ve öğrencilerin hakiki bir şekilde yabancı lisanı bildiğini, coğrafya ve tarihin eğitimdeki baskınlığı sonucu çocukların milli bir şuur kazandığını, hayvancılık, bahçıvanlık gibi faaliyetlerin çocuğı olgunlaştırdığını, doğa ilimlerinin, hikmet ve kimya derslerinin uygulamalı olarak yapılmasının teorigi ve pratiğın eğitimde

birlikte alındığını göstermektedir. Tüm bu eğitim süreci ise çocukların meraklarını artırarak yeteneklerini ortaya çıkarıldığını göstermektedir (Kansu,1912).

#### **4.2.4. Nafi Atuf Kansu'nun Yayınladığı Dergiler**

Kansu'nun bahsedilen kitaplarının yanında o dönem faaliyet gösteren ilmi ve edebi bir çok dergide de makaleleri bulunmaktadır. Bu dergiler bizzat görev aldığı Say ve Tettebbü, Muallim gibi eğitim dergilerin yanında eğitim, ahlak meseleleri ve kültür politikaları konusunda birçok yazı ve makaleleri bulunduğu Türk Yurdu, Terbiye, Ülkü, Yücel, Hayat dergilerdir (Kansu ve Kansu, 2011).

Hayat Dergisi: Derginin amacı gençlere pozitif ilimleri aşlamak ve bu sebeple gençlerin gerçekleri görmesini sağlayarak milletine faydalı bireyler yetiştirmektir. Hayat Dergisi” 2 Aralık 1926’dan 30 Aralık 1929’a kadar yayınlanmıştır. “Haftalık olan yayınlan bu dergi, altı ciltten oluşan 146 sayılı bir eserdir. İlk iki yıl eski harflerle yayımlanıp Latin alfabesinin kabulü üzerine 1928 Ağustos’undan itibaren ara ara 29 Kasım’dan itibaren de tamamen yeni harflerle basılmıştır. Dergi 3 Mayıs 1928’e kadar Mehmet Emin’in (Erişirgil), ardından Nâfi Atuf’un (Kansu) birkaç sayı süren mesul müdürlüğünden sonra kapanıncaya kadar Faruk Nafiz’in (Çamlıbel) idaresi altında çıkmıştır” (Avcı, 2005).

Say’ Ve Tettebbü’ Dergisi: Vehbi Sandal’la birlikte kurulan ve ilk sayısı 22 Şubat 1911 günü yayımlanan Say ve Tettebbü dergisi, Balkan Savaşı’na değin 50 sayı kadar yayımlandı. Derginin yazı kadrosu arasında Ali Galip, Sultani tarih öğretmeni M. Edip, edebiyat öğretmeni, Mehmet Sıtkı, kimya öğretmeni ve eczacı Selahaddin, Mehmet Şerif, Namık Zeki, Rabbani Fehmi, M. Masum, Hasan Fehmi, İlyas Ragıp Nureddin, İzzet Ulvi gibi isimler yer alır. Nâfi Atuf Kansu dergide, toplumbilim, edebiyat ve felsefenin yanı sıra çoğunlukla pedagoji ve eğitim-öğretim yazıları yazmıştır. Dergi Kansu’yu çocuğun fenni terbiyesi, sosyoloji, hukuk ve meşhur simalar gibi yazı köşelerinde uzman olarak görevlendirmiştir. Pestalozzi ve Froebel’de Kansunun yazılarında incelemeye çalıştığı isimler arasında olmuştur (Kansu ve Kansu, 2011). Kansu’nun bu isimleri çalışması ve Pestalozzi’nin ilkokulun kurucusu olması

sebebiyle Kansu'nun temel eğitime verdiği önemi göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Muallim Dergisi: “Muallim” adlı meslek mecmuasını Nâfi Atuf Kansu Hüseyin Ragıp Baydur, Emin Erişirgil tarafından 1916 yılında çıkarılmıştır. Nâfi “Fenni Terbiye Tarihi” adlı kıymetli eserini de 1916 yılında neşre muvaffak olmuştur. Dergi Avrupa’da var olan eğitim dergilerine refleks olarak ortaya çıkmış ve kendisini gençleri eğitmenin bir sorumlusu olarak görmüştür. Dergiye göre başarılı olmak için eğitimcilerinde aynı amaca hizmet etmesiyle mümkündür. Bu bağlamda derginin en önemli amaçlarından biri İdadi, Sultani ve İbtidai okullarda birbirinden habersiz çalışan öğretmenleri tek çatı altında toplayarak eğitimde yeni bakış açıları yakalamaktır. Dergi kendi yol haritasını ise ‘ ‘ *O güncel konuları takip edecek ve aynı zamanda bir meslek aşığı gibi sessiz, mütevazı, samimi olmayı vaziyetlerin en büyüğü telakki edecektir* ‘ ‘ şeklinde eğitimin güncelliğine vurgu yaparak ve sorumluluk bilinciyle hareket edeceğini belirterek ortaya koymuştur. Bu derginin temsil ettiği öğretmen kitlesi itibariyle mevcut pedagoji yayımları arasında özel bir yeri ve değeri olmuştur. Ayrıca Kansu'nun bu dergilerde yayınlanan makaleleri ekler kısmında verilmiştir.

#### 4.2.5. ‘Vatanımın Coğrafyası’ eserinde eğitim görüşleri

Kansu'nun öğretmenlere derslerde yardımcı kitap olarak kullanmaları amacıyla 8-9 yaşlardaki çocuklara yönelik olarak kaleme aldığı bu eserin özellikleri arasında Kansu yazılarının özet bilgilerden oluştuğunu, bu kitaba ruh verecek kişinin öğretmen olduğu, kitapta ele alınan konuların işlenerek, canlandırarak çocukların zihnine hazmettirmenin mümkün olduğu şeklinde sıralamıştır.

Kansu'ya göre bu usul çocukları yormamakta, ezberleyiciliğe alıştırmamakta, güncel konularla alakalı olduğu için de çocukları merakla sevketmektedir. Yön bulma, kroki çizme, dağ ve plato gibi konulardan oluşan kitapçık her bölüm sonunda uygulamalı sorulara yer vermiş ve eser görselliklerle desteklenmiştir (Kansu,1330). Bu eser görsel unsurlarla öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı alanında ortaya konulmuş bir çalışma olarak kabul edilebilir. Aşağıda vatanımın Coğrafyası kitabında iklimlerin öğretilmesi konusunda faydalanılan dünya haritası görseli örnek olarak gösterilmiştir.



#### 4.2.6. 'Fenni Terbiye Tarihi ( Pedagoji Tarihi)' eserinde eğitim görüşleri

Kansunun 1916 yılında neşretmiş olduğu bu eser, geçmişten günümüze kadar devam edegelen, millet ve bazen de filozof veya eğitimcilerin düşüncelerini ele almış ve 1932-52 yılları arasında MEB tarafından ders kitabı olarak okutulmuştur.

Terbiye tarihinin daha çok okul ve ders içeriklerini ele aldığını ve fenni terbiye tarihinin ise eğitim ve öğretim konularında toplumların veya çoğunlukla bireylerin eğitim ve yöntemlerini kapsadığı şeklinde ayırım yapan Kansu bu eserinde belli toplumların, kavimlerin ve mütefekkirlerin eğitim görüşlerini ele almıştır. Kansu'ya göre terbiye tarihi için eski devirlere gitmeye gerek yoktur, bir anne ve baba çocuğunu sevmeye başladığı zaman terbiye denilen süreçte başlamış olur. Ona göre eski devirlerde terbiyenin nasıl olduğunda ısrar etmek insanları zayıf bilgilere yönlendirebilmektedir.

Şark toplumları içerisinde Hinduları, Çinlileri, Mısırlıları, İranlıları, İsrailliler ve Türklerin eğitim tarihini değerlendirirken etkinliğin babada olduğu, kadının ve çocuğun eğitimine değer verilmediği, dinin her zaman bir ölçü olarak ele alındığı ve bu yüzden insanların hür düşünceye sahip olamadıklarını dile getirmektedir. Türklerin diğer

milletlerden farkın Türklerin çok hürriyetperver olmasının yanı sıra geçmişlerinde dinin boyunduruğu altına girmemeleri ve ona bağlı olarak karar almamaları olduğunu vurgulamaktadır. Kısa bir şekilde bu milletlerdeki eğitimi anlatan Kansu Roma ve Yunan eğitimini dile getirirken ferdiyetçiliklerinden, doğu milletlerinin aksine ruhu vücuda feda ettiklerinden, şarkın ilkelliğine ve durgunluklarına rağmen Yunan ve Romalıların hürriyetçi olduklarından, eğitimde ruhun eğitimi için musikiye verilen ehemmiyetten bahsederken genel itibarıyla ‘doğru, güzel’ vs. gibi yorumlarda bulunur. Eflatunun ruhçuluğunu tabiiyetten ve rasyonalizmden uzak olması sebebiyle olumsuz olarak eleştirir. Aristo’nun Eflatundan daha ziyade fenni terbiyeyi anladığını dile getirir. Romalıların yıkılmasına sebep olan ana unsurun tabii ilimlerden ayrılarak yalnız edebiyat ve sanata yönelmeleri olduğunu vurgulamıştır. Hristiyan medeniyetinin ilk yıllarında pek anlaşılmadığı için gerilemenin olduğunu 16-17. yüzyıllarda ise anlaşılabilir ilerlemelerin sağlandığını dile getirir. İslam medeniyetinde ise terbiyenin bireysellik ve toplumsallık bağlamında hem dini hem dünyevi özellikleri cami ve medrese gibi eğitim kurumları vasıtasıyla sayesinde herkes tarafından alabildiğini, herkes tarafından alınabildiğini ifade etmiştir. Farabi ve Gazali’nin de İslam eğitiminin gelişmesinde katkıda bulunduğunu dile getirmiştir (Kansu, 1928).

Kansu fenni terbiyeyi daha çok eğitimcilerin-mütefekkirlerin toplumu ıslah etmek ve onlara bir şeyler öğretmek için kullandıkları yöntem olarak tanımladığı için kitap eğitim tarihini 16. asra kadar dönemi kısa bir şekilde anlatmış 16. Asrı intibah (uyanma) olarak nitelemiş, kitabın geri kalan kısmında ise 16. Yy dan 19. yüzyıla kadar özellikle Luther ve Comenius gibi batı eğitimine yön veren Avrupalı eğitimcilerden ve onların görüşlerinden bahsetmiştir (Kansu 1928). Kansu ilk umumi tahsilin Luther ve comanyus ile başladığına değinir.

İlk eğitimin toplum içerisinde yaygınlaşmasını Luther’in öncülüğünde Avrupa’da ki bütün Hristiyanların İncil’i öğrenme zorunluluğundan meydana geldiğini belirten Kansu, bu sayede dini bir inkılabın ilmi bir inkılabı dönüştüğüne değinir. Eğitim sadece dini alanla sınırlı kalmayarak hemen hemen her konuda gerekli görülmüştür. İnşa edilen eğitim kurumlarının tüm giderleri devlete yüklenilerek eğitimde kadın-erkek farkı gözetilmeden insanların kendi bilgi ve vicdanıyla seçimler yapabilen toplumların oluşması amaçlanmıştır. Verilen dersler de en fazla değer din

eğitimine verilirken lisan, matematik, doğa bilimleri, musiki gibi alanlar göz ardı edilmemiştir.

Kansu Comenius’u Pastellozzi’den önceki fenni terbiye m beşşiri olarak vasıflandırır. Comenius’un eğitim sistemi derecelerini incelerken ana okulu ve ilk okulların en önemli aşamalar olduğuna değinir. Kansu’ya göre bir birey akademi okuyamıyorsa en azından ana okulu ve ilk eğitimi almalı ve bu eğitim o kişinin yaşamını sürdürebilmesine yeterli olmalıdır. Kansu ayrıca çocukluğun ilk yıllarından başlayarak ilgi duyduğu alanlarda eğitilmesinden yanadır.

17. yüzyılın önemli eğitimci simaları arasında Bacon, Dekart’ı sayan Kansu, bu asırda terbiyenin köhne zihinlerden sıyrılıp insan tabiatına daha çok yakınladığına değinirken bunun en önemli sebebinin bilginin katiyetinin belirlenmesi için aklın temel ölçüt olarak alınması olduğunu vurgulamıştır. Bununla paralel olarak aklın onaylanmadığı konular göz ardı edilmiş, eski kitaplara ehemmiyet yerini tecrübe edilmiş fikirlere bırakmıştır. Kansu ayrıca bu asrın eğitimin tüm topluma yaygınlaştığı asır olarak görmektedir.

On sekizinci asırda, Avrupa’daki mekteplerin dinin ve anelerin etkisinden çıktıklarına değinen Kansu, bu asırda fenni terbiye alanında özellikle Rousseau tarafından önemli gelişmelerin olduğuna değinir. 18. Asırda h kimiyetin bütün alanlarına karşı bir mücadele başlamıştır. Eğitim bir önceki yüzyıla nispeten halka daha çok hitap etmeye başlamış, kadınların toplumsal statüsü artmış ve eğitimde aklın üstünlüğü giderek daha da baskın hale gelmiştir. Bu asırda Rousseau’nun etkilerine değinen Kansu’ya göre onun önemli özelliği yapay bir eğitim programı ve okulu reddederek ahlak ve terbiyenin doğal ortamda gelişmesini savunmasıdır.

Özellikle Pastellozzi ve Frobel 19. asırda iptidai eğitimin sistemleştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda Kansu’nun değindiği eğitimciler arasında olmuştur. Bu asırda eğitimin halk için zorunlu olması ve h k metlerin bu işin vazife telakki etmesine değinen Kansu, eğitimsel hedefin çocuklarda bilgiyi depolamak değil bu bilgilerin ruha aldıracağı istikametle değiştiğini belirtmiştir. Kansu Pastellozzi ile beraber İsviçre’nin Avrupa’da eğitimsel manada bir atılım yaptığından bahseder. Pastellozzi’nin terbiye esaslarını hissedilir eşya ile keşif, muhakeme, çocuğun kuvvei melekelerine hürmet,

itaat ve hürriyet arasına denge şeklinde sınıflandıran Kansu, Pastelozzi'nin Rousseau gibi yapay bir eğitim ortamını eleştirdiğini manevi ve doğal bir terbiye sistemiyle eğitim yapılmasını yazılarında sıklıkla vurgulamıştır. Genel olarak incelendiğinde bu asrın eğitimsel düşüncelerinin günümüz eğitim sisteminin düşünsel manada yapı taşlarını oluşturduğu görülmektedir.

Kansu, 19. asrın özellikle kadın eğitiminde önemli aşamalar kaydettiğini ve kadın eğitimcilerin bu asırda yetiştiğini belirtir. Çocuğa tüm bilgilerin verilmesi gerektiğini savunan Madam Dejalis, yetişkinlerin çocuklara söz ve fiilleriyle olumsuz örnek olabilecekleri için çocukların yetişkinlerle etkileşimde olmaması gerektiğini dile getiren Miss Edgevorth, eğitimde tek hakim olan din olmasını, terbiyenin amacının çocukları düşünmeye sevk etmek başlıca hatalara karşı çocukları korumak fikrinde olan Miss Hamilton, çocuk eğitiminde tek etkili yöntemin annelerin eğitimi olduğunu ifade eden Madam Kampon, Kansu'nun değindiği kadın eğitimcilerdir.

20. yüzyılın başlarını genellikle önceki yıllardaki eğitimin sonucu olarak John Dewey ve George Kerschensteiner gibi eğitimcilerin katkılarıyla özellikle sanayinin ilerlemesine katkı yaptıklarına değinmiştir. Kansu her konuda bu asrın dininin tabiat dini olduğuna değinir (Kansu 1928). Eser genel olarak eğitim teknikleri alanında felsefi fikirlerden ziyade somut ve birebir eğitimci şahsiyetlerin hayatlarında kullandıkları yöntemleri özellikle 1600'lü yıllardan sonrasını ele almıştır. Eğitim tarihinde bu eserin kullanıldığı bilinmekte ve büyük bir boşluğu doldurduğu tahmin edilmektedir. Özellikle Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında eğitim konularında dünyadaki gelişmeleri güncel olarak takip etmesi ve öğrencilerin imkânına sunması Kansu'nun dikkate değer bir özelliğidir. Bu eser Kansu'nun eğitim sistemimizde eğitime evrensel bakış sunarken daha sonra yazdığı Türk Maarif tarihi ulusal anlamda ilk olan bir eğitim tarihi toparlamasıdır.

#### 4.2.7. ‘Türkiye Maarif Tarihi’ eserinde eğitim görüşleri

Kansu’nun her bir ayrı iki bölümden oluşan iki cilt halinde ortaya koymuş olduğu bu eser Türkiye eğitim tarihini ele alan ilk denemedir. Birinci kitapta Medrese devrinden Tanzimat devrine kadar ki devre birinci kısmı, Tanzimat devri ikinci kısmı olarak ortaya konulurken, diğer kitap ise II. Meşrutiyet devri birinci kısmı oluşturmuş son bölüm milli terbiye, Darülhilafe medreseleri konularına tahsis edilmiştir ki bunların içerikleri ve Kansu’nun düşünceleri incelenecektir.

Medrese dönemini incelendiği ilk kısım Osmanlı Devletinin İznik ve Bursa’da açığı medreselerle başlamaktadır. Eğitimde dinin etkisini vurgulayan Kansu, dinin talim ve terbiyesinin ‘emri bil maruf nehyi anil münker’ kaidesince mahiyet kazandığını açıklamıştır. Bu durum İslam dininin sadece ibadetler ve Allah’la olan münasebetlerini tanzim etmekler kalmadığını dünyevi işleri de belli kaide ve kanunlara göre bağladığını göstermektedir. Bununla beraber akıl ve dinin çoğu kere karşı karşıya kaldığını, içtihat kapısının da kapanmasıyla tefekkür devrinin de sonlandığını ve taassup devrine geçildiğini ve bu sebeple medreselerin milli hisleri kabul etmemesine sebep olduğunu ifade etmiştir (Kansu, 1930).

Medrese teşkilatlarının, Fatih ve Süleyman zamanında geçirdiği değişikliklerini de inceleyen Kansu, bu mevzu hakkında detaylı bilgiler vermektedir. Fatih devri medrese sistemi kısmında medreselere “ *medrese bütün yeni cereyanlardan habersiz....skolastik ilminin içinde bocalayıp duruyordu*” gibi eleştirilerde bulunmuştur (Kansu, 1930 s.17). “ *...görülüyor ki medreselerde yapılan değişiklikler yalnız ihtiyaç olan yeni bazı teşkilatın yapılmasından ibarettir...*” şeklinde Süleymaniye medreseleri hakkında yorumlarda bulunmaktadır. Medreselerin inhitatı noktasında Kâtip Çelebinin görüşlerini delil olarak kabul eden Kansu sıbyan eğitiminde okutulan eserlere ve yapısına da yer verirken uygulanan ceza yöntemlerine daha çok dikkat çekmektedir.

Enderun mektebi, matbaanın kurulması, Batı medeniyetiyle yapılan temaslar gibi başlıklar altında eğitim sistemini değerlendiren Kansu, 1789-1839 yıllarını muasırlaşma hareketleri olarak isimlendirir. Son olarak bu dönem içerisinde Mühendishane-i Berri Hümayun, Mektebi Maarifi adli, Harbiye Mektebi, Tıbbiye Mektebi ve ecnebi okullarına değinmiştir (Kansu, 1930). Kansu Osmanlı eğitim sisteminde yapılan bu gelişmeleri batılılaşmanın yani ilerlemenin emareleri olarak

görmüş fakat ecnebi okulların varlığını ise milliyetçilik düşünceleri içerisinde değerlendirilmiştir. Ona göre devletin içerisindeki bütün okullar devletin birliğini temsil etmeli, vatan sevgisi ve milli birliği desteklemelidir.

”...artık hayatın tekamülünde kuvvet almayan dini kaidelerle sıkı sıkıya bağlı mutlak bir devleti yaşatmanın kabil olmadığını Tanzimat ricali pek iyi takdir etmiştir...” şeklinde tanımladığı Tanzimat dönemini Kansu dört dönem arasında incelemiştir. Bu dönemler 1839-Maarifi umumiye nizamnamesi, 1869’dan 1876 meşrutiyetin ilanı, 1876 dan 1908 yılı ve son olarak meşrutiyetin ilanından milli hareketlerin meydana geldiği devreleri kapsamaktadır. Tanzimat döneminin eğitim açısından bir atılım olduğunun dile getiren Kansu, bu dönemin eğitim faaliyetlerini sıbyan mektepleri, rüştiye mektepleri, Dârümuallimîn, orta mektepler, ilmi cemiyetler, sanayi mektepleri, Daruşşafaka, Selim Sabit efendi başlıkları altında mütalaa etmiştir. Kansu, Selim Sabit efendinin ilk pedagoğlardan olduğuna değinerek düşünceleri hakkında bilgiler vermiştir. Selim Sabit Efendi terbiyeyi bedeni ve ruhi olarak iki şekilde tasnif ederken çocukların soru sormaya-meraka yönlendirilmesini tavsiye eder. Çocuk eğitiminde annenin etkisine büyük ehemmiyet verir. Selim Sabit Efendi öğretmenin rahim, şefkatli, sabırlı, adaletli ve güzel ahlaklı olmasından yana olmuş matematik ilimlerin bilhassa okutulmasını ve eğitimde Tedrisi Sokrat tekniğinin faydalı olacağı kanaatindedir. Kaliteli bir eğitim için Selim Sabit Efendi küçük çocukların bireysel olarak eğitilmesinden yanayken büyüklerin ise toplu olarak eğitebileceğini belirtmiştir.

1869-1876 tarihleri arasında Darülfünun ve ecnebi mekteplerini tekrar ele alan Kansu I. Meşrutiyet devrini gerileme hareketi olarak ele almış ve dönemin eğitim kitaplarını incelemiştir (Kansu, 1930).

Kansu’nun eğitim tarihiyle ilgili ele aldığı ikinci kitabında ele aldığı konuları daha fazla detaylandırmaktadır. İkinci Meşrutiyet döneminin II. Abdülhamit devrinden aldığı mirası belirledikten sonra eğitime getirilen yenilikleri açıklayan Kansu özellikle Satı Bey’in eğitime getirdikleri yeniliklere geniş bir şekilde değinmiştir. İlk tahsilin olduğu şekli ve nasıl olması gerektiği hakkında ve özellikle çocuk eğitimiyle ilgili Kansu’nun fikirlerini görmek mümkündür. Bunun yanı sıra ikinci kitabın birinci

bölümü kadın tahsili, tuba ağacı nazariyesi, idadilerin ıslahı gibi mevzuları da ele alınmaktadır (Kansu, 1932; Çelik, 2011)

Eğitim tarihiyle ilgili eserinin son kısmı Ziya Gökalp'in genel olarak Muallim dergisinde Mili Terbiye başlığı altında bulunan yazılarının derlenmesiyle oluşturulmuş ve milli eğitim vurgusu yapılmıştır. Ayrıca bu bölümde dönemin bazı eğitim dergilerine de değinilmiş dergilerinde yer alan görüşleri paylaşılmıştır (Kansu, 1932).

*‘Memleket hakikaten bilinmeyince, yani memleket üzerinde yaşayan insanların kudret ve teşkilatlarıyla bu insanların işlemeye mecbur oldukları tabiat ve servetin münasebetleri hakkıyla kavranmadıkça memlekete uygun bir maarif manzumesi yapabilmek imkansızdır’* diyerek iyi bir eğitim sisteminin toplumla uyumu gerektiğini vurgulamış *‘... her türlü malumat azlığındandır ki maarif sahasında bir hareket yapmaya teşebbüs edenlerin tek cepheli ve ekseriyetle kısır kaldığını görürüz’* diyerek eğitim hamlelerinin neden kalıcı olamadığının sebeplerini ortaya koymuştur (Kansu, 1932).

Kansu'ya göre maarifin gidişatını anlamak için içtimai ve iktisadi müesseselerinin tamamının göz önünde bulundurulması zorunluluğu ve bunlarla ilgili bütün vesikaları bulmanın ve tahlil etmenin zorluğu dolayısıyla maarif tarihini yazmayı güçleştirmektedir (Kansu, 1930).

#### **4.2.8. ‘Türklerin Terbiyeye Hizmetleri’ eserinde eğitim görüşleri**

Kansu'nun Erzurum Meb'usu olduğu zamanlarda ‘Türk Tarihinin Ana Hatları’ adlı eserinin müsveddeleri başlığı altında 1934 yılında yazdığı bu eser Osmanlı devletinin eğitime yaptığı katkıları 16 sayfada özetler niteliktedir.

Eser Medrese teşkilatının değişikliklerini Fatih zamanı, I. Süleyman zamanı ve Şeyhülislam Hayri Efendi zamanı diye tasniflemiştir. Fatih zamanında Türklerin eğitime katkılarından Sahnı seman medresesine değinmişken I. Süleyman zamanında ise Süleymaniye medreselerinde tıp ilimleri ve diğer pozitif ilimlerin ele alınmasını önemli gelişmeler olarak görmüştür.

Acemi oğlan kışlaları ve Enderun mektebi Kansu'nun değindiği ve Türklerin terbiyeye kazandırdığı diğer kurumlar olarak ele alınmıştır. Daha vefakâr ve hizmetkâr

bireyler yetiştirmenin ancak saray içinde yapılacak olan eğitimle mümkün olabileceği niyetiyle açılan bu kurumlarda Kansu, eğitimlerin genellikle Kuran, İlmihal, Tecvit, Kuduri gibi dinen bilinmesi farz olan ilim ve amellerin öncelikli olarak ele alındığına değinmiştir. Dini ağırlıklı bu eğitimden sonra Kansu talebelerin ikinci sırada Arabi ve edebi ilimleri, savaş eğitimi, musiki eğitimi gibi işlerle meşgul olduğuna değinmiştir.

Kansu yaygın eğitim kurumlarından olup Osmanlı toplumunu eğitimsel olarak çok fazla etkilediğine inandığı tarikatların terbiyevi yönlerine değinmiş ve mürşit ile mürit arasındaki ilişkiye değinmiştir. O'na göre tarikatların üç eğitim yöntemi vardır ki bunlar seyahat, sohbet ve halvettir. Tasavvuf ehlinin memleket memleket dolaşarak birçok müşküllere maruz kaldığını ve bu müşkülleri yenerken ulema ve fuzula ile tanışmakta ahlaki bir kıymet bulduklarına değinen Kansu, sohbet ve halvetle taliplerin olgunlaştığına değinmiştir. Kansu ayrıca bir talipte olması gereken özellikler şöyle sıralamaktadır: gıybet etmemek, iftira atmamak, yalan söylememek, kimsenin aleyhinde gezmek, namaz oruç borcu olmamak, halvete devam etmek, az uyumak, riyazete devam etmek, daima nefsin hilafını işlemek, daima kendini meyyit görmek.

Kansu tarikatların daha çok manevi sahalarda ön plana çıkmalarıyla beraber Ahi gibi teşkilatlanmalarla da devletin toplumsal olarak şekillenmesinde büyük bir rol sahiplendiklerine değinmiştir.

Türklerin eğitime hizmetleri adı altında Kansu, Sıyan mekteplerine değinmiş ve kurumdaki yaş, kitaplar, eğitim süresi, ahlak ve ceza, cezanın çeşitleri, çocuğun okula intibakı, kızların durumu gibi konuları incelemiştir. Kansu'nun bu konudaki düşünceleri çocuk başlığı altında değerlendirmeye alınmıştır.

Mecellei Umuru Belediye: Osman Nuri, İlmiye Salnamesi, Muhtelif Tuhfeler, Uluğ Bey ve Zamanı, Ata tarihi, Tasavvuf Tarihi, Ahlaki Alai, İslam Ansiklopedisi: Mescid Maddesi, Terbiye-büyük Mecmua Gibi Mecmualar, İbni Batuta Tercümesi, Ta'rifüssülük isimli eserler Kansu'nun bu eserin oluşması için yararlandığı başlıca kaynaklar olmuştur.

#### 4.3. Nâfi Atuf Kansu'nun Eğitimle İlgili Düşünceleri Ve Günümüz Eğitime Yansımaları

*“Sahibi azim değiliz. Çabuk umutsuzluğa düşüyoruz...  
Hâlbuki hayat iyi kötü zamanlara sahiptir. Öyle bir terbiye almış  
olmalıyız ki, ne ıstıraplar doğal halimizi bozsun ne de sevinç bizi  
haddinden fazla coştursun. Eğer sahibi azim olsaydık garp şarkı  
geçmezdi... Çocuklarımız için esirgeyeceğimiz ufak bir gayret  
yarın başımıza öldürücü bir bela taşı olarak inecektir”*

(Kansu, Mart-1911 )

Kansu muhtelif milletlerin gençleri arasında büyük fark açan amillerin genellikle aile, mektep ve çevre olduğuna değinmiştir(Kansu, Haziran-1916). Kansu'nun eğitimle ilgili düşüncelerinin tasnifi ve günümüz eğitime yansımaları bu bağlamda ele alınmıştır. Eğitimin uygulanacağı toplumun yapısının bilinmesi eğitimin yararlılığı açısından önemlidir. Bu bağlamda ilk başlık ‘toplum’ hakkındadır. İkinci başlık eğitim sürecinin bilinçli olarak tasarlandığı ‘okul’ ismini taşır fakat burada okul daha çok eğitim sistemi manasında kullanılmıştır. Üçüncü başlık eğitimin etkin uygulayıcısı olan ‘öğretmen’ hakkındadır ki, Kansu eğitim olayında öğretmene büyük ehemmiyet vermiştir. Dördüncü başlık eğitimin okuldan sonra devam eden sürecini kapsayan ve toplumun bir örneğini teşkil eden ‘aile’ hakkındadır. Diğer başlık ise ‘çocuk’, çocuğun eğitimi, özellikleri hakkındadır.

##### 4.3.1 Toplum

Kansu medeniyette kesin bir yükselmenin ancak toplumun tüm kesimlerince desteklendiği sürece etkili olabileceğini inanmaktadır. Toplum her ferdiyle aynı manevi ruhu taşımalıdır. O bir toplumun çarelerine devanın ancak o toplumu tanımakla mümkün olabileceği kanaatindedir. O’na göre yapılan yenilikler toplumun gelenek ve göreneklerine uygun olmalı ki toplum tarafından desteklenip bir üst seviye taşınabilsin. 1910 yılında eğitim hayatına öğretmenlik, müdürlük gibi sürekli halkla ilişki içerisinde

bulunan Kansu toplumsal süreci gözleme fırsatı bulmuştur. Bu gözlemler sonucu Cumhuriyet tarihinde siyasete atıldıktan sonra Halkevlerinde aktif rol almıştır. Bu özellikler Kansu'nun toplum hakkındaki düşüncelerini değerli kılmaktadır. Bu başlık altında toplumu tanımak adına Kansu'nun toplum hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

#### **4.3.1.1. Toplumsal hayatın oluşumu, dönüşümü ve sonuçları**

Kansu'nun sosyoloji alanındaki düşüncelerinin bir kesitini kapsayacak olan bu başlık altında toplumsallaşmanın gerekliliği, aşamaları, dönüşüm merhaleleri ve toplum açısından meydana getirdiği sonuçları irdelen. Elbette günümüz sosyolojik kuramları tarafından eleştirilecek kısımları da olabilir.

Kansu *“ fert cemiyetle beraber düşünülür; binaenaleyh ferdin maneviyatı, pek samimi bir surette cemiyetin psikolojisine bağlıdır... Şu halde ferdin terbiyesinden bahsetmek toplumun terbiyesini de zorunlu kılmaktadır. O halde mürebbi çocuğun psikoloji ile cemiyetin milli terbiyesini karşılaştıracak”* sözleriyle ferdin toplum içindeki konumunu belirlerken terbiyenin ölçütünün toplum olduğuna değinir (Kansu, Ocak-1916). Bu bağlamda fertle toplumun sıkı ilişkisi, ferdin toplumun bir nüvesi olduğu fikri, içinde bulunulan toplumun öğretmenleri tarafından eğitim programlarında dikkate alınması gereken bir durum olmuştur. Bu ise toplumu daha yakından tanımayı gerektirmektedir.

Toplumsal değişimin evrensel ve kaçınılmaz olmasının yanı sıra her devrin kendisine ait değerlerinin olduğu ve bu değerlerin her dönemde farklı kaynaklara bağlandığı görülmektedir. Söz gelimi geleneksel dönemde değerler ilahi kaynaklara, modern dönemde akli ve insani kaynaklara, post modern dönemde ise dünyevi ve bireysel hazlara dayanmışlardır (Yazıcı, 2013). Tüm bu değişkenlikler göz önüne alındığında özellikle teknolojinin de etkisiyle günümüzde anne-baba, öğretmen ve çocuk arasında var olan değerlerin farklılaştığı dikkat çekmektedir. Bu ise bireylerin birbirlerini anlamalarını kısıtlamaktadır. Özellikle eğitimsel süreçte baskın olan öğretmenin kaliteli bir eğitim için bireylerin ve genelde toplumun sahip olduğu değerleri bilmesi ve bu normlara uyum sağlaması gerekmektedir. Kansu'nun toplum hakkındaki görüşleri coğrafya ve tarih bakımından toplumların değer ve özelliklerin genel olarak tanımlanmasını sağlarken bu ihtiyaç günümüz eğitim sisteminde daha artmaktadır.

En haşın topraklarda yaşayan insanların sınırlı sayıda da olsa bir toplumdan meydana geldiğini belirten Kansu, çevre ve ihtiyaçların genişlemesine uygun olarak bu toplumsallaşma sürecinin bireyler ve küçük toplumlar için de bir zorunluluktan geldiğini ifade etmektedir. Fakat bu toplumsallaşma süreçleri bazı toplumlarda fazlayken diğer toplumlarda asgari düzeyde olabilir. Zira dağlık alanlarda yaşayanlar için toplumsallaşmadan daha alt düzeyde iken alanlarda daha yüksek seviyelerde olduğu görülür. Kansu'ya göre toplumsallaşma aile içerisindeki maddi ve manevi ihtiyaçların karşılanmasıyla başlamış, bu ihtiyaçların büyümesiyle özellikle okul gibi kurumlarla devam etmiştir (Kansu, Nisan-1912).

Toplumu tanımak; toplumun içinde bulunduğu coğrafyanın yapısını ve bu coğrafyanın toplum ve bireyin yaşantısı üzerindeki etkisi tanımakla mümkündür. Kansu'ya göre Afrika'da bir insanın temel maişetini sağlayabileceği imkânlar mevcutken sözgelimi İsviçre'nin dağlık olması veya Japonya'nın felaketlerle boğuşması orada var olan insanların bu maişetleri sağlamada ve bu zorlukları aşmada birlikteliğe mecbur olmaları bu toplumların hem kendi aralarındaki toplumsal bağlarını kuvvetlendirmesine hem de maişet konularında deniz ticareti vs. alanlarla diğer farklı milletlerle de temas halinde olmak bulunmak zorunda bırakmıştır. Durumun böyle olmasının yanında ister bereketli topraklarda olsun ister diğer kurak yerlerde olsun cemiyet hayatının toplumlar için ihtiyaç olduğunu belirten Kansu bireyin içinde yaşadığı toplumdaki sorumlulukları yerine getirmesiyle toplumsallaşmanın daha iyi bir hal aldığını ve dolayısıyla insanlığın daha çok tekamül ettiğini ifade etmiştir. Örnek olarak Kansu, 1912 tarihinde yetmiş iki bin nüfuslu İsviçre'nin kendi bünyesinde farklı alanlardan müteşekkil 481 adet topluluğu barındırmasına rağmen bunların halk ve hükümet nezdindeki aktif ve yapıcı rolüne dikkat çekmektedir (Kansu, Nisan-1328). Kansu toplumun yaşayışının önemli belirleyicilerinden olan coğrafi şekil ve konumun önemine değinmiştir. Buna bağlı olarak ülkemizin fiziki şartları, ekonomik faaliyetleri ülke genelinde aynı eğitimin verilmesinden ziyade bölgenin beklentileriyle uyuşan eğitimlerin verilmesini gerekli kılmaktadır.

Edmond'un eğitim görüşlerinde önemli bir yere sahip olan coğrafya eğitimi Kansu üzerinde oldukça etkili olmuştur. Kansu Say ve Tettebbü dergilerinde coğrafya ilminin toplumla ilişkisine dair yazılar yayımlamıştır. Bu yazılardaki amacı sadece ile

ilgili bilgi vermek değil aynı zamanda bu bilgilerin hayata uygulanabilirliğini sağlamak yönünde olmuştur.

Kansu mükemmelleşmiş toplumun en bariz belirleyicisinin emir alma ve emir verme denge ve düzeninde olduğunu dile getirir. Yöneticilerin toplumun isteklerine göre hareket etmesi gerektiğini ve toplumu temsil eden cemiyetlerin ise bu ihtiyaçlar için gelen emirleri uygulamaları ve bu durumun bir lütfkârlıktan ziyade vazife bilinciyle yapılması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda maişet gerekliliğiyle yerine getirilen bu mesleklerin yanı sıra bir vatan bağlılığı ve istikbal gayeleriyle yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Kansu kendi zamanının aile ve toplum yapısına da bu ölçütler bağlamında eleştirilerde bulunmuştur. Mevcut Türk ailesini tenkide koyulurken bütün iktidarın erkeklerin elinde bulunduğunu dile getirmekle başlamış, daha önceki devirlerde kadınların hem aile bağlamında hem toplumsal ihtiyaçlar konusunda merkezi bir yer teşkil ettiğini ve toplumun üretkenliğinin önemli bir kısmını doldurduklarını, buna karşın son zamanlarda sadece erkeklerin hâkim olmasının toplumsal dengeyi bozuğunu dile getirerek bu olguyu devlet yapısıyla özdeşleştirme yoluna gitmiştir.

Aile kurumunun sadece erkekler tarafından temsil edilmesi sonucu oluşan dengesizlik toplumsal yapının da birkaç el tarafından ezilmesi sonucunu doğurmuştur. Kansu'ya göre üst kesimin şiddetli emirleri alt kesimlerde bir gurur kırıcılık meydana getirmiş ve böylece vatan duygusu, toplumsal bilinç yok olmuş, dünya bir inzivaya çekilme yeri olarak görülmüştür. Yukardaki sebeplerden dolayı bireylerde ortaya çıkan 'neme lazımcılık' ve bireyleri cemiyete karışmaktan alı koyan unsurlar toplumsallaşmanın önünde bir engel durmaktadır. İnsanlığın tekâmülü açısından bu durumun izalesi lazımdır (Kansu, Nisan-1912). Bireylerin toplumsal sürece aktif olarak katılmasını temin etmek, çevre ve toplumun sorunlarına duyarlılığını artırmak, milli bir bilinç uyandırmak için özellikle toplumsal bir bakış açısı vermesi gereken eğitimsel sürecin keyfiyetinin artırılması gerekmektedir. Buna paralel olarak toplumun bütün bireylerinin toplumda bir statüye sahip olması ve devletle ilgili hemen hemen her konuda söz hakkına sahip olmaları icap eder. Kansu toplumsal süreçte yöneten ve yönetilenin eşitliğine değinmiş ve bu sayede bireylerin değer görerek toplumu verimli bir şekilde hareketlendireceğine değinmiştir.

Kansu bireyin kendi kararlarını verebilmesini, insanların fikirlerinin hürce savunulması gerektiğini belirtmiş özellikle şahsi teşebbüslerin engellenmemesi gerektiğini toplumsal bağlamda değerlendirmiştir. Bu düşüncelerin günümüz çocuk eğitiminin yapı taşlarını oluşturduğu göz önüne alındığında Kansu'nun fikirlerinin isabetliliği görülmüştür.

Devlette toplumsal sınıfın daha çok maddi ihtiyaçlarını dahi karşılayamayan asker ve memurlardan oluştuğunu dile getiren Kansu, bu durumun bireyleri kısıtladığını ve bireyden ziyade hükümetin önemli olduğu anlayışının toplumun kendisini yenilenmesine engel olduğunu dile getirmektedir. Kansu, bazı milletlerin din, dil gibi bazı etmenlerle bir araya gelip cemiyet hayatı oluşturduklarına dikkat çekerken bu durumun kendi ülkesindeki insanlar için geçerli olmadığından yakınmaktadır. Fikirler ve amaçlar doğrultusunda bireylerin ortak bir bilince sahip olması devletin geleceği için önemli bir güç olarak görülmektedir. Kansu'ya göre toplumda ortak bir bilinç oluşturmanın yolu, bireylerin fikirlerinde hür davranmalarını sağlamak ve onların fikirlerine değer vermekle mümkün olur (Kansu, Eylül-1912). Böylelikle bireyin bilinçli bir şekilde devlet veya toplumdan değer görmesi bireyin teşebbüslerinin artmasını sağlayarak toplumsal hayata bir hareketlilik kazandırmış olacaktır. Bu sayede ister memur olsun ister eğitimci olsun devletin bütün bireyleri yaptıkları vazifeleri hakkıyla yerine getirmeye çalışacaklardır.

#### **4.3.2. Okul**

Okul Kansu'nun eğitimsel fikirlerinde önemli bir yere sahiptir. Kansu, okulu; ilhamını halktan alarak halkı daha refah seviyelere çıkartacak bir laboratuvar olarak görmektedir. Okulu toplumla etkileşimli bir şekilde faaliyetlerini sürdürmesi gereken bir kurum olarak gören Kansu, bu düşüncesinin uygulama sahasını daha ziyade halk evlerinin kurulması ve devam ettirilmesiyle ortaya koymuştur.

Halkevlerinin amacını ilmi ve fenni ilerletmek, güzel sanatları yaymak, bu memleketin ekonomisi ve siyasası için en yeni ve en doğru malumatı ortaya dökmek, bireylerin toplumsallaşma sürecini hızlandırarak milli bir toplum oluşturmak şeklinde belirten Kansu, halk evlerini inkılapların en insanisi ve en halkçısı olarak nitelemektedir (Kansu, Mart-1936, Mart-1937). Kansu, müzik gibi sanatların halka yaygınlaştırılması konusundaki vazifenin halkevleri tarafından yapıldığını belirtmekte, halka ait sanatların

garp teknikleriyle süslenerek yeni bir şekil oluşturmasını amaç olarak görmektedir. Halk evleri eğitimin yaygınlaştırılması ve millileştirilmesi amacıyla ortaya çıkarken; bu amacın ilerleyen süreçte batı sanatı ve toplumsal yaşamının örneklerini halka tanıtma amaçlarıyla değiştiğine değinen Kansu halkevlerini yeni bir medeni yaşama geçişin simgesi olarak görmektedir (Kansu, 1946). Kansu'nun çağın yaygın kurumları olan halkevlerine büyük bir rol verdiği görülürken, örgün eğitim kurumları hakkındaki fikirleri de dikkate şayandır.

#### 4.3.2.1. Okulun işlevi

Kansu, okulla ilgili görüşlerini okulun fiziki yapısı, kullanılan araç –gereçler başta olmak üzere, çocuğun hayatının önemli bir kısmını işgal etmesi sebebiyle, okulu hem bireysel hem de toplumsal yönüyle ele almaktadır. Bu konuda önerileri olmakla beraber daha çok dönemin eğitim sistemini eleştirdiği yazılarıyla dikkat çeken Kansu'nun en fazla okul üzerinde eleştirilerde bulunmuştur. Kansu'nun yazılarında okul kelimesi bazen eğitimin yapıldığı mekân olarak görülebileceği gibi bazen de eğitim sisteminin bütünün kapsayan bir kavram olarak kullanıldığı görülmektedir.

Kansu'ya göre okul her yerde ve her devirde sosyal yaşamın tam bir örneğidir. Bunun yanında okul bu çekirdek yapısıyla toplumun değerini yüceltecek veya düşürecektir. Okulla cemiyetin ayrılmazlığını Kansu şu şekilde açıklar:

*Okul, cemiyet içince bir çeşit laboratuvara benzetilebilir. O bütün malzemesini cemiyetten, hayattan, tabiattan toplar. Böyle bakınca o cemiyetten ayrılamaz, onun içindedir ve gerçekten cemiyetin tam ve sadık bir parçasıdır. Fakat o aynı zamanda bu malzemeyi ilmi metotlarla ve ilmi çalışma imkânları ile işler, inceler, yaşatır, birleştirir (Kansu, Aralık-1945).*

Okulların toplumla ilişkisini açıklarken okulun hem toplumdan etkilenen hem de toplumun dönüştürücü özelliğine değinen Kansu, okulların bir ihtiyaca cevaben bölgesel farklılıklara göre ortaya koyulabileceğini dile getirmektedir. Ona göre her memleketin ihtiyacı farklı olduğu için her yerde aynı okulların olmasını beklemek yanlıştır (Kansu, şubat-1918). Ülkemizde genel olarak bakıldığında bu durumun Kansu'nun fikirleriyle müspet manada uyuşmadığı görülmektedir. Zira ülkemizdeki üniversitelerin çoğu, ülke genelinde aynı özelliklere sahip okullardır. Nadir de olsa son zamanlarda Kansu'nun

belirtiği şekilde bölgesel ihtiyaçlara yönelik okulların açıldığını ve ayrıca belli alanlarda ihtisaslaşmış üniversitelerin oluşma sürecinin başladığını görmek mümkündür.

Kansu'ya göre okulun iki amacı vardır. Birincisi belki de en önemlisi çocuğun geleceğe hazırlanması diğeri ise genellikle göz ardı edilen çocuğun eğitim görürken yaşamının anlamlandırılmasıdır. Çocuğun geleceğe hazırlanılmasına odaklanması içinde yaşanan çağında göz ardı edilmesine sebep olurken aynı zamanda gelecekle ilgili öğretmenlerin yenilikleri aktif bir şekilde takip etmelerini gerektirir (Kansu, Ağustos-1918). İlerlemelerin her geçen gün eğitimsel hayatı derinden etkilediği göz önüne alındığında öğretmenlerin hem eğitim yöntemi hem de eğitim anlayışı konularında ileriye dönük hedeflere sahip olmaları gerekmekte, öğretmenlerin özellikle teknolojik araç-gereçlerin kullanımına hâkim olmaları ve öğrencilere rol model olma ihtiyacı hissedilmektedir.

İki amaç şeklinde ortaya çıkan okullar bu amaçlarına uygun olarak çocuğun bireysel ve sosyal yaşamını da içermektedir. Çocuğun sosyalleştirmesi gereken okullar onları bazen hayattan soyutlayabilmektedir. Sözelimi öğrenci öğretmenini sadece okulda görebilmekte ve onun hakkında çok az malumata sahip olmakla beraber okul dışı faaliyetlerinde öğretmeninden kaçabilmektedir. Bu ise kişiler arası samimiyete mugayirdir ve öğretmenleri suni davranışlara yönlendirmekle keyfiyeti ortadan kaldırmaktadır (Kansu, Ağustos-1333). Bir diğerk makalesinde Kansu okuldaki eğitimin gayesini “ ... Çocuktaki faaliyet ve kabiliyeti zayıflatmak değil, bu kuvvetleri bilahare daha büyük kişisel fayda verecek bir mecraya sevk etmektir” şeklinde açıklamıştır (Kansu, Haziran-1911). Bireyin sahip olduğu yetenekleri bir üst seviyeye taşımak günümüz eğitim anlayışının önemli amaçlarından biri olmasına rağmen bu konuda yapılan uygulamaların kısır kaldığını söylemek mümkündür.

Kansu özellikle ilk eğitimin amacını ‘*Anlaşılmalıdır ki, yirminci asırda her şey öğrenilemez. Lâkin herkesin öğrenebileceği bir şey vardır ki bu da saha-i hayatta yaşayabilmek fennidir. Evet, insan nasıl yaşayabilir? Neler öğrenmeli ve bilmelidir ki yaşayabilsin? Beni nev'ilerin her gün tezahiid-ü ihtiyacati kendisini boğmasın?*<sup>1</sup>’ sözleriyle anlatır (Kansu, Nisan 1911). Bu sayede O okulda çocuğun zihnini dolduran ve körelten gereksiz bilgilerin ayıklanmasını isterken, bilgi ve teknoloji çağı olarak

<sup>1</sup> ‘Birbirine zıt olan çeşitli ihtiyaçlar kendisini boğmasın’

adlandırılan günümüzde, öğrencilerin tüm bilgilere sahip olmasının yerine sadece kendi hayatını idame ettirmek için gerekli olan bilgilere ulaşması büyük önem arz etmektedir.

Çocuğun okuldaki hayatının da sosyal hayatı gibi yaşamaya dayalı olması gerektiğini dile getiren Kansu genel olarak okulların yapılarının buna engel olduğunu örneğin okul malzemelerinin çocuğun sadece yazma ve okuma gibi faaliyetlerine izin verdiğini ve diğer alanlardaki faaliyetlerini kısıtladığını ifade etmektedir. Bu açıdan malzemelerin de hem çocuğun yaş özelliklerine uygun olması gerektiğini dile getirmiş hem de çocuğun farklı alanlarına hitap etmesi gerektiğini belirtmiştir (Kansu, Ağustos-1333). Kansu yazılarında çocuğa hitap edecek eğitimsel malzemelerin önemine ve bütün duyularına yönelik olmasına bir ası önce değinmiştir. Günümüzde bu alanda yapılan nicel eğitimsel araştırma ve faaliyetler Kansu'nun haklılığını ortaya çıkarmaktadır.

Okul hayatın küçük bir örneği olduğu için çocuk burada hayatta karşılaşabileceği durumlarla karşı karşıya getirilmelidir. 'Mektep hayatla beraber yürüyebiliyor mu' diye soran Kansu burada çocukların bu bilgileri kâğıt üzerinde bilmelerine rağmen bakkaldan aldıkları eşyaların fiyatını dahi hesaplayamadıklarını dile getirmektedir (Kansu, Ağustos-1333). Okulun hayatla iç içe olmaları bilgilerin kalıcılığını, çocukların okul hayatına olan ilgilerini artırmakta ve eğitimin verimliliğine katkı sağlamaktadır.

Kansu'ya göre okullar kendilerini geliştirmek için ister yerli olsun ister yabancı olsun ortaya konulan gelişmeleri takip etmekten yoksun kalmaktadırlar. Bu sebeple eğitim kademeleri arasındaki dereceler azalmakta ve çocuk tüm eğitim kademelerde aynı eğitimi alarak zaman ve emek kaybı olacaktır (Kansu, Ağustos-1918). Bu durum gerek aile gerekse devlet açısından kaynak israfına yol açacak ve bireylerin hayatının istenilen kalitede olmasını engelleyebilecektir.

Kansu'nun okullar hakkında değindiği bir diğer nokta ise geniş Osmanlı coğrafyası içerisinde bulunan okulların eğitimlerinin farklı olması ve aynı kurumlardan mezun olsalar dahi öğrencilerin farklı derecelerde bulunması durumudur. Bunun yanı sıra merkezden uzaklaştıkça eğitim seviyesinin, kalitesinin düşmesi buradaki ailelerin eğitim görmek isteyen çocuklarını daha yaşanılabilir bir hayat için merkezi şehirlere

yönlendirmesi de bir problem teşkil etmektedir. Bu durumun önüne geçebilmek için milli bir terbiye sisteminin gerekliliğine vurgu yapan Kansu bu ikiliklerin herkesin ortak düşünceleri üzerine inşa edilebilecek eğitim uygulamalarıyla düzenlenebileceğini önermektedir (Kansu, Ağustos-1918). Osmanlı eğitim sisteminin hem öğrenci hem de öğretmen seviyeleri bakımından farklı olmalarının, birbiriyle uyuşmamalarının çözümünü milli bir eğitim sisteminin kurulmasında gören Kansu'nun Cumhuriyet rejiminde Tevhidi Tedrisat kanununun hazırlanmasında ve yürürlüğe girmesinde yapıcı rol aldığı bilinmektedir. O bu özelliğiyle sahip olduğu düşüncelerini zamanı geldiğinde gerçekleştirme özelliğine de sahiptir.

Bütün bunlar içerisinde okul sadece çocukların eğitimiyle ilgili vazifeli olmakla sınırlı değildir, aynı zamanda gelişmeyle ilgili herhangi bir alandaki yenilikleri ortaya çıkarmak, takip etmek gibi hususlarında yeridir. Bu duruma ehemmiyet vermeyen okullar zamanla kapanmak zorunda kalmışlardır. Buna örnek olarak Kansu taşralarsa açılan zirai, ticari, ve sanayi idadilerini örnek verir. Çünkü bu okullar sabit ilerleme kaydetmedikleri ve yapılan ilerlemeleri takip etmedikleri için kapanmışlardır (Kansu, Ağustos-1918). Mektep konusundaki fikirlerini bu şekilde beyan eden Kansu, mektepteki sorunların çözümünde en önemli ve hatta tek unsurun öğretmen olduğunu vurgulamaktadır (Kansu, Ağustos-1911).

Mektep terbiyesinde Kansu ödül, ceza, nizam gibi uyulması gereken kaidelerden de bahseder:

“Mükâfat, çalışmayı teşvik ve idare etmelidir. Cezanın yapılan kabahat ile sıkı bir irtibatı olmalıdır. Mektebin nizamnameyi dâhilîsi öyle bir intizamı tatbik edilmelidir ki talebe, irtikâp edeceği ufak bir yanlış derhal bir cezanın takip edeceğini evvela kestirmeli” (Kansu, Haziran-1911). Bunun yanında o mükafatın her zaman iyi çocuklara değil hatta çoğu kere olumsuz hareketlerde bulunan talebeyi teşvik etmeyi içermesi gerektiğini de belirtir. Ceza dahi mantıklı olmalı: fiziki hatalar fiziksel olarak cezalandırılmalıyken manevi hataların cezası çocuğun aklını düşündürmek, kalbini hareketlendirmek ve vicdanını söyletmek amacıyla olmalıdır (Kansu, Haziran-1911). Eğitimin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesi için ceza ve ödülün niçin verildiği önemlidir. Kansu burada ödül ve cezanın çocuk tarafından benimsenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kansu'nun ödül ve cezayı, maddi ve manevi olarak ayırdığı görülmekte

ve verilecek olan ödöl veya cezanın çocuk üzerinde etkili olması için çocuğun aklına ve kalbine hitap etmesi gerektiğini belirtmiştir. Kansu'nun bu görüşlerinin eğitim açısından hem ılımlı olduğu hem de çocuk eğitimi üzerinde daha tesirli olacağını göstermektedir.

#### **4.3.2.2. Verimlilik açısından okul öğrenci etkileşimi**

Kansu, eğitimin günden güne değer kazandığı, sistemlerin tartışıldığı ve uygulanma sahasına konulduğu bir dünyanın varlığına karşın, kendi ülkesinde II. Meşrutiyetin ilan edilmesine rağmen eğitimde istenilen seviyeye gelinmediğini dergi, gazete vs. medya araçlarının bu konuyu gündem dışı tuttuğunu ve yazdığı yazılardaki içeriğinde pek ilgi görmediğinden yakınmaktadır.

Bütün bu ilgisizliğe rağmen eğitimin özünü irdelemeye çalışan Kansu okullarda olması gereken usul ve nizamlar noktasında öğretmen öğrenci ilişkilerini değerlendiriyor.

Mekteplerin nizam noktasında birçok etken ve kurallar altında şekillendiğini dile getiren Kansu seviyelerin ancak bu nizam altında geliştirilebileceğine inanmaktadır. Eğitimde bilginin her şey olmadığını, öğretmenlerin bilgiyle donanımlı olmasının yanı sıra sınıfı etki altında bırakabileceği bir takım bağlayıcı hasletlere de sahip olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumun olması için gereken şartları iki şekilde ortaya koymuştur: Birincisi, çocukların eğitim ortamında sadece derse odaklanabileceği bir fiziksel ve ruhsal bir ortamın varlığı ikincisi ise öğretmenle öğrenci arasında olması gereken bir cazibenin varlığıdır (Kansu, Eylül-1328).

Öğrencilerin karşılaşabileceği hayat şartlarının öğretmenlerin kuracağı nizamı şekillendirebileceğini açıklayan Kansu, söz gelimi ziraatla uğraşan toplumların çocuklarının halim olması gibi sebeplerle öğretmenin okul ve toplum üzerindeki etkisi fazla olurken bunun aksine işsizliğin ve çeşitli farklılıkların meydana getirdiği şehir okullarında öğretmenin bir nizam sağlaması daha bilgili olmasını ve kendisini yetiştirmiş olmasını gerekli kılmaktadır. Eğer öğretmen bu toplumsal farkları dikkate almazsa eğitim belli bir süre sonra anarşiye sürüklenecek ve bir düzensizlik hâsıl olacaktır. Bu bakımdan okulun maddi yapısı ve eğitim programı içinde bulunduğu toplumla uyumlu olmalıdır (Kansu, Eylül-1911). Günümüz eğitim sisteminde çevre incelemesi adı altında öğretmen, okulun bulunduğu yakın çevrenin şartlarını tanıyabilmek için çevre inceleme raporu hazırlar. Bu rapor öğretmenin bizzat kendi

bakış açısıyla elde ettiği verilerden detaylı bir şekilde oluşturulur. Eğitimciler okulun bulunduğu çevrenin coğrafi özelliklerini, tarihçesi, gelenek ve görenekleri, ekonomik hayatı, yörenin problemlerini ve problemlerinin çözüm yollarını da içeren çevre incelemesini dosyalar ve ders konularına göre eğitim dokümanı olarak kullanırlar (MEB). Kansu'nun belirttiği öğretmenin toplumu tanınması bu yöntemle kısmen de olsa giderilmektedir. Bu görüşlerinin günümüz eğitim sisteminde yaygınlaştırılması Kansu'nun eğitimsel öngörüsünün genişliğini bir kez daha ortaya koymaktadır

Eğitim sistemi içerisindeki maddi etkenler kadar manevi etkenlerin olduğunu ve bunların göz ardı edilmemesi gerektiği fikrinde olan Kansu öğretmen ile öğrenci arasında var olan ilişkiye, cazibeye dikkat çeker. Eğitimin verimliliği noktasında etkinliği inkar edilemez olan sevgi duygusunun oluşturulmasında birinci adımın öğretmen tarafından atılması gerektiğini dile getiren Kansu 'sevilmek için önce sevmek lazımdır' ilkesini öne çıkarır ki bu da öğretmenin talebeye karşı sevgi ve hürmetini zorunlu kılmaktadır. Eğer öğretmen kendi içinde bir sevgiye sahipse öğrenciler o sevgiyi elde etmek için öğretmeni hoşnut etmeye, itaat etmeye çalışacaklardır (Kansu, Eylül-1911). Ona göre okul usta ile çırağın beraber yaşadığı muhittir (Kansu, Aralık-1945).

Sevgi ilkesinin eğitimde etkinliğinin sağlam bir zemine oturtulması için adaletle yoğrulması gerektiğini belirten Kansu çocukların sanıldığı aksine vicdanlarının işlediğini, öğretmenin taraflı davranışlarından müteessir olduğunu ve öğretmenin bütün davranışlarını en ince noktasında kadar tetkik ettikleri gözlemlerinde bulunur, sevgi ve adaletin yanlış kullanımının çocuğun ruhunu hırpaladığını dile getirir (Kansu, Eylül-1911). Sevginin eğitimdeki etkinliği tartışılmazdır. Bununla beraber Kansu, sevginin öğretmen tarafından adaletli bir şekilde kullanılmasını tavsiye etmektedir. Eğitimcinin çocuklardaki kıskançlık, inatçılık gibi birçok kötü davranışın oluşmasını engellemesi, çocuğu eğitim hayatına ısındırması amacıyla duygularında adaleti olması gerekmektedir. Ayrıca günümüzde çocuk eğitiminde yaygınlaşan değerler eğitimi, sevgi ve adalet duygularına büyük ehemmiyet vermektedir. Öğretmenin bu değerlerin yerleşmelerinde çocuklara rol model olması gerekmektedir.

#### 4.3.2.3. Okul, aile ve öğretmen üçgeninde ahlak eğitimi

*‘‘Ahlak terbiyesini yalnız bir kalp terbiyesi ve hissi bir mesele olarak değil, bir seciye meselesi şeklinde düşünürsek önem arz eder. Çünkü bir ferdi, bir cemiyeti, bir milleti şahsiyetlendiren, ona kimlik kazandıran o milletin seciyesidir...’’* şeklinde ahlak terbiyesini şahsiliikten çıkarıp topluma mal edilmesini isteyen Kansu amaç olarak *‘‘... bu sebeple her milletin ahlakını milletin ruhuna nüfuz ederek onu yaşatmak ve yükseltecek güce sahip olan adetlerini, ananelerini, hayat tarzlarını velhasıl ahlak seciyesini en iyi bir şekilde devam ettirmek için çalışmalıdırlar...’’* şeklinde açıklamaktadır (Kansu, Teşrinievvel-1333). Ahlak tanımını ve amacını bu şekilde ortaya koyan Kansu ahlakın umuma haiz olduğunu, bu sebeple okulda ele alınması gerektiğini ve ölçütlerini belirlemiştir.

Kansu’ya göre ahlak kaynağını içinde yaşadığı toplumun yaşayış ve inançlarından almakla beraber bazı ahlak değerleri her dönemde aynı kalırken bazılarının ise zamana bağlı olarak veya ele alındığı ilim dalı itibariyle değişebileceğini dile getirmektedir. Söz gelimi bir edebiyatçının ahlaka bakış açısıyla bir tarihçinin ahlakı ele alış şekli aynı olmamakla beraber ahlak her devirde asıl kaideler üzere devam etmiştir. Bu da ahlakın her devirde hayrı emretmesi ve şerden sakınmayı tembih etmesiyle kendisini göstermiştir. Bu bütün dinlerde böyle olmakla beraber bazı toplumlarda bunun ölçütleri değişebilmektedir. Nitekim din beynelmilel bir özellik arz ederken ahlak ise bünyesinde toplumsal bir özellik barındır ve toplumdan topluma veya zamandan zaman değişebilir. Milletler muhtelif devirlerde esas teşkil eden ahlak kanunlarını toplayarak bunları çoğu zaman bir ilahi kanunla kuvvetlendirmişlerdir. Bu bağlamda ahlak çoğu kere dine bağlı olmakla beraber dinlerin kendi bünyelerinde barındırdıkları kıskançlıklar insanların kendi kaidelerine uymaya zorlamaktadır (Kansu, Teşrinievvel-1333).

Kansu ahlak konularında Gazali’nin Eyyühel Veled gibi eserlerden yararlanmıştır. Bununla ilgili olarak ahlak ilgili alıntı yaptığı konular arasında kız erkek münasebetleri olmuştur. Bu ilişkileri anlatırken İslam kültürü içerisindeki konumunu belirlemiş aynı zamanda Emil adlı eserden de istifade etmiştir. Nitekim Emil adlı eserde kadın erkek münasebetlerini değerlendirirken Rousseau kadın ve erkeklerin aynı sosyal ortamı paylaşımlarına karşı çıkmış bu durumun devamı halinde insanların asıl

fitratlarının bozulabileceğini belirtmiştir. Kadın ve erkek ilişkilerinin evlenme zamanlarında zaten kendiliğinden tabii bir şekilde ortaya çıkabileceği yorumlarını yapmıştır (Rousseau, 1762).

Nafi Atuf Kansu Ahlakın okullarda işlerliği konusunda ona bilimsellik kimliğini kazandırmak ve derslere dâhil etmek gerektiği düşüncesini, ahlakın değişken olmakla beraber mücerret yani soyutta olmadığını, cemiyet dâhilinde bir yaşama sanatı şeklinde genelleştirerek söylemiştir.: *‘Ahlak kaideleri şuurla veya akılla belirlenemez onlar bir cemiyetin ortak mahsulüdür ve bu açıklamalar neticesinde ahlak dersleri mekteplerde olmalıdır düşüncesindedir’* (Kansu, Teşrinievvel-1333). 1950’lerde seçmeli olan, 1982’de zorunlu olan Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi eğitim sistemimizde içeriği ve ders süresi bakımından yıllarca tartışmalı bir konu olarak gündem de yerini korumaktadır. 1972 yılında lisan programına dâhil edilmiş, 1982’de Din Eğitimi Anabilim Dalı adı altında faaliyetini sürdürürken 1998 yılında günümüz ismiyle lisans eğitiminde bir öğretmenlik bölümü olarak yer edinmiştir. Din eğitimi dersinin okul programlarında yer almasını tavsiye eden Kansu, bu ders saatlerini yeterli görmemiş ve bu derslerin hayattaki uygulanabilirliğine dikkat çekmiştir. Bu bakımdan o son zamanlarda halen devam etmekte olan tartışmalardan ziyade dersin öğrenciler refaha ulaştırması ve keyfiyetiyle ilgilenmiştir

Ahlak derslerinin mekteplerde olması konusunu Kansu iki şekilde değerlendirmiştir. Birincisi gündüz ders veren okullar ikincisi ise yatılı olan okullardır. Kansu bu sınıflandırmadan sonra gündüz ders veren okullardaki zamanın 6-7 saat gibi az olması sebebiyle ekseri derslerin fikri terbiye hakkında olduğunu ve olması gerektiğini, bu durumda çocukta teşekkül edecek olan ahlak seciyesinin aileler tarafından verilmesi gerektiğini de dile getirir. Diğer taraftan yatılı okulların ahlak eğitimi vermeleri konusunda gerekli zamanın çok olması sebebiyle daha elverişli olduğunu dile getirirken bu konuda da oluşabilecek bazı olumsuz durumları ve çözüm önerileri ortaya koymuştur. Oluşabilecek sorunlar bu yatılı okulların halktan soyutlanmış bir şekilde eğitim yapıp öğrencilerin içerisinde yaşadığı toplumun ahlak kurallarından bihaber olması ve mezun olacak öğrencilerin halk arasında konum bulamaması şeklindedir. Çözüm önerileri noktasında ise ailelerle irtibatın daha sıkı sağlanması ve bu kurumlarda eğitim görecektaki talebelerin sadece sınıf içi eğitimlerle

değil aynı zaman konferans, geziler, eğlenceler, oyunlar, kütüphaneler vasıtasıyla eğitimin daha geniş bir alana yayılması ve toplumsallaşma sürecinin hızlandırılmasıdır (Kansu, Teşrinievvel-1333).

Kansu kendi zamanına karşı ahlak eleştirisi yaparken bencilliğin, başkasının haklarına saygısızlığın, şımarıklığın, arsızlığın bulunduğunu fakat bunun telkincisinin Türk milletinin ahlak kaideleriyle uzlaşmadığını aksine milletin ahlak kaidelerinin vakur, şefik, gayrı şahsi olduğunu dile getirir. Bu zıtlığın sorumluluğunu öğretmenlerin ahlakına yükleyen Kansu bu durumu çocukların ‘tabii selim’ yani doğru bir tabiatla doğduğunu ve bunu devam ettirdiğini bu çocuklara hitap edecek olan öğretmenlerin ise tabii selim mizacını kendi bünyelerinde taşımaları gerektiği şeklinde açıklamaktadır. Eğer öğretmen tabii selim fitratından ayrılırsa sadece öğrenciler kendi toplumunun ahlak anlayışının zıddına sahip olmakla kalmaz aynı zamanda daha büyük bir sorun ortaya çıkar ki, oda ahlak konusun da aile ve okulun değer yargılarının çarpışması şeklinde tezahür eder. Öğretmen toplumun değer yargılarından ayrıldıkça okul ve aile arasındaki bağ ile aile ve çocuk arasındaki bağ zayıflar ve sonuç itibariyle aileler, çocuklar, öğretmenler ve mektepler kendi sınırları içerisinde birbirleriyle etkileşimde olmaksızın mahdutlanırlar (Kansu, Teşrinievvel-1333).

Ahlak eğitimi konusunda ilk vazifeyi anne ve babaya yükleyen Kansu, okulun da bu eğitimin bir yüklenicisi olduğunu dile getirerek çözüm noktasında ilk vazifeyi okul-aile işbirliği adı altında okulun toplumsallaşması gerektiğini vurgulayarak başlamaktadır. Öğretmenlerin çocukların sahip olduğu gibi tabii bir mizaca sahip olması gerektiğini dile getirmekle birlikte bunun yanı sıra toplumun değişmeyen değer yargılarının çocuklarca benimsenmesi için ahlak derslerinde milletin büyük adamlarının hallerinden bahsedilmesi gerektiğini ve bu eğitimin bir nevi günümüz eğitim anlayışı tabiriyle örnek olay yöntemiyle yapılmasını, hikayeleştirilmesini önermektedir (Kansu, Teşrinievvel-1333). Her millet kendi kahramanlarını, gelecek nesillere tanıtarak milli bir duygu oluşturma çalışır. Buda toplumsal ahlak için önemsenmesi gereken bir durumdur. Tarihi geçmişin kahramanlarından gelenek-görenek, inanç, ahlak boyutlarıyla öğrenen nesillerin refah seviyelerini artacağı umulmaktadır.

### 4.3.3. Öğretmen

Öğretmenlikte aranan şartların çoğaldıkça herkesin öğretmen olma ihtimalinin azaldığına değinen Kansu öğretmenlik mesleği için çocuğun ruhuna nüfuz edebilecek bir yeteneğe sahip olmanın gerekliliğini ifade etmektedir ki çalışarak kazanılmadığını belirtmektedir.

Ona göre öğretmende olması gereken en önemli özellikler muhabbet ve nüfuzdur. Sevginin olduğu yerde söz etkisini yitirirken sorunlar kalpten kalbe giden yollarla sessizce çözülür. Kansu'ya göre muhabbet mevzusunda, iyi bir mürebbi kalbinde yaşamın ilk yıllarını yaşayan çocuklara tarif edilemez bir sevgi ve saygıyla doludur. Nüfuz öğretmenin sahip olduğu fiziksel ve şahsiyet özelliklerinden kaynaklanır. Endam, tavır, ses bu nüfuzu etkiler fakat nüfuz en önemli etkisini karakterli ilim ve fikirlerden alır. Eğer öğretmenin sözleri ve davranışları birbiriyle uyumluysa çocuk üzerindeki tesiri büyüktür (Kansu, Nisan-1916). Kansu'nun işaret ettiği eğitimin merkezinde bulunan öğretmenin sahip olması gereken sözsüz, ölçülemeyen niteliklerinin gerekliliği günümüzde daha da önem kazanmış ama bu konuda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Kansu öğretmenleri *“Bir şey öğrenmek isteyen kadın ve erkek vatandaş... öğretmen önüne çözülecek bin bir mesele ile yüklü gelir. Öğretmen; talebenin kafasında, kalbinde, tavır ve hareketlerinde... kendisine sunulan malzemeyi onlarla beraber el ele işlemesini bilen sanatkardır, ilim adamıdır”* şeklinde nitelendirmektedir (Kansu, Aralık-1945). Bu bakımdan eğitimde öğretmen önemli bir unsurdur. Dolayısıyla iyi yetişmiş eğiticiler olmadan eğitimde geri kalmış milletlerin eğitimlerini düzeltmeleri mümkün değildir (Çelik, 2011).

Öğretmenin mükemmel bir terbiyeye muhtaç olduğunu dile getiren Kansu, öğretmenlerde mesleki eğitimin önemine değinir. Ona göre bu eğitim olabildiğince erken başlamalıdır. Öğretmenlerin özellikle savaş zamanlarında eğitimin önemine daha çok inandıklarını belirten Kansu öğretmenlerin çocukları milliyet, vatan ve din etrafında birleştirmeleri, tek vücut haline getirmeleri gerektiğine değinir. İlmin külfete tabi olduğuna değinen Kansu'ya göre öğretmenlerin meslekleri için çabalamalarına, başarılarına bağlı olarak ödüllendirilmeleri gerekir. Öğretmenlerin haktan istedikleri

saygıyı görmeleri için, öncelikle içinde yaşadıkları topluma saygı göstermeleri, halkın menfaatlerini, terbiyelerini düşünmeleri ve daima onu yüceltecek atılımlarda bulunmaları gerektiğini dile getirir (Kansu, Haziran-1916a). Toplumdaki ilerlemenin sorumluluğun çoğunun öğretmenlerde olduğunu vurgulayan Kansu, öğretmenlerin hem kendi mesleklerinin itibarı için hem de toplumun bütünleyici elemanları olması sebebiyle mesleklerine önem vermeleri gerektiğini belirtmektedir.

Ona göre mürebbi ‘*her şeyden çok daha evvel, terbiyenin başlangıcı ile gayesini bilmeye mecburdur. Bir şahsın maddi ve manevi bütün kabiliyetlerini tanıyan adam bile, bu kabiliyetleri işletirken başlangıç ile gayeyi bilmeyince tam bir mürebbi olamaz*’ (Kansu, Ocak-1916). Bu bakımdan Kansu öğretmenin eğitim yapmaya başlamadan önce öğrencileri tanımaları gerektiğini ve buna bağlı olarak eğitimsel süreci hazırlamaları ve hedefler belirlemeleri gerektiğine vurgu yapmıştır.

Kansu çocuğun tembelliğinin kaynağı olarak öğretmeni görür. Ona göre öğretmenin talebeden şikâyet etme hakkı yoktur çünkü öğretmen kendisini yoklayacak olursa bu değişikliğin ve bozukluğun sebebini kendisinde bulacaktır (Kansu, Haziran, 1916b). Kansu’ya göre çocukların maddi ve manevi inkişaf ve büyümelerini temin etmek programın değil öğretmenin işidir. İnsanın küçüklüğü nispetinde terbiyesinin nazikleştigiğine değinen Kansu olumsuzlukların temelinde öğretmenlerle beraber ebeveyni de görmektedir (Kansu, Ağustos-1916). Buda öğretmen ve ebeveyn olarak her ikisinin de çocuğun eğitiminde maddi ve manevi olarak sorumluluk sahibi olduğunu göstermekte ve neslin ahlak ve davranışlarının yanlışlığından rahatsız olma hakkını ellerinden almaktadır. Kansu, öğretmenlerin, çocukların keyfiyetli bir eğitim alabilmeleri için veliyle iletişimde olmalarını, okul-aile işbirliği içerisinde bu süreci geçirmeleri gerektirdiğini belirtmiştir.

Kansu öğretmenin müfredatla çocukların zihninin hercümerç etmemesine değinirken bunu şu şekilde ifade eder:

*‘İptidailerimizde hesapçı, tarihçi, lisancı değil, fikri terbiye almış kafalar yetiştirmek isteriz. Program fikri inzibatı temin için muallimin elinde bir rehber olursa müfittir. Yoksa muallim oradaki mevaddı çocuklara*

*okutmak için programı bir kitap telakki ederse şüphesiz program pek muzır bir şey olur’’ (Kansu, Ağustos-1916).*

Her geçen gün eğitimsel açıdan bilginin artmasıyla beraber eğitim sisteminde uygulanması gereken etkinlikler ve dosyalar daha da karmaşık hale gelmekte ve bunların tam manada uygulanması imkânsızlaşmaktadır. Tüm bunlara ek olarak tüm bu etkinliklerin belli bir zaman dilimine sıkıştırma zorunluluğu öğretmenleri asıl gayeden uzaklaştırabilmektedir. Kansu bu konuda öğretmenlerin müfredatı birebir takip etmek yerine onu bir rehber olarak görmeleri gerektiğini ve bu müfredatı zaman ve mekâna göre esnetebileceklerine değinmiştir.

#### **4.3.3.1. Öğretmenlerin başlıca eğitimsel görevleri**

Eğitim sürecinin temelde bilgiyi elde etme ve kullanma ilkeleri göz önüne alındığında Kansu, bu ilkelerden uygulama üzerinde çok fazla durmakta ve bu konudaki sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu söylemektedir. Hatta öğretmenlerin ana vazifesinin bu olduğunu belirtmekle kalmaz öğretmenlerin siyaset ilmi ve faaliyetleriyle uğraşmaması gerektiğini eğer uğraşmaları gerekiyorsa bunu da ilgili bilim alanlarında yapmaları gerektiğini dile getirir. Zira gelecekteki gençliğin kalitesi öğretmenlerin verdikleri eğitimlerini uygulamaya dönüştürüp kalıcılığı sağlamalarıyla ilgilidir.

*Ben kanaat hâsıl ettim ki, muallimlerin en büyük vazifesi çocuğun fikrinden ziyade bedenini terbiye etmektir. Çünkü müşahede ile tetkikat ile sabit oluyor ki bizde nesil inkıza(sönmeye) doğru gidiyor. Kızlar çoğalıyor, erkekler azalıyor ve artık bu muhatara önünde ben şu kadar malumatı behemehâl öğreteceğim diye ısrar etmek bilmem nasıl tarif edilebilir bir hareket olur! Hâlihazırda ki mekteplerimize tesadüfen bünyesi kuvvetli olarak giren bir çocuk ya zayıf veyahut mutavassıt bir sıhhat ile mektepten çıkıyor. Muallimler bunları tashih etmeğe kendileri için vazife telâkki etmiyorlar ve esasen fena bir maişet veyahut fena, müstekreh bir itiyat ile boşalmış, sulanmış bu dimağları muallim birçok malumat sıkıştıracağım diye büsbütün öldürüyor. Sonucu bütün vuzuhu ile meydandadır. Niçin garp gençlerindeki zindeliği, çeviklik, şetaret bizim gençlerde görülüyor! Dördü, beşi bir yere toplanınca pek hararetili bir meclis teşkil eden gençler niçin bizde bulunmuyor?(Kansu, Ağustos 1911).*

Kansu bu şekilde öğretmenlerin vazifesini ortaya koyarken dönemin eğitimsel sorunlarını da dile getiriyor ve bu sorunlardan dem vurmaktadır. O'na göre sorun bilgiyi fiiliyata dökememekten ileri gelmektedir. Takip, tecessüs, tetkik fikirleri uyandırmak için çocukların metin bir bünyeye sahip olmalarının şart olduğunu belirten Kansu öğretmenliğin esas vazifesinin çocukta takip, tecessüs, tetkik arzularını uyandırabilmek olduğunu yazmakta bunun çözümünü ise aşağıdaki ifadelerle ortaya koymaktadır:

*Bunu hiçbir tarafla temin edemeyen, çocuklarımızı bile bile harap eden bugünün muğlak ve ruhsuz tarz-ı tedrisini değiştirmek, çocuklara hiç olmazsa fikri yorgunluk hissettirmemek, itikadınca vatanımızın istikbali namına yapılacak en mukaddes hizmettir. Çünkü söyledim ki, bizde nesil hastadır; tedavi edilmezse münkariz olmak tehlikesi vardır ve atının emsalini avuçlarına alan mekteplerdir ki bu tedavi vazifesini omuzlarına alıyor ve istikbale, tarihe karşı bütün mesuliyeti yükleniyor (Kansu, Ağustos-1911).*

Ona göre öğretmen sadece öğrencilere parlak dersler vermekle kalmamalı, verilen malumatları talebeye hazmettirerek onu gelecek hayat için de hazırlamalıdır. Çocuk sınıfta doğal davranmadığı için daha etkin sonuçlar elde etmek, çocukları özellikle okul dışı faaliyetlerde gözlemeyi gerektirir. Çocukta davranışın değiştiğini takip etme eğitimin önemli gerekliliklerinden biridir (Kansu, Şubat-1911). Bu sayede Kansu eğitimi çocuğun eğitiminin sadece okulda değil okul dışı faaliyetlerde de devam etmesi gerektiğini belirtmiş, daha gerçekçi değerlendirmeler için çocukların doğal ortamda gözlemlenerek tanınmaları gerektiğini dile getirmiştir.

Kansu öğretmenlerin öğrencilerini tanımalarını gerekli görür ve bunu “*tecrübe eden muallimler pekiyi bilirler ki şakirt üzerinde bir nüfuz sahibi olmanın birinci şartı onu tanımak ve tanıdığını da ispat etmektir*” sözleriyle dile getirir (Kansu, Şubat-1916). Bunun neticesinde çocuk kendisiyle ilgilenildiğini, kendisine önem verildiğini fark edecek ve memnun olacaktır. Kansu'ya göre öğretmenin bir yıl boyunca takip edeceği bir program olmalıdır;

*Hâlbuki azimet edeceği ciheti tayin etmemiş bir muallim, hakiki bir muallim olamaz. Muallim olabilmek için talebenin fikri ile büyümek,*

*yükselmek usulünü bilmek icap eder. Tedrisin keşfi, tedriciyi hayat bulması en fenni usuldür. Basitten mürekkebe doğru giderek çocukta tecessüs ve takip hassasını uyandıran bir muallim, mukaddes vazifesini ifa etmiş sayılır (Kansu, Temmuz-1911).*

Günümüz eğitimi açısından düşünüldüğünde eğitim sisteminde teorik derslerin çokluğu dikkat çekmekte öğrencilerin üretkenliklerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu da Kansu'nun bir asır önceki değerlendirmelerinin isabetliliğini ortaya çıkarmaktadır.

#### **4.3.3.2. Öğretmenlerin eğitim sürecinde kaçınması gereken durumlar**

Kansu Osmanlı devletinin eğitimle olan münasebetinin genellikle toplum ve eğitimcilerin indinde yeni-eski, dini-dinsiz gibi düşüncelerle ele alındığını III. Selim'den itibaren bu durumun daha da belirginleştiğini dile getirirken müteşebbislerin olduğu kadar engelleyenlerinde de çoğu zaman olduğunu dile getirmektedir ki II. Mahmut ve Abdülmecid'inde bu çatışmalarla hemhal olduğunu ve eğitimin yönünü değiştirmeye çalıştıklarını dile getirmektedir. Bunun sonucunda eğitimcilerde ve öğretmenlerde meydana gelen taassubun eğitim kurumlarının yıkıcılığı üzerine ne kadar etkili olduğunu dile getirirken kendi zamanında yani II. Meşrutiyet zamanında bu taassubun yerinin öğretmenlerin siyasetle uğraşarak doldurulduğunu ve hars siyasetlerinin eğitim üzerinde yıkıcı bir etkisi olduğunu söylemektedir.

Siyasi fikirlerin birkaç kişinin öncülüğünde belirlendiğini ve bunların ihtiraslarına göre şekillendiğini dolayısıyla geçici ve gerçeklikten uzak bir hal alması dolayısıyla bu durumun zararlı olabileceğini belirten Kansu siyasetin kendi özünde birçok husumet ve nefreti barındırması sebebiyle öğretmenlerin bu oluşumlar içinde olması öğrenciler nezdindeki değerine gölge düşürmekle kalmayarak siyasetle uğraşan bu öğretmenlerin oluşturacağı kurumların da istikbal hayatı için hastalıklı bir hal teşkil edeceği görüşündedir (Kansu, Ağustos-1328).

Öğretmenlerin siyasetle uğraşma eğilimleri genellikle günü birlik olup şahsi ihtiraslara bağlı meseleleri içerir ki bu da esasında eğitimsel manada bir değer taşımaz. Her milletin en münevver tabakası olan ve geleceği şekillendirme de etkili olan muallimlerin günübürlük olaylara değil daha çok müstakbeli tesiri altına alabilecek

mevzularla uğraşmaları gerekmektedir (Kansu, Ağustos-1328). Çünkü öğretmenler gelecek nesli yetiştirenler öğretmenlerdir.

Kansu öğretmenlerin siyasetle uğraşma düşüncelerini artık sorunsallıktan ziyade bir şikâyete çevirir. Öğretmenlerin ahlak terbiyesini bile gençlere aşlamaktaki başarısızlığına dikkat çeker ve hal böyleyken öğretmenlerin hars temelli siyaset terbiyesi ve hareketlerinin çocuklarda ne kadar tahrip edici felaketler doğuracağını kestiremediklerinden yakınır. O'na göre düşünsel bağlamda öğretmenine teslimiyet içerisinde bulunan genç dimağlar ötekinin berikinin fikirleriyle kurcalanmamalıdır (Kansu, Ağustos-1328).

Nâfî Atuf Kansu'nun indinde mektep, dışardaki dedi kodu, siyaset vesairelere karşı korunmuş bir kale olarak düşünölmelidir. “...Yeşillikler içinde, bidai tabiiye ve ziya ile mezin asude ve şen bir muhitte şakirt yalnız irfan ve sanatı dinleyecektir. Mektebin bütün müneffizlerini Ali'nin Veli'nin arzusuna karşı tıkamalıdır...”(Kansu, Ağustos, 1328 s.7)<sup>2</sup>.

Maarif Nezareti'nin emreylediğı bütün kitapları harfiyen okutmanın ve bu derslere başka kitapları eklemeyi engellemenin muallimlerin içtihat fikirlerinin kaldırılması demek olduğunu dile getiren Kansu, öğretmenlerin başlarını siyasetten çevirmeleri gerektiğini çoğı kez vurgulayarak, kendi uzmanlık alanlarına göre dünyadaki değişimleri takip etmeleri gerektiğini dile getirmektedir (Kansu, Ağustos-1328).

Öğretmenlikte vazife bilinci mevzusunda Kansu İsviçre seyahatindeki eğitim incelemeleri sonucu bazı noktalara dikkat çeker ki bu sebat ve azmin beraberliğinin sonucu oluşan talim ve terbiye aşkıdır. Kansu'ya göre ‘ilmin vatanı olmadığına göre faziletinin de vatanı olmaz’ bunun için eğitim kendisine emek verilene yönelir. Öğretmenin bu süreçte edinmesi gereken en önemli özelliklerden birisi eğitim verdiği halkı tanımak ve benimsemektir diğeri ise çocuğun kalbine ve fikrine nüfuz etmenin yollarını aramaktır. Nasıl olacağı konusunda Pastelozzi'yi örnek veren Kansu, cesaret,

---

<sup>2</sup> Yeşillikler içinde, tabiatın yeşerdiği ve ılık ile süslendiğı, mutlu ve şen bir ortamda, öğrenci yalnız irfan ve sanatı dinleyecektir. Mektebin bütün kapılarını Ali'nin Veli'nin arzusuna karşı tıkamalıdır.

çalışmak, aşk ve Allah’a itimat ile başarıya ulaşılacağını dile getirir (Kansu, Haziran-1328).

#### 4.3.4. Aile

Çocuk eğitiminde ailenin rolüne sıkça değinen Kansu annenin babaya göre daha etkin olduğunu ifade eder. Ona göre iyi bir aile yaşamı evlilik sürecinin nasıl oluştuğundan başlar ve aile bireylerinin birbirlerine olan bağlılıklarıyla devam eder (Kansu, Haziran-1918). Mutlu bir aile mutlu ülke demektir ki burada ailenin çocuğuna verdiği eğitim önemlidir. Çocukların bilgi, özgüven ve kuvvet bakımından babalarından destek aldıklarını ve bu vesileyle vatanını ve milletini daha mesut bir hale sokabileceğine değinirken babaların çocuklarını eğitmek istemelerine rağmen eğitimin çocuk üzerindeki değişimini kabullenmek istememeleri durumunu eleştirir (Kansu-Temmuz-1911).

Ona göre kadın ve erkeği birbirine manen ve fikren yaklaştırmak hususunda en önemli vazife mekteplerindir. Mektepte verilen bilgiyle kadın ve erkek, olmaları gereken mevkide olacak ve toplumun yapı taşı olarak beraber oluşturabileceklerdir (Kansu, Ocak-1916).

Çocuk eğitimi konusunda da toplumun en küçük birimi olan aile boyutunda çocuklara değer verilmemesinden yakınmaktadır. Ve ailelere seslenir:

*Sahibi azim değiliz. Çabuk umutsuzluğa düşüyoruz...Halbuki hayat iyi kötü zamanlara sahiptir. Öyle bir terbiye almış olmalıyız ki, ne ıstıraplar doğal halimizi bozsun ne de sevinç bizi haddinden fazla coştursun. Eğer sahibi azim olsaydık garp şarkı geçmezdi... Çocuklarımız için esirgeyeceğimiz ufak bir gayret yarın başımıza öldürücü bir bela taşı olarak iner...(Kansu, Mart-1911)*

Kansu burada toplumsal olarak bir özeleştiri yapmakta ve toplum olarak olaylara duygusal olarak değil sübjektif olarak bakmamız gerektiğini, karşılaşacağımız sorunları ifrat ve tefrite kaçmadan ciddilikle ve geleceği öngörerek ele almamız gerektiğini belirtmiştir.

Kansu var olan aile yapısını eleştirmekle beraber onlara tavsiyelerde de bulunmaktadır; *“Çocuklarımıza asrın ihtiyacı ile mütenasip bir ilim vermeliyiz. Çocuklarda şahsi teşebbüslere istidat bırakmalıyız. Ahlaklı yetiştirmeliyiz”* (Kansu, Ocak-1916). Kansu çocukları çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirilmesi gerektiğini ve böylece öğrencilerin gelişmelere ayak uydurabileceğini ifade etmiştir. Teknoloji ve diğer alanlardaki ilerlemelerin hızlandığı günümüzde eğitim sisteminde bu görüşün aktif olarak gündemde tutulması gerekmekte çağa uymayan ve pratiklik sağlamayan tekniklerin diskalifiye edilmeleri gerekmektedir. Tüm bu gelişmeler bağlı olarak ailelerin meydana gelen gelişmelerden öğrencilerden sonra haberdar olduğu tahmin edildiğinde ailenin bu konudaki sorumluluğu daha da artmaktadır. Bu konuda Kansu’nun düşünceleri rehber olacak niteliktedir.

#### **4.3.4.1. Çocuk eğitiminde kadının rolü ve kadın eğitimi**

Eşitlikçi, özgür, iş hayatı vb. olgular arasında tartışılmakta olan konular gibi kadının toplumsal rolleri konusunda eşitlikçi olması, özgür olması, iş hayatına katılması gibi durumların tartışıldığı bir ortamda Nâfi Atuf Kansu kadının rollerini geleneksel bağlamda değerlendirmiştir. Kansu’nun düşüncesinde kadın her şeyden evvel toplumu oluşturan bireylerin sağlıklı, ahlaklı olmalarını sağlayarak çocuğun ruhuna ve aklına hitap etme yetkisini elinde barındıran nadir insanlardan olup ilk eğitimci olmasının yanı sıra bir annedir. Kısacası kadın toplumun görünmeyen fakat özünü oluşturmaktadır. Kansu’ya göre kadının toplumsal mahiyetteki eğitimine geç başlanmıştır (Kansu, Eylül-1328). Buna rağmen Kansu mili yükselişin en önemli sebeplerinden birisinin son yıllarda kadın eğitime gösterilen ilgi olduğunu ifade eder (Kansu, Haziran-1916).

Kansu’ya göre kadının en büyük vazifesi ve sermayesi yetiştirdiği veya yetiştiremediği çocuğudur. Bu düşüncesini makalesinde erdemli iki çocuk yetiştiren Romalı bir kadının hikâyesi ile süsler. Şehirde yapılacak olan güzellik ve ihtişam yarışmasına bütün kadınlar en süslü elbiselerini ve mücevheratlarını takarlar. Yarışmada kendisine mücevheratlarını gösteren kadınlara kendi çocuklarını göstererek *‘İşte benim mücevheratım’* diye cevap verir (Kansu, Mayıs-1333). Çocukların eğitimi mevzuunda kadın eğitiminin gerekliliğine değinen Kansu aynı zamanda onlar hakkında ümit vardır. *‘Kız mekteplerimiz her halde bizi daha ziyade ümitlendirecek haldedir. Muallimlerimizde meslek sevgisi daha fazladır. Hayat kız mekteplerinde daha temizdir,*

*daha muntazamdır’’* şeklinde kadınların çocuk eğitimindeki konumuna değinir (Kansu, Haziran-1916).

Kansu terbiyenin muhitleri arasında aile, mektep ve çevreyi sayarak bunlar arasında kesin çizgilerin olmadığını ve bu muhitlerin birbirlerini etkiyebileceğini eklemektedir. Buna rağmen terbiyenin yegane eseri olan güven duygusunun yaşamın ilk yıllarında verilmekte olduğunu ve bu yeteneklerin devam edilmesinde okul ve çevreye nazaran ailenin ve bilhassa annenin tesirinin büyük olduğunu dile getirmektedir (Kansu, Mayıs-1333).

Frobel’in 1840’larda ilk açılan okullarda çocukların 7-8 yaşlarına kadar ailelerinin yanında büyüdüğünü söyleyen Kansu kendi zamanında bu yaşın 4 ‘e çekilmesi konusunu ise olumsuz bir şekilde eleştirmektedir. O’na göre annenin çocuk üzerinde nüfuz sahibi olduğu bu zamanlarda çocuğun aileden ayrılması menfi bir durumdur (Kansu, Mayıs-1333). Daha erkene çekilmesinin sakıncalı olduğunu ifade etmiş kadınların iş hayatında ki varlığını bu uygulamaları tetiklediğini ifade etmiştir.

Annenin çocuk üzerindeki tesirleri ilk yıllarda daha fazla olmakta ve çocuğun bütün yaşamı boyunca devam edebilmektedir. Validenin vereceği fikri, bedeni, ahlaki itiyatlar irsiyet bağı ile birleşince çocuğun mizacı ve seciyesi üzerinde önem arz eder. Annenin çocuk üzerindeki etkisi okul çağında da devam eder. Bu durumda anne okulda verilen eğitimi hayatta devamlılık kazandırarak okul ile aile arasında ahenkli bir bağ oluşturur. Bu durum ise annenin kendisine pahalıya mal olan tecrübeleri irfan ve şefkatle çocuğunun hareket tarzında, seciyesinde ve ahlakında kullanmasıyla meydana gelir (Kansu, Mayıs-1333).

Kansu’nun düşüncelerinde her ne kadar çocuğun terbiyesinde anneye ziyade vazife yüklenilmekteyse de özellikle çocuğun sosyalleşmesi için babanın çocuğun eğitimine katılımını gerekli görmektedir. Bunu yanı sıra Kansu her zaman gerekli olmasa da nine, dede, teyze, hala vs. akrabalarında çocuğun terbiyesine örnek yaşamlar ve tecrübeler edinmesi konusunda faydalı olabileceğini belirtir fakat yine de son söz annenindir (Kansu, Mayıs-1333). Çekirdek aile yapısının yaygınlaştığı dönemimizde çocukların özellikle ilk yıllarında akraba ve komşu etkileşimden uzak, yalnız büyümesi onların maddi ve manevi anlamda yetersiz olmalarına sebebiyet verebilmektedir. Bu

gün gittikçe artmakta olan bireyleşme ve yalnızlaşmanın kökenlerini bireylerin çocukluk yaşlarında Kansu'nun belirttiği eksiklikler sebebiyle olduğunu görmek mümkündür. Bunlara ek olarak çocuk eğitiminde anne faktörünün tartışılmazlığı her dönem etkinliğini korurken Kansu'nun özellikle toplumsallaşma aşamasında babanın etkinliğine değinmesi günümüz eğitim çalışmalarında ortaya konulmuş bir durumdur.

Annenin çocuğuna karşı doğasında var olan sevgi, şefkat, merhamet gibi duyguların her daim çocuğun iyi yetiştirilmesinde eksik kalacağını belirten Kansu bu hasletlere, ilminde eklenmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu ilimler konusunda özellikle çocuk yetiştirme sanatına sahip olması gerektiğini dile getirirken annenin kendi kültürün birikimine sahip olmasını ve bunu çocuğun kalbine ve aklına bilinçli bir şekilde naksetmesi gerektiğini ifade eder ki vatansever ve ahlaklı kişiler bu sayede çoğalabilecektir. Bu neviden kadının çocuğuna sorduğu sorular, verdiği cevaplar çocuğun düşünce algısında derin tesir edecektir. Kadının öğrenmesi gereken ilimler noktasında ikinci ilim olarak sağlık ilimlerinin seçilmesi bir zorunluluktur. Çünkü doğan çocukların çoğunun doğum anında veya doğum sonrasında ortaya çıkan ve çocuğun ölümüne sebebiyet veren olumsuzlukların temelinde sağlık bilgisinden yoksunluk gelmektedir (Kansu, Mayıs-1333).

Annenin çocuğun maddi ihtiyacından sonra çocuğun manevi cihetlerine taalluk eden ihtiyaçları konusunda da verilen eğitimin okul hayatında tesirli olduğunu dile getiren Kansu, bunu örneklerle açıklamaktadır. Sözelimi okula ilk gelen çocuklara bakıldığında zeki, faal, nezaheti lisana malik, mantıklı hareket eden çocukların eğitilmiş ailelerin çocukları oldukları, fikirleri muğlak, hareketleri zalimce, zevkleri kaba, seciyeleri bikarar olan çocukların ise eğitimsiz annelerin, ailelerin çocukları olduğu görülmektedir (Kansu, Mayıs-1333).

Kansu'ya göre yukarda zikredildiği şekilde yetiştirilen bir çocuk, toplum tarafından kabul görecektir. Bu eğitim sayesinde ki şayet ailenin öğrettiği iyi şeyler ile toplumda var olan olumsuzluklar karşı karşıya kalırsa toplumun tesirinin çocuk üzerinde etkisiz olduğu görülecektir (Kansu, Mayıs-1333).

#### 4.3.5. Çocuk

Tarihsel süreçte Kansu'nun çocuk eğitimi değerlendirmelerine bakıldığında, 1846 ve sonrası tarihlerden itibaren çocuk eğitimi alanında okulların yaygınlaştırılıp, zorunlaştırılma meselesinin gündemde olmasına değindiği görülmektedir. Fakat Kansu çocuk eğitiminin gerek ekonomik olarak desteklenmemesi ve gerekse öğretmen ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanmaması sebebiyle istenilen düzeye ulaşamadığını belirtmiştir.

Kansu sıbyan mekteplerinin dünyevileştirilmeye başlanmasına rağmen bu anlamdaki teknikleri kullanacak öğretmen okullarının eksikliğine sıkça değinmiştir. Çocuk eğitiminde yerde oturma, eski usul malzemeleri kullanma, softaların yeni eğitimsel yenilikleri kullanmaya karşı çıkması, Kansu'nun eğitimin gelişmesine engel olarak gördüğü diğer konular arasında olurken; Türkçe derslerinin okutulup-yazmaya başlanması, çocuğun tabiatının gün gittikçe daha çok tanınması ve eğitim sisteminin buna göre şekillenmesini Kansu, öne çıkan gelişmeler olarak görmektedir.

Kansu'ya göre çocuklar bir ülkenin ortak geleceği olduğundan onlara verilecek eğitimde ücretsiz olmalıdır. Kansu'nun gözlemlediğine göre, sanayi ile birlikte fakirliğin artması kadınların çalışma hayatına girmesine sebep olmuş ve çocuklar ailelerinden uzak eğitim almak zorunda kalmıştır. Ayrıca artan zevk ve eğlenceler sebebiyle anne ve babanın çocukla ilgilenmek istememesi ve ondan kurtulmak istemesi sonucu aile ortamının zayıfladığına değinen Kansu, bu olumsuz durumların çocuğun eğitimi anlamında devletin sorumluluğunu daha da artırdığına değinmiştir.

Ona göre çocuk eğitiminden maksat çocukların zihni ve ahlaki kuvvelerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesine hizmet etmek ve bunula beraber sanayiye kabiliyet vermek için bazı elişleri talim ile elin yeteneklerini husulüne yardım etmek ve eğitimsel temel bilgileri vermektir.

##### 4.3.5.1. Sıbyan Eğitimi Hakkında

Kansu çocuk eğitiminde Türklerin eğitime önemli hizmetleri arasında sıbyan mekteplerinin amacına, işlevine verilecek olan cezaların nevilerine yazılarında sıkça değinmiştir. Kansu sıbyan mekteplerinde eğitimin hedeflerinin kuruluşundaki maksat

gibi dini olduğuna değinir. Ona göre İslam dininin kadın ve erkek farkı gözetmeksizin herkesi ilim tahsiline mecbur tutması anne ve babaları çocuklarının akılları ermeye başlayınca okutmalarına vesile olmuştur.

Sıbyan mekteplerinin eğitimini din, sünnet ve şariat adabını talim telkin etmek, farz, sünnet, helal ve haramı öğretmek olarak betimleyen Kansu çocukların ergenliğe girmeden bu vazifeleri bilmeleri gerektiğine değinmiştir. Kansu küçük yaşlarda en önemli yöntemlerden birinin çocuklara salih adamları ve hayır sahiplerini çocuklara methetmek ve şeriri ve şakileri zemmetmek olduğuna değinerek bu sayede çocukları şerden sakınıp hayra rağbet edeceklerini belirtmiştir.

Şeri şerifin 7 yaşından itibaren çocuklara dini vazifelerin ve muaşeret adabının, yazı, kıraat ve hesabın kız ve erkek bütün talebelere öğretilmesini mecbur tutmuş olduğuna değinen Kansu, çocuk eğitiminin dört yaşından itibaren başlamasının Anadolu’da bir adet olduğuna değinir.

Derslerin genellikle Kuran ve İlmihalden mürekkep olduğuna değinen Kansu, ek olarak çocuklara lügat ezberleme derslerinden bahseder. Bu kitapların çocuklara kıraat olarak okutulduğunu ve ezberletildiğini belirten Kansu, bu yöntemi eleştirirken çocukların bilişsel zekâlarına olan katkıları dolayısıyla da olumlu bir şekilde değerlendirmiştir. Kansu derslerin sabahdan öğleye ve öğle arasından sonra ikindiye kadar hatta ikindiden sonra bile sürdüğüne dikkat çekmiştir.

Kansu sıbyan mekteplerinde disiplinin cismani cezalarla, falaka ile, dini müeyyidelerle temin olduğuna değinmiş, bu cezalar arasında kulakları tırnaklamak, kafaya sopa indirmek, tokat atmak, saatlerce tek ayak üstünde durdurmak gibi çeşitleri saymıştır. Kansu cezanın sebepleri arasında Tacüleddeb’ten “ve dahi her edepsizlik kim oğlandan sadır ve zahir ola ve yahut tahsilde tembellik göstere, ihmal etmeyip dövmek gerektir ki çubuk darp ile edep ve baçize öğretirler” şeklinde alıntı yapmıştır. Öğrencilerin bu zorluklara katlanmaları gerektiği aksi takdirde çocukların eğitimsel yönünden yetersiz kalacakları diğer alıntıları arasındadır. Bununla beraber Kansu çocuk eğitiminde incelediği eserlerde çocuğun mektebe gelinir gelinmez dayağa müracaat etmemeleri gerektiğini vurgulamıştır. Eğitimin ilk zamanlarında çocuğa gülümser olması gerektiğini dile getiren Kansu, çocuğun eğitimden soğutulmaması düşüncesinde

olmuştur. Diğer eserlerde ise Kansu ceza konusunda insafında elden bırakılmadığına değinmekte, en ufak bir hatada dayağa karşı olunduğunun da altını çizmiştir. Ayrıca incelediği eserlerde Kansu eğitimin çocuğun takatine uygun olması gerektiğın değinerek “çocuğun takati yetip ve idraki yetiştiğı kadar ders vereler ve evvelki dersi bilmezse yukarisına da gitmeyeler ve bir dersi halledip anlamayınca bir ders dahi vermeyeler” sözleriyle muallimlere makul tavsiyeler verildiğine de sıkça değinmiştir (Kansu,1934).

#### **4.3.5.2. Çocuk eğitimi**

Kansu’nun eğitim ile ilgili düşünceleri daha çok çocuk eğitimi üzerinde yoğunlaşmıştır. Geçmişte çocuğun yetişkinin bir örneğı olarak görüldüğünü ve yetişkinlerin onun dünyasına yabancı olmaları sebebiyle terbiye anlayışlarında ki eksikliğe dikkat çeken Kansu, bu durumun II. Meşrutiyet dönemi ve özellikle sonrasında değıştiğini çocuğun yetişkinin bir minyatürü olmadığını ve çocukluğun yetişkinlik döneminden ayrı bir çağ olarak görülmeye başlamasını ifade etmektedir (Kansu, Mart-1933). Tarihsel açıdan bakıldığında çocuk eğitimi, çocuğun eğitimine olan ilgi günümüzde hızla artmakta ve çocukların kişiliklerin-dünyalarının nasıl olduğu ve onların nasıl eğitilmesi gerektiğı araştırmaları eğitim camiasında yaygınlık kazanmaktadır. Düşünsel manada günümüz çocuk eğitimi ile Kansu’nun fikirlerinin örtüştüğü görülmekte, uygulama alanında ise günümüz çocuk eğitiminin daha etkili bir şekilde uygulamalı olarak ele alındığı görülmektedir.

Kansu’ya göre çocukluk dönemi diğer gelişim alanlarına nazaran fiziksel gelişimle ön plana çıkmaktadır. Çocukların fiziksel olarak zayıf olmasının onların hareketsiz kalmalarına neden olduğunu, hareketin olmadığı bir ortamda da gelişmelerden bahsedilemeyeceğine değinmektedir. Tüm topluluklarda çocukların benzer yaşantılar geçirdiğini ifade eden Kansu, onların olumlu özelliklerini dikkate alan toplumların büyük atılımlar yaptığını söylemiştir. Çocukların fikir ve his bakımından geliştirilebilir bir şekilde donanımlı olarak doğduklarına değinen Kansu, zekânın ve hissin sönmesinin 5-6 yaşından sonra başladığına dikkat çekmiş, bu zamanlarda çocukların ebeveyn, çevre ve mektebin kötü şatlarıyla temasa geçtiklerini belirtmiş ve bu temasın artmasıyla çocukların zekâ ve hassasiyetlerini kaybettiklerini ve bu sebeple donuklaşıp sersemleştiklerini gözlemlemiştir (Kansu, Haziran-1916).

Çocuk eğitiminde Kansu en ziyade duygusal etkileşim üzerinde durur. “-Çocuk zekâdan ziyade kalpte keşif olunabilir- diyenler hakikaten çok iyi düşünmüşlerdir. Kalp çocukta zekâdan çok evvel inkişaf ediyor... Çoğu defa görülür ki talebe daha ziyade muallimin kalbine sokulmak ister. Onu sever, onu hatta anasına ve babasına çok defa tercih eder” (Kansu, Nisan-1916). Duygusal gelişimin ilk yıllardaki etkinliğine değinen Kansu öğretmenlerin bu özellikleri dikkate alarak çocuklarla ilgilenilmesi gerektiğini dile getirir. Çocuklar sevilirken şımaracakları yargısına tepki gösteren Kansu, onların şıarmaktan ziyade sığınacak kalpler aradıklarını bunun yanında imtisal ve taklidin tahakkümü altında bulunan çocukların misal olmaya değer şahsiyetler aradıklarını ölçüt olarak da çocukların öğretmenlerin sözleriyle fiillerinin uyumluluğunu tartarak sevgi bağıni oluşturduklarına değinir (Kansu, 1916).

Eğitimde uygulanan mükafat ve cezalar eğitim sisteminin keyfiyetinin anlaşılması için önemlidir. Osmanlıda çocuk eğitiminde kabahatin çeşidine ve şiddetine bağlı olarak cezanın değiştiğine değinen Kansu, kabahatin tembellik veya yaramazlıktan dolayı yapıldıysa cezasının şiltesini öğretmenden uzaklaştırmak, kulaklarını incitmeyecek şekilde çekmek, ırz ve namusuna dokunmayacak şekilde acı söz söylemek, çocuğunu evine göndermek olduğunu belirtir. Fakat eğer kabahat dini vazifelerini yapmamak, sövmek veya dövmek şeklinde ise cezasının çubuk ve el ile dövmek olduğuna değinir. Mükâfatlar ise çocuğun oturduğu yeri hocaya yakınlaştırmak, onu söz ile teşvik etmek, onaylamak ve örnek hareketlerini okulun geneline ve aileye bildirmek olduğunu ifade eder (Kansu,1932). Kansu Osmanlı eğitim sisteminde çocuk eğitimde kullanılan mükâfat tekniklerini onaylarken ceza ile ilgili hükümleri ret etmektedir. Ona göre çocuğun yaptığı maddi hatalar maddi olarak cezalandırılabilmesine rağmen hem maddi hem de manevi hatalarda genel olarak kullanılması gereken yöntem çocuğu düşünmeye teşvik edip hatasını idrak etmesini sağlamaktır. Kansu’nun tavsiye ettiği bu yöntem günümüzde de tasvip edilmektedir.

Tolstoy ve diğer birçok yabancı eğitimcileri incelerken çocukların hürriyetlerine vurgu yapan Kansu, çocuğun özgür davranması gerektiğini belirtirken bu hürriyetin birçok bağlarla engellenmiş olduğunu ve bununda pek tabii olduğunu ifade eder. Özgürlük maddi anlamda imkânsızlık içerirken duygu ve düşüncelerin özgürlüğü daha geniş bir mana arz etmektedir. Ona göre hürriyet, sorumluluğu beraberinde getirir.

Hürriyete kavuşmak bir süreçtir: *‘‘Hakiki hürriyet taşıyan bir kalp, başkasının itikadına, efkârına, kendi vicdanına ifa ettiği ihtiramı yapar; ancak bu en büyük saadet ne bir senede ne üç senede doğar, bu hürriyetin kutsiyetini idrak edecek birçok nesillerin takibini beklemek lazımdır’’* (Kansu, Eylül-1911). Bu bakımdan hür düşünce ve eğitim ortamının oluşmasını zamanla eğitimcilerin gayretleriyle meydana geleceğine değinen Kansu, bu konuda toplum olarak sabit bir ilerlemeden ziyade ilerleme-gerileme süreçleri yaşadığımızıza değinmektedir. Çocukların bir hedefe ulaşmasını temin etmek veya eğitim sisteminin yararlılığını artırmak için istenilen ani atılımların hem toplumsal hem de bireysel olarak başarısızlıklara yol açabileceğine değinen Kansu, eğitimin aniden yapılacak bir şey olmayıp sürekli iyiye doğru gitmesi gereken bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

Kansu hürriyetle ilgili çocukların istikbalini belirlemesini şu şekilde ifade etmiştir: *‘‘Çocuk kendi tariki istikbalini kendi iradesiyle açmalıdır. Ancak yol başını gösterecek ve yol ortasında tesadüf edilecek sorunların çözümünü öğretecek muallim herhalde belli bir müddet için çocuk ile beraber gitmeye mecburdur. Ta ki çocuk takip ettiği yolun mahiyetini anlasın’’* (Kansu, Şubat-1911). Görüldüğü gibi Kansu çocuğun özgür olmasına değinirken ona rehber olması gereken öğretmeni de gerekli görmektedir. Bu mevzuda Kansu öğretmenin etkililiğini şu cümleleriyle desteklemektedir. *‘‘Tedriste muvaffakiyet ve hayatta intizam eden düşünce hürriyetini muallim ne kadar muhafaza ederse talebesi de o kadar temiz ve terakkinin en büyük şartı olan mesai-i şahsiye ile o kadar tecehhüz eder’’* (Kansu, Haziran-1911).

Kansu eğitimin en önemli amaçları arasında seciyeli (karakterli) insanlar yetiştirmek olduğunu dile getirir. Bunun nasıl olacağı konusunda ise şu bilgileri verir.

*Şüphesiz seciye kitaptan öğrenilmez. Çünkü kitap bir fikir ve kanaat verebilir, kalbi-zekâyı tahrik edebilir. Fakat tesir bu kadarla kalınca kitap ve tedris tamamıyla müfit olabilmekten çok uzaktır. Kitabı, dersi, münasebet ve temasları, sözleri, hareketleri, cezaları, mükafatları, terbiye-i bedeniyeyi, temayülatı ruhiyeyi,; mektep hayatının bütün diğer teferruatını hep seciyenin teşkili etrafında toplamak ve bunları ahenkdar bir surette idare edebilmek lazımdır. Ta ki çocuklar tekâmül-i ruhi ve bedeniyelerini takip ederek istinad ve kabiliyetlerine göre faziletkar itiyatlara sahip olabilsinler*

*ve bu itiyatlar onlarda metin ve makul bir seciyenin sağlam taşlarını teşkil edebilsin (Kansu, Şubat-1916).*

Kansu eğitimde en önemli unsurun kitaptan ziyade öğretmen olduğunu yazılarında sıkça dile getirmekte ve öğretmeni bilgisine ek olarak daha çok karakteri-şahsiyetiyle ele almaktadır. Kansu'ya göre öğretmen sadece rol-model olmasıyla yani bu en önemli özelliğiyle eğitim faaliyetlerinin çoğunu yerine getirmiş olacaktır. Kansu öğretmenlerin ideal bir karakter ve yaşam tarzı edindikten sonra geriye sadece öğrencilerin kendileri gibi yaşamalarını istemelerinin kaldığını makalelerinde sıkça belirtmiştir.

Eğitim aile, okul ve toplumda özellikle genç neslin sistemli bir şekilde eğitimi ve öğretimi olduğu araştırmalarda sıklıkla vurgulanmıştır (Sönmez,2014). Genç neslin toplumdaki konumuna dikkat çeken Kansu birçok milletin üstün bir şekilde yetiştirdiği elit gençleriyle refah seviyelerine ulaştığını şu sözleriyle belirtmektedir.

*Gençliğin büyük ve mühim vazifelerini, tarih sayfalarında pek çok görürüz. Hal maziye veda ederken bütün ümitlerini, hayatın istikbalinin oğuşuna bırakıyor. Atı bütün ağırlığı ile gençliğe istinat ediyor.... Hangi milletin gençleri kavi, hangi kavmin gençleri metin ve sahibi azim iseler muvaffakiyete nail oluyor (Kansu, Temmuz-1911).*

#### **4.3.5.3. Çocuk Eğitiminde Girişkenlik Ve İzcilik Eğitimi**

Kansu İlköğretimin hedefleri hakkındaki yazılarında girişkenliğe oldukça değer vermiştir. "Mücadeleci, kavgacı çocuklar yetiştirmeliyiz, hayat bir kavgadır" sözleri bu konudaki isteğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Kansu, 1327). Ona göre tarihte çocuk; gerek yetişkinlerin bir örneği sayılmasıyla gerekse istenilen şeklin verilebileceği bir balmumuna benzetilmesiyle her zaman göz ardı edilmiştir (Kansu, 1933). Çocuğun kendisine ait bir dünyasının olduğuna sıkça değine Kansu, çocuk eğitimi üzerindeki görüşlerin değişmesinde önemli katkılarda bulunmuştur. Kansu eğitimde kitabi bilgilerden ziyade uygulamalara ağırlık verilmesini savunmuş ve incelediği eğitim programlarında çoğu zaman özellikle bu noktalara değinmiştir. Kansu, klasik anlamda verilen eğitimin ancak uygulanarak değerli olacağı kanaatindedir. Ona göre çocuğun

değerlendirilmesi de uygulamalı olmalı çocukların zihinleri teorik bilgilerle doldurulup keyfiyet noktasında ölçüt olarak kabul edilmemelidir.

Kansu çocuk eğitiminde doğanın ehemmiyetine özellikle Edmond'u incelerken sıkça değinmektedir. 1912-1913 yıllarında İsviçre ve Balkan ülkelerindeki incelemeleri sonucu Bursa'da İzcilik faaliyetlerine başlayan Kansu 1914'te izcilik dersleri, yürüyüşler, kamplar, oymak etkinlikleri yaparak izciliğin cumhuriyet rejimine kurumsallaşmış bir şekilde yapılmasına vesile olan kurucularındandır. İkinci Meşrutiyet döneminde temelleri atılmış olan izcilik faaliyetleri 1926 yılında devletin denetim ve kontrolü altına alınarak desteklenmiş, 1949 yılında izcilikle ilgili yönetmenlik hazırlanarak izciliğe kızlarında katılımı sağlanmıştır. İzcilik ilk ortaya çıkışında askeri amaçlar için kullanılabilmişse de cumhuriyet sonrasında gerçek işlevini gerçekleştiren, öğrencilerin, çocukların ve ilgililerin vakitlerini faydalı bir şekilde değerlendirmelerine sağlayan, politikadan uzak, din ve ırk farkı gözetmeyen, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi ilke alan, çok çeşitliliği bünyesinde barındıran bir eğitim aracı ve bir yaşam biçimi oluşturabilen ulusal ve uluslararası uygulanabilen, ülke ve Dünya barışına hizmet eden büyük bir gençlik hareketi olarak uygulanmıştır (Karaküçük, 1999). Günümüzde bu faaliyet milli eğitim ile gençlik ve spor bakanlıklarınca desteklenmektedir. Çocukların sosyalleşmeleri, doğayı tanımaları, tabiatla bütünleşmeleri, maddi ve manevi olarak gelişmelerinde faydası tartışılmaz olan izcilik faaliyetlerinde hem gerekli bilişsel alt yapıyı kurması hem de devlet tarafından desteğinin sağlanması Kansu'nun günümüz eğitimine bıraktığı önemli mirasından biridir.

#### **4.3.5.4. Engelli çocukların belirlenmesi ve eğitimi**

*“Engellilerin engellenecek hakları yoktur”*

*(Kansu, Ağustos-1332)*

Engelli bireylerin eğitimi sosyal devlet olmanın gerekliliği olarak kabul edilmesine rağmen bu bireyler hakkında sistemli bir şekilde malumatların elde edilmesi ve eğitim usullerin şekillenmesi 20. Yüzyılda ancak ortaya konulabilmiştir. Fakat daha önceki devirde de Edirne'de Tunca nehri kenarında yeşillikler içinde güzel bir hastane yapıldığı vakfiyesinde Evliya Çelebi'ye göre, hastalara çalgı çalınmasının bile şart edildiği bir durum söz konusudur (Adivar, 1939). Osmanlı ve daha önceki devletlerde bunlarla ilgili nadirde olsa ilgilenildiği gözlemlenmekle beraber engelli bireylere karşı bakış açısı; bu bireylerin sahip olduğu aile ve toplumun sosyo-ekonomik durumu,

eğitim-ahlak anlayışları çerçevesinde kaldığı söylenebilir. Esasen devletlerin saray kısımlarında bilgilerin mahremiyetleri konularında değerlendirilen engelli bireyler toplumun geneli açısından sistemli bir şekilde değerlendirmeye tabi tutulmamıştır.

Kansu'nun bu konudaki düşünceleri günümüz eğitim anlayışının ulaştığı veya ulaşması gereken nihai amaçlar çerçevesinde değerlendirilerek uygun zemine yerleştirilebilir. O'na göre engellilere, fakirlere, öksüzlere yardımda bulunmak onları eğitmek insanlığın vazifesidir. Bu vazifeye verilen ehemmiyet cemiyetin medeniyet göstergeleridir. Çocukları yetiştirecek olan bu müesseselerin amacını Kansu '*eğitimle hayatlarını kazanabilecekleri bir hale sokmak, maddi ve manevi tehlikelerden korumak için okutmak ve terbiye etmek*' şeklinde açıklarken gayesini belirlemeyen kurumların pusulasız bireyler yetiştireceği tehlikesiyle karşılaşabileceğini belirtmektedir (Kansu, Ocak-1918).

Eğitim sisteminde sınıfların daha iyi eğitim verilebilmesi için çocukların yeteneklerine, zekâ seviyelerine göre sınıflandırılması gerektiğini dile getiren Kansu, kendi zamanında ki sınıflarda zeka seviyesi ve yetenekleri farklı olan çocukların bir arada eğitim gördüğünü bu durumun ise öğretmenin özellikle eğitim yöntemlerini kullanmada zorlandığını ifade ederek bu durumun şu şekilde değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. O'na göre olması gereken; sınıftaki öğrencilerin benzer özelliklere sahip olması ve bunun içinde okula öğrenci almada ve sınıfları oluşturmada belli ve önemli özelliklerin dikkate alınarak öğrencilerin seçilmesi gereklidir (Kansu, Ağustos-1917).

Sınıftaki öğrenciler belli bir ölçüye göre oluşturulduğu zaman engelli<sup>3</sup> çocuklar için farklı bir sınıf teşkil edilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Genel itibariyle birçok sınıfta var olan bu çocukların kendilerinde var olan engelleri dolayısıyla kakıldığı azarlandığı görülmektedir. Oysa her seciye, her ferde, her millete uygun olarak kabul edilen terbiye usulleri özellikle engelliler için daha şahsi ve hususi bir değer kazanmakta ve bu eğitimi daha da gerekli kılmaktadır. Kansu'ya göre engellilerin engellenecek hakları yoktur (Kansu, Ağustos-1332). Psikolojik anlamda ilerlemeler kaydeden beşerin engelli çocukları ihmal etmemesi en mühim vazifesi olduğuna değinen Kansu onlar için özel okulların ve özel eğitim yöntemlerinin olması

---

<sup>3</sup> Anormal diye geçer

gerektiğinden bahsetmektedir. O'na göre bu fertler topluma kazandırılabilir (Kansu, Haziran-1916).

Osmanlı eğitim kanunlarında ‘’ ruhen, bedenen zayıf olan çocuklarla sağır dilsiz ve âmâ çocuklara tahsili iptidaiye ihtiyacını giderecek bir düzenleme yapılacaktır’’ maddesine yorum olarak Kansu engellilerin nasıl bir mekânda eğitim tedris edeceğini ve kimlere engelli denilebileceğinin belirlenmiş olduğunu dile getirmektedir. Bu maddeye göre engelliler üç kısma ayrılmaktadır. Ruhen ve bedenen zayıf çocuklar, amalar, sağır ve dilsizler. Sağır ve dilsizlerle ilgili okullar var olduğunu fakat keyfiyet ve kemiyet noktasında ihtiyacı karşılamadıklarını, buna karşın ruhen zayıf çocuklar için tımarhaneler hariç hususi bir mektebin bulunmadığına dikkat çekmektedir (Kansu, Ağustos-1332).

Kansu engelli çocukların belirlenmesinin özellikle ruhen zayıf olan çocukların belirlenmesinin oldukça zor bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Bu süreçte öğretmenin çocuklarla olan münasebetlerinde şefkatli olması, ciddi davranması, cezalandırması ve mükafatlandırmasına rağmen çocukların öğretmeni dinleme ve sorumluluklarını yerine getirme noktasında yetersiz kalmalarının bir engel olarak görülebileceğini söylemekle beraber bunun temelinde farklı sorunlarında olabileceğini ifade etmiştir. Kansu'ya göre yine çocuğa sadece tembel demekle doğru bir teşhis konulmuş olmaz. Çünkü tembelliğin isteksiz olma gibi tercih edilebilir bir kısmı ve güç yetiremediği için yapamama kısımları da vardır. Cesaretlerinin kırılması, ailevi sorunlarında etkin olabileceği gibi sebeplerle bunları ayırmanın güçlüğüne dikkat çeken Kansu, alta yatan sebeplerin dikkatli bir şekilde araştırılması gerektiğini vurgular. Bunu yapabilmek için ise çocuğun hayatının bütünüyle gözden geçirilerek gerekli misallerin elde edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Kansu, Ağustos-1332).

Engelli çocuklar ihmal edilmeye uygun olmadıkları gibi aşırı müsamahaya da uygun değildir (Kansu, Ağustos-1332). Bu mevzuda Kansu'nun Himaye-i Etfal Cemiyetine yönelik yazdığı makalesinde bu vazifeyi fakirlik veya cehalet sebebiyle meydana getiremeyen ailelerin de bilinçlendirilmesi veya çocuklarının özel okullarda eğitilmesini önermektedir (Kansu, Mayıs-1333). Günümüzde de toplumsal anlamda engelli bireylerin göz ardı edildiği, eğitimlerinin yeterli olmadığı gözlemlenmekte, sürecin istenilen seviyede olmadığı söylenebilmektedir. Fakat son zamanlarda devlet

politikalarının engelli bireyleri eğitimsel olarak desteklemesi sonucu sürecin Kansu'nun belirttiği şekilde ilerleme kaydettiği söylenebilmektedir.

Kansu, Osmanlı topraklarında yabancı ülkelerde yapıldığının aksine engelli çocukların sayıları ile ilgili bir istatistiki verilerin olmadığını belirterek bu bireylerin sayılarının azımsanmayacak derecede çok olduğunu ifade etmektedir. Artık âlimlerin laboratuvarlardan ve mücerret ilim tartışmalarından çıkıp hayatın gerçekleriyle uğraşmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Kansu, Ağustos-1332).

Engelli bireylerle ilgili bilgi ve uygulamaların yeterli seviyede olmamasıyla beraber kendi döneminde insanın fiziksel ve ruhsal özelliklerini dikkate alan araştırmalarında giderek arttığını vurgulayan Kansu bunun sonucu olarak engelli bireylerle ilgilenmenin şefkat ve merhamet duyguları gibi bireysellikten çıkarak bir hakikat ve ihtiyaç haline geldiğini dile getirmektedir (Kansu, Ağustos-1332).

Kansu eğitim kanununun yanı sıra özel sınıflara devam edecek olan zihinsel engellileri ağır zihinsel engelli olanlar (budala, ahmak, felçliler vs.), daha az şiddetli olup bünyesine güç yetirememesi eksikliği hissettiği için ayrı olarak ders görmeleri gerekenler ve seciyelerinde bir süreklilik olmadığı için okulda inzibat edilmeleri gereken kararsızlar şeklinde sınıflamaktadır (Kansu, Ağustos-1332). Sınıftaki çocukların sağlıklı bir şekilde eğitim almaları, mekânların bu çocuklara uygun bir şekilde düzenlenmeleri ve bu mekânlarda ders alacak öğrencilerin ehemmiyetli bir şekilde sınıflandırılmasına bağlıdır.

Engellilerin eğitiminde, sıhhat ve beden eğitiminin öncelikli olması ve bunların mürebbiye ve doktorlarla takip edilmesi gerektiği önerilerinde bulunan Kansu okuldaki eğitim müfredatının Cenevre'de ki bir okulu misal göstererek haftalık bir konunun belirlenerek tüm eğitimin o konu çerçevesinde şekillenmesini uygun görmektedir. Bunun yanı sıra seçilecek eğitim müfredatı içeriğinin hayatta karşılaşılan temel durumlardan yola çıkılarak oluşturulması ve bu eğitimin seyahat, ziyaretler vesaire mesleklerle meşgul olmaları yoluyla desteklenmesinin uygun olacağı kanaatinde. Özellikle özgür bir şekilde resim yapmalarını, derslerin içerik noktasında cezbedici bir şekilde tasarlanmasının yanı sıra engelli çocuğun pasiflikten çıkıp aktif olmasını gerektirecek etkinliklere yönlendirilmesi ve bunun sonucunda, çocuk tarafından verilen

kararların sonuçlarına tecrübe kazanacakları maksadıyla kendilerinin katlanmalarına müsaade etmek diğer önerileri arasındadır (Kansu, Ağustos-1332). Kansu'nun önerdiği yöntemleri günümüz eğitimde uygulandığını görmek mümkündür.

Konu ile ilgili araştırma yapacaklar içinde Kansu mizahi bir şekilde öneride bulunmakta ve 'ahlakını kimden aldın' sorusuna 'ahlaksızlardan' mukabilinde genel olarak insanların fiziksel ve ruhsal durumlarının belirlenmesi için engelli bireyler üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmalarını ve bu mevzu ile ilgili olarak yapılan araştırmaları takip edip faydalı olanlarını da almalarını tavsiye eder (Kansu, Ağustos-1332).

#### **4.3.6. Medeniyet Algısında Doğu Batı Eğitimi**

Doğu ve batı, oryantalizm, mağlubiyet ideolojisi gibi algılar, temeli eskilere dayanan tartışmalardır. Bireyin ait olduğu medeniyete bakış açısı, mensubiyet ihtiyacı gibi sebepler tartışmayı güncel tutmaktadır. Medeniyetlerin bir diğeri karşısında direnip yok olmama, varlığını sürdürme çabaları onların yaptıkları fiillerle kendisini göstermektedir. Din, savaşlar, icatlar, bilgi, teknoloji gibi unsurlar hangisinin dikkate alındığına bağlı olarak medeniyetlerin üstünlüğünü belirlemiştir. Dinle gelen üstünlük anlayışının Avrupa'nın kendilerini engelleyen kiliseye karşı direnmesi sonucu rasyonalizme kayması bu üstünlük anlayışının ölçütlerini değiştirmiştir.

Yeni üstünlük anlayışı sanayi devrimi sonrası insandan makinaya kaymıştır. Üstünlük algısının değiştiği bu durumda birçok faktör gibi eğitimde ölçütünü değiştirmiş ve insandan ziyade insanın meydana koyduğu ürünlere bağlı kalmıştır. Makinanın verdiği bu öz güven Osmanlı devletinin son döneminde de eğitimdeki algısını değiştirmiş ve bu konular eğitimcilerin güncelinde olmuştur. Saltanat ve Cumhuriyet gibi hemen hemen birbirine zıt ideolojilerde eğitim faaliyetlerine bulunan Kansu'da da medeniyet ve eğitimin dayanak noktasındaki farkları görülmektedir. Meşrutiyet döneminde genel eğitim algısına bakıp batıyı takip ederek medeniyetini değerlendiren Kansu; çalışma hayatı, eğitim, gündelik yaşam gibi yazılarında dini değer yargılarını dikkate alarak değerlendirmelerde bulunurken Cumhuriyet rejiminde bu anlayışını büyük çoğunlukla değiştirmiştir. Cumhuriyet rejiminde Kansu toplumun değer yargılarını görmezden gelme yoluna gitmiş ve bu durum yazılarında sıklıkla görülmüştür. İkinci Meşrutiyette ele aldığı eserlerde din eğitimi gibi mevzuların eğitim

ve gündelik yařamdaki deęerlerine vurgu yaparken cumhuriyet devrinde Kansu dini geliřmeye engel olacak řekilde yorumlamıřtır. Bu dūřuncenin deęiřim sūrecinin Osmanlıda bozulmaya bařlayan medrese sistemine bir tepki olmasının yanı sıra batı eęitiminin űstūnlūęūn kabul edilip űrnek alınması sonucu ortaya çıkmıř olabileceęini sűylemek műmkűndűr. Medresenin eęitim yűntemleri konusunda istenilen seviyede olmadığı gűrűlműř ve dűzeltilemeyeceęine kanaat hâsıl olmuřtur. Tűm bu olumsuz durumların birçok yazar gibi Kansu'yu bu kurumları reddetmeye yűnlendirdięi gűrűlmektedir. Buna ek olarak Avrupa'nın dinin etkisinden kurtulup geliřtięini gűzlemleyen eęitimciler, batıyı űrnek alarak eęitimde dinin etkisini kırma műcadelesine giriřmiřlerdir. Bu algıyı eęitim tarihi kitaplarında gűrmek műmkűndűr. Bu űzellik dikkate alındıęında Kansu'nun medeniyetin eęitime yansımalarını iki řekilde incelemek műmkűndűr.

Medeniyetlerin farklılıklarının mecburi olduęuna ve bunların her daim műcadele içinde bulunduklarına deęinen Kansu'ya gűre bu farklılık memleket ve coęrafya űzelliklerinden ziyade kűkű daha derinlere dayanan bir olgudur. Bűtűn esaslarını aklın kabul ve tasdiki űzerine kuran İslam Medeniyeti ilerledięi vakitler Avrupa aklı engelleyen papayla műcadele ediyordu (Kansu, řubat-1911). Hayat műcadelesi içerisinde bu durumu deęerlendiren Kansu sonraki sūreçte řark'ın geriledięini Garbın ise ilerledięinden bahseder ve doęunun batıya baęımlılıęını akılcılık baęlamında desteklerken řarkın batıdan yardım almaksızın yařayamayacaęı gibi dūřűnceleri eleřtirmektedir. Kansu'ya gűre milletlerin ihtiyaçları benzer olabilir fakat bu ihtiyaçların giderilme yolları medeniyetin kendisine baęlıdır. Ona gűre garp medeniyeti bűtűnűyle kabul edilse bile bu fark ortadan kalkmayacaktır. En bűyűk farkın hukuk alanında olduęuna deęinen Kansu, eęitim alanındaki farkın ise batıya karřın doęu medeniyetinin tabiatı baskı altına almaması, onun űzerinde çalıřmaması ve tembellik dūřűncelerinden kaynaklandıęını ifade etmiřtir (Kansu, Haziran-1328). Bu perspektifte Kansu kendi toplumunu benimsemiř olmakla beraber mevcut sistemi yapıcı eleřtirileriyle ele almaktadır.

Kansu'nun Meřrutiyet dűneminde olduęu gibi Cumhuriyet rejiminde de batı endeksli kaynaklara yűnelmesine raęmen űlkesinin eęitim geçmiřini yorumlarken farklı gűrűřler serdettięi gűrűlmektedir. Cumhuriyet dűneminde Kansu'nun batıya hayranlıęı

artmakla beraber milliyetçilik düşüncesinin resmi ideolojide baskın olması gibi sebeplerle eğitim tarihini yorumlaması çoğu zaman ele alındıkları dönemin eğitimsel koşullarının aksine din ve milliyetçilik bağlamında cumhuriyet rejimine göre değerlendirilmiştir (Kansu, 1932). Tanyeli'nin (1999) ötekileştirme üzerinde kimlik tanımlaması düşüncesini Kansu'nun da Osmanlı eğitim sistemi üzerinde oluşturduğu görülmektedir. Zira Kansu yeni rejimi meşrulaştırma çalışmalarını genellikle Osmanlı eğitim sisteminin olumsuzluklarını gündeme getirmekle sürdürmüştür.

#### 4.3.7. Eğitimin Gerilemesinin Sebepleri

Kansu çözülmesi gereken olayların sebeplerinin anlaşılmasını; çözüm noktasında yapılması gereken ilk adım olarak görmektedir:

*Esbap ve hifayası tetkik edilmedikçe hadisatı tadil için müessir aramak boş gayrettir. Milletin ruhuna nüfuz ederek hâlati maraziyesini müşkâf bir nazarla tahlil edenlerdir ki bilahare buldukları ilaçlarla millete yeni ve münbit sahai mesai verirler. Zühur eden içtimai bir hastalığı yalnız zevahirine bakarak tedaviye çalışmak, onun tekerrürü için ikinci ve daha kuvvetli sebep ihzar etmektir. Bütün marazlar açılmalı, bütün dertler söylenmeli ve bütün yaralar deşilmeli ki arz edecekleri çirkin, cansız çehreleriyle bizi düşünmeye sevk etsin, geçmiş hayatımızda derdimizi düşünebilmek saadetine mazhar olsaydık, bugün elbette birçoklarının tedavisine koşardık (Kansu, Nisan-1911).*

Kansu problem çözme aşamasında özellikle problemin tanımlanması aşamasını önemsemekte, problemin sebeplerinin tarihsel olarak derinlemesine incelenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre sebebi kesin olarak tetkik edilmeyen sorun için yapılacak muhtemel çözümlerin sorunların artırılmasına sebep olabilmektedir. Kansu özellikle bazı sorunların toplumsal olarak tartışılmaya açılması gerektiği fikrini savunmakta insanların ancak bu sayede sorunları aktif olarak çözebileceğine inanmaktadır. Günümüz eğitim sisteminde eğitimin ilerlemesine karşın sorunlarının da arttığı göz önüne alındığında, Kansu'nun toplumsal bir dinamik ve demokrasi içerisinde soruların tartışılması gerektiği fikri çözüm aşamasında eğitim camiasına rehber olacak niteliktedir.

Kansu'ya göre gerilemenin birçok sebepleri vardır ki bunların her birini açıklamak ciltler alır. Bir memleketi fetheden oradaki gönülleri de fethetmelidir. Osmanlı bunu yapmakta yetersiz kalmıştır. Ecnebilerin müdahalelerinin yanı sıra gerilemenin en önemli sebebi noktasında ise Kansu cehalet ve taassubu gösterir (Kansu, Nisan-1911). ‘*Terbiyeci şahsiyetimizi ifsat ettikçe tesisatı idariye ve siyasiyemizde sarsıldı; hakkı söylerken tutulan dillerimiz tedrici bir sukut ile bir zaman geldi ki en şeniğ haksızlıklar karşısında bile söyleyemez oldu*’ sözleriyle o bozulan eğitim sisteminin en nihai sonuçlarını açıklamaktadır (Kansu, Mayıs-1911).

Eğitim anlamında ve genel olarak gerileme noktasında Kansu insanların içsel süreçleri üzerinde durur ki bu çerçevede his, zekâ ve irade üzerinde açıklamalar yapar. Büyük işler başaran birey veya milletlerin duygularında ki baskınlığına değinirken duygunun da zekâ ve iradeyle desteklenmesi gerektiğini düşünür. Duygu istemektir, zekâ hükmetmek, irade ise yapılan işte azimli olmaktır. Bir işin başarılı olması bu üç olgunun beraber çalışmasına bağlıdır ki Kansu'ya göre bunların eksikliği tereddüdü meydana getirir. Kansu “*’Tereddüt, ya dimağın yahut hissin ve yahut iradenin hastalığıdır. Yapılması düşünülen bir fiili, bütün ayrıntıları ve sonuçlarıyla kavramayan bir dimağ yarı yolda durur. Çünkü gideceği yolu iyice tayin etmemiştir*” şeklinde tereddüdün sonuçlarını açıklarken sebepleri arasında öncelikle duyu organlarının eğitim eksikliğini dile getirir. Ona göre kusurlu bir duyu organı şüpheli bilgi demektir ve şüpheli bilgide başka bir konuda şüpheyse sebep olur.

Kansu'ya göre gerçeği bulmak işi dimağındır ve bu bilinmezlik yolunda dimağın önüne öyle sahalara açılmalıdır ki hakikate daha fazla ulaşılsın. O'na göre his ve zeka hakikate ulaşmanın önemli adımları olmasına karşın en önemli vazife iradenindir. Çünkü irade bizzat uygulama sahasındaki dirençtir. İradenin arzu karşısındaki üstünlüğüne değinen Kansu hislerin çoğunun birbirine bağlı olduğunu dile getirirken hislerin sebepleri konusundaki bilgi eksikliğinin şüpheyse sebebiyet verdiğini ifade etmektedir.

Kansu şüphelerin karıştığı zihinlerin ise doğruyu ve yanlış ayırt edemeyecek seviyede köreleceğini dile getirirken eğitimin gerilemesini zihinlerin bulanıklaşmasına bağlamaktadır (Kansu, Temmuz-1912). Eğitimin bireysel süreci dikkate alındığında

bireyin zihninin bulanıklığı ve şüphenin eğitimin gerilemesinde ki rolü açık bir şekilde görülmektedir.

Eğitimin gerilemesi noktasında öncelikli olarak çocuk odaklı bakan Kansu'ya göre bu gerilemenin en önemli sebepleri mekteplerde ki bozuk teşkilat, ebeveynlerin çocuk eğitimindeki dikkat eksikliği, talebenin öğrendiği şeylerin gayesini ve tatbikatını bilmemesi ve tedrisatın çocukların yaş ve kuvvetlerine göre olmamasıdır (Kansu, Haziran-1912).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim insanın doğumdan ölüme kadar hayatının tüm sürecinde etkili olan, sadece bireyi değil aynı zamanda bütün toplumu ilgilendiren bir kavramdır. Bu yüzden eğitim filozoflar, siyasetçiler, eğitimciler, devlet adamları gibi hemen hemen herkesin ele aldığı, çözmeye çalıştığı, eleştirdiği önemli bir devasa yapıyı bünyesinde barındırmaktadır.

İnsanın hayatını bütün yönleriyle kuşatan eğitim elbette büyük öneme sahiptir. Fakat eğitim bu derece önemli olmasına rağmen ‘eğitim nedir’ sorusunun herkesçe kabul edilen ortak bir cevabı yoktur. Daha tanımında kesin olarak uzlaşılamayan eğitim kavramının niçin, nerede, nasıl, ne kadar, ne zaman gibi sorulara verilen cevapların da tatmin edici olmadığı görülmektedir.

Eğitim ile ilgili soruların cevaplarının şekillenmesi hangi sistemin egemen olarak kabul edildiğine bağlı olarak değişebilmektedir. Avrupa, gelişmeleri engelleyen kilisenin düşünce üzerindeki etkisini yok ederken, manevi konuları görmezden gelerek müspet ilimleri ölçüt olarak kabul etmiştir. Ölçütün; insanın düşünce ve icatlarıyla ilgili olan bilimle değiştirilmesi, beraberinde toplumların üstünlük algısını da biçimlendirmeye başlamıştır. İnsanı merkezden uzaklaştıran bu üstünlük anlayışı, insanın değer ve inançları gibi konulardan ziyade insanın ürünü olan icatlara yönelmiştir.

Batının eğitim algısının değişmesi Osmanlının son asrında oldukça etkili olmuştur. Avrupa’nın dine baskıcılığına karşı özgürlüğünü ilan ettikten sonra geliştiğini gören bazı Osmanlı eğitimcileri, eğitimde dinin etkisini azaltarak batıyı taklit etmeye yönelirken diğer bazı eğitimcilerinde var olan sistemi takip etmeye devam ettikleri görülmüştür. Avrupa eğitim düşüncesinin etkisiyle beraber Tanzimat devrinde kurumlardaki bu ikilik büyük oranda hissedilmeye başlanmıştır.

Sultan Abdülaziz devri, Tanzimat devrinde yabancı okulların etkisinin artması, milliyetçilik düşünceleri gibi etmenlerin yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan düzensizliği önlemek için bir yasalaşma devri olmuştur. Zira mecellenin yazılmaya başlanması, eğitim kurumlarının program ve derecelerinin belirlenmesi bu dönemdedir. Mutlakiyet

devri eğitim anlamında oluşturulan bu yasaların büyük oranda uygulandığı bir dönem olmasına rağmen çeşitli sebeplerle II. Meşrutiyeti hazırlamıştır.

II. Abdülhamid dönemine tepki olarak ortaya çıkan II. Meşrutiyet dönemi eğitimin uygulanması anlamında yetersiz kalırken, dil, kadın, çocuk eğitimi, engelli bireyler, milli eğitim, din eğitimi, batı odaklı eğitim gibi alanlarda, artan dergicilik faktörünün etkisiyle farklı eğitim düşüncelerinin ifade edildiği bir dönem olmuştur. Temelde II. Meşrutiyet tartışmalarının sonucu olarak ortaya çıkan Cumhuriyet rejimi, benimsediği sekülerizm, milliyetçilik ve batıcılık fikirlerinin etkisiyle kendi meşruluğunu kazanmak adına Osmanlı devletinde var olan birçok sistem gibi eğitim sistemini de ötekileştirerek fikirlerini halka benimsetmeye başlamıştır. Bu durum Cumhuriyet aydınlarının, Avrupa'nın kilise etkisine karşı verdiği mücadeleyi medrese gibi dini kurumlara karşı vermelerine sebep olurken, her iki medeniyetin sahip olduğu dini anlayışın düşünceye ve ilme bakış açılarının aynı olmaması gibi temel sebeplerden dolayı eğitimcilerin kendi düşünce ve uygulamalarında dahi ikilikler oluşturmuştur. Bu düşünce değişimini Kansu'da da görmek mümkündür.

Saltanat dönemindeki okullarda eğitimini tamamlayan, II Meşrutiyet döneminde öğretmenlik, okul müdürlüğü gibi eğitim vazifelerinde bulunan, özellikle bu dönemde yurt dışı seyahatlerine çıkarak yabancı düşünür ve eğitim sistemleri hakkındaki düşüncelerini birçok dergide paylaşan, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında ise eğitim sisteminin üst kademelerinde görev alan, gözden ırak olma isteği gibi sahip olduğu meziyetler sebebiyle eğitim tarihinde yeteri kadar değinilmemiş olan Nâfi Atuf Kansu'nun düşüncelerini belirlemeyi amaç edinen bu çalışma eğitimin temel konuları üzerinde önemli sonuçlara ulaşmıştır.

Hemen hemen bütün makalelerindeki düşüncelerini batılı bir eğitimcinin görüşleriyle destekleyen Kansu, batı eksenli eğitimci olarak değerlendirilebilmesine rağmen O, öncelikle milli bir eğitim adamıdır. Bilginin kaynağından ziyade faydalı olup olmadığına göre değerlendirmelerde bulunmuştur. Farklı eğitim sitemlerindeki görüş ve uygulamaları ele alırken onları toplumun yapısına uygun olarak değerlendirmiş ve karşılaştırmalı bakış açısıyla var olan eğitim sistemine eleştirilerde bulunmuştur. Kansu kendisine ait fikirlerin temsilciliğinden çok bir devlet adamıdır. Devletin değişen ideolojilerine uygun olarak O, hayatında genellikle devlete ve halka hizmet etmeyi gaye edinmiştir. Aynı zamanda O ülkemizde yaş ve zekâ arasındaki ilişkiyi araştırma, izcilik faaliyetlerini kurumsallaştırma, toplu bir Türk eğitim tarihi eseri yazma, Halkevlerinin

eğitimsel alt yapısını kurma gibi konularda çalışmalar yapan öncü eğitimci olarak kabul edilir.

Kansu'nun eğitim hakkındaki düşünceleri öğrenci, öğretmen, okul, toplum, aile gibi eğitimin temel konularını tüm yönleriyle kapsadığı için günümüzde dahi geçerliliğini koruyabilmekte ve aşağıda ortaya konan bu görüşlerin eğitimle ilgilenen bireylerin düşüncelerinin olgunlaşmasında faydalı olacağı umulmaktadır.

Amaç ne kadar büyük olursa bireyin faaliyetleri de o kadar değerli olacaktır. Günümüz eğitim algısında, öğrencilere var olan tüm bilgilerin verilmesi imkânsızdır. Bu yüzden eğitimin amacı bireyin kendi yaşamında doğru karar vermesini sağlayacak karakter eğitimi vermektir.

Karakter eğitimi kitaptan öğrenilmez. Her ne kadar kitap bir fikir verebilse veya kalbi hareketlendirse bile uygulama olmadıkça faydalı olmaz. Eğitim dünyasında karakter eğitimi verebilmenin en önemli yolu, öğretmenin öğrenciye karşı söz ve davranışlarında birbiriyle tutarlı olmasıdır. Öğretmen ve öğrenci birbirini en üst seviyede tanımalıdır. Karakter eğitimi verebilmenin diğer yolu ise aile ve öğretmenlerin kendileri için istediklerini çocuklardan esirgememeleridir.

Her şey Allah'tan gelir ve Allah her şeyin yegâne esasıdır ilkesi çocukların hiçbir zaman bilerek kötülük işlemeye meyilli olmadığını zira onu harekete geçirenin Allah olduğunu belirtir. Bu meyanda çocuğu iyi veya kötü yapacak olan onun ailesi, öğretmeni ve içinde yaşadığı toplumdur.

Çocuğu etkilemenin en tesirli yolu ona zihninden ziyade kalbinden yaklaşmaktır. Öğretmen bunu yapabildiği sürece başarılı olur. Bunun yolu çocuğa ilgi göstermek onun davranışlarını takip etmek ve takip ettiğini de çocuğa hissettirmektir. Tüm bu ahlak ve karakter oluşturma süreci sadece okuldaki birkaç saatlik dilim içerisinde gerçekleştirilemez, bu öğrencinin tüm hayatını kapsamalıdır.

Bir eğitim sistemi olarak okul, bütün malzemesini içinde bulunduğu toplumdan alır. O cemiyetin tam ve sadık bir parçasıdır. Cemiyetten aldığı malzemeyi işletip cemiyeti daha üst bir seviyeye çıkartacak olan laboratuvarıdır. Eğitimde bir ilerlemeden bahsedilebilmesi için sadece eğitimciler arasında değil halk arasında da eğitime destek bulunmalıdır ki bu ilerleme bireylerin mutluluğuna katkı sağlayabilsin.

Eğitimin en büyük sorumluluğu öğretmene aittir. Öğretmenin öğrenciden şikâyet etme hakkı yoktur. Toplumu şekillendirecek olan öğretmenler kendi alanlarında yetkin

olmalı, güncel konuları takip etmelidir. Her kitap bir muallime muhtaçtır. Muallim, derslerde ele aldığı kitapların uygulayıcısı olmalıdır ki çocuk üzerinde tesirli olabilsin.

Taassup ve siyaset öğretmenin meslek hayatında kaçınması gereken iki önemli olaydır. Öğretmen bu olayları eğitim hayatına yansıttığı zaman çocukları ilgilenmeleri gereken olaylardan uzaklaştırıp birkaç kişinin tesirine bırakır. Böylece öğretmen çocuğun nezdinde kendi değerine gölge düşürmekle kalmaz aynı zamanda öğretmenin siyaset temelli oluşturacağı kurumlarda istikbal hayatı için de hastalıklı olur.

Toplumsal en önemli temsilcisi ve yapıcı kurumu olan aile; nasıl oluştuğu, aile üyelerinin birbiriyle bağlılığı gibi belirleyici özellikler toplumun kalitesini belirtir. Örgün eğitimde çocuğa verilmesi gereken ahlak eğitimi yeteri kadar verilemediği için sorumluluk daha çok aileye kalmaktadır. Aileler bu vazifeyi yapmakta azimli olmalıdırlar çünkü çocukları için esirgeyecekleri ufak bir gayretin yarın toplumun başına öldürücü bir darbe olarak geri dönecektir.

Aile kurumu içerisinde baba çocuğun sosyalleşmesinde önemli bir etken olurken, çocuk üzerinde ki en büyük etken faktör annedir. Annenin en büyük vazifesi ve sermayesi yetiştirdiği veya yetiştiremediği çocuğudur. Çocuğa karşı annenin doğasında var olan sevgi, şefkat, merhamet gibi duygular etkili bir eğitim için bilimsel bilgilerle desteklenmelidir.

Eğitimin gerileme sebepleri arasında aile, çocuk ve öğretmen arasındaki bağın zayıflaması gibi faktörler etkili olmakla beraber en önemli faktör; eğitimcilerin elde ettikleri bilgilerin şüphe içermesidir. Bunun en önemli sebebi eğitimcilerin şüpheyi giderecek nitelikte bilgi kaynaklarına sahip olmaması ve gereken kabiliyetlerle donanımlı olmamalarıdır.

Doğu ve batı eğitimi çeşitli alanlarda birbirleriyle bilgi paylaşımında bulunabilmelerine rağmen aradaki farklılık mecburidir. Medeniyetlerin ihtiyaçları benzer olabilir fakat bu ihtiyaçların giderilme yolları medeniyetlerin kendisine bağlıdır. Her medeniyet kendi öz kaynaklarıyla bu ihtiyaçları giderebilecek kapasitededir.

Sonuç olarak Kansu'nun eğitimin çeşitli alanlarındaki sorunları ve çözüm önerilerini şu şekilde özetlemek mümkündür:

**a.** Toplum içerisinde meydana gelen değişikliklerde sadece yöneticilerin söz sahibi olması eğitimsel açıdan büyük bir eksikliklerdir. Toplumun aktif bir şekilde gelişmesini temin etmek için halk, kendisini ilgilendiren olaylarda özgür bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmeli ve toplumsal olarak, görüşme ve tartışmalara açık

olmalıdır. Herkes derdini açık bir şekilde ifade etmeli ki sorunlar temelli olarak çözülebilsin.

**b.** Anne-baba ve çocukların oluşturduğu aile üyeleri arasındaki manevi irtibat; fakirliğin artması sonucu kadının iş hayatına girip çocuğunu göz ardı etmesi ve anne ile babanın eğlence için çocuklarının eğitimiyle ilgilenmemesi sebepleriyle zayıflamaktadır. Bozulmaya başlayan aile yapısının ulvi bir seviyede tutulması, devletin yapması gereken en önemli görevlerden biri olmalıdır.

**c.** Hem toplumun özünü oluşturması hem de çocuk eğitiminde gelecek nesillerin en belirleyici etkeni olması sebebiyle kadın, toplumda istenilen mevkide değildir. Eski devirlerde olduğu gibi kadınların günümüzde de özellikle çocuk eğitimi ve diğer alanlarda toplumsal üretkenliğe katılmaları gerekmektedir ki kadın bu sayede toplumdaki mevkiini koruyabilsin. Aksi takdirde toplumda belli bir düzen içerisinde herhangi bir statüye sahip olmayan kadın faktörü, toplumun en önemli yapı taşı olan aile kurumunda ve çocukların eğitiminde olumsuz bir rol edinebilmektedir. Kadına verilecek olan eğitim özel olmalı ve özellikle çocuk terbiyesi ve çocuk sağlığı eğitimi konularını kapsamalıdır.

**d.** Okul; kullandığı yöntem ve tekniklerle istenilen seviyede olmayıp, çocuklar okul ve gerçek yaşam arasında bağlantı kuramamaktadır. Okulların maddi yapısı ve materyal eksikliği çocukların okula olan ilgisini azaltmaktadır. Okuldaki eğitim doğayla bütünleşmiş bir şekilde verilmeli, okulun yapısı ve nizamı çocukların eğitimine uygun olmalı, materyaller çocuğun yeteneklerini bir üst seviyeye çıkartabilecek kapasitede olmalıdır.

**e.** Öğretmenlerin en büyük problemi eğitim konusunda hiçbir faydası olmayan siyasetle uğraşmaları ve çağın gerektirdiği bilgi, düşünce ve tekniklerin engellenmesine sebep olan taassup fikrine kapılmalarıdır. Öğretmenlerin toplumun geleceği olan çocukların eğitimini siyaset gibi günübirlik olaylarla meşgul etmemesi, çocuğu etkisi altına alabilecek ve onu yönlendirebilecek seviyede bilgi ve şahsiyetle donanımlı olup alanındaki gelişmeleri takip etmeleri gerekir.

**f.** Çocuklar genel olarak saf, sersem, ve cılız görünümünde olup toplumsal olarak göz ardı edilmiş durumdadır. Öğrencinin duyularının eğitilmesi ve bedenlerinin zinde olması gerektiği düşünüldüğünde, bu olumsuzluklar izcilik faaliyetleri, doğa eğitimi, spor faaliyetleri, sanat faaliyetlerinin artırılmasıyla önlenirken özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların eğitime azami derecede ehemmiyet verilmelidir.

Kansu'nun görüşlerinin incelendiği bu çalışma uygulanabilirliği noktasında içerisinde eksiklikleri barındırırken, eğitimin günümüzde dahi değişmeyecek olan temel konuları üzerinde ilgililere rehber olma ve bir bilimsel altyapı oluşturabilme kapasitesindedir.

Gayret bizden, muvaffakiyet Allah'tandır.



## KAYNAKÇA

### 1. Kitaplar

Akgündüz, M. (2004). **Osmanlı Medreseleri 19. Asır**. İstanbul: Beyan Yayınları

Akyüz, Y. (2014). **Türk Eğitim Tarihi- M.Ö. 1000-M.S.2014**. Ankara: Pegem Akademi

Akarlı, E.D.(Haz.) (1986). **Osmanlılarda ve Avrupa'da Çağdaş Kültürün Oluşumu 16-18. Yüzyıllar**. İstanbul: Metis Yayıncılık

ATA, B. (2012), **Bir Eğitimci Olarak Leo N. Tolstoy ve YasnayaPolyana Okulundaki Uygulamaları**. Ankara: Pegem akademi

Atçeken, Z., Bedirhan, Y. (2012) **Osmanlı Müesseselerine Methal Selçuklu Müesseseleri ve Medeniyeti Tarihi**. Konya: Eğitim Yayınevi

Aytaç, K. (1981), **Çağdaş Eğitim Akımları**.(2.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları

Baltacı, C.(1976). **15-16. YüzyıllardaOsmanlı Medreseleri**. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları

Baltacı, C. (2005). **İslam Medeniyeti Tarihi** (5. Baskı). İstanbul: İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları

Börekçi, M. Ç. (1999). **İkinci Meşrutiyet ve II. Abdülhamid Hakkında**. Bedir Yayınları s.8

Çubukçu, İ. A. (1987). **Türk-İslam Kültürü Üzerinde Araştırmalar Ve Görüşler**. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları

Duru, K. N. (1921-22) **FrobelUsuluyile Küçük Çocukların Terbiyesi**. İstanbul: Matba-i Amira

Doğan, O. ve Kılınç S. (Edit). (2010). **Uzakları Görebilen Hükümdar Sultan İkinci Abdülhamid Han**. İstanbul: Çamlıca Basım Yayın

Doğan, D.M. (2007). **Mağlubiyet İdeolojisinin Sonu**. Ankara: Yazar Yayınları.

Ergin, O. (1977). **İstanbul Mektepleri Ve İlim, Terbiye Ve Sanat Müesseseleri Dolayısıyla Türk Maarif Tarihi**. İstanbul: Eser Yayınları

ERGÜN, M. (1996) **İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)**. Ankara:1996

Gündüz, M. (2007). **II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları İctihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler**. Ankara: Lotus Yayınları

Gündüz, M. (2010). **Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası Modernleşme, Eğitim, Kültür Ve Aydınlar**, Ankara: Lotus Yayınları

Gündüz, M. (2013). **Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler**, İstanbul: Doğu Batı Yayınları

Gökalp Z. (2013) **Türk Terbiyesi**. (Der. Bilge Oğuz Yayınları). İstanbul: (Bilge Oğuz yayınları)

Halim Paşa, S. (1911). **Buhranlarımız ve Son Eserleri**. (Haz. M. Ertuğrul Düздаğ). İstanbul: İz Yayıncılık

Illich, İ. (1970). **Okulsuz Toplum**. (Çev. Mehmet Özay). İstanbul: Şule Yayınları

Kansu Ve Kansu, M. A. ve K. I. (2011). **Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu 1890-1949 Yaşamı ve Yazıları**. Ankara: Mülkiyeliler Birliği Yayını

Kansu, N. A. (1911-12). **Frobel**, İstanbul: Türk Yurdu- Akdam Matbaası.

Kansu, N. A. (1912). **Yeni Mektepte-Edmon Demolin'den**. Edirne: Say ve Tettebbü' Kütüphanesi-Yuda Razun Matbaası,

Kansu, N. A. (1931-1932). **Türkiye Maarif Tarihi Üzerine Bir Deneme 2.** Cilt. Mülkiye Matbaası

Kansu, N. A. (1919). **Tolstoy İptidai Muallimi.** İstanbul: Münebbir Matbaası

Kansu, N. A. (1914). **Vatanımın Coğrafyası.** İstanbul: Dersaadet Kanaat Matbaası,

Kansu, N.A. (1934). **Türklerin Terbiyeye Hizmetleri.** İstanbul: Akşam Matbaası

Erdem, M., “Kırgızistan’da Nevruz Kutlamaları”,*Dinî Araştırmalar*, cilt: 2, sayı: 4, (Mayıs-Ağustos, 1999), ss.169–176.

Kansu, N.A. (1911). **Dertlerimizden**, Say Ve Tetebbbu, Sayı:1, (22 Şubat 1911)

Kansu, N.A. (1911). **Terbiye Ve Nezaret.** Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.292). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1911). **Çocuklarımız İçin.** Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.292). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1911). **Mektep Terbiyesi.** Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.298). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1911). **Zaafımızın Sebepleri**, Say Ve Tetebbbu, Sayı:4, (14 Nisan 1911)

Kansu, N.A. (1911). **İptidai Mekteplerde Gaye Nedir?** Say Ve Tetebbbu, Sayı:5, (28 Nisan 1911)

Kansu, N.A. (1911). **Dirilme Çareleri**, Say Ve Tetebbbu, Sayı:4, (28 Mayıs 1911)

Kansu, N.A. (1911) **İptidai Mekteplerimizde Gaye Nedir?** Say Ve Tetebbbu Sayı: 5 (13 Nisan 1911)

Kansu, N.A. (1911). **Hürriyet Hakkında**, Say Ve Tetebbbu, Sayı:9, (26 Eylül 1911)

Kansu, N.A. (1911). **Gençlik Ne Yapacak**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:10 (1 Temmuz 1911)

Kansu, N.A. (1911). **Mektep Dersleri**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:11 (1 Temmuz 1911)

Kansu, N.A. (1911). **Tehlike Önünde**, Say Ve Tetebbbu, Sayı:12, (14 Ağustos 1911)

Kansu, N.A. (1912). **İçtimai Tetkikte Fikirler**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:26 (1 Mart 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Cemiyet Hayatı**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:29 (15 Nisan 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Meslek Ve Vazifede Aşk**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:30 (1 Mayıs 1912)

Kansu, N.A. (1912). **İsviçre Seyahatimden**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:30 (1 Mayıs 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Şarkçılık Ve Garpcılık**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:32 (1 Haziran 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Tereddüdün Tesirleri Ve Sebepleri**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:35. (10 Temmuz 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Bizde Muallimlik**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:37 (10 Ağustos 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Binai İçtimaiyemiz Neye İstinad Ediyor**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:39 (15 Eylül 1912)

Kansu, N.A. (1912). **Bizde Mekteplere Verilen Ehemmiyet; Mektepte Usul Ve İntizam**. Say Ve Tetebbbu. Sayı:39 (15 Eylül 1912)

Kansu, N.A. (1916). **Terbiyede Tarih ve Felsefe**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.308). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1916). **Bizde Aile**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.302). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1916). **Terbiyede Muhit Ve Nüfuz**. Türk yurdu. Sayı: 107 (Nisan 1916)

Kansu, N.A. (1916). **Maarifimiz Hakkında**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.318). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1916). **Maarifimiz Hakkında 2**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.323). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1916). **Maarifimiz Hakkında 3**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.329). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınlar

Kansu, N.A. (1916). **Maarifimiz Hakkında 4**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.332). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1916). **Seciye**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.309). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1917). **Tabiat Terbiyesinden**. Muallim. Sayı:1 (10 Temmuz 1332)

Kansu, N.A. (1917). **Anormaller Hakkında**. Muallim. Sayı:2 (10 Ağustos 1332)

Kansu, N.A. (1917). **Terbiyede Kadın**. Muallim. Sayı:10 (1 Mayıs 1333)

Kansu, N.A. (1918). **Çocuklarımızda Siz ve Zekâ Münasebeti**. Muallim. Sayı:13 (1 Ağustos 1333)

Kansu, N.A. (1918). **Aile Münasebetlerimiz**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.341). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1918). **Ahlak Ve Mekteplerde Ahlak**. Muallim. Sayı:16 (15 Teşrinievvel 1333)

Kansu, N.A. (1918). **Mekteplerimiz; Mektebi Mülkiyenin İhyası**. Muallim. Sayı:19 (10 Şubat 1333)

Kansu, N.A. (1918). **Çocuklarda Temayülât**. Muallim. Sayı:22 (10 Mayıs 1333)

Kansu, N.A. (1918). **Hayatta Mektep**. Muallim. Sayı:24 (10 Ağustos 1333)

Kansu, N.A. (1921). **Muallimler Ve Muallimler Cemiyeti**. Hakimiyeti Milliye (18 Şubat 1921)

Kansu, N.A.(1925). **Maarif Müfettişleri**. İkdam. (9 Mayıs 1925)

Kansu, N.A. (1933). **Terbiye Anlayışında İlerleyiş**. Ülkü Gazetesi. (Şubat, 1933)

Kansu, N.A. (1936). **Halk Evleri Hakkında Söylev**. Ülkü. c.7 s.37, Mart-1936

Kansu, N.A. (1937). **Halk Evlerinin Kuruluşu**. Ülkü. c.5 s.46, Mart-1937

Kansu, N.A. (1946). **Halk Evlerinin 14. Bayramı**. Ülkü. c.9 s.107, Mart-1946

Kansu, N.A. (1933). **Terbiye Anlayışında İlerleyiş**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.392). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Kansu, N.A. (1945). **Cemiyet Ve Okul**. Kansu Ve Kansu (Haz.). Cumhuriyet Eğitim Devriminin Mülkiyeli Mimarı Nafi Atuf Kansu (1890-1949) (s.401). Ankara: Mülkiyeler Birliği Yayınları

Karan, H. (1956). **Eşref Edib-Milli Mücadele Yılları**. İstanbul: Beyan Yayınları

Katgı, İ. (2013). **Osmanlı Devleti'nde Padişahın Emriyle (Siyaseten) Katledilmiş Şeyhülislam**. HistoryStudiesInternationalJournal Of History. May-2013. s.85-115

Keçeci Kurt, S. (2013). **Yabancı Okullara Karşı Osmanlı Refleksi Özel İslam Mektepleri**. İzmir: Yitik Hazine Yayınları

Keçeci Kurt, S. (2012). **Osmanlı Devletinde Türklerin Açtığı Özel Mektepler**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. C. 9, S. 19, S.105-123

Kılıç, R. (2011). **Selçuklulardan Osmanlılara Medreseler ve Yönetim İlişkileri**. (Editör: Cemil Öztürk), Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Pegem Yayınları, Ankara, ss. 857-871.

Koloğlu, O. (2008). **Avrupa Kışkacında Abdülhamit**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Köç, A. (Haz.) (2013). **Enderunlu Abdullatif, Ayine-İ Derun (Osmanlıya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderun-I Humayun)**. İstanbul:Çamlıca Yayınları

Murphey, Rhoads (1989). **Mustafa Ali Ve Kültürel Yozlaşma Görüşü**, Mustafa Armağan (derl.) Osmanlı Tarihini Yeniden Yazmak Gerileme Paradigmasının Sonu. İstanbul: Timaş Yayınları (2015)

Rousseau, J. J. (1762). **Emile Bir Çocuk Büyüyor**.(Haz. Ü. Akagündüz). İstanbul: Selis Kitaplar Basım Yayın,2013

Okay, C. (1999). **Eski Harfli Çocuk Dergileri**, İstanbul: Kitabevi Yayınları

Öz, A.(2008). **Yüzüncü Yılında II. Meşrutiyet**. (Edit: Asım Öz). İstanbul: Pınar Yayınları.

Öz, M. (1997). **Kanun-İ Kadimim Peşinde Osmanlı'da Çözülme Ve Gelenekçi Yorumları**. İstanbul: Dergah Yayınları

Somel, S. A. (2010). **Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin**. (2. Baskı) İstanbul: İletişim Yayınları s.77-78

Yılmaz, Ö. F. (Editör). (2005). **Osman Gazi'den Sultan Vahidüddin Han'a Osmanlı Tarihi** Cilt(1), İstanbul: Çamlıca Basım Yayın

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Quataert, D. (2002). **Osmanlı İmparatorluğu 1700-1922**. 9. Baskı. İstanbul: İletişim Yayınları

## 2. Makaleler

Akagündüz, Ü. (2015). **II. Meşrutiyet Yılları Düşünce Dünyamızda Tarih ve Tarih Yazımı Üstüne Bir Değerlendirme**.CTAD, Yıl 11, Sayı 21, s. 3- 31.

Akçura, Y. (1904). **Üç Tarzı Siyaset**. (Çev: Mustafa Yeni) Ankara: Ötüken Yayınları

Akdağ, Ö. (2008). **Cumhuriyetin İlk Yıllarında Eğitim Alanında Yabancı Uzman İstihdamı (1923-40)**,Uşak Üniv. Sosyal Bilimler Dergisi Sayı:1,

Aksoy, N.D., Arslantaş, H.A. (2010). **Ana Hatlarıyla Selçuklu'dan Cumhuriyet'e**

**Eğitim-Öğretimde Kurumsal Değişim.** Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. C.20, S.471-488

Alkan, M.Ö. (2008). **Osmanlı İmparatorluğunda Modernleşme ve Eğitim.** Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, Cilt 6, Sayı 12, ss. 9-84

Armağan, M. (1999). **Osmanlı Gerilemesi Masalından Uyanmak.** Düşünen Siyaset Dergisi Osmanlı ve İdeoloji Sayısı(7-8). Ss. 99-108.

Avcı, E. (2005). **Hayat Dergisindeki Dil ve Edebiyat Yazılarının İncelenmesi.** Tez, TÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü

Birecikli, İ. B. (2008). **Yüzüncü Yılında II. Meşrutiyet'in İlanı Üzerine Bir İnceleme.** Akademik Bakış Dergisi. Cilt 2, Sayı 3 Kış 2008. s.211

Çelebi, M. (2004). **Atatürk'ün Himayesinde Kurulan Türk Maarif Cemiyeti (1928-1933).** Tarih İncelemeleri Dergisi-Cilt 19 Sayı 2 Aralık 2004

Çumralı, S. (1950). **Nâfi Atuf İçin.** Ülkü Dergisi, Özel Sayı s.30

Çelebi, N. (2014). **II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi Ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi.** Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. C.3. s.262-270.

Çelik, İ. (2011). **Türk Eğitim Düşüncesinde Elit Eğitimi Akımı.** Doktora tezi.

Duyar, İ. (1996). **Nâfi Atuf ve Türkiye'de Yapılan İlk Büyüme Araştırması.** Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi Sayı.39, Ankara

Ergün, M. (1990). **Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler.** Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi. Cilt. 6, Sayı. 17 Mart

Ergün, M. (2009). **II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri.-100.Yılında II. Meşrutiyet Sempozyumu, Bildiriler, MÜ Yayını.**

Ergün, M (1999). **Batılılaşma Dönemi Osmanlı Eğitim Sisteminin Gelişimine Mukayeseli Bir Bakış**. Osmanlı Dünyasında Bilim Ve Eğitim Milletlerarası Kongresi. İstanbul.12-15 Nisan

Ergün, M. (2009). **II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri**. 100. Yılında II.Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslar arası Sempozyumu, Bildiriler, İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve MÜ Yayınları S.263-273.

Gündüz, M. (2008). **II. Abdülhamit Dönemi Eğitim ve İdeolojisi üzerine Araştırmalar**. Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi Cilt 6 sayı 12,

Gündüz, M. (2007). **Dindar Bir Dinsiz Ya da Dinsiz Bir Dindar'ın 'Çelişkiler Ma'sheri' Fikir Dünyası Üzerine Bazı Notlar**. Düşünen Siyaset (22). s.275, Ankara: Lotus Dergi

Hesapçıoğlu, M. (2009) **Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası Ve Felsefesi**. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 29, Sayfa: 121-138

Karaküçük, S.(1999). **Osmanlı’da İzciğin Paralimter Görünümü**. Milli Eğitim Dergisi. No:143,

Karaman, M.A. (2014). **Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinde Osmanlı Devleti’nin Eğitimi Halka Yayma Çalışmaları**. Journal of HistoryStudies Volume 6 Issue 1. p. 115-122

Kaya, U. (2012). **Dârülmualimîn İle İlgili Bir Nizamname Layihası Ve Dârülmualimîn’e Giriş Sürecinde Bir İmtihan**. Yalova Sosyal Bilimler Enstitüsü, S.5, s.35-54

Koçer, H.A. (1972). **Türkiye’de Kadın Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi C.5 s.1

Öztürk, F. (2000). **II. Meşrutiyet Döneminde Ahlak Öğretimi ve Baha Tevfik’in Yeni Ahlakı**. MEB-Milli Eğitim Dergisi, Sayı 145.

Özdemir, O. (2010). **Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı Ve Davranışlarına Etkisi**. S. 27 (ss. 125-138) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.

Özdemir, Ö. (2004). **1911-1931 Yılları Arasında Yayınlanan Türk Yurdu Dergilerinde Gelişen Eğitim Anlayışı Ve Cumhuriyet Dönemine Etkileri**. Yüksek Lisans Tezi

Olgun, K. (2002). **II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Basınında Bir Eğitim Kurumu Olarak Darülfünun (1908-1912)**. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi (2) s.185-203

Samur, A.(2014) **Meşrutiyet Dönemi'nde İki Gazeteci Eğitimci AhmedMidhat Ve İsmail Gaspıralı'nın Eğitim Görüşlerinin Karşılaştırılması**. Yüksek Lisans Tezi

Sönmez, V. (2004). Eğitim ve Tecrübenin Değeri. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:9

Sönmez, V. (2013). **Primary Education System in Ottoman Empire**. International Journal of Humanities and Social Science Vol:3. No:5 March 2013

Tongul, N. (2004). **Türk Harf İnkılabı**. Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi. S 33-34, Mayıs-Kasım 2004, s. 103-130

Varsak, O. (2013). **Namık Kemal Ve Eğitim Görüşleri**. Yüksek Lisans Tezi

Yazıcı, M. (2013). **Toplumsal Değişim Ve Sosyal Değerler** Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 1489-1501.

Zengin, Z.S. (1998). **II. Meşrutiyet Döneminde Islahat Çalışmaları Çevrsinde Medreselerin Kuruluş Sistemi Ve İdari Teşkilatı**. OTAM (9) s. 431-499

mebk12.meb.gov.tr **Öğretmen Rehberlik Ve Denetim Kılavuzu**, (15.04.2016 tarihinde erişildi)

## EK 1: Tolstoy Eğitim Yönteminde Okulun Bir Günü

### YASNAYA POLYANA MEKTEBİNDE HAYAT

*Şimdiye kadar Tolstoy eğitiminin teorik kısımlarını incelendi. Birazda konuyu mektebinde talebesi arasında inceleyelim.*

*1862 tarihinde Toula vilayeti içerisinde yüz haneli YasnayaPolyana türbesi civarında kendi şatosunda açtığı karışık kırk kadar talebesi olan mektebin hayatı o kadar uzun sürmüş olmamakla beraber Tolstoy yazarlık ve yetenekli sıfatlarıyla yâd edilebilecek teorik eğitimini uygulamalı olarak gerçekleştirdiği bu mektepten hakiki bir gururla bahsediyor. Diyor ki: ‘mektepe binası kareli ve iki katlıdır. İki odası talebeye ve iki odası da muallimlere tahsis edilmiştir. Merdiven başında bir iple küçük bir çan asılmıştır. Aşağı kat jimnastik salonu, yukarda ise atölyeleri bulunmaktadır.*

**Çocuklar Mektebe Geliyor:** *Saat sekize doğru muallim çanı çalar veya talebeden birine çaldırır. Köyde halk lambalarını yakarak uyanırlar. Mektebin pencerelerinde de daha yeni lamba ışıkları görülür. Yarım saat sonra ilkbahar güneşinin hafif ısıltıları arsında sis ve yağmur altında tekrar çan sedası işitilir. Çocuklar artık mektebe gidiyorlar ben pek küçüklerden bazıları müstesna olmak üzere öğrencilerden hiçbirinin yollarda eğlendiklerini görmedim.*

*Çocukların yanlarında ne defter ne kitap var! Evde yapmaları için kendilerine ödevde verilmemiştir. Çocukların elleri bomboş, kafalarında endişe olmaksızın ve asudedir. Dün yaptığı dersi düşünmediği gibi bu gün yapılacak dersi de düşünmüyor. O mektebe yalnız kendisini götürüyor. Bu gün mektebi dünkünden daha sevimli bulacağına inanmaktadır. Dersi de sadece sınıfta düşünür. Şayet geç kalırsa bundan dolayı dayağa veya cezaya maruz kalmaz. Bununla beraber hepsi tam vaktinde mektepte olurlar.*

**Öğrenciler Sınıfta:** *Sınıfa girdiğim zaman çocukların ‘beni eziyorsun, yada saçlarımı çekiyorsunuz artık yeter’ gibi feryatları devam etmektedir. Kalabalığın ortasında ‘LeonNikolaevich (Tolstoy’un adıdır) söyle artık beni bıraksınlar’ diye bir*

ses yükselir. Bir kısmı da gürültülerinde devam ederek ‘‘Sabahlar hayrolsunLeonNikolaevich’’ diye bağırlar.

Beni kütüphaneye kadar takip edenlere kitapları dağıtırim. Salonun bir ucundan bir kısmı daha kitap istemeye başlar. Yavaş yavaş salon ikiye ayrılarak canlanır. Çoğu arkadaşlarının ellerinde kitap gören diğer arkadaşları bağışarak kütüphaneye doğru koşarlar. ‘‘Bana da bana da? Bana dünkü kitabı ver. Ben şu kitabı isterim.’’ Eğer henüz iki üç çocuk tahtaların üstünde boğuşmakta devam ediyorlarsa ellerinde kitap bulunan diğer arkadaşları söylenmeye başlar’’ Niçin bu kadar geç kalıyorsunuz? Artık yetişin. Gürültücüler bu ikaza uyarlar. Soluk soluğa ellerinde kitapları otururlar. Bu arada evvelki hareketlerin etkisiyle biraz daha konuşurlar. Lakin yavaş yavaş konuşma hareketi yerine okumak hareketi hakim olur. Talebe neresi hoşlarına giderse oraya otururlar. Masa sıra, pencere kenarı, döşeme üstü, kızlarda hep birlikte bulunurlar. İşte YasnayaPolyana mektebinin hayatı.

**Aşırı Hürriyet:** YasnayaPolyana mektebinin şu kısa izahından Tolstoy’un hürriyet yönteminden ne kast ettiğı anlaşılmaktadır. Tolstoy’da bu hürriyet seviyesi en üst noktadadır. Ceza görmeden çocuklar gürültü edecekler, bağıracaklar, sıraları bir salondan diğerine taşıyacaklar. Ekmek aramak için Tolstoy’un evi içinde dolaşacaklar, ocakta ekmek kızartacaklar, oynayacaklar. Netice itibariyle çocukluk adına ne yapılabilirse yapacaklar, bazen iyi bir dersin bitiminde yahut ders devam ederken çocuklardan bir kaçı şapkalarına uzanacaklar, kapıdan dışarı çıkacaklar ve arkadaşları da bunları takip ederek sınıfı bomboş bırakabileceklerdir.

Öğretmen eğitimde başarının temeli olan bu istiklal ve hürriyet ne seviyeye gelirse gelsin müdahale etmekten sakınmalıdır. Öğretmen öğrencilerinin kendilerinde susarak meşguliyetlerine kendiliğinden başlamalarını bekleyecektir. Öğretmen ne kadar hızlı bağıırsa talebede öyle cevap verir. Öğretmenin gürültüsü yatıştırılan talebeyi öfkeliendirmekten başka netice vermez.

Talebeye verilen azami hürriyetin sonuçlarından bahseden Tolstoy diyor ki:

‘‘ Haftada bir iki defa meydana gelen bu olaylara müsaade etmek için güçtür. Belirtmek isterim ki bu olaylarda lazımdır. Çünkü talebenin hoşnutsuzluğunu açıklığa kavuşturan bu olaylar kendi arzu ve hürriyetleriyle evvelce dinlenilen beş altı (!) derse

büyük bir değer ve mana kazandırır. Emin olunmalıdır ki bize göre yeterli olmayan ve benimsenmemiş farz edilen hürriyet eğitimi ne kötü ne de etkisizdir. Bütün sene zarfında bu olaylar hiç olmasın mı, yoksa derslerin bir kısmında mı meydana gelsin diye bir soru sorulursa ben ikinci şıkkı tercih ederim. Bir ay içinde bu gibi hadiselerin birkaç defa tekrarlanmasını görmekle fevkalade memnun olurum. Ne vakit canları isterse sınıfı ve mektebi terk etmek hürriyetin çocuklara verilmesine rağmen öğretmenin sınıftaki hâkimiyeti o kadar büyüktür ki taklitleri ne kadar hafif olursa olsun, notların, ders programlarının sınıfı etkisi altına almasının öğrencileri düzene koyacağı bahanesiyle ve itiraz etme haklarını engellemek şekliyle hürriyetlerini kısıtlayacağından korkarım. Kendi kendilerine bırakıldıkları vakit okumaya devam etmeleri YasnayaPolyana mektebine has bir fazilet değildir. Zan ederim ki mekteplerin büyük bir çoğunluğunda aynı netice elde edilebilir. Öğrenmek arzusu çocuklarda oldukça kuvvetlidir. Fakat ara sıra kaçamaklara da meydan bırakılmalıdır ki daha büyük haylazlıklara, daha tehlikeli suiistimallere yol açılmış olmasın.

**Cezaya Neden Müracaat Olunur:** Tolstoy'un bu yöntem ile eski öğretmenlerin yöntemi arasında şüphesiz uzun bir mesafe vardır. Tolstoy 'ceza' kelimesine bile kızar. Öğretmenin, babanın veya diğer herhangi bir adamın başkasına karşı şiddet kullanması insan doğasının yanlış anlaşılmasından ortaya çıkmaktadır. Bu açıklamalara göre 'düzensizlik devamlıdır ve herkesin oraya sürüklenmesi tehlikesi vardır. Buna nihayet vermek için kısıtlama uygulamak zaruridir.' Hâlbuki insan tabiatının açıklanma tarzı açık bir şekilde hatalıdır. Bu düzensizliğin kendiliğinden düzelmesini beklersek bizim kuracağımız düzenden daha kalıcı bir düzenin yine kendiliğinden meydana geldiğini görürüz.

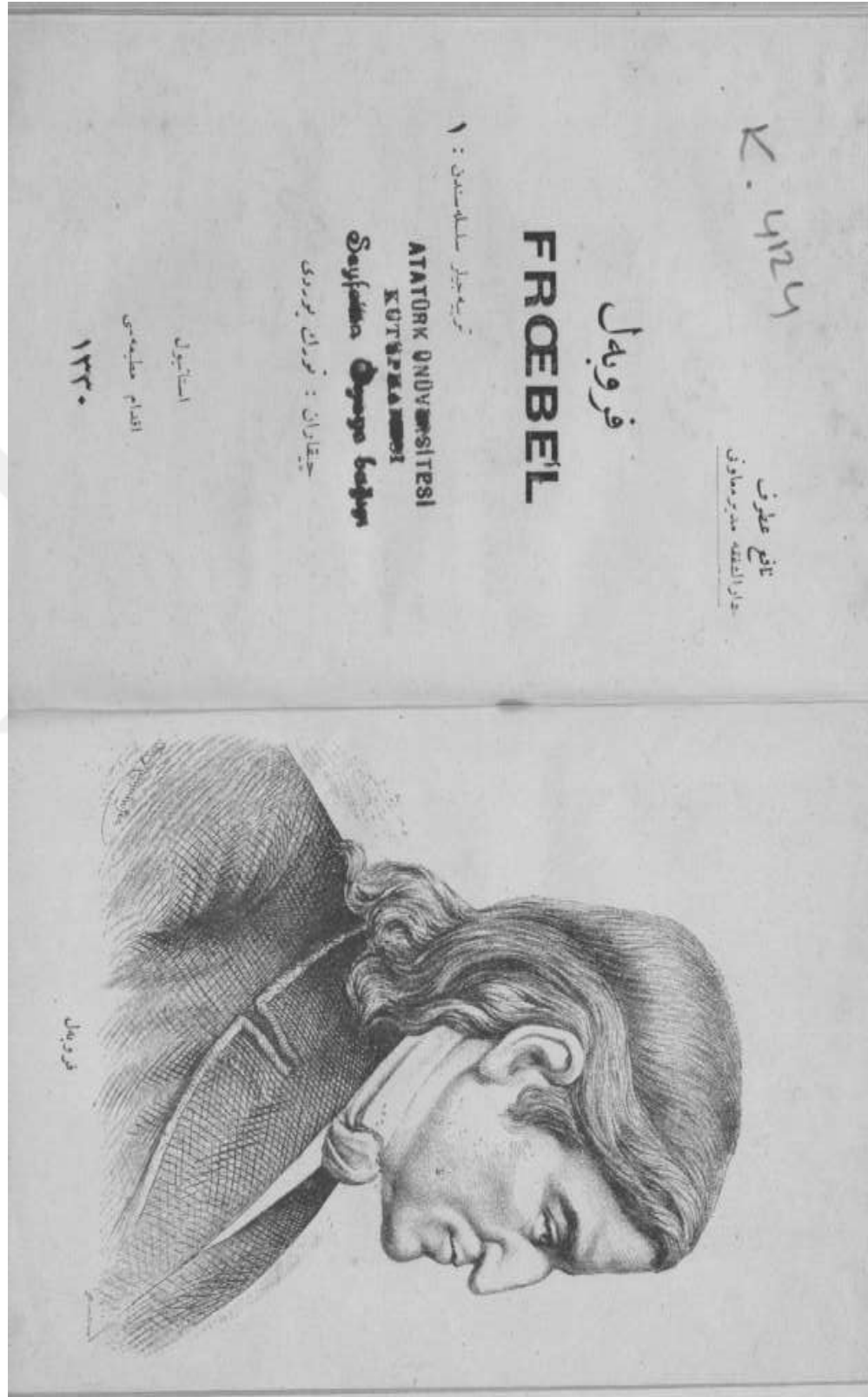
Talebelerde ne kadar küçük olurlarsa olsun bizim gibi aynı ihtiyaca bağlı ve bizim gibi düşünebilen insanlardır. Hepsi bir şeyler öğrenmek istediklerinden mektebe giderler. Bilgileri okumak için bazı belirli şartlara bütünüyle uymak gerektiği fikrini onlarda edinirler. Tabiatın işleyişine, kanunlarına riayet edince isyanlara yer kalmaz. Fakat siz münasebetsiz bir şekilde nefislerine hakim olmaya çalışarak talebeyi sıkmaya başlarsanız talebe de ne kurallarınıza ne eğitim programınıza ne de seslerinize kulak asmaz hale geleceklerdir.

*Şiddet ve zorlama gibi durumlar kullanılmaksızın doğal olarak tekâmül eden bir mektepte talebelerde daha iyi öğrenirler. Düzene uymaya da daha istekli olurlar.*

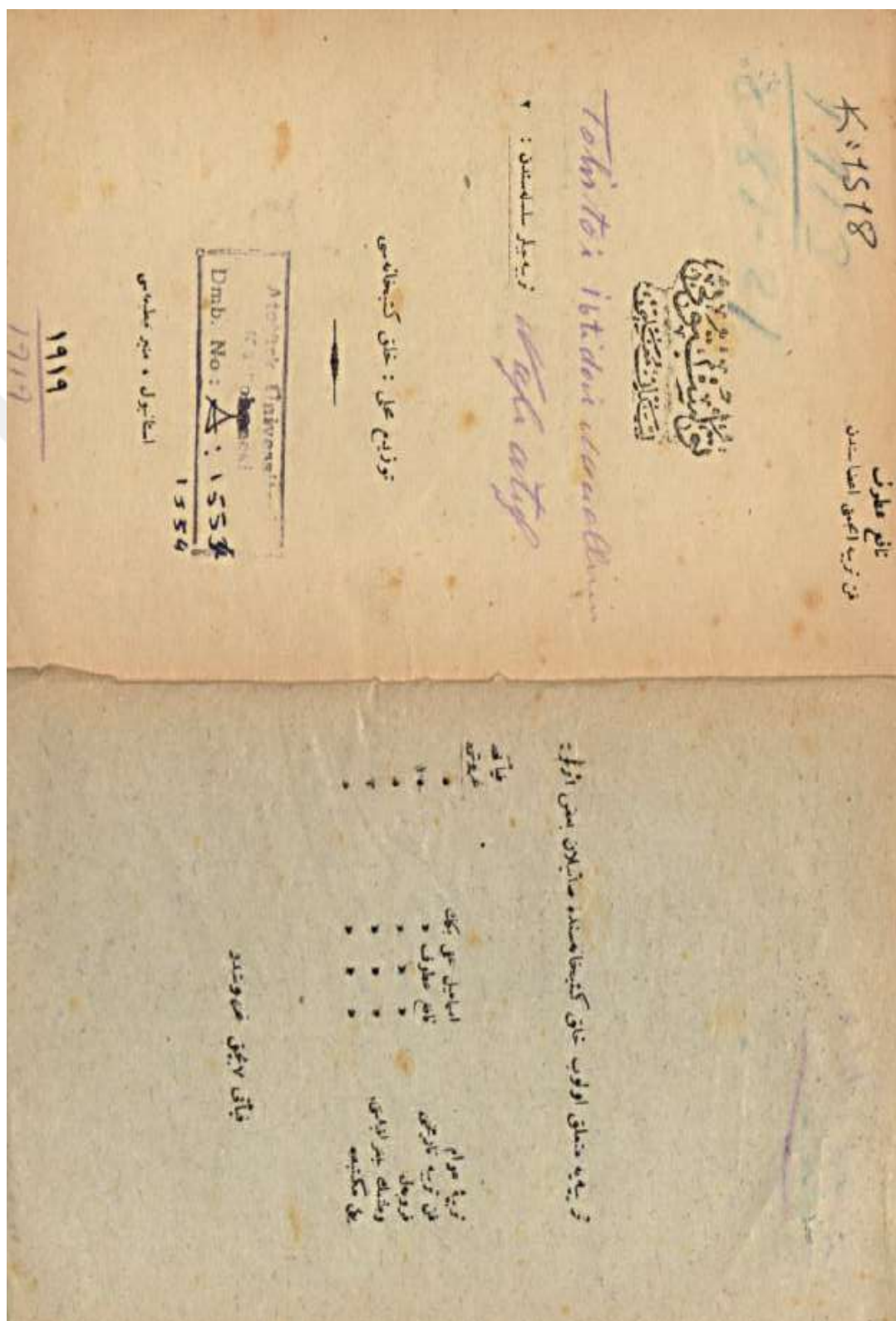
**Çocuklar Kendi Kendilerini İdare Ederler:** YasnayaPolyana mektebinin ilk açıldığı sıralarda Tolstoy çalışmayı, zamanı, materyalleri düzeltmeye ve sınıflandırmaya ihtiyaç duymadı. Bu olaydaki karmaşıklık sadece birkaç hafta sürdü. Aşamalı bir şekilde öğrenenler kendilerinden eğitim programı belirlemek istediler. Çalışmalarından alı koyuldukları zaman kızdılar. Tecrübe ile akıllandılar. Ne gereksiz fısıldaştıkları, alay ettikleri, gizli gizli gülüştükleri ne de birbirini öğretmene şikayet ettikleri görölmedi. Hatta öğretmen sınıftan çıkar çıkmaz koşup oynayacakları yerde kendilerinden başka kendilerini gözetecek biri olmağı zaman daha uslu olurlar. Çünkü çocuk çocuğun en iyi öğretmenidir. Hürriyetin bu kadar sınırsız olduğı mektepte dersin olması gerekenden daha fazla devam ettiğı nadir görölecek bir olay değıldir. Çoğı defa çocuklar ‘‘biraz daha devam, Biraz daha devam’’ diye bağışırlar.Tolstoy esaslarını ve kaidelerinin daima mesut ve iyi neticeler ortaya çıkardığından emindir. ‘‘Çünkü yüzlerce kişı YasnayaPolyana mektebini gezmiş ve incelemişlerdir’’ diyor.

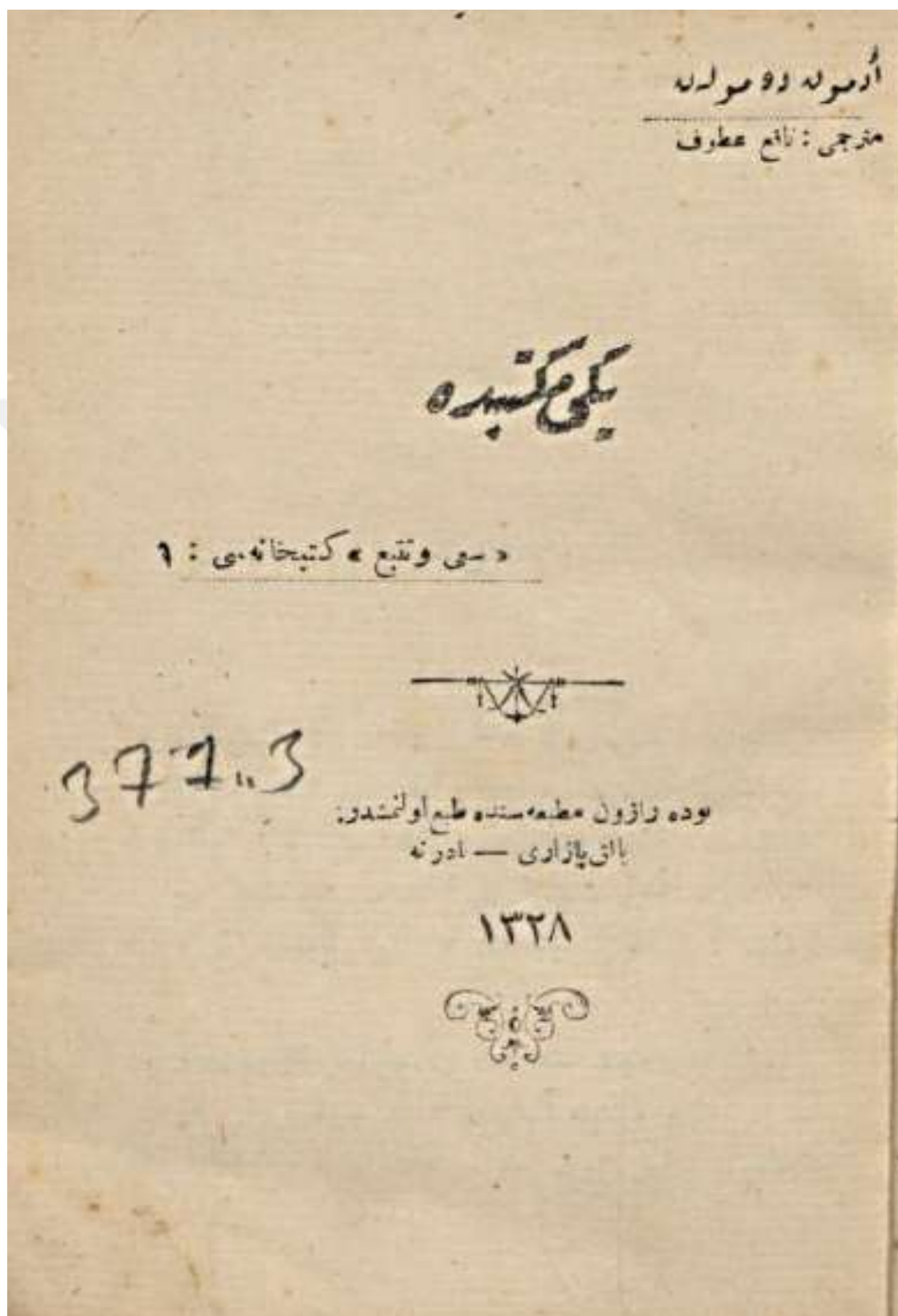
**Sonuç:** Tolstoy’un eğitimle ilgili fikirleri şu cümlelerle özetlenebilir. Terbiye temelde kendimizi ıslah etmeyi düşünmeyerek yakınlarımızı, çocuklarımızı yetiştirmek sevdasına düşersek bu imkânsız bir iştir. Eğer tabi olunanın en iyi bir şekilde terbiye olduğı anlaşılırsa terbiye meselesi de meydana gelmiş olur. Çünkü o zaman sadece bir meseleyi çözmek kalıyor. Nasıl yaşamak? Çocuklarımızı nasıl yetiştirelim? Kendimiz gibi. Onları nasıl giydirelim, besleyelim, eğitelim? Kendimiz gibi. Ebeveyn kendi sıhhat ve mutluluğı için neyi yapıyorsa adaletli bir şekilde çocuklarına da aynı şeyi tavsiye ve telkin etmelidir. İyi yaşamak, kendi nefisini düzeltmeye çalışmak, kendi hayatından hiçbir şeyi çocuklardan saklamamak lazımdır. Çocukları ahlaksız yapan ebeveynlerin ikiyüzlülüğüdür. İyi terbiye etmek için terbiye edilenlere karşı hayatını feda etmek lazımdır. Mesele sözden değıl, hayattan sadır olmalıdır. Bütün kadın terbiyelerinin gayesi erkekleri cezbetmek olmalıdır.

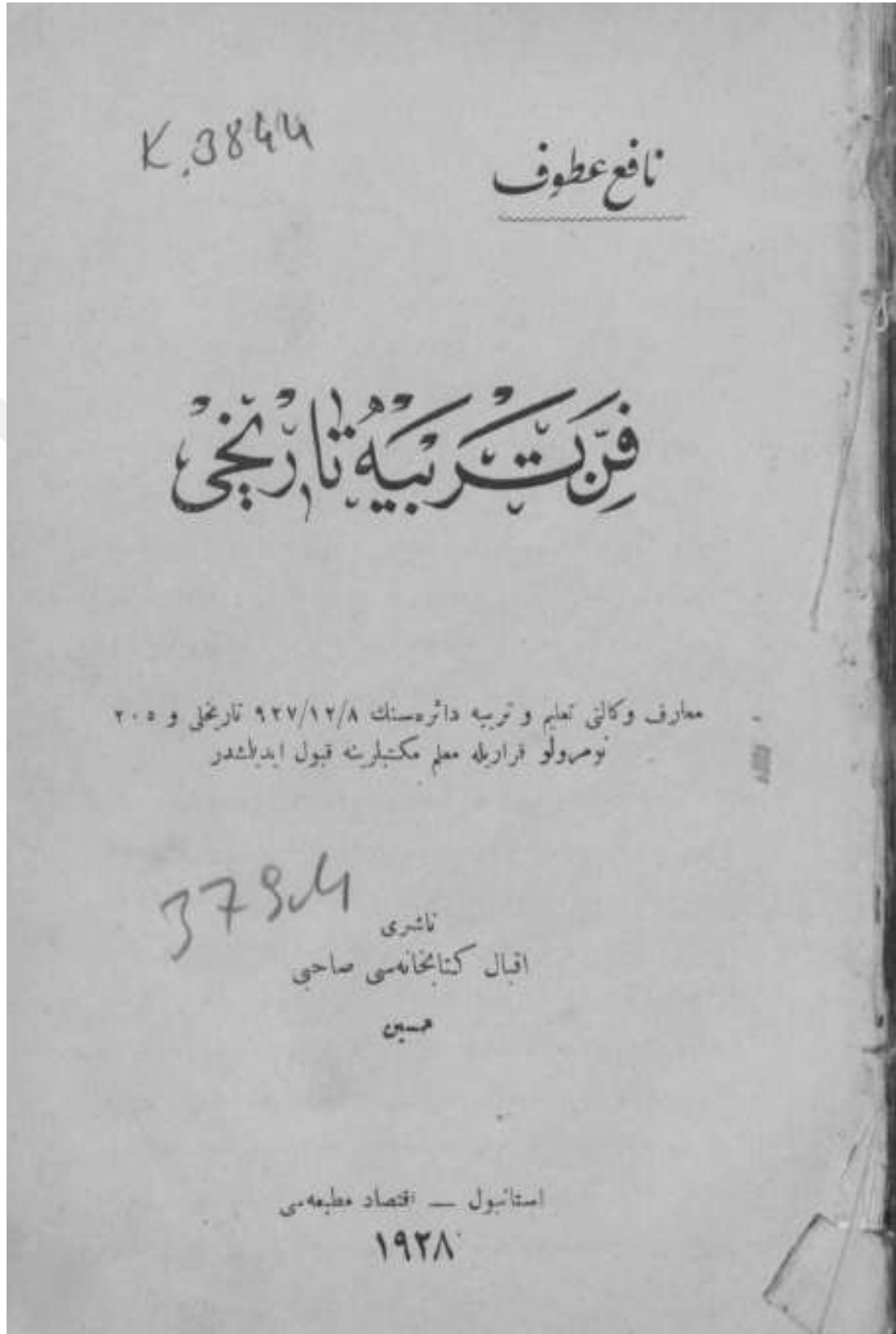
EK2: Nâfi Atuf'un Kansu'nun Frobel Adlı Eseri



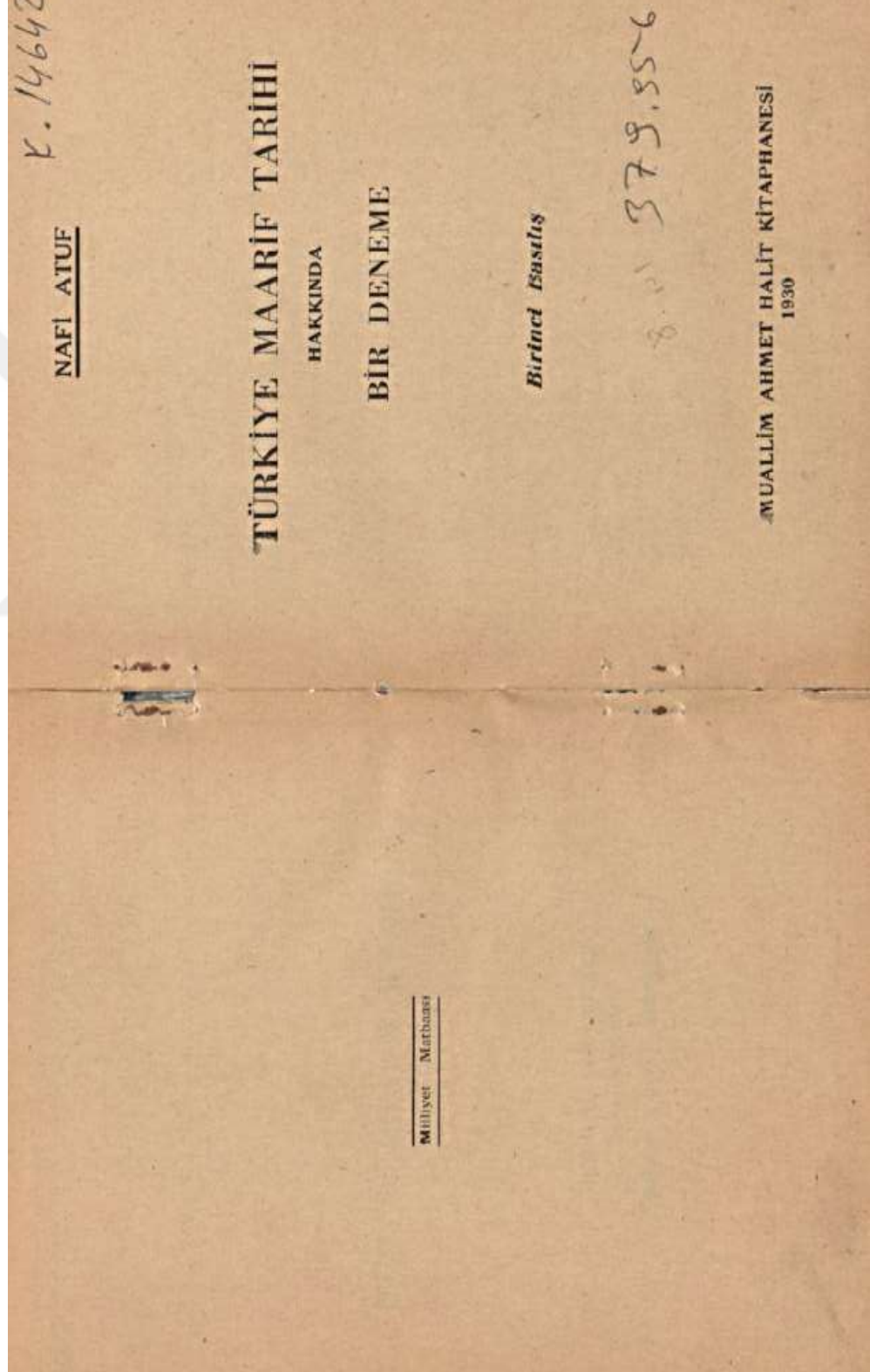
EK3: Nafi Atuf'un Tolstoy İptidai Muallimi Adh Eseri







**EK6: Nafi Atuf'un Türk Maarif Tarihi Adlı Eseri (2 Cilt)**



NAFİ ATUF

K. 14642

# TÜRKİYE MAARİF TARİHİ

HAKKINDA

BİR DENEME

Mesrutiyetin ilânında Maarif vaziyeti — Emrullah Ef. islahatı — Muallim mektebi islahatı — Balkan harbi ve Maarif — Kadın tahsili — Millî terbiye ve Ziya Gökalp — Medrese islahatı

İKİNCİ KİTAP

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ

KÜTÜPHANESİ

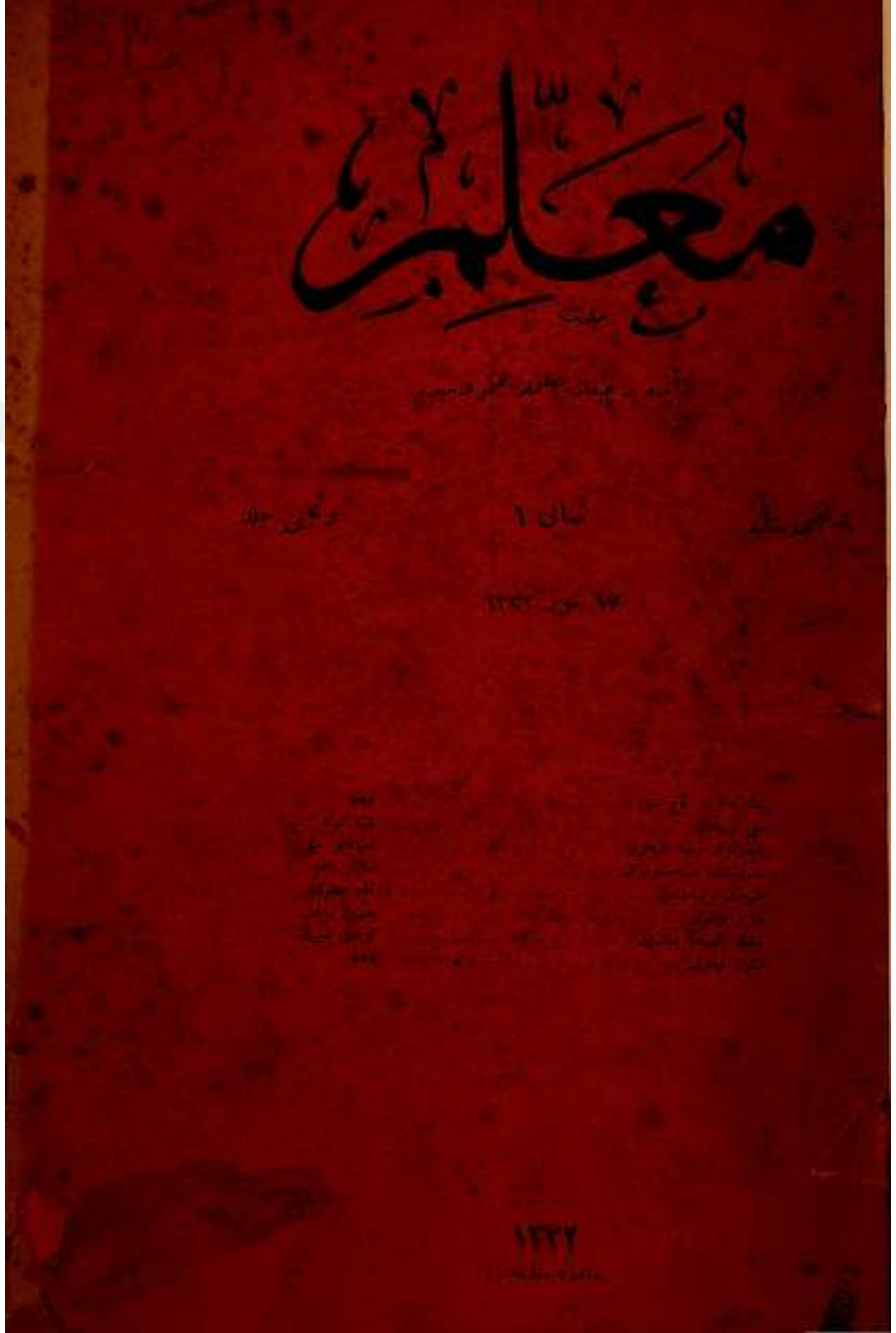
 İsmail Özege başlığı

İSTANBUL

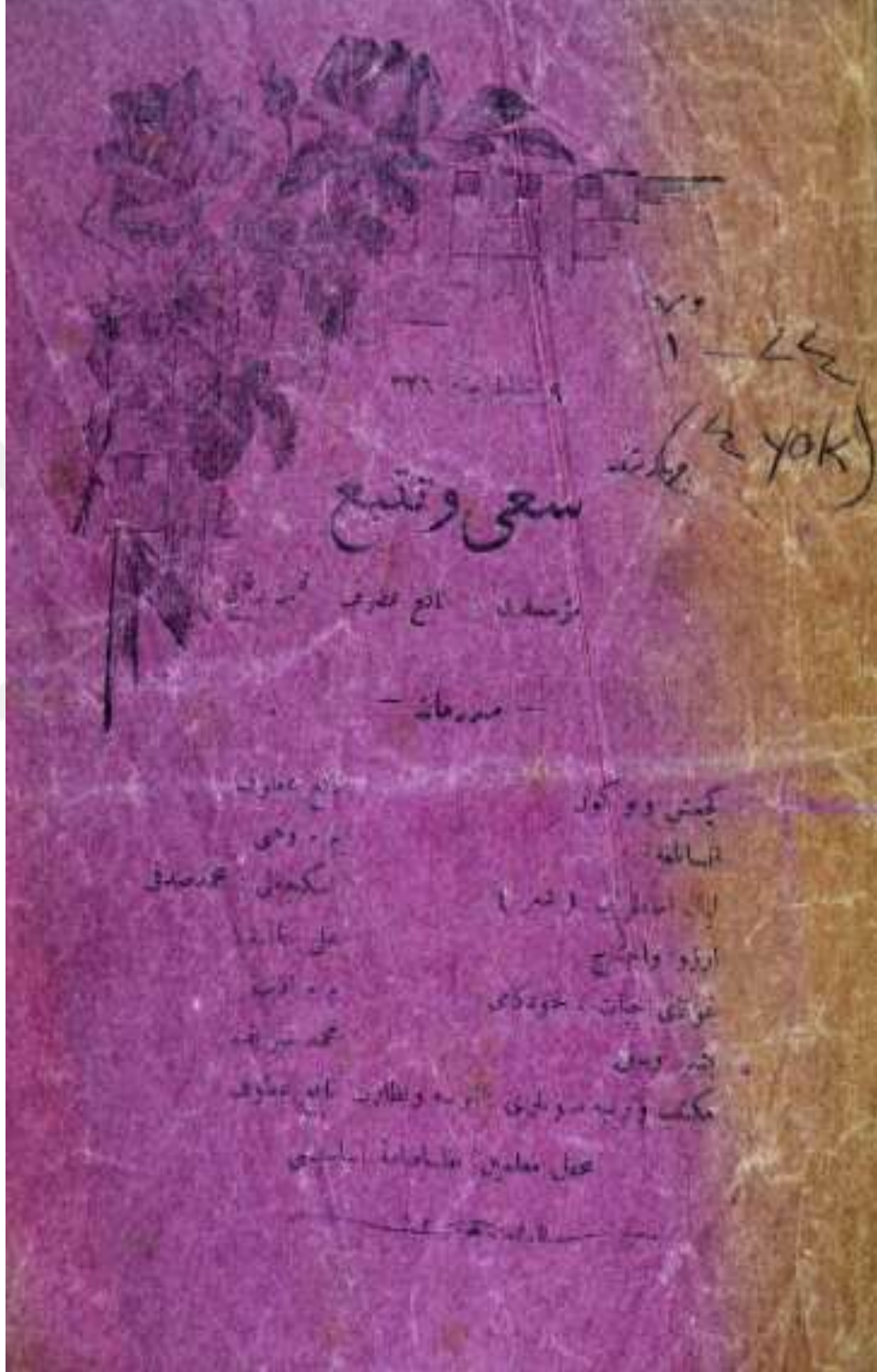
1932

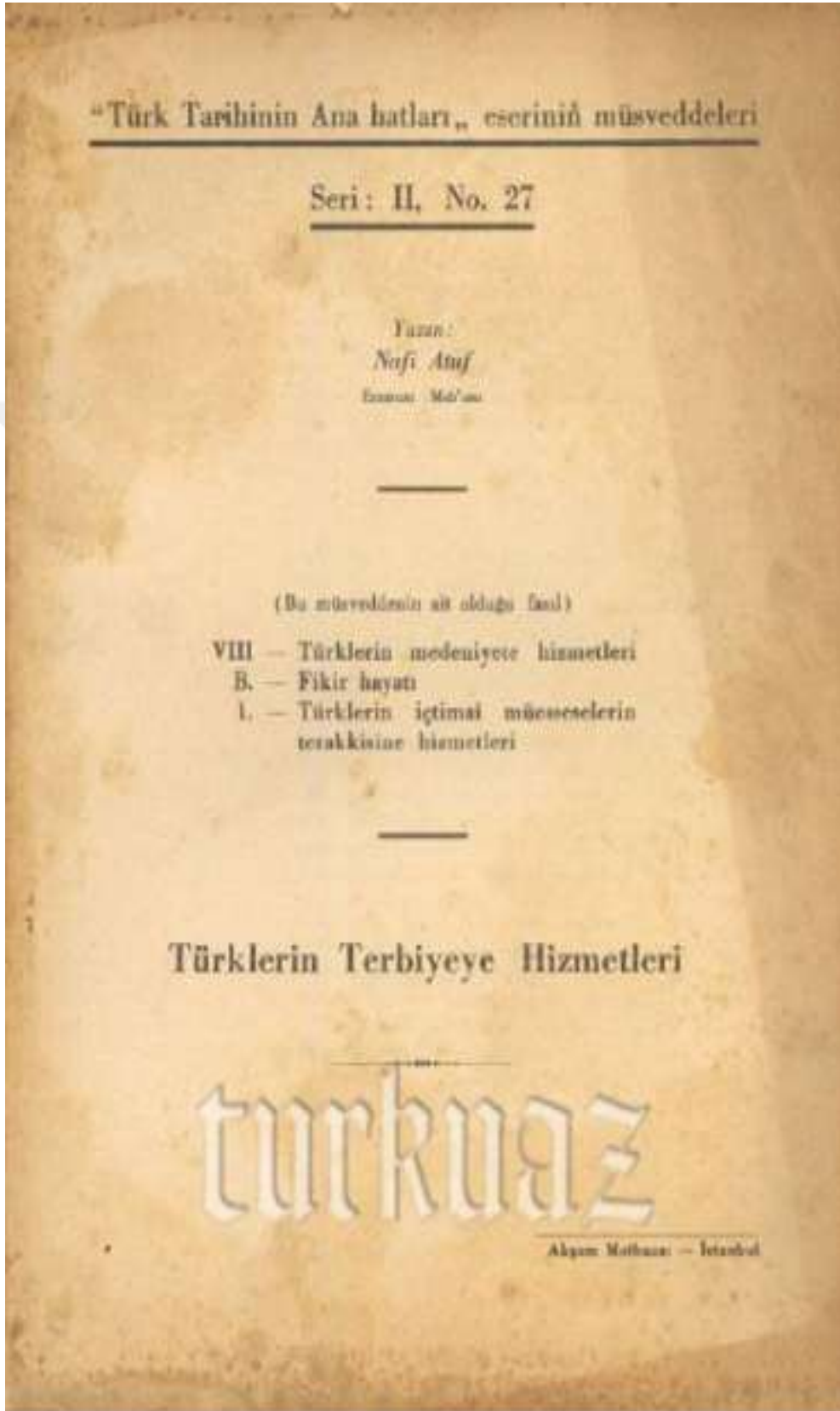
370. 956

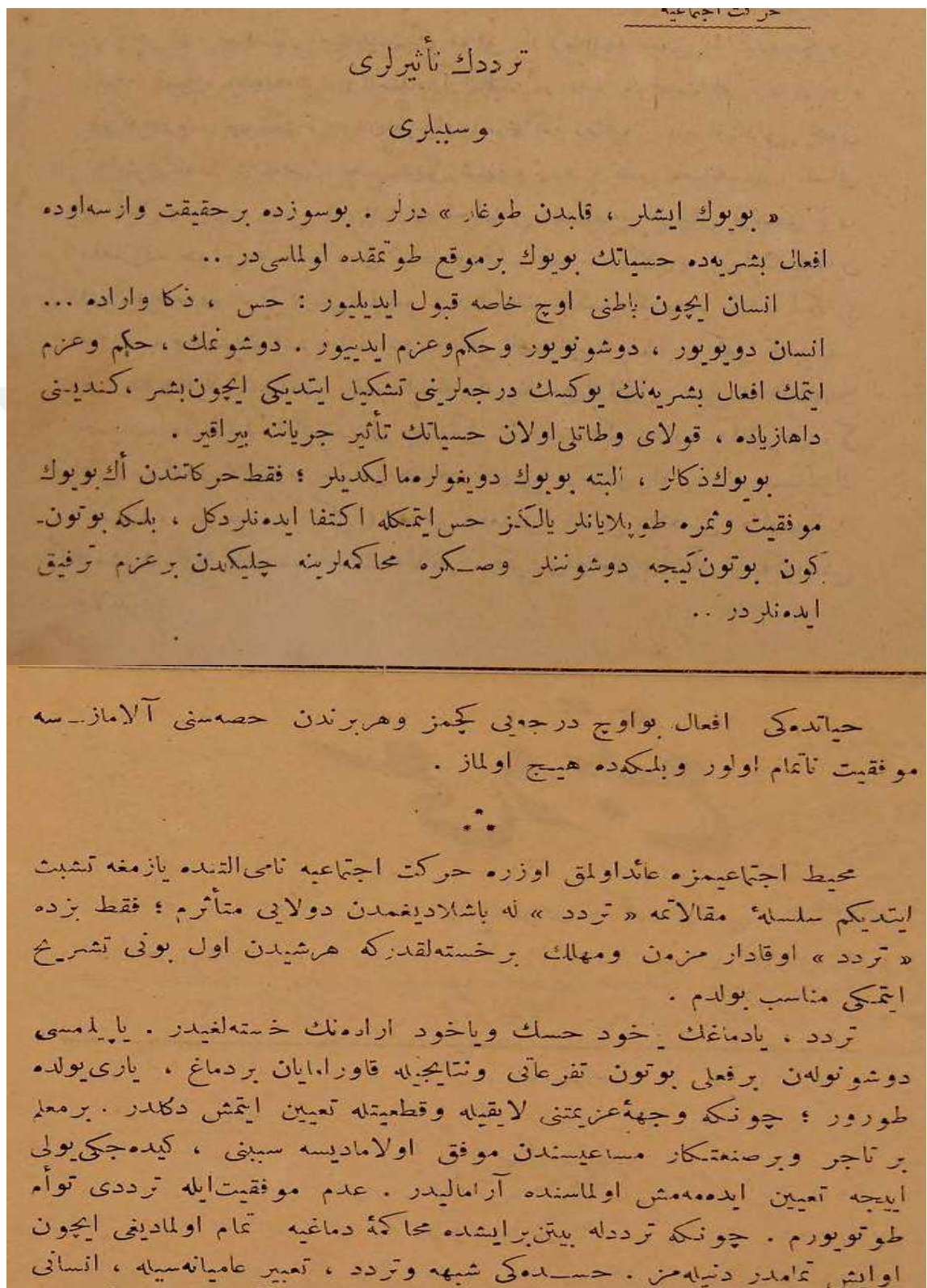
**EK7: Nafi Atuf'un Yazılarının Yayımlandığı Muallim Dergisi**



EK8: Nafi Atuf'un Çıkardığı Say ve Tettebbü' Dergisi







اوایش تمامدر دنیایه من . حسده کی شبهه و تردد ، تعبیر عامیانه سیله ، انسانی  
 « آلیق » یایار . حس sensation احتساس مقامنه آلیرساق بونده کی تردد  
 داهازیاده حواس خسه من ده کی تیقط ودقتك نقصانندن کلیر . ای ایشدیله مین  
 ای کوریلهمین .... برشی حقننده وه دیله جك حکمده شبهه سز تردد لککاری  
 واردر ، وحسیات بشریه نك بربرینه باغلی اولدیغنی قبول ایتدیکمز تقدیرده ،  
 بو ترددی دیگر شبهه لرك تعقیب ایله یه جکرینه امین اولمالی یز . حس Sentiment  
 حسیات مقابله نده آلیرساق بونده کی تردد لر فکر لر مزده و فعل لر مزده کی  
 اطراد سزلقدن دوغار ، حواس خسه مزله صیقی ارتباطی اولمایان حسیات مزك  
 ( نفرت ، سونج .... کبی ) دماغ مز و فعل مزله شدتلی علاقہ سی واردر .  
 الك مشوش و مفراط حسیات مالک اولانلر ، فکر لری و فعل لری الك آز تربیه کورمش  
 اولانلر در .

147/191

صفحه ۳

( سعی و تتبع )

نومرو ۳۵

دماغه کلنجه . بو ، حقیقی آرامقله ذوق بولان بر قوه در . محیط مزی ، کائناتی  
 دولیر ان . معمار لری بر برر حل ایتك ایچون دماغ چالیشر ، شو حالده دماغ  
 اوکننده او یله بر ساحه بولمالی در که اوراده آتدیغنی هر آدیمك کنیدیسی حقیقته  
 دهافضله یاقلاشدیر مش اولدیغنه قانع اولسون . نرمیه کتدیکنی ، نه ایچون دوشوندیکنی  
 ادراک ایدهمین بر ذکا ، جدآ زواللی در . عذاب روحی ، بر متفکر ایچون  
 قوالی ، حقیقت امید لرینك مبشریدر ؛ فقط بونك ده بر حدی واردر که بوراده  
 ذکا او یله بر متانت و او یله بر بر عشق تحری ایستر که سینیری آتلا یا بیلسون .  
 بر تلو ، پاستور ، ادیسون ... بویله عز مکار دماغ لرك الك مقتدر نمونه لریدر .  
 بونلر ادراک و فکر لرینك تکامل دور لر نده کی مانع لر و صار صید تیلر قارشیسینده  
 تردد و شبهه ایله دکل . کوزلری اوکننده بلیر من بر حقیقت قریبه نی یاقلامق  
 عز میله ایلرله مشلر در .

حس و ذکا حدود دینی آشان بر تأثیر باطنی و یا خود خارجی بایدار  
 بر اثرله نتیجه لکم ایستهرسه هر حالده « اراده » دینلن قومه مراجعت ایتهلیدر .  
 دوید و کز دوشوندیکر ، آنجاق شمدی یا عمالی و یا مقدمه عازم اولمالی سکز .  
 افعال بشریه ده الك بیوک « وظیفه » صاحبی « اراده » در . بونکچون در که

دویدوکز دوشوندیکز ، آنجاق شمدی یاپمالی ویا بمقده عازم اولمالی سکز .  
 افعال بشریه ده اک بیوک « وظیفه » صاحبی « اراده » در . بونکچون در که  
 « اراده » مسئله سی شرق علمانی نه قادر دوشوندیر مش ایسه غرب متفکر لرینی ده  
 اوقادار یورویور ..

ذکای بشر دائما فعالیتندمه مثبت در . یعنی دوشوندیکی شیلری یایق ایستهر .  
 یایمادی ایسه هر حالده یایمادیغندن ایلری کلمشدر . ذکاک دوشوندیکی مثبت  
 برحاله صوقق دوغرودن دوغروییه اراده یه متعلق بر مسئله در . اراده ایله آرزوی  
 بربرندن آیرمالیدر . دوشوندیکمز شیئی ایسته مک کافی اولماز .  
 « هانری ماریون » آرزو ایله اراده آراسنده باشلیجه شو آتتی فرقی

بولویور :  
 ۱ - آرزو مضاعف بر تأثر émotion دد . حال بوکه اراده ساکن  
 و صوئوقدر .

صحیفه ۴

( سن و تتبع )

نومرو ۳۵

- ۲ - آرزو ، متهیج و متحرکدر ؛ اراده طورغوندر .
- ۳ - آرزو مقدردر ؛ اراده ایسه حریت وارددر .
- ۴ - آرزو ، چوق دفعه مبهم و بعضاً غیر وجدانیدر . حال بوکه اراده  
 معین و قطعی در .
- ۵ - آرزو اشیای خارجه یه استناد ایدر . اراده بزم عائد هر شیئه تعلق  
 اید بیلیر .
- ۶ - آرزوده درجات وارددر . اراده ایسه بردر .

• •

بزم حسلریمز ، دوشونجه لرمن ونهایت اراده لرمن تحلیل ایدیله جک اولورسه  
 بک چوق نقصانلرله معلول اوله قلری کوریلور .  
 برکرم حسلرمزی تفریق ایتمش دکاز . فی الحقیقه حسلر اوقادار قطعیتله

بزم حسلرمز، دوشونجه لرمز و نهايت اراده لرمز تحليل ايديله جك اولورسه  
يك چوق نقصانلرله معلول اوله قلري كوريلور .

بركرم حسلرمزى تفريق ايتش دكلز . فى الحقيقه حسلر او قدار قطعيتله  
درجه لره و قسملره آيريلماز ؛ فقط تربيه متخصصلرنجه تاثيرنى قبول ايدم جكمز  
حسلرله رد ايدم جكمز حسلر بر درجه تعين ايتشدور . مثلاً : عشق ايله  
حيرتى بر برندن آيريلورلر ؛ برنجيسنه مادي ايكنجيسنه ائجه هييجان ديلورلر  
و بو هييجانلره حسيات مركبه نامنى ويريلورلر . عشق ايله مضطرب بر كنيجى ،  
برقزى قورتلارمق ايسته يورسه ق ابتدا ، بوجسى تحليل اتملى ، عذاصرينه  
ايردقدن صكره « روحيون » ك توصيه ايتدكلرى تدبيرلرله تد اويسته چاليشماليدور .  
يوقسه عشق و قصه قانچلقله معلول برقزى دو كسكله ، غايه حسندن محروم ايمكله  
تربيه قالقيشان بر باباه البته قزى نك ياثولومنى و يا عصياننى كورمكه كسب استحقاق  
ايتش در .

ئجه كدرلر ك ، اخلاق حسلر ك تاثيرلرى آلتندم يزدم بونلر ك سببلرى و منشألىرى  
بر دورلو بولامد يغمز ائچون احتر ازل و تردده باشا يورز .

دوشونجه لرمز ك تحليلى حسلرمز ك تحليلى قدار مهمدر . فكر لرمز مختلف  
تاثيرلر ك انطباعلر يله مشبوعدر . بونلر ك دوغرو لرى ، يانلشلىرى البته وار .  
بونلرى آيرمه چاليشيلمادى ائچون دركه بوكون مملكتتمزده بحران فكرى ،  
اجتماعى و سياسى قارشىينمده يز . حتى بوتون دماغلرى بر تردد بوزومش . بونلر  
سبب روحيسى يك ميداندهدر . فكرلر ، دماغلر دوغرو ايله يئلىشى تعين ايتش  
دكلردور . ايش ياپانلر ايشلرينك غايه سنى بيلمه دكلرى كى ياپدقلىرينك دوغرو  
اولوب اولمادى غنى ده كسديره مزلر .

بر ايشك دوغرو اولديغنه دماغ قانع اولدقن صوكره « اراده » يه احتياج وار  
در . حقيقت ايله اراده نك امتزاجدن « غايه امل » دوغار . كور بر دماغ ايله  
طوپال بر اراده دن طو غاجق متردد برسعى ده اميد حيات آرامق نه قدار بوشدر !

نافع عطوف

شرق‌قلیق ، غر‌بلیق .

شرق مسئلہ سی، شرق اقوامی، شرق حقوقی... کی تعبیر لردن آنلا یورز کہ  
یونلر غربی دوللیران مسائلدن، اقوامدن، حقوقدن آیری در. بو آیریللیق یالکز  
جهت، مملکت اعتباریلہ اولسه ایدی اوقادار حائر اهمیت کورونمزدی. نتہ کم  
بوکون ژاپونیاہ برہ نظر آشرقہ در. بو آیریلغک روحنی آنلامق ایچون جهت،  
مملکت کی نسبی فرقلردن داہا درینلرہ اینک لازم.

« داروين » مجادلہ حیات نظریہ سنی اور تہہ قومیشدی . بوکون بونظریہ کائناتک بوتون موالیدی ایچون محل تطبیق اولویور . انسانلر ، انسان کومہلری ده بونظریہ نك دائرہ شمولی داخلندہ در . شرق صفتی حائر بوتون اسملرک معنائری « مجادلہ حیات » نظریہ سنہ کوره تعین اتمشد در .

شرق حائز اقتدار ایکن ، میدان مجادله ده هیچ اولمازسه غریبلیدر قدر متین  
و غالب ایکن مغناسنده بوکو نیکی ضعفیت و مسکنت ایزلری یوقدی .. وقتاکه آدیم

آدم غرب ، مجاهده ميداننده بزدن فضله ايلرله دي ؛ شرق ، حياتك بورسهي  
اولان بوميدانن آياغي چكدي ؛ آرتق كمديسي ايچون ( محروميت و حق  
ممان ) وعد اندلشدني .

صوك عصر لرده غرب ، بر معمای تفوق و غالبیت قازاندى شرق . ايسه عتالتهك بر مشهرى مقابلنده قوللا نيلمغه باشلادى .

برنجيسنده يتيشن مؤلفترك اك بويوكارى ايكنجيسى حقنده بى امان مطالعهلر  
صاوورديلر . شرق ايجون اويقونك حال اصلى حكيمته كيرديكنى فلسفى  
نظريه لرله اثباته قالدشديلر ..

سیاستہ اوغراشانلر «شرق مسئلہ سی» دیدیلر و حقوق دول دن بوسوتون آیریلان بر سورو قاعدہ لری «حقوق دول» نامیلہ شرقہ تطبیق ایتدیلر. شرق باقو می امتیازات اجنبیہ سز یا شاایا مازمش. غربلیلرک حقوقی محافظہ ایچون هر حالده شرقده امتیازات اجنبیہ اولمالی ایش. علم روح ایله اوغراشانلر، شرقلیلرده «اراده» نامیلہ هیچ بر شیئہ تصادف ایدہ مدکلرندن حکملرندہ چوق بدین طاوورانلر. حتی «کوستاو لوبون» ژاپونیانک بوکونکی مدینتی بریالیدیلر.

شرقليلردە « اراده » ناميله هيچ بر شيئه تصادف ايده مدكلارندن حكملرنده چوق  
بدبين طاورانيرلر . حتى « كوستاو لوبون » ژاپونيانك بوكونكي مدنيتنى بريالديزلى  
جلا اوله رق قبول ايدر .

حقوق ... اصل فرق بوراده كوره جكز . بر شرقليلك حقيله بر غربيليك  
حتى آراسنده فرق وار . حقوق مدنيه و سياسيه بر غربلى ممكن اولان وسعته  
مالكدر . بر شرقللى ايسه بو ايكي حقلده اصغرى حدلرینه صاحيدر .

غرب مدنيتنى بوتون تفرعاتيله قبول ايتمش اولسه ق بيله ينه شرق و غرب  
زاعنى اورته دن قالديرمق قابل اولماياجقدز . حالبوكه بو مدنيتى بوتون تفرعاتيله  
قبولدن بزي آلى قويان بر چوق سبيلر وار . بر آلمان ايله بر اسويچرملر آلمان ،  
ايكيسى ده غربلى اولدقلى حالده طرز حياتارنده فرقلى واركن نصل اولورده  
شرقدكى طرز حيات بوتون تفرعاتيله غربيه بكمزه بيلير ؟

حيات مادامكه بر مجادله در و مجادله دن ده متصد غاليبتدر . هر حالده شرقى آثارى  
غربدن داهابشقه وقوى اولمايدركه حياتى قورويا بيلسين . علم و عرفان بر هندك  
اولدينى قادار بر فرانسى زكدر . بر عربك اولدينى قانار بر ژاپونكدر ؛ فقط  
بر ژاپونك نعلينى ايله بر اسويچرملرلىك « صابو » سى بردكلدر .

تفرعاتى نظردقته آلامق شرطيله شرق ايله غربى ايران اك بيوك فرق :  
برنجيسنده طبيعت باكردر ، ايكنجيسنده ايسه طبيعت مستعملدر . طبيعتك  
بكرى اهايليك مسكنتنى و عطالتنى ، مستعمليتى ايسه سعى و عزمى كوستدر .

..\*

« تهن » غرب مؤلفى ايجنده شرقليلر حقنده اكاى اداره كلام ايدنلردن  
معدوددر . شرق ايجون ، بالخاصه يونان ، و بيروت حواليسى ايجون فضله بر ذكا  
دوشونوز . عرق ، مكان و زمان نظريه سنك واضعى اولان بوذاتك شرق حقنده

معدود در. شرق ایچون، بالخاصه یونان، و بیروت حوالیسی ایچون فضله بر ذکا  
دوشونوز. عرق، مکان وزمان نظریه سنک و اضعی اولان بوذاتک شرق حقنده  
دوشونجه لرندن بویوک بر قسمی دوغرودر. بر شرقی کویلی ایله. بر غربی کویلی  
اراسنده ذکای فطری اعتباریله فرق اولدینی کبی بر شرقی چوچوق ایله بر غربی  
چوچتی اراسنده فرق واردر.

آلمانیاک واسع و دوز افق، اسویجزه نك خشین و چتین داغلری ایله یونانک،  
آرناوودا نك، آناتولینک وضعیت اراضیسی. ثروت طبیعیسی التبه اوزه رنرند  
یاشایان خلق ایچون باشقا و آیری تأثیرلر بر اقلردر.

فقط شرقده طبیعتک بوتفوقی بوغان بر مسکنک، بالعکس غربده طبیعتک نکسلکنی  
ازاله ایدن بر. سبی بشر واردر. وغالبیت طبیعیدر که ذی شعور و ذی اراده اولانده  
یعنی بشرده قالمشدر. ثباتک، سعیک خارقه لری اوکنده طبیعت و حشتی غائب ایدر؛  
نته کیم اسویجزه نك وحشی داغلرنده سبی بشر، اندامی آغاچ اوزمانلری

یتشدیرمش. الکتریق قوتی بر زمانک ایصسسز دیارلرینه قادار چیمقارمش.  
بتون اسویجزه نك «وحشی حیوان» نامی ابدیاً طرد ایتشدیر.  
ساطع بک بر مکتوبیه شرق ایله غربی مقایسه ایدر کن دیدر که: «غرب  
شرق ذکا اعتباریله فائق دکلدر؛ غربک فائقی اصولک، دوامک، ثباتک،  
سجایاسنک و عرفانک محصول ایدر»

روزکارده، ایرماقده فاندیر، فقط بشرک فعالیتی شعورلی اولدینی ایچون  
(فاعل الفاعل) در؛ فطرت، شرقی نهقادار بزدلرسه بزدسون بشرک اراده سی  
ایشه قاریشمینجه حیات، بشر ایچون وحشیدر.

نتیجه، شرق و غرب مسئله سی حیات مجادله سنندن دوغمشدر. شرق ضعیف،  
غرب متعالی اولدیفه بومسئله نك دها بویویه چکندن امین اولالم. «بویوک  
بالق کوچوک یوتار». باشقاسنک یی اولماق ایچون هیچ اولمازسه باشقاسی  
قادار کنیش آغزه و معدیه مالک اولمق لازمدیر.

نافع عطوف

## چو جوقلر يمزده سين و ذكا مناسبتى

«تورك يوردى» مجموعه سنك برنسخه سنده چو جوقلر يمزك نماي روحى سنى تعقيب ايدى ركن شويلا ديمشدم: «آلتى سنه لك تعليم و تربيه حياتمه بوتون مشاهده لرم بنى اقناع ايتدى كه وغير طيعى، چو جوقلر مستثنا اولمق شرطيله ديكر بوتون چو جوقلر مالكات فكريه و حسيه خصوصنده هنوز هيچده كوتوروملشمش دكلدرلر. ذكانك و حسيك سونمه سى وداها زياده بش، آلتى ياشلرنده باشلايور؛ چونكه چو جوق بوياشدن صوكره ابوينك و محيطك و مكتبك فزا شرائطيله فضيله تماسده در. ذكاوت و حساسيت برده سن ايله معكوساً متناسبدر. چو جون ياشلاندىقه و تربيه دينلن هيولا ايله تماسنى آرتدىقه ذكا و حساسيتدن غيب ايدىيور، چو جوق دونوقلاشيور، سرسمله نيور» [۱]

بو، متعدد مشاهده لرك بندن حاصل ايتدىكى بوفكر و قناعتدى. اوسطرلر يازدقدن صوكره شاهدى اولديغم حاللر، بىم بوفكرى داهها زياده تايد ايتدى. بروسه يه ياقين «اين قايا» كوينه كيتمشدك. اطرافمزده طوپلانان ايرىلى و اوافاقلى چو جوقلر آراسنده بزه الك زياده صوقولان، بزملة قونوشان، چو جوقلر حواليت و نشئه سنى اظهار ايدى نلر نسبة كوچوك قيزلردى. و بويوكجه لر بزدن قاجيورلر، يا خود يانمزده كلسه لرده دونوق دونوق بزه باقيورلردى. بونلرى قاجيورلر، يا خود يانمزده كلسه لرده دونوق دونوق بزه باقيورلردى. بونلرى بزه ايصنديرمق اونلرك آرتيق بر دورتنوبه داخل اولمق اوزره بولونان نشئه و فعاليتلرنى تحريك و ايقاظ ايتك اولدىقه كوچ برايشدى.

اسماعيل حقى بكك «تربيه علمى» نده بىم بومشاهده لرىمى مؤيد شوسطرلره تصادف ايتدم: «باقىكز؟ ميني ميني چو جوقلر نه قادار جانلى درلر. آتارلر،

طوتارلر، كسرلر، بيجرلر، ياقارلر، ييقارلر، سويلر، ديكلملر . . . طبيعتك بوميني ميني صنعتكارلرى فنا باقىم، فنا طوتوم يوزندن برزمان كلير، ايشله منزلر، ياراتمازلر . جانسز و آحاق اولورلر . « بووسيله ايله بختى بر آز دها درينلشديرمك لزومنى حس ايدىيورم !

تربيه، اعتيادلر و يرييور، هر محيطك تربيه سى و بناء عليه و يردىكى بدننى، فكرى و اخلاقى اعتيادلر وارددر . بو اعتيادلر چو جوغك قابليت و طبيعته او يغون اولاييله چكى كى اونى تضيق ايدن، بوغان اعتيادلرده اولاييلير . چو جوغى احاطه ايدن، چو جوغله تماس حالته كيردن هر شى اونده برتأثير وجوده كتيرمك ايستر . و چو جوغك تعين و تقرر ايتمه ين طبيعتى ده يو متعدد تأثيرلر آلتنده معين برشكل آليز .

چو جوغلر من مختلف محيطلر ك، بناء عليه مختلف تربيه لر تأثيرى آلتنده در . چو جوغك حقى هنوز تسليم ايديله ين بردور و محيطده چو جوغك انكشاف طبيعى و تامنه يارديم ايدى جك بر محيط بولمق كوجدر . هر كس، هر عائله و مكتب كتديسجه دوغرو بيلدىكى فكرلرى، حركتلرى، طرز حياتى معين قاعده لر داخلنده چو جوغلر بمنزك بنالكلرنده تثبيت و نقش ايتك ايستر . دوشونمك لازمدر كه لسانمرك، فكريمرك، فعلمرك جهاننده بوكون « مستحانه » لشمش لازمدر كه لسانمرك، فكريمرك، فعلمرك جهاننده بوكون « مستحانه » لشمش يك چوق عنصرلر وار . بونلر آيقلانارق آتيلما دىغى ايجوندر كه تحصيل مدتى اوزادىغى كى تحصيل نهايتنده چو جوغلر بمنزك كوزلرى جهانده آچيق نافذ بر بخره وظيفه سنى كورده ميور . سبب، چو جوغك زنده حقيقتلرله دكل « مستحانه » حالته كيرمش عقيدهلرله، اعتيادلرله يتشمش بولونماسيدر . چو جوغلر بمنزك تربيه سى سيله مشغول اولانلر، اولنده ياشايان حياتى دكل دها زياده كچمش بر حياتك دورادور خاطره لر<sup>نى</sup> ياشاتمق ايسته يورلر ( آنالريمز، بابالريمز . . . بزي بوتون قوتلريله ماضى به، خرافهلرله، آرتيق ياشامق احتمالى اولمايان چوروك عقيدهلرله باغلارلر . مكتبده خواجه لر بمنزده، او ك ياپديغندن اكثريا فضله بر شى ياپمازلر . دين درس لر نده، تاريخده، مصاحبات اخلاقيه ده اكثر زمانلر بمنز هيچ اولمازسه خيالمنزده جانلاندير يلامايان تعريفلرله كچر . . . اك ضررايى « اخلاق تربيه سى » نامى آلتنده و يزيلن اعتيادلردر .

بر ايكى ياشلرنده كى چو جوغده استعدادلر هنوز تبلر ايتديكندن مريلرك ( ۱ ) تأثيرلرى اوقدر محسوس دكلدر و فقط انسياق و سيلانلر بوتون قدرتلىيله ( ۱ ) چو جوغك تربيه سنى درعهده ايدهلر، آنا، بابا، . . . قردهش . . . داخلدر .

فعالیت کیره دك چو جوقلر مركز ملكان روحیه سنی ، قابلیت بدنیه سنی عادتاً اعماله باشلاخچه محیطدن و مربی دن چو جوق چوق فضله بر تاثیر دویمایه باشلار .  
 بوانسیاقلردن برینی ، مثلاً « فرو بهل » ك بحق اهمیت ویردیکی « تجسس » انسیاقنی آلام . بوتون ذوی الحیاتده تصادف ایتدیكمز بوانسیاق بشرده متكاملدر .  
 « بلبیل یواسنه اطرافنی یوقلایه یوقلایه کلیور . سو موکلی بوجك باشنی یاواش یاواش محیطنی یوقلایاراق چیقارییور ؛ فقط انسانه کلنجه او ، یاشامق ، قوای کائناتی کندی منافعهده قوللامق ایچون بوتون حاسه لرینی ، فکری ملکه لرینی داها کوچو کدن ساحه تجسسه سوق ایدیور . اوچ یاشنده کی چو جوغمی کیجه « تمنا » یه ( ۲ ) چیقارمشم . تپه نك آرقاسندن خفیف خفیف یوکسه لن آیدینلق نظر دقتنی جلب ایتدی . بمله برابر اوده آيك طلوعنی بکله دی . »  
 نرهدن چیقدی ، ناصل چیقدی ، نرده کیده جك ، ندر ، بزده اورایه کیده بیلیرمی یز ؟ « سؤالری برطوفان کی جوشدی .. بو حادته ، اونك تجسسنی اوقادار غیجقلادی که یکر می دقیقه دن فضله ، متادیا آیه مشغول اولدی . اورادن دقتی دورغون صویك ایچنده باغیران قوربغهره قایدی . « کیم باغرییور ، نیچون باغرییور ، ناصل شی ، کوریم ؟ .. » دیمه یه باشلادی .

ریقده کی بوصحر امار ، سؤالمرده کی یومذولیت ، تجسسه کی بوانیجه لك وقتده کی بوصحر امار ، سؤالمرده کی بومذولیت ، تجسسه کی بوانیجه لك اولماسه تضیق وتهدید ایدن بوتون قوای طبعه آلتیده چو جوق ، اسباب مدافعه ی بولمده اظهار عجز ایده جکدی . انسیاق تحریک ایدنده بن اولدم اوننی بوغمق ، کورلتمک بنم ألمده اولدینی کی سوق واداره ایدره ك تجسس انسیاقنی « حب فضیلت عشق حقیقت » تملی یایمده بنم ألمده ایدی . كذلك ، انسیاق قدر فطری اولان میلانلری - جسمانی وروحانی - تطمین ایتک ، یاخود کورلتمک صورتیه چو جوغك تربیه سنده بن مؤثر اولابیلیرم . چو جوغك خود بیندگی کوردو کله یه رك ، دیگر بینلکی استحقاف ایدره ك ... جمعیتک باشنه بر بلا یتشدیرمکده اینی دخلم اولوردی .. فردی تأثرمله یاپه بیله جکلرمله چو جوغك محیطنک یاپه بیله جکلرینی مقایسه ایدره سه کنز نتیجه نك چوق مهم اولاجنی تظاهر ایدره . « ذکانک وحسك سونمه سی داها زیاده بش آلتی یاشلرنده باشلا یور » دیرکن چو جوقلریمزك انسیاقلرینی بوغان اونلری چوراق چولرده آقیتان و میلانلرینی قوللانامایان محیطلرک و مزبیلرک تأثیرلرینی دوشونوردم بوتأثیرلر بزده اوقدر عمومیدر که چو جوقلریمز ایچون « ذکاوت و حساست بزده سن ایله معکوساً متناسبدر » دیمکه متردد بولونمایورم ؛ چونکه چو جوق

( ۲ ) بروسه ده بریر .

ياشلاندقچە حيات اهميت كسب ايدييور؛ فعاليت، تجسس و بوتون ملكات فكريه وحسيه شدتله اينشله مك ايسته يور. تربيه مزك شرائط حاضرهمى ايسه بوشدته متحمل اولماديغندن چوجوغك چوجوقلغى يابالطه لانتق يولنه صاپيليور، ياخود اكيلوب بوكولوب روحنندن شكل شكل غول يبانيلر، ديولر، يامالى مسكين فقيرلر... توليد ايديليور. آلتى، يدى... دوقوز... ياشلرندە كورديكمن چوجوقلر قوتلى بر تخمدن قوتله دوغان، فقط بردن بره ضيا، حرارت هوا كې حيات ونما شرائطندن محروم براقيلارق صولان ياخود تبديل شكل ورنكه مجبور اولان نباتلره پك بكنزه دلر.

نافع عطف



چوجوق شعرلى

## اخلاق و مکتبلرده اخلاق

تربیه اخلاقیه یی یالکنز بر تربیه قلبیه وحسیه مسئلهسی اولارق دکل، بر سجه مسئلهسی شکلنده دوشونورسهک اهمیت توضح ایدر؛ چونکه بر فردی، بر جمعی، بر ملتی تشخیص ایدن اونک سجه سیدر. سجه سقوطلی انحطاط ملییه دلیلدر. بوسنبله هر ملتک اخلاقیونی ملتک روحنه نقوذ ایدرک اونی یاشاتمق و یوکسلاتمک اقتدارینی حائر بولونان عادتلرینی و عنعنلرینی، حیات طرز لرینی و الحاصل اخلاق و سجهسنی الائی بر سکلده ادامه ایتمک ایچون چالیشیورلر. بزدهده ملی انحطاط و یاخود تعالی ایله اخلاقی انحطاط و یاخود تعالی مناسبتدار طو تولمقدهدر. سجه: « بر شخصه مخصوص طبعی و دائمی فعالیت و حسن طرزیدر. » (۱) اخلاقده افعال بشریه یی و بوافعال ایله علاقه دار فکرلری تدقیق و مطالعه ایدر. (۲)

شبهه سز تاریخده، دینده، ادبیاتده افعال بشریه یی و بونلره مربوط افکاری مطالعه ایدیور. فقط تدقیقده نقطه نظرلر باشقا باشقادر. توفیق فکرک « خلوقک و داعی » فی ادبیاتجی باشقا بر نقطه نظر دن تدقیق ایدهجکی کبی  
« خلوقک و داعی » فی ادبیاتجی باشقا بر نقطه نظر دن تدقیق ایدهجکی کبی اخلاقی ده آیری بر نقطه دن مطالعه یورودور. فکرک ادبیاتده، اخلاقده، پیسیقولوریده باشقا باشقا مطالعه اولونابیلر. اخلاقی نک مطالعهسی « انسانلرک افعال و افکارینک قیمتلرینه » نظراً اولور. بونلر بزه یا ای و یاخود کوتو کورونه بیلجکلری کبی بعضلرینی آرار، بعضلرینده نفرت ایدرر. اخلاقک طویلا یوب تدقیق ایلدیکی (واقعه facts) لر، بزم بوتقدیرلرمزده، احترازلرمزده سببیت ویرن واقعه لردر. بونلری بز بالاخره ترکیب ایدرک « خیر » اساسی اطرافنده ضو یلار و ایضاح ایدرر.

اخلاق، هر دورنده خیری امر ایتش، شردن صاقینمای تنیه ایله مشدر. کتابی، غیر کتابی بوتون ادیان ایله برابر اخلاق فی و جسمانی ده بزه خیری امر ایدیور. شو فرقله که دینلرده قوه تأییدیه براله، یاخود معبودلردر. الهک غضبی، جزاسی، یاخود مکافاتیدر. (جسمانی laïque) اولان اخلاقده ایسه « ایبلک ایبلک ایچوندردر » « وظیفه وظیفه ایچوندردر » دستورلرنده اولدیغی

(۱) Leçons de psychologie, H. Marion . P : 47

(۲) Philosophie, D P . Zanet . p . 271

کجی صرف وجدان اخلاقی به تعلق ایدن بر قوه تأییدیه واردر . تخویف ایدن بر قوه تأییدیه آلتده کی اخلاق نه قدار شایان مناقشه ایسه «ایلیک ایلیک ایچوندر» ، «وظیفه وظیفه ایچوندر» شکلنده کی اخلاق ویریلوب ویریه مهیه جکی ده مباحثه دکر .

قانتک بوصوک دستورنده اخلاقی بویوک بر حصه مند مجدر . تربیه ده روصونک معقی اولان قانت ، چوجوغی ایچنده یاشادینی جمعیه کوره یتشدیرماک ایسته مه مشدر . اونک برغایه کالی واردر . چوجوغی بر موجود اخلاقی اولارق قبول ایتمه ین قانت ده اخلاق مسئله سنده تربیه دن بویوک خدمت لر بکله یور . تربیه نک یاپایته جکی شیلری صایارکن : تربیه انسانی اخلاقه سوق ایتمه لیدر ، دییور . اخلاق دن ده «خیر» ی قصد ایدیور . ایی .. فقط خیر ، ایلیک ، وظیفه مفهوم لری زه دن کلیور ؟ بونلر نهایت ثابت برر شکل میدر که دماغ دوشونمکله ایی یی ، چیرکینی بولایلسون ؟

تربیه ده نظر دقتمزه چارپان اختلاف قدار اخلاق ده اختلاف واردر . بشریت هر دورنده مختلف اخلاق صاحبی اولمشدر ؛ یعنی خیری ، ایلیکی ، وظیفه یی ، حق .. افعاله عائد قیمت لر اولدقلری ایچون مختلف ملت لر ، مختلف وظیفه یی ، حق .. افعاله عائد قیمت لر اولدقلری ایچون مختلف ملت لر ، مختلف دورلرده مختلف صورتلرله آکلامشدر .

ملت لرک مختلف دوره تکامللرنده تیلر ایدن دهالر ( طبع سلیم ) ک قبول وتأیید ایلدیکی مجموعه عادات واعتقاداتی طویلایارق ، ترتیب ایدرک یکی بر مذهب شکلنده اورتهیه قویارلرکن اوکا الهی بر قوه تأییدیه دخی علاوه ایتمشدر . قونفو چیوس ، ساکیامونی ، زردشت بشریتک بواک اسکی صاحب دینلری اخلاق قاعده لرینی سمانک ، نیر وانانک ، یاخود امریمن ایله هر مزک قدرت تأییدیه سی آلتنه قومیشلدر . بواعتبارله دیه بیلیرکله اخلاق و اخلاق تکاملی دین و دینک تکاملنه ده صیق بر صورتده مربوط ایدی . جنت وجهنم فکرلری ده خیر و شرک قوای تأییدیه سیدر ؛ بناء علیه جنت وجهنم له تلطیف و یاخود تخویف ایدرک ادیان سماویه ده انسانلری خیر بیلدیکی یوله سوق ، شر طانی دینی یولدن ده نهی ایتمش اولویور .

دینلر تسویه جیدرلر ؛ کندی عقیده لرنده ، تکلیف ایلدکلری افعاله قیصقانجدرلر . عیسا ، رومالی ، یونانی غالیلی ، جرمن .. بوتون انسانلرک عینی

احكام و آيينه تابع بولونماسنى ايستى؛ فقط اورتودوكسلىقله قاتولىكلىكك، قاتولىكلىكله پروتستانلىك اختلافى برآزده اسلاولقله لاتينلىكك، لاتينلىكك جرمنلىك فرقلرنده آرامق موافقدى .

بناء عليه اديان سماويه نكده داها زياده اخلاقى اولان احكامى، ملتله كوره تبديل ايتك ضرورتندى . دين ، بين الملليت ايله اويوشايلير ؛ فقط اخلاق، بين الملليت فكرى ايله قابل امتزاج دكلدى .

معنوى تىستىر داها زياده اهميت وىرن برمسلمان خانمى باشمى چو يرمك غير اخلاقى بر حركت اولور . بونك معناسى تحقيردى ؛ فقط تپه دن طيرناغه قادار ئورتون و مستورى صرف مادياده آرايان برقادينه باقق اك بويوك بر قباحتدى . امام غزالينك بر اخلاق دى رساله سى اولان « يا ايها الولد » نده شو نصيحتلر هر حالده بوكون بزم ايچون يك چوق غريب كورونور : « .. اوغلى خاتونلر ايله الفت ايتدىر مه .. نامحرمة باقديرميك وقودن طشره چيقارمايك ، مكر كه حمامه وارده . »

چو چوقلرمزك بويوكلر ياننده قونوشمالرىنى اون اون بش سته اولكى عائله لرمز غير اخلاقى كورورلردى ؛ فقط تربيه شرائطك دكيشمه سى اوزرينه چو چوقلرمزك بويوكلر ياننده قونوشمالرىنى اون اون بش سته اولكى

عائله لرمز غير اخلاقى كورورلردى ؛ فقط تربيه شرائطك دكيشمه سى اوزرينه بوكون ، بالعكس شن وانشئه دار طورمايان ، قونوشمايان چو چوقلردن روحى صيقيلير .

كوپرولو محمد پاشانك يك مفرطانه اعداملرينه اوزمانك وجدان اخلاقىنى موافقتله جواب وىريوردى . « حيات بشر » ك بوتون قيمتى برپادشاهك ، بر وزير اعظمك دىلى اوچنده ايدى . بوتون عثمانلىلرك ، بوتون مملكتك پادشاهه عائداولديغه قناعت كتىرن بر دورده اخلاقده بومطالقيته اويغون اولمق ضرورتندى ايدى . بوكونك وجدان اخلاقىسندى « مصونيت شخصيه » اوقادار درين كوك صالمشدركه اك بويوك مجرملرك بيله اعدامنه قارشى نفرت ايدىيور ؛ فقط اسلاميتدن اول عربلر ، قىز چو چوقلرىنى دىرى دىرى كومرلردى .

بز رىايى ، تبصصى غير اخلاقى بولوركن آفريقاده اويله وحشى قيله لر واركه رئيسلرى قضارا يره دوشونجه بوتون اتباعى درحال كنديلرى يره آتيورلر .

جاوانك پانطالونلى ، ره دينغوتلى ، لكن چىلاق آياقلى ناظرلرى يك اويغون

کینمشلردر ؛ فقط بزدن بری بو شکله یا تمزه کیره سه اونده بر معنای تحقیر بولورز . حال بوکه مدنیتلریله معروف مصرلیلر ، یونانیلر ، رومالیلر ، عربلر .. بر زمانلر چیقلاق آیاقلریله کیزه لرلردی .

« طبع سلیم » اخلاق مسئله سنده اوقادار مؤثر در که بر تربیه جی مزك فسندن یوسکولنی چیقارماسنی بر دورلو هضم و قبول ایده مدی . بو ، بر اخلاق و بر تربیه مسئله سی شکلنده اوزون مدت چالقاندی ، طور دی .

کورولویور که اخلاقی کوروشلر پک چوق تحوله و انقلابه تابعدرلر . بونکچون اخلاق ، فلسفه نك شعبه لرندن صایلمقله برابر نه علم احوال روح کی ، نه ده منطق کی صاف ، مجرد بر علم دکلدر . بویله اولمقله برابر ، هیچ بر اساسه وقانونه تابع اولمایان زاواللی بر عنعنه ده دکلدر . « او ، جمعیت داخلنده بشرک فعالیت صنعتی دره . یا خود . دیگر بر تعبیرله یا شامق صنعتی در . بوضعتك اساسه کانه اونده ضمناً یا خود صراحة تصدیق و قبول اولومش بر چوق قاعده لر وارد در که بعضاً عمومی قانون ، بعضاً طرز حرکت ، بعضاً ده عقیده شکلنده اجرای نفوذ ایدرلر ، و اونلری انکار ورد ایتك قابل دکلدر . » (۱)

اخلاقك موضوع بحث ایده جکی بوقانونلر ، طرز حرکتلر ، عقیده لر  
اخلاقك موضوع بحث ایده جکی بوقانونلر ، طرز حرکتلر ، عقیده لر  
preceptes « طبع سلیم » طرفندن مظهر قبول اولمشدر وایشته بونلر « ملی  
اخلاق » ك عناصرینی تشکیل ایله مشلردر .

ضیا كوك آلپ بك ده : « اخلاق قاعده لرینی فردی شعور مزله ، یا خود  
عقل مزله تقدیر ایده مه یز . اخلاقی قیمتلرده حاکم ویمیز جمعیتك وجدانیدر »  
دیمکه اخلاقك منبعی چوق آبی کوسترمش اولویور . (۲)

\* \*

اخلاق بوضورتله جمعیتك روخندن دوغان و جمعیتله یا شایه بیان طرز حرکتلر ،  
متقابل حقلر ووظیفه لر مجموعه سی اولونجه مکتبده ویریلنه سی لازم کان « اخلاق  
تربیه سی » نك ماهیتی ده تظاهر ایدر .

شایان دقتدر که بزده اکثریا عائله لرک ومحیطك اخلاقیله مکتبك اخلاقی  
چارپیشمشدر . یا مکتب عائله لری ومحیطی ، یا خود عائله ومحیط مکتبی اخلاقسزقله  
اتهام ایدر .

اولا، نهاری مکتبلرک اخلاق تربیه‌سندده درجه تأثیرلری چوق شایان مناقشه‌در. نهاری مکتبلردده قایلیر هر زمان خارجه قارشى آچیکدر. مکتب معلم چوجوقلرینی آنجاق کونده بش آلتی ساعت قادار مکتب داخلنده طوتار واوراده‌ده بر تربیه اخلاقیه‌دن زیاده بر تربیه فکریه ویرمک ایچون اوغراشیر. چوجوق «طبع سلیم» ک قبول ایده‌جکی عادات وعقائده مشبوع اولمالی که اخلاقی اولابیلسون. معلمده عینی وضعیته‌در. معلم بوندن آیریلدجه چوجوقله عائله آراسنده، مکتبله محیط آراسنده مجادله باشلار. کوچوک چوجوقلر ایچون مناقشه‌یی قبول ایتمه‌ین اخلاق، مثال ایله چوجوقلره تلقین ایدیلدجکدر. طرز معاشرت، آداب نزاکت قاعده‌لری نهاری مکتب چوجوقلرینه معلمدن زیاده عائله افرادی تلقین ایدر. تالی مکتبلرک صوک صفتلرنده، عالی مکتبلردده اخلاقه اراده وعقلده قاریشابیلیر. اوزمان «فلسفی اخلاق» ده یاپیلا بیلیر. لیلی مکتبلره کلنجه: بونلر اخلاق تربیه‌سی ویرمک خصوصنده نهاری مکتبلردن ده‌ها زیاده بر نفوذ و تأثیر صاحیدرلر. یالکیز دورت بش ساعتک دکل، دورت، بش، اوز سنه‌ک حیاتلری کیجه‌لی کوندوزلی مکتبه‌کیجه‌جکی مکتبلردن ده‌ها زیاده بر نفوذ و تأثیر صاحیدرلر. یالکیز دورت بش ساعتک دکل، دورت، بش، اوز سنه‌ک حیاتلری کیجه‌لی کوندوزلی مکتبه‌کیجه‌جکی ومعلمله تماس یالکیز فکری بر تماسه منحصر قالمایاجنی ایچون لیلی مکتب عادات وطبایى داها ایی تثبیت ایده‌بیلیر.

آنجاق دوشونلم که هر فرد منسوب اولدینی جمعیت ایچنده یاشامغه نامزددر. اونى جمعیتدن بوسبوتون تجرید ایده‌جک مجموعه عادات وعقائده مالک ایتک، اونى محیطله تأمین مناسبت ایده‌میه‌جک و بناء علیه عقامته محکوم برحاله صوقق دیمکدر. لیلی مکتبلرکده اخلاق مسئله‌سندده قایلیرلر عائله‌لره ومحیطه آچیق اولمالیدر. بشر (اجتماعی) در؛ بناء علیه اونى اجتماعیتدل آیرمق طوغرو اولمایاجنی کبی اجتماعیتک ذی حیات بر عنصری اولان (اخلاق) ندن ده تجرید معقول دکلدر. «لیلی مکتب» لر علینده سرد ایدیلن اعتراضلر قسماً بومکتبلرک، چوجوغی جمعیتک تموجات وتحولات اخلاقیه‌سندن بی خبر بیراقدینی ایچونددر. «لیلی مکتب» لر مز، تورک اخلاقک عناصرینی کشف وتکشیف ایده‌رک محدود اولان مکتب جمعیتی داخلنده یاشامغه موفق اولورسه کندیسندن بکله نیلن خدمتک مقدار اعظمینی ایفا ایدیور دیمکدر. بک چوق اختلاطلرله اخلاق ملی مزده حصوله‌کان تغییراتی لیلی مکتبلر آنجاق بوصورتله اصلاح ایده‌بیلیرلر.

اخلاق ، جمعیتدن تګون ایتدیکنه و آنجاق جمعیتله یاشایایله جګنه نظراً  
 « لیلی مکتب » لړک حیاتی ده بر جمعیت حیاته بکزمه تمک ضرورتی وارد .  
 هر کتله بشر بر جمعیت دکدر : « وجدان وایش بولومی تشکل ایتمه مشسه » .  
 لیلی مکتب ، داخلنده قایناشما وجوده کتیرمه لی در : کتبخانه لری ، قونفرانس لری ،  
 اکنجه لری ، اویونلری ، سیاحتلری ایله بر « لیلی مکتب » ، جمعیتی تمیل ایتمه لیدر .  
 آنجاق بویوله بر حیات تأسس ایده بیلن مکتبلر ده در که حیاتدارو محیطله علاقه دار  
 بر اخلاق تګون ایدر .

شیمدی مکتبلر مزده کتابلره حصر ایتدیکمز اخلاقه ، انزوا وانفرادی  
 دعوت ایدن ، یاخود محیطه قارشى استخفاف واستهزایى اویانديران ، یاخود  
 شمار یقلى وعارسزلى تلقي ایدن اخلاق ... تورک ملتک اخلاق دکدر . نته کیم  
 بر زمانلر مکتبلر مزده یاشایان یا یغراجیانى ، تیاتروماسگه سی آلتنده کی شارلاتانقلری  
 تورک اخلاق قبول ایده مه دی . تورک تاریخی ، تورک حیاتی بره اخلاقى  
 وقور ، شفیق ، غیرانديش اولارق طانیدير . تقدیر عامه یه مظهر اولان تاریخی  
 سیالر دخی : فداکار ، متین ، عالیجنابدلر .

احمد حکمت بکک « اوزومجی » سی متین بر تورک انموذجی ویردیکی کبی  
 اسماعیل حقى بک ده « ملی تعلیم و تربیه » مجموعه سنده تورک اخلاقک بعض  
 دعوت ایدن ، یاخود محیطه قارشى استخفاف واستهزایى اویانديران ، یاخود  
 شمار یقلى وعارسزلى تلقي ایدن اخلاق ... تورک ملتک اخلاق دکدر . نته کیم  
 بر زمانلر مکتبلر مزده یاشایان یا یغراجیانى ، تیاتروماسگه سی آلتنده کی شارلاتانقلری  
 تورک اخلاق قبول ایده مه دی . تورک تاریخی ، تورک حیاتی بره اخلاقى  
 وقور ، شفیق ، غیرانديش اولارق طانیدير . تقدیر عامه یه مظهر اولان تاریخی  
 سیالر دخی : فداکار ، متین ، عالیجنابدلر .

احمد حکمت بکک « اوزومجی » سی متین بر تورک انموذجی ویردیکی کبی  
 اسماعیل حقى بک ده « ملی تعلیم و تربیه » مجموعه سنده تورک اخلاقک بعض  
 عناصرینى صایبور . بو عناصر ، هپ تاریخمزدن ، خلقک یرستش ایتدیکی  
 قهرمانلرک وفدا دلرک سیر و افعالندن طویلانمشدر . بونکچوندر که مکتبلر ده  
 اخلاق تدریساتنى ملتک بویوک آدملرینک ترجمه حاللرندن بحث ایتک ، یعنی  
 ( تاریخی اخلاق ) یا بمق صورتیه ویرمک البته داها موافقدر .

نافع عطوف



### EK13: Kansu'nun Makale Ve Eserleri

| ESER                                     | YAYIN           | SAYI/CİLT-TARİH                                                                                         |
|------------------------------------------|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dertlerimizden                           | Say Ve Tettebbü | Sayı:1, 22 Şubat 1911                                                                                   |
| Geçmiş Ve Bugün                          | Say Ve Tettebbü | Sayı:1, 9 Şubat 1327                                                                                    |
| Terbiye ve Nezaret                       | Say Ve Tettebbü | Sayı:1, 9 Şubat 1327                                                                                    |
| Çocuklarımız İçin                        | Say Ve Tettebbü | Sayı:2, 1 Mart 1911                                                                                     |
| Zeynep Vesilesiyle                       | Say Ve Tettebbü | Sayı:3, 10 Mart 1327                                                                                    |
| Zaafımızın Sebepleri                     | Say Ve Tettebbü | Sayı:4, 14 Nisan 1911                                                                                   |
| İptidai Mekteplerde Gaye Nedir?          | Say Ve Tettebbü | Sayı:5, 15 Nisan 1327                                                                                   |
| Bulgaristan Seyahatnamesinden Notlar     | Say Ve Tettebbü | Sayı:5, 15 Nisan 1327                                                                                   |
| Mektep Terbiyesi                         | Say Ve Tettebbü | Sayı:8, 1 Haziran 1327                                                                                  |
| Hürriyet Hakkında                        | Say Ve Tettebbü | Sayı:9, 10 Haziran 1327                                                                                 |
| Gençlik Ne Yapacak                       | Say Ve Tettebbü | Sayı:10, 1 Temmuz 1327                                                                                  |
| Hurafeler ve Terki                       | Say Ve Tettebbü | Sayı:11, 10 Temmuz 1327                                                                                 |
| Tehlike Önünde                           | Say Ve Tettebbü | Sayı:12, 1 Ağustos 1327                                                                                 |
| Tarih ve Hayat                           | Say Ve Tettebbü | Sayı:13, 10 ağustos 1327                                                                                |
| Coğrafya tedrisatı                       | Say Ve Tettebbü | Sayı:13, 10 Ağustos-1 Eylül-1<br>5 Eylül-1 Teşrin Sani-<br>1 Kanuni Evvel-1 Kanuni Sani 1<br>Şubat 1327 |
| Ahlak Bahsi                              | Say Ve Tettebbü | Sayı:14, 1 Eylül 1327                                                                                   |
| Dirilme Çareleri                         | Say Ve Tettebbü | Sayı:17, 15 Teşrin Evvel 1327                                                                           |
| İnsanlar Arasında Dereceyi Ne Tayin Eder | Say Ve Tettebbü | Sayı:18, 1 Teşrin Sani 1327                                                                             |
| İçtimai Osmanlılık, Siyasi Osmanlılık    | Say Ve Tettebbü | Sayı:17, 10 Teşrin Sani 1327                                                                            |
| Büyük Fıtratlar                          | Say Ve Tettebbü | Sayı:20, 1 Kanuni Evvel 1327                                                                            |
| Hayatta Refah                            | Say Ve Tettebbü | Sayı:22, 1 Kanuni Sani 1327                                                                             |
| Bizim İçin Tarih                         | Say Ve Tettebbü | Sayı:23, 15 Kanuni Sani 1327                                                                            |
| Tembelliğe Karşı                         | Say Ve Tettebbü | Sayı:23, 15 Kanuni Sani 1327                                                                            |

|                                            |                  |                                |
|--------------------------------------------|------------------|--------------------------------|
| Vatan Ve Irk                               | Say Ve Tettebbü  | Sayı:24, 1 Şubat 1327 1327     |
| Mektep Dersleri                            | Say Ve Tettebbü  | Sayı:26, 1 Temmuz 1911         |
| İçtimai Tetkikte Fikirler                  | Say Ve Tettebbü  | Sayı:26, 1 Mart 1328           |
| Cemiyet Hayatı                             | Say Ve Tettebbü  | Sayı:29, 15 Nisan 1328         |
| İsviçre Seyahatimden                       | Say Ve Tettebbü  | Sayı:29, 15 Nisan 1328         |
| İsviçre Seyehatimden                       | Say Ve Tettebbü  | Sayı:30, 1 Mayıs 1912          |
| Meslek ve Vazifede Aşk                     | Say Ve Tettebbü  | Sayı:30, 1 Mayıs 1328          |
| Şarkçılık ve Garpcılık                     | Say Ve Tettebbü  | Sayı:32, 1 Haziran 1328        |
| Tereddüdün Tesirleri Ve Sebepleri          | Say Ve Tettebbü  | Sayı:35, 10 Temmuz 1328        |
| Bizde Muallimlik                           | Say Ve Tettebbü  | Sayı:37, 10 Ağustos 1328       |
| Mektepte Usul ve İntizam                   | Say Ve Tettebbü  | Sayı:39, 15 Eylül 1328         |
| Bina-i İçtimaiyemiz Neye İstinad Ediyor    | Say Ve Tettebbü  | Sayı:39, 15 Eylül 1328         |
| Tabiat Terbiyesinden                       | Muallim Dergisi  | Sayı:1, 10 Temmuz 1332         |
| Anormaller Hakkında                        | Muallim Dergisi  | Sayı:2, 10 Ağustos 1332        |
| Terbiyede Kadın                            | Muallim Dergisi  | Sayı:10, 1 Mayıs 1333          |
| Şakirtlerimizin Nemayi Bedeniyesi          | Muallim Dergisi  | Sayı:11 1 Haziran 1333         |
| Çocuklarımızda Yaş Ve Zeka Münasebeti      | Muallim Dergisi  | Sayı:13 1 Ağustos 1332         |
| Fikret'i Düşünürken                        | Muallim Dergisi  | Sayı:14, 1 Eylül 1333          |
| Ahlak Ve Mekteplerde Ahlak                 | Muallim Dergisi  | Sayı: 16, 15 Teşrin Evvel 1333 |
| Japonya da Mektepler                       | Muallim Dergisi  | Sayı:18, ...                   |
| Mekteplerimiz Ve Mektebi Mülkiyenin İhyası | Muallim Dergisi  | Sayı:19, 10 Şubat 1334         |
| Çocuklarda Temayülât                       | Muallim Dergisi  | Sayı:22, 10 Mayıs 1334         |
| Hayatta Mektep                             | Muallim Dergisi  | Sayı:24, 10 Ağustos 1334       |
| Bizde Aile                                 | Terbiye Dergisi, | sayı:4, 13 Ocak 1916           |
| Terbiyede Tarih Ve Felsefe                 | Türk Yurdu       | sayı:100, 13 Ocak 1916         |
| Seciyе                                     | Türk Yurdu       | sayı:103, 25 Şubat 1916        |
| Terbiyede Muhit Ve Nüfuz                   | Türk Yurdu       | Sayı:107, 20 Nisan 1916        |
| Maarifimiz Hakkında 1-2-3-4                | Türk Yurdu       | Sayı:110-112-115-116,          |

|                                    |                    |                           |
|------------------------------------|--------------------|---------------------------|
|                                    |                    | Hziran-Ağustos 1916       |
| Bizde Darüleytamlar                | Türk Yurdu         | Sayı;151, 1 Ocak 1918     |
| Aile Münasebetlerimiz              | Türk Yurdu         | Sayı;158, 15 Haziran 1918 |
| Yarım Asır Evvel Türkiye’de Maarif | Terbiye            | Sayı;13, Mart 1929        |
| Terbiye Anlayışında İlerleyiş      | Ülkü Dergisi       | c.4 Sayı;2, Mart 1933     |
| Halk Evleri Hakkında Söylev        | Ülkü Dergisi       | c.7, Sayı;37, Mart 1936   |
| Halk Evlerinin Kuruluşu            | Ülkü Dergisi       | c.4, Sayı;46, Mart 1937   |
| Cemiyet ve Okul                    | Ülkü Dergisi       | c.1, Sayı;5, Aralık 1945  |
| Halk Evlerinin 14. Bayramı         | Ülkü Dergisi       | c.9, Sayı;107, Mart 1946  |
| Muallimler ve Muallimler Cemiyeti  | Hâkimiyeti Milliye | 18 Şubat 1921             |
| Maarif Müfettişleri                | İkdam Gaz.         | 09 Mayıs 1925             |

## ÖZGEÇMİŞ

09.06.1992 tarihinde Diyarbakır'ın Çermik ilçesine bağlı Akçörten köyünde doğdu. İlk ve orta tahsilini köyünde tamamladıktan sonra lise eğitimini ilçesinde tamamladı. 2009/2010 eğitim-öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde eğitim almaya başladı. 2013 yılında lisans eğitiminden mezun oldu. 2014 yılında yine aynı üniversitede Yüksek Lisans eğitimine başladı. Şu an eğitime devam etmektedir.

Mehmet BAŞARAN-DİYARBAKIR