

19. YÜZYILDA OSMANLI İMPARATORLUĞU'NUN EĞİTİM POLİTİKALARI VE TOPLUMSAL ZİHNİYET

Sedat KANAT¹

Geliş: 11.10.2017 Kabul: 02.04.2018
DOI: 10.29029/busbed.342853

Öz

Osmanlı Devleti 'nde eğitim denince akla gelen okullar, daha çok, Medreseler ve Sibyan Mektepleri'ydi. Bir de devletin/Saray'ın kendi özel kurumu vardı ki, bu da Enderun'du. Fatih Sultan Mehmet ve Kanunî Sultan Süleyman dönemlerine gelindiğinde eğitimde, geleneksel anlayışı da içinde barındırmasının yanında, çağa uygun yeni bir modellemeye gidildi. Bu padişahlar zamanında açılan, Sahn-ı Seman, Tetimme ve Süleymaniye Medreseleri çağdaş yaklaşımın başlıca örnekleriydi. Osmanlı tarafında eğitim alanında bunlar olurken, Avrupa tarafı, "rationality" ağırlıklı bir eğitim anlayışıyla, tüm maddede işleyen dinamik fizik kanunlarını keşfe yönelmişti. Kıtanın bu yönelişi onu, belki kendisinin bile beklemediği derecede muazzam bir bilim-teknik atılımına ulaştırdı. Bu elbette ki "güçlü" konumuna geçmek demektir. 19. yüzyıl, Osmanlı İmparatorluğu açısından, içinde bulunduğu çağ ile yeniden yüzleşme ve böylece eksik yönlerine çözüm yolları arama yüzyılı oldu. Söz konusu yüzyıldaki reform çabaları, eğitimin fonksiyonunu, direkt olarak, yeniliklerin toplumsal ve bürokratik yaşama adaptasyonu ile bağlantılandırdı. Belki bahse konu işlev de önemliydi ama bu, makalede belirtilmiş olan aksaklıklarla birlikte, yenedünya perspektifinin uzağına düşmenin en temel nedeni oldu.

Anahtar kelimeler: 19. yüzyıl, Eğitim, Medrese, Mektep, Sahn-ı Seman.

1 Dr. Arş. Gör, Bingöl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, sedat5825_kanat@yahoo.com.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8662-9069>.

EDUCATION POLICIES OF THE OTTOMAN EMPIRE IN THE 19TH CENTURY AND SOCIAL MENTALITY

Abstract

The Schools that Sıbyan Mektebi (elementary school) and Medrese (madrasah) was more came to mind upon spoken on education in the Ottoman Empire. On the other hand, Palace had Enderun that private constitution of the state. In the period Sultan Mehmet Conqueror and Sultan Suleyman Magnificent went to a new modification how süite was for era in where in education area, sheltering traditional education concept too. Sahn-ı Seman, Tetimme and Suleymaniye were primary examples of the comtemporary approach. These occuring side of the Ottoman the side of the Europe had directed to discover that dynamic physics laws which running in the all substances with a "rationality" predominant education perspective. This direction of the continent delivered it to a enormous advance of the science-technic, how maybe it was not expected. This added up to "power" status, of course. 19th century became the century of the search for solutions to correct state's weaknesses, in consequence, the century of a new confronting with the age which its in it. Reform struggles that in the mention century was direct lenked education's function with adaptation of the changes to social and bureaucratic life. Even though important previously mentioned the function, this was the most basic cause that fall away of the new world perspective, with disruptions which will mentioned in article.

Keywords: 19th century, Education, Madrasah, Sahn-ı Seman, School.

Giriş

İslam'ın ilk günlerinde kurulan okullar, Darülkurra ve Suffe'ydi. Abbasiler Devri'nde Beytülhikme, Selçuklular zamanında Nizamiye Medreseleri kurulmuştu. Fatimilerin kurduğu El-ezher ve Darülhikme de önemli okullardı. Osmanlı döneminde ise, İznik ve Darülhadis Medreseleri de içinde olmak üzere, Fatih Sultan Mehmed zamanına kadar toplam seksen dört medrese açılmıştı (Şanal, t.y.: parag. 3-5, 7). Bu sayı Kanuni Sultan Süleyman zamanında da hızla artmaya devam etti.

Osmanlı İmparatorluğu, kültür ve medeniyetinin tüm yönleriyle, Selçuklu'nun varisi olarak ortaya çıkmıştı. Dönemin pek çok bilim adamı, medreselerin ürünüydü. "*Osmanlı-Türk toplumunun düşünce hayatını şekillendiren*" daha çok medreseler olmuştu (Hızlı, 2004: 371). Bu okulların insan kaynağını ise, temelde, müfredatında elifba, amme cüzü, Türkçe Lügat, ahlak, yazı (sülüs ve nesih), ilmihal gibi derslerin olduğu Sıbyan Mektepleri sağlardı ve dersler Tanzimat Dönemi'nde de aynı şekilde devam etti (Akyüz, 2016: 161).

19. yüzyıla gelindiğinde, Osmanlı topraklarında kaçınılmaz olarak başlatılan yenilik girişimleri, artan milliyetçilik akımının da etkisiyle, yenilik yapmak isteyenlerle, toplumun bunların karşısına çıkardığı çeşitli dil ve dinden kümelerin mücadelesinden oluşan bir zemin üzerinde ilerlemek durumundaydı. Ayrıca, aslında bir çelişki olarak, bu çatışmanın karşıt tarafları aynı zihniyetin ürünüydü. Yani öncü reformcular, kişilik ve dünya görüşleri itibarıyla yeni yeni oluşan; aralarında birlikten çok uyumun olduğu; yönlendirici büyük güç aradan çekilince birbirine düşen Osmanlı insanının sıradan örnekleriydi (Findley, 2011b: 23, 89-90). Belki de bu yüzdendir ki, Ahmed Cevdet Paşa, kızı Fatma Aliye Hanım'ın, evinde yerli-yabancı kadınlara verdiği davetler (Ortaylı, 2005: 225-231) yardımıyla, toplum zihniyetinde neler olduğunu/olabileceğini kestirmeye çalışırdı. Çünkü böylece, yeniliklerin işlerlik kazanacağı zeminin tanınmasının kendisine sağlayacağı kolaylıktan faydalanabilirdi.

Toplum zihniyeti ise, bu dönemde yapılmaya çalışılan reformların en büyük ihtiyacı olarak ortada duran ve maddî gücün teorisini, sistemli bir şekilde ortaya koyarak, iktisâdî meselelerle ilgilenecek insanlar üretmek noktasında, zorluk çeker bir durumdaydı. Bu halin dışında kalan örnekler vardı ama bu kişiler tekil durumda kalıyorlar ve meselâ Ahmed Vefik Paşa gibi örnekler, -en fazla ekonomiden sadece genel hatlarıyla anlayacak seviyeye gelecek kadar- Tercüme Odası'nda bulunmalarının neticesinde, iktisat ilmiyle iştiğâl etme şansını yakalıyorlardı (Berkes, 2015: 172). Tercüme Odası, Osmanlı aydınının, Batı dilini ve politikasını en iyi öğrendiği yerd (Ortaylı, 2005: 232-39).

Diğer taraftan, Osmanlı'da, insanları kendi kendini yetiştirip yeni ufuklar aramaya yönlendiren bir toplumsal zihniyet de vardı (Ortaylı, 2005: 232-39) ama bu zihniyet, bütüncül tarih yaklaşımına uygun olarak belirli süreçlerin ürünü olmasına; yine toplum içerisinde meydana gelen çeşitli süreçlerin bir sonucu (Neumann, 1993: 65) olmasına rağmen, birazdan bahsedilecek "bildung" kavramının amaç ve araçlarından tamamen farklı ve yine pragmatist temelde işleyen bir zihniyetti. Yani, aranan ufukları sadece günü kurtarmak üzerine bina eden bir zihniyetti söz konusu olan. Bunun sonucunda, en baştan sistematik bir şekilde hedefleri ve araçları belirlenmiş bir yetiştirme/yetkinleştirme anlayışının tam karşıt kutbunda yer alan ve el yordamıyla fiili tanımlama anlayışı anlamına gelen neticeler ortaya çıkıyordu. Böylelikle, sistemli eğitim zihniyetinin gelişemediği toplum; topçuluk, matematik, haritacılık -Balkan topraklarının haritaları Tanzimat Dönemi'nin sonuna kadar Avusturya-Macaristan'dan sağlanmaya devam etmişti- gibi eğitim alanlarının imparatorluk topraklarına girişinde, mültecilere bile bir pay ayırmak zorunda kaldı (akt. Davison, 2005: 63). Ayrıca imparatorlukta eğitim sistemi, İslâmî bir perspektif üzerinde (bu perspektif Osmanlı din aydınının yorumuydu) yüzyıllardır değişmez bir içeriğe sahip olarak, Ortaçağ'ın *trivium* ve *quadrivium*'uyla aynı

tekdüzeliği sergiliyordu (Davison, 2005: 71). Bunun anlamı, İslâm'ın dinamik yaşam ve gelişim ilkelerinin ihlal edilmesi demektir. Zaten tam bu yüzdendir ki, 19. yüzyıldan günümüze kadar yapılmaya çalışılan tüm yenilikler, yüzeysel boyutun ötesine geçemedi.

1. 19. yüzyılda entelektüel durum ve bunun toplumsal yansıması

19. yüzyılda Osmanlı aydınının ve toplumunun, entelektüel faaliyetlerle arasının ne denli kötü olduğunun açık bir göstergesi olarak, Rusya'da Büyük Petro'dan Ekim Devrimi'ne kadar iki yüz binden fazla kitap basılmışken, Osmanlı'da 1822-1842 arası basılan kitap sayısı iki yüz elli gibi (Ortaylı, 2005: 241-43) gerçekten üzüntü verici (Findley, 2011a: 152) seviyedeydi. Eğer bu dönemde Osmanlı'yı ziyaret eden yabancıların söylediklerine kulak verecek olursak, toplum âlimiyle sıradan vatandaşıyla “*derin bir câhillik*” içindeydi (akt. Berkes, 2010: 180). 1847 yılında yayınlanan ve “*çocuğa yeni bir bakış açısı getirdiği*” söylenen (Akyüz, 2016: 160) “*Eftâlin Tâlim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Talimat*”a rağmen durum böyleydi.

19. yüzyılın sonuna gelindiğinde topluma yön vermeyi bir ideal şeklinde belirlemiş Tanzimat yazarı bile halen, yanı başında dünya yazınına yön veren Rus edebiyatını göremeyerek şiirde; 1860'lardan beri romantizme tepki olarak ortaya çıkmış olan, biçimciliğin ön planda olduğu Fransız Parnasyenlerini² örnek almasının gösterdiği gibi (Ortaylı, 2005: 252), değişim başlamış olsa bile, bunun toplumsal zihniyette ne kadar yavaş ilerlediğini işaretliyordu. Veya belki de bu durum tarihte yaptığımız diğer yenilik girişimlerinde olduğu gibi, Osmanlı zihniyetinin yüzeysel planda hareket etmeyi daha çok sevdiğinin kanıtıydı. Çünkü meydana gelen/getirilen bir yeniliğin iç yüzünü/ruhunu anlamak için sarf edilen gayret, elbette ki olgusal olarak kategorize etme gayretinden daha fazla ve külfetliydi. Üstelik bunu yapmak için çağın koşulları içinde belirlenmiş bir dünya görüşü/merakı gerekiyordu ama bu da yoktu. Bir yerde söylendiği gibi “*fatalist ve hayata küsülmüş*” (Karal, 2011: VII, 276) değildi fakat bulunulan durum, dünyaya entegrasyonu engelleyiciydi. Bütünleşme çabalarının son derece yüzeysel olduğunu o dönemde fark edenler açısından bu, meselâ, giyim kuşamda -bir romanın da ismi olarak- “*Şıklık Faciası*” yaratabiliyordu (Karakışla, 2014: 16, 86). Sonuç olarak,

2 Parnasyen Akımı'nın önderi Leconte de Lisle'ydii (1818-1894). Hareketin odaklanma noktası romantik şiirin eleştirisiydi. Ünlü Fransız yazar Marcel Proust da gençlik döneminde bu ekolün “*tutkulu bir hayranı*”ydii. Bkz. Marcel Proust, *Du côté de chez Swann, à la Recherche du Temps Perdu*, Le livre de Poche, Librairie Générale Française (1^{ere} Publication), Paris 1992, 135.

Osmanlı toplum zihniyetinde kültür, düşük seviyedeydi ve hurâfelere gömülüydü (Tunaya, 2010: 21).

2. Tanzimat anlayışı ve entellektüel durum

Klasik dünya görüşü artık yerini, Ahmed Cevdet Paşa'nın İlmîye'den Mülkiye'ye yaptığı yer değişikliğinin bunun en bârîz örneğini gösterdiği gibi, Osmanlı'da da laik dünya görüşüne terk ediyordu (Ortaylı, 2005: 228). Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta şuydu ki, bu klasik dünya görüşünü terk ediş de kabukta kaldı. Sözelimi, II. Mahmud, 1824'te yayınladığı fermanında, teknik değil de dînî eğitimin daha önemli olduğunu vurgulamıştı (Berkes, 2010: 180). Buna karşılık, artık bilgi ve kültürün tüm dünyanın ortak kazanımı haline geldiği; eğitimin, “mekanik bir eylemin ötesindeki” bir faaliyete, Almanca “bildung” kavramıyla ifade edilen “insanların yaşadıkları dünyanın bilincine varmaları; dışarıdan oluşturulamaz biçimde, iç yaşam formunun kendini gerçekleştirmesini sağlayan idrâkin ve eylemin canlı güçlerine sahip olmak” (Koselleck, 2013: 139) temelinde işlediği bir dünya söz konusuydu (Gencer, 2014: 725).

Diğer taraftan, Tanzimat Dönemi değişiminin pozitif yanına bir örnek olmak üzere, söz konusu değişim, Osmanlı kadını ve aile yapısını da içerir şekilde genişlemişti. Kadınların eşitliği, miras ve toplumsal yaşama katılım hakkı, evlenme geleneklerindeki sorunlar vb. konular, artık dile getirilebiliyordu (Ortaylı, 2005: 244-47). Bu örnek, elbette ki kurumsal değişmeden önce gelen “kültürel değişiminin” (Gencer, 2014: 44) ve aslında zihniyet değişimine uygun bir örnekti. Ayrıca, 1840'lara gelindiğinde, medreselerin eğitim üzerindeki nüfuzu azalmaya başladı. Bu yıllarda eğitim problemleri için komisyonlar kuruldu. Bunun en ünlüsü Encümen-i Daniş'ti ve özellikle dil alanında bazı çalışmalar yaptı (Davison, 2005: 44, 185-86). Ancak, saraylar için harcanan muazzam derecedeki bütçeler yanında, kendisine yeterli desteği ayıracak zihniyetin yardımından “beş kuruluş tahsisat ayrılamayacak” (Hocaoğlu, 2003: 73) kadar mahrumdu. 1847 yılında Maarif Nezâreti kuruldu ama otuz sene boyunca diş dokunur bir faaliyet sergilemedi (Mordtmann, 1999: 100).

Burada asıl mesele, Osmanlı insanının yeni bir anlayışa geçen dünyayla senkronik bir ilişkiye girip giremeyeceğiydi. Çünkü tarih, her zaman yaptığı gibi, yine “değişik bir akış yoluna girmişti” (Berkes, 2015: 159). Öncelikle bu duruma uyum sağlanmalıydı. Ardından akışı denetleyip yönlendirmek çok önemliydi (Köktürk, 2013: 90). Bu kavranmadan ve elde edilecek kavrayışın sağlayacağı bakış açısıyla gerekli atılımlar yapılmadan var olmayı devam ettirmek mümkün değildi. Osmanlı'nın başına gelen tam da bu oldu.

3. Eğitim politikalarının genel tablosu ve sonuçlar

Eğitimdeki yenilenme, her zaman yatırımın veya imkânların büyüklüğüyle paralel gitmiyordu (Findley, 2011a: 152). Ayrıca, pedagojinin tüm katmanlarında hâlâ “*hoca otoritesi*” devam ediyordu (Berkes, 2010: 181). Bu, özgün fikirler üzerinde yüzmesine, tarihin her çağından daha fazla önem verilen dünyanın, o zamanki gerçekliğine, yani bunu sağlayacak kafalar yetiştirme şansını artıracak bir pedagojik yaklaşıma, belki de en ters durumdu (Çadırcı, 1991: 97-9). Her ne kadar düşün biçimi ve içeriği günümüzde hâlâ eleştirilse de, 1870’lerde ve Sultan II. Abdülhamid zamanında İstanbul’da bulunan Cemâleddin Afgâni’nin, içinde bulunulan gerçekliklerin anlaşılması ve Batıyla mücadelenin, ancak geçerli olan şartlara ulaşmayla yapılabileceğini söylemesinin (Davison, 2005: 283) işaret ettiği bir zihniyet değişimi, en büyük ihtiyaçtı. Yalnızca bu değişim Osmanlı’yı, tam da en çok gereksinim duyduğu şekilde özgür ve özgüvenli hissettirebilirdi (Jorga, 2009: V, 365). Fakat bir türlü “*yoluyla başlanılmayan işin neticesi böyle olur*” denilen noktaya varmaktan; daha yollar yapılmamışken İstanbul’a faytonlar getirtmek (Lütfi, 1999: 1228) örneğindeki mantıksızlık sarmalından kurtulunamıyordu.

Tüm bunlar, taklit etmenin (Sezer, 2012: 11) bile hakkıyla yerine getirilememesinin temel sebebi olan ve gerçekleştirilmesi, yoğun bir gayretin ürünü olan *olmak*ın (Tunaya, 2010: 18) zıddı durumundaki yüzeysel düşünmenin sonucuydu. Yapılan şey, “*daha ziyâde Batı’nın tüketim kültürünü, günlük yaşayış tarzını, gardrop ve kuaför unsurlarını ve üstyapı hukuk kurumlarını derinliğine vukûfiyyet kesbetmeden, kendi bünyesine uysa da uymasa da mantığıyla yerleştirmeye çalışsan, taklide dayalı Lümpen Batılılaşma..*”ydı. Bu aslında, tam bir “*zihni dalâletti*” (Hocaoğlu, 2003: 71). Halbuki o dönemde, daha çok Fransız eğitim sisteminden iktibâs edilen eğitim tarzı ve içeriği, bir yerde söylendiği gibi, Osmanlı’ya, taklit etmekten farklı olarak, “*modern dünyaya ulaştıran yeni koridorlar*” açmalıydı. Ama tüm gayretlere rağmen Batı tarzı eğitim yönünde atılan adımlar, bir türlü Batılılaşmayı “*garanti edecek*” düzeye erişemedi (Davison, 1990: 23, 92-3).

Diğer taraftan eğitim işinin düzenlenmesi, Osmanlı’da, devlet açısından, 19. yüzyılda yapılan reformların devam ettirilmesinin önemli bir ayağı olarak görüldü. Yeni oluşturulmaya çalışılan kurumların memur ihtiyaçlarını karşılama fonksiyonu, bu okullar için başlıca önemdeydi (Ortaylı, 2005: 44). Bunun, eğer bahse konu yüzyıl boyunca devletin elinde olanı düzenleme girişimleri (akt. Berkes, 2010: 182) açısından değerlendirecek olursak, haklı bir yaklaşım olduğunu söyleyebiliriz. Böyle olması bir yerde zorunluydu çünkü “*devletin geleneği otokratizme dayanıyordu*” ve buna bağlı olarak eğitim işine yaklaşım, ister istemez reformlara karşı toplumda pozitif iklim doğuracak bürokratların nasıl yetiştirileceği ile bağlantılı düşünülüyordu. Eğitime toplum zihniyetinin yaklaşımı ise, kendi cephesinden “*kâr*” odaklıydı. Okulda kurallarıyla beraber güzel yazı yazmayı öğ-

renen herkesin önünde bir devlet kapısı açılıyordu. Sonra da soluğu “yüksek mertebelerdeki tanıdıklarının bekleme salonlarında alıyorlardı” (Davison, 2005: 6-7, 34-6). Onların, yaşadıkları dünyayı kavramak ve ona adapte olmak diye bir problemleri veya merakları yoktu. Devletin de, onlara bunu kazandıracak bir “halk eğitimi” veya “kamusal eğitim” diye bir vizyonu yoktu (Berkes, 2010: 182). İşte bu olmayınca, her şeyin kökenini merak edip araştırmaya koyulan bir zihniyet oluşmuyor; yapılmaya çalışılan her yenilik kendine yaraşır bir kulp takılarak (Tunaya, 2010: 29) yerinden ediliyor; koca devlet, kendi düşün biçiminin temelini oluşturan bu hal yüzünden bir türlü reformların/yeniden olmaların ruhuna erişemiyordu. Yani bir nevi “gravürücü tekniği” uygulanıyor ve sadece somutlaşmış dış yön görülüyordu (Genç, 2010: 66). “Batılılığın temelinde yatan şeyin, insan- eşya münâsebetlerinin, Batı tarafından düzenleniş tarzından ileri geldiğini, yani konunun kökenlerinin çok derinlerde olduğunu kavrayamamak, sebeplerle değil sonuçlarla uğraşmak”, bahsedilen içi boş Batılılaşmanın en temel nedeni olarak, eğitim atılımlarında da etkinliğini sürdürüyordu (Hocaoğlu, 2003: 72).

Yaşanılan çağı kavrama adına Tercüme Odası’ndan başka Tıbbiye; aydınlanmacı Batı düşüncesinin ilk filizlerinin, bir “tohumlanma noktası” (Said, 2009: 200) olarak, o zamana kadar süregelen yüzeysel ve hazırcı zihniyetin tersine baş gösterdiği yer oldu. Fakat bu kurumlarda –Tıbbiye’nin asıl kuruluşunda, Viyana’dan gelen ve “vaktinin birinci tabibi” (lütfi, 1999: 1009) diye nitelendirilen Karl Ambrosso Bernard’ın (Berkes, 2010: 97, 185) başı çekmesi gibi- yine bir şey dikkat çekiciydi ki, o da, buraların kurucuları ve etkin olan çalışanları arasında, “teknisyen memurlara” (Lewis, 2009: 120) varıncaya kadar çok sayıda yabancıların bulunmasıydı (Davison, 1990: 90). Bu kişiler, Osmanlı coğrafyanın/zihniyetinin üretebildiği insanlar değil, tam tersine, düne kadar hasım olunan dünyanın/zihniyetin çocuklarıydı. Burada anlatılmak istenen şudur ki, bu durum, devletin ve toplumun, değişen dünyada önem arz eden işler yapacak bir “Osmanlı İnsanı” yetiştirecek zihniyetten mahrum olduğunun kanıtıydı. Bu hâl, Sadık Rifat Paşa’nın, reform davasının en başta bir düşün biçimi problemi (akt. Berkes, 2010: 202) olduğunu söylemesiyle birebir örtüşür. Zaten bu biçim problemindedir ki, Tanzimat Dönemi reform girişimlerinde inisiyatif hep bir klik şeklinde yüksek bürokratik kesimin elinde oldu. Bu anlayış bir yerde söylendiği gibi, belki de en önemli dayanak noktasını, yapılan Batılılaşma seçiminin ağır sorumluluğunun sadece padişah tarafından taşınamayacağına buluyordu. Padişahın gücünün bu dönemde de -elbette ki önceki devirlerde olduğu kadar olmasa da- güçlü bir nitelik taşıdığını göz önüne alırsak, onun bu sorumluluğu taşıma kapasitesine hâlâ sahip olduğu söylenebilir. Burada problem kanımca, bu kısım boyunca vurgulamaya çalışıldığı gibi bir “düşün biçimi”, yani zihniyet problemiydi. Yönetimde etkin grupların oluşmasına zemin hazırlayan işte tam da bu zihniyetti. Çünkü bu

anlayış, kendini modifiye ve kalifiye etmenin dayanılmaz gayretine yol almaktansa, en kestirme çözüm yolu olarak, yapılması gerekli tüm işlerin sorumluluklarını yüklenecek çalışkan insanları gözüne kestiriyordu (Eğribel ve Özcan, 2012: 48).

Sonuç olarak, düşmanla mücadele, artık şahsî cesaret ve kahramanlıklardan ziyade “ilm ü hünere” (Lütfi, 1999: 991) dayanır olmuştı. Ahlâk sefaleti yönünden ise, meselâ 1861 Girit İsyanı'ndan kaçıp Anadolu'ya yerleşen Müslümanların bile tüm değerlerine saldıracak seviyeye gerilemiş olan ve “herkesin kendinden başkası yokmuş gibi hareket ettiği” (Karal, 2011: 278) “terbiye-i âmmenin çaresine bakılması” (Lütfi, 1999: 1184) zamanına gelmişti. Bunların çarelerini sağlayacak olan da yine modern eğitimdi. İnsanları, gerçek İslâm'ın aksine sadece Ahiret yaşamına koşullayan ve böylece dünyayı yaratılış hikmeti/gayesinden uzağa fırlatan “Medrese Skolastiği” elbette bunu yapamazdı, güncel sorunları çözemezdi. Geçmişte padişahları, matbaaları, kitapları gâvur ilan eden (Tunaya, 2010: 2, 12, 49-50), Süveyş Kanalı gibi dönemin ileri teknolojik çalışmalarını lanetleyen (Tipi, 2005: 41) hep bu zihniyetti. Bir keresinde Rüştüye Mektebi'ndeki harita eğitiminde çocuklara ressamlık öğretildiği bahanesiyle harita müsveddelerinin yok edilmesine neden olan da, bu düşün biçimiydi (Akyıldız, 1993: 237).

4. İslahat Fermanı'nın eğitim politikalarına etkisi

1856 İslahat Fermanı, eğitimin ilerleme kaydetmesi konusunda, azınlıklara önceden verilen hakları onaylamak dışında bir yenilik getirmedi. Buradaki asıl mesele, Müslim-gayrimüslim öğrencilerin bir arada bulunabileceği karma eğitime nasıl geçileceğiydi. Bunun ilk başlardaki en parlak örneğini, 1868 yılında kurulup, kalitesiyle döneminin Avrupalı benzerleriyle yakın düzeyde olan Galatasaray Lisesi (Lycée Impérial) verdi. Ancak zamanla, sadece zengin ailelerin çocuklarıyla dolmuş bir “burjuva lisesine” (Patrick, 2009: 113) dönüşmekte gecikmedi. Bu lise, kimilerince, imparatorluğun eğitim problemlerine bir katkı sağlamak şöyle dursun, sadece “Fransız gösterişçiliğinin” bir ürünüydü (akt. Davison, 2005: 257-58). Fransız yöneticilerine göre ise, “Napolyon ruhunu yayacak” ve “Cizvit-Ultramontan” (19. yüzyılda yaygın olup, Papaya sıkı bağlılığı öne çıkaran ekol) hedeflere yarayacaktı (Mordtmann, 1999: 33). Galatasaray Lisesi, 1827'de kurulan ve 1839'da Cerrahhâne'yle (1832) birleşen Mekteb-i Tıbbiye'nin hemen arkasında bir konum kazandı. Verdiği eğitimin kalitesi, 1859'da kurulup, öğrencilerine pek bir şey katamayan; ileride, ancak II. Abdülhamid zamanında yetkinliğini ıspat edecek olan ve Mehmed Atıf Bey gibi ölümünden yıllarca sonra bile “gençlerin firt-i muhabbetle yâd ettikleri” (Asaduryan, 1899: 25) kaliteli hocaları olmasına rağmen, Mekteb-i Mülkiye'nin üzerindeydi. Diğer bir okul olan ve 1850'lerden 1874'e kadar Paris'te faaliyet gösteren “Mekteb-i Osmânî” de götürdüğü getirdiğinden çok olan, başarısız bir girişimdi (Findley, 2011a: 166-8).

Öte yandan, Mısır'da ise modern anlayışla ilk kez bir harp okulu 1825 yılında açılmıştı (Berkes, 2010: 97). Hidiv İsmail'in saltanat yılları, Mısır'ın, bu tarz eğitimden geçmiş birinin yönetiminde “*radikal Batılılaştırılmasının*” yaşandığı yıllar olacaktır. Anadolu tarafında ise 1827'de açılan Tıphâne-i Âmirenin; 1834'te (Farklı bir tarih için bkz. Ortaylı, 2005: 91) açılan Harbiye Mektebinin; 1838'de açılan -önem açısından Amerika'nın aynı dönemdeki “*tek odalı okullarını andırır*” (Findley, 2011b: 91) şekilde- ve 1839'da ikiye bölünüp, bir kısmının “Ulûm-ı Edebiyye” olduğu Rüştîye Okulları'nın amacı, Osmanlı insanına bilimi sevdirmek; araştırmaya sevk ederek içinde bulunulan çağı ve dünyayı anlama gayreti yaratmaktan ziyâde devlete memur yetiştirmek olacaktır (Ayrıca sonradan Maârif-i Adliye ve Ulûm-u Edebiyye kısımlarına ayrılan Mekteb-i Maârif-i Adlî'nin gelişimi için de, bkz. Kodaman, 1999; 7-8).

O dönemin üniversitesi Dârülfünûn, ilk faaliyetlerini, 13 Ocak 1863'te Kimyager Derviş Paşa'nın konuşmasıyla başlatıp, Mart 1865'e kadar gerçekleştirdi (İhsanoğlu, 1990: 707). Şubat 1870'te yeniden başlayan faaliyetleri ise, başına Hoca Tahsin gibi adı Mösyo Tahsin'e çıkmış birinin getirilmesi ve sıra dışı söylemleriyle tanınan Cemaleddin Afganî'ye burada konuşma yapma şansının verilmesiyle, uzun ömürlü olmadı (Koloğlu, 2004: 239-41). Dârülfünûn ancak 1900 yılında gerçek bir eğitime başlayacaktır.

Tüm bunlarla birlikte, Amerikan misyonerleri ise, 1820'lerden itibaren, Osmanlı topraklarındaki eğitim girişimlerini İstanbul'dan başlattılar ve sonrasında birçoğunu kuracakları, kolej tarzı eğitim kurumlarının ortaokul seviyesindeki ilk örneğini, 1840'ta açtılar. Bunu, 1863 yılında Robert Koleji, 1871'de İstanbul Kız Koleji ve yüzyılın geri kalan otuz yılında yedi kolej takip etti. İstanbul'da açılan bu kız kolejinden çok önce, 1820'de Lübnan'da bir kız koleji zaten açılmış durumdaydı. Burada Protestanlar, 1866'da, sonradan Beyrut Amerikan Üniversitesi olacak Suriye Protestan Koleji'ni kurarlarken, Katolikler de 1875 yılında Saint-Joseph Üniversitesi'ni kurdular (Findley, 2011a: 150-157). Yine 1860'larda İngiltere'yle gelişen ticârî ilişkiler, bu yıllardan itibaren İngilizce'yi ön plana çıkardı ve 19. yüzyılın geri kalan kısmında, “College” tarzı birçok eğitim kurumu açıldı (Akgün, 1999: 52).

Okullaşma şekilleri ve sayıları bu durumda olmakla birlikte, 1869 yılında sistematik bir eğitim için “*en önemli etkiyi*” yapacak olan “Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi” yayınlanmıştı. Yeni tarz eğitim anlayışı, eğitimi, eskinin elit eğitimlilerine sınırlı kalmaktan kurtarıp tabana yaymaya çalışıyor; bunun için okuma-yazmayı ve kişisel öz bilincin gelişmesini -çok başarılı olmasa da- teşvik ediyordu. Diğer taraftan, basılı yayınların yaygınlaşmaya başlamasıyla beraber, bu zeminde kendine verimli bir ortam bulan modernist aydınlar, kadınlarla birlikte, toplumun diğer kesimlerine de ulaşma imkânına kavuştu (Findley, 2008: 14). Kadınların, “*toplumda memuriyet gibi görevler almaları*” ise, II. Meşrutiyet

Dönemi'ne kaldı (Akyüz, 2016: 165-6). Yukarıdaki ilk söylenen durum, aynı zamanda, Müslümanların kafasında “*aydınlık zümresi*” ile “*yönetici elitin*” eşdeğerliğini ortadan kaldırmaya da yardımcı oldu (Findley, 2012: 217-8). Ama tabii bu kez de, yönetenlerin, taşraya varıncaya kadar “*durumun çeşitlenmesiyle*” beraber, kendi aralarındaki farklılıklar da belirginleşti (Neumann, 1993: 69). Bahsedilen Nizamname'nin bir diğer özelliği ise, “*Türk maârifinde sistemleştirme ve kanunlaştırma hareketinin ilki*” oluşuydu (Kodaman, 1999: 26).

Diğer taraftan, yabancı bir gözlemcinin söylediğine kulak verilecek olursa, bir keresinde ziyâret ettiği 1860'larda açılan Dârülmualimât'ın müdürü, genç kızlar için entellektüel bir öğrenme heyecanı sergileyecek zihniyetten uzak bir adamdı. 1870'lerin başında açılan iki kız sanat okulunda ise, basit aritmetik işlemleri bile zorlukla yapıyordu (Patrick, 2009: 115). Oysa ilk yapılması gereken şey, “*halkın kafasının aydınlatılması*” olmalıydı (akt. Berkes, 2010: 196). Tabii bunu söylerken, devrin aydınlılarının halka yaklaşımlarındaki olumsuz tavrı da belirtmek gerekir. Bu tavır, hiç de halkın zihniyetini dünya ölçeğinde değiştirmesini zorlayacak bir yapıda değil, tam tersine onu ve “*düşün biçimini*” yok sayar şekildeydi. Böyle konumlandırılan bir halk, ancak belli bir noktaya kadar aydınlanabilirdi. 19. yüzyılın sonuna geldiğinde ortaya çıkan “*okumuş kitlesi ve gelenekleri*” içinde “*ciddî aydın*”, son sıradaydı ve “*ensesinde her an bir nefesle yaşamak zorundaydı*” (Berkes, 2015: 56, 206). Üstelik “*aydınlanmayı*” başaranlar kimilerince, kalplerini Frenk zihniyetine, düşün biçimine açmakla ve zayıf itikadlı olmakla suçlandılar (Davison, 2005: 24). Yine eski ilişkiler ağı içinden gelen bu en fazla “*yarı aydınlanmış*” insanların “*düşünce alışkanlıklarının*” yani zihniyetlerinin bu seviyede aydınlanmış olması, elbette, meselâ, idârî sistemin düzelmesi anlamına gelmedi (Davison, 2005: 146). Yine de Berkes'in söylediği üzere (Berkes, 2010: 231), kızların 1862'den itibaren ortaöğretim seviyesinde eğitim görmeleri, bir açıdan Tanzimat'ın en büyük başarısı sayılabilirdi. Çünkü ona göre, yenedünyanın “*yaşam*”a yaklaşımı, kadın-erkek hiçbir bireyi kenarda bırakmayacak denli bütünseldi. Üstelik aslına bakıldığında, İslâm'da, kadının yaşama maddî-mânevî değer katma çabasına zaten bir engel yoktu. Şeriat sadece bu katılımın ilke ve pratik çerçevelerini çizmişti. Yine Berkes'e göre (Berkes, 2010: 246), asıl başarısızlıklardan bir tanesi de, “*ekonomik çağdaşlaşma*” alanında idi. Yine ona göre bunun nedeni, Osmanlılık ideolojisinin dış ekonomik merkezlerin kontrolüne girmesi ve uluslaşma akımlarıyla birlikte ayrılık rüzgârlarının esmeye başladığı topraklarda, devletin siyâsî ve ekonomik kontrolünü yitirmesiydi. Böylece devlet, her yönden kendisine dayanak olacak temelden mahrum kalıyordu. Burada yaşanan paradoks ise, reformların en çok bu temelden yoksun olduğunda ve bu durumu daha da kötüye evirdiğinde zafer kazanmasıydı.

5. 19. yüzyılın sonlarına doğru eğitim ve toplumsal zihniyette genel durum

Toplum, genel olarak yenedünyanın uzağına düşmüş bir hali yaşarken, onun zihni, başlıca; değişimleri “*kafa karıştırıcı*” bulanlar, “*tiksindirici*” bulanlar ve “*yetersiz*” bulanlar şeklinde kategorize olmuştu (Davison, 1990: 24). Böylece gelişimin önündeki en büyük içsel engel olarak, bu donuklaşmış ve “*kökünü geçmişte olan yeni bir davranış*” (Vatter, 2011: 80) sergilemek gayretindeki düşün biçimi, imparatorluğun sonuna kadar ve günümüzde dahî devam edecek olan, geleneksel ile modernin çekişmesi şeklinde, eğitimle beraber hemen her alandaki dilemmayı yaymaya devam etti.

Sultan II. Abdülhamid dönemine gelindiğinde idâdiye olarak tek örnek Galatasaray Lisesi’ydi. Özellikle 1869 ile 1875 yılları arasında en çok gelişen okul türü olan Rüştiyeler dışında, daha ileriki bir zamanda Konya’da açılan “Sanat ve Elishleri Mektebi” gibi birçok türde başka okullar da açıldı (Quataert, 2011: 270; ayrıca Tanzimat Dönemi’nde açılan tüm okullarla ilgili detaylı bilgi için bkz. Akyüz, 2016: 157-222). 1867’de bir de “Sınâî Reform Okulu” açılmıştı (Kıray, 2011: 159). 1874’te Otto von Bismarck’ın önerisi, yirmi yeni Rüştiyenin açılmasına yetmişti (Mordtmann, 1999: 109). Yine de Osmanlı nüfusunun okuma yazma oranı, ancak yüzde 4-5 seviyelerinde kalmaktan kurtulamadı (Davison, 2005: 184, 259). Böylece -her ne kadar yenilik dönemi bürokratları; idâre, mâliye ve hukuk alanlarında çağdaş kurallara yatkın bir zihniyete sahip olsalar da- (Ortaylı, 2005: 94), aydınlanmadığı için yeniliğe karşı hiç de dostça olmayan bu “Genel Zihniyet”, kimi yerde, dönemin ünlü eseri Fransız Ansiklopedisi’ni çevirtmek isteyen sadrazamın görevden uzaklaştırılmasının (Koloğlu, 2004: 24); kimi yerde, yeni kurulan fabrikaların yakılmasının (Quataert, 2011: 296); kimi yerde de, yapılan yeniliklere güvenerek cenazelerini merkep yerine omuzlarında taşıyan Hıristiyanların Müslümanların saldırısına uğramalarının vb. gösterdiği gibi, devam edip gitti (Ortaylı, 2005: 93).

Sonuç

Osmanlı Devleti eğitim sistemi, 16. ve 18. yüzyıllar arasını kapsayan yükselme ve yenileşme dönemlerinde, temelde Medreselere dayalı bir zeminde faaliyet gösterdi. Sahn-ı Seman ve Süleymaniye medreseleri, Osmanlı’nın en önemli okullarındandı. Bunların insan kaynağını ise, yine klasik Osmanlı okullarından olan Sıbyan Mektepleri sağladı.

19. yüzyıla gelindiğinde, Osmanlı Devleti, yüzyıllar boyunca oluşmuş bulunan geleneksel eğitim anlayışını, Batı ile “yeniden” karşılaşması neticesinde, tekrar düzenlemek zorunda kaldı. Fakat bunu yaparken, liyakatli insan bulmak

kolay olmadı. Bu durum, temelde, geleneksel zihniyetin, yeniliklere bütünüyle direnmesinden kaynaklanıyordu.

Öte yandan, geleneksel anlayışın dışına çıkabilenler, Tıbbiye, Tercüme Odası, Galatasaray Lisesi gibi, Batı'yla yakın temasta olan kurumlardan yetişenlerdi. Ancak bu insanların sayısı çok az olduğu ve devletin reform pratiğini dayandırdığı temel, daha çok pragmatik bir karakter sergilediği için, yapılanların “mantiği” geniş toplum kesimlerine yayılmadı. Bu yaygınlaşamamanın bir göstergesi, toplumun okuma-yazma oranlarıydı. Söz konusu oran, 19. yüzyılın sonlarında yüzde 4-5 seviyelerindeydi. Rusya'da aynı dönemde basılan kitap sayısı iki yüz binden fazlayken, Osmanlı'da bu oran 1822-1842 yılları arasında, yalnızca iki yüz elli civarındaydı. Bu kötü duruma ek olarak, dönemin aydınlarının halka yaklaşımları da, toplumun zihniyetinde bir gelişme sağlayacak türden değildi. Devletin faydacı yaklaşımı, aydınların ise aşağılayıcı anlayışı, uzun vadede, Osmanlı insanının düşünme biçimlerine yani zihniyetine, tüm hayata yönelik olarak, modern/bilimsel yaklaşım özelliği kazandırmaktan uzaktı.

Yeniliğe kapalı olan söz konusu zihniyet, kimi zaman *Fransız Ansiklopedisi*'nin basımına karşı çıktı, kimi zaman da Süveyş Kanalı gibi özgün projeleri karaladı. Bazen de harita eğitimi alan öğrencilerin çalıştığı müsveddeleri yok etti. Genel zihniyet; değişimi, kafa karıştırıcı, tiksindirici ve yetersiz bulanlar şeklindeki bir bölümlenmeyi yaşamaya devam etti. Bu durum, hemen her alandaki ikili ve tereddütlü yaklaşımların temelini oluşturdu. Oysa burada verilecek karar çok basit ve dünyayla uyumluydu: Değişime açık bir zihniyete sahip olmak.

Netice itibariyle, tarihî ve tarihsel olarak bugün geldiğimiz noktada, eğitim işine nasıl yaklaşmamız gerektiğine hâlâ karar verebilmiş değiliz ve bu durum bizi, umarım uzun yıllar meşgul etmez.

KAYNAKÇA

- AKGÜN, Seçil (1999), “19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyokültürel Etkilerin Amerika Boyutu”, Haz. Hamdi Can Tuncer, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar, 24-26 Mayıs 1993-Ankara: Bildiriler* içinde (ss. 44-55), Ankara, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- AKYILDIZ, Ali (1993), *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform (1836-1856)*, İstanbul, Eren Yayınları.
- AKYÜZ, Yahya (2016), *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara, Pegem Akademi.
- ASADURYAN, Artin (1315/1899), *Musavver Salnâme-i Fennî*, D02946, İstanbul, Şirket-i Mürettebiye Kütüphane ve Matbaası.
- BERKES, Niyazi (2010), Yay. Haz. Ahmet Kuyaş *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

- (2015), *Türk Düşününde Batı Sorunu* (1. Baskı), İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- ÇADIRCI, Musa (1991), *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapıları*, Ankara, TTK Basımevi.
- DAVISON, Roderic Hollett (2005), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Reform (1856-1876)*, Çev. Osman Akınhay, İstanbul, Agora Kitaplığı.
- (1990), *Essays in Ottoman and Turkish History (1774-1923), The Impact of the West*, Texas, Saqi Books, University of Texas Press.
- EĞRİBEL, Ertan-ÖZCAN, Ufuk (2012), “Türkiye’de Batıcılışmanın Serüveni: Modernleşme-Küreselleşme Gerilimi İçinde İki Tanzimat Değerlendirmesi”, Ertan Eğribel-Ufuk Özcan (Ed.), *Türkiye’de Modernleşme, Batılılaşma Yerine Küreselleşmenin İkâmesi* içinde (ss. 43-50), İstanbul, Doğu Kitabevi.
- FINDLEY, Carter Vaughn (2008), “The Tanzimat”, *The Cambridge History of Turkey IV* içinde (ss. 11-37). Cambridge, Cambridge at the University Press.
- (2011a), *Kalemiyeden Mülkiyeye Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi*, Çev. Gül Çağalı Güven, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- (2011b), *Modern Türkiye Tarihi; İslâm, Milliyetçilik ve Modernlik*, Çev. Güneş Ayas, İstanbul, Timaş Yayınları.
- (2012), *Dünya Tarihinde Türkler*, Çev. Ayşen Anadol, İstanbul, Timaş Yayınları.
- GENCER, Bedri (2014), *İslâm'da Modernleşme (1839-1939)*, Ankara, Doğubatı Yayınları.
- GENÇ, Elif Süreyya (2010), *19. Yüzyıl İstanbul'u, Bir İngiliz Seyyahın İzlenimleri*, İstanbul, Doğu Kitabevi.
- HOCAOĞLU, Durmuş Mülâkatı (2003), *21. yüzyılda Sultan II. Abdülhamid'e Bakış* içinde (ss. 65-74), Haz. Mehmet Tosun, Yay. Dan. H. Turan, İstanbul, Acar Matbaacılık ve Yayınları.
- İHSANOĞLU, Ekmeleddin (1990), “Dârülfünûn’un Tarihçesine Giriş, İlk İki Teşebbüs”, *Belleten*, C. LIV, Sy. 210, ss. 699-738.
- JORGA, Nicolae (2009), *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi I-V (1774-1912)*, İstanbul, Yeditepe Yayınları.
- KARAKIŞLA, Yavuz Selim (2014), *Osmanlı Hanımları ve Kadın Terzileri (1869-1923)*, İstanbul, Akıl Fikir Yayınları.
- KARAL, Enver Ziya (2011), *Büyük Osmanlı Tarihi V-IX*, Ankara, TTK Basımevi.
- KIRAY, Emine (2010), *Osmanlı'da Ekonomik Yapı ve Dış Borçlar*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- KODAMAN, Bayram (1999), *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*, Ankara, TTK Yayınları.
- KOLOĞLU, Orhan (2004), *Abdülhamit ve Masonlar*, 5. Baskı, İstanbul, Pozitif Yayınları.
- KOSELLECK, Reinhart (2013), *Kavramlar Tarihi, Politik ve Sosyal Dilin Semantiği ve Pragmatik Üzerine Araştırmalar*, Çev. Atilla Dirim, İstanbul, İletişim Yayınları.

- KÖKTÜRK, Gökhan V. (2013), *Baykan Sezer 'de Doğu-Batı Sorunu*, İstanbul, Doğu Kitabevi.
- LEWIS, Bernard (2009), *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev. Babür Turna, Ankara, Arkadaş Yayınları.
- LÜTFİ EFENDİ (1999), *Vak'anüvis Ahmed Lütfi Efendi Tarihi VI-VIII*, 1. Baskı, Yay. Haz. Yücel Demirel, İstanbul, Tarih Vakfı-Yapı Kredi Yayınları.
- MORDTMANN, Andreas David (1999), *İstanbul ve Yeni Osmanlılar*, İstanbul, Pera Yayıncılık ve Kitapçılık.
- NEUMANN, Christoph K. (1999), "Ahmet Cevdet Paşa'nın Tarihçiliğine Yansıyan Zihniyet Dünyası". Haz. Hamdi Can Tuncer, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Problemler, Araştırmalar, Tartışmalar; 24-26 Mayıs 1993-Ankara: Bildiriler* içinde (ss. 64-71), Ankara, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- ORTAYLI, İlber, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Alkım Yayınları, İstanbul 2005.
- PATRICK, Mary Mills (2009), *Son Sultanların İstanbul'unda (Siyaset, Modernleşme, Yabancı Okullar)*, İstanbul, Dergâh Yayınları.
- PROUST, Marcel (1992), *Du côté de chez Swann, à la Recherche du Temps Perdu*, 1^{ere} Publication, Paris, Le livre de Poche, Librairie Générale Française.
- QUATAERT Donald (2011), *Sanayi Devrimi Çağında Osmanlı İmalat Sektörü*, İstanbul, İletişim Yayınları.
- SAİD, Edward (2009), *Başlangıçlar: Niyet ve Yöntem*, İstanbul, Metis Yayınları.
- SEZER, Baykan (2012), "Batıcılığa-Seminer Notları", Ed. Ertan Eğribel-Ufuk Özcan, *Türkiye'de Modernleşme, Batılılaşma Yerine Küreselleşmenin İkâmesi* içinde (ss. 9-41), İstanbul, Doğu Kitabevi.
- TİPİ, Şeref (2005), *Pıııbbba (1860-1926)*, Yay. Haz. Canerhan Tipi, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- TUNAYA, Tarık Zafer (2010), *Türkiye'nin Siyâsi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- VATTER, Sherry (2011), "Şam'ın Militan Tekstil Dokumacıları: Ücretli Zanaatkârlar ve Osmanlı İşçi Hareketleri", Der. Donald Quataert-Eric Jan Zürcher, *Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine İşçiler (1839-1850)* içinde (ss. 55-95), İstanbul, İletişim Yayınları.