T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TÜRK MODERNLEŞMESİ BAĞLAMINDA TÜRK ROMANINDA ÇOCUK

(Children in Turkish Novels within The Context of Turkish Modernization: From Tanzimat to Turkish Republic)

DOKTORA TEZİ

Özlem ÖRDEM

Danışmanı: Prof. Dr. Hâle OKÇAY

İZMİR-2015

T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TÜRK MODERNLEŞMESİ BAĞLAMINDA TÜRK ROMANINDA ÇOCUK

(Children in Turkish Novels within The Context of Turkish Modernization: From Tanzimat to Turkish Republic)

DOKTORA TEZİ

Özlem ÖRDEM

Danışmanı: Prof. Dr. Hâle OKÇAY
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN
Doç. Dr. Şerife ÇAĞIN
Doç. Dr. Göknur BOSTANCI EGE
Yrd. Doç. Dr. Ebru ÇETİN

İZMİR-2015

Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum **"Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Modernleşmesi Bağlamında Türk Romanında Çocuk"** adlı doktora tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.

ÖZLEM ÖRDEM



T.C.EGE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

DOKTORA
TEZ SAVUNMA TUTANAĞI

ÖĞRENCİNİN

Adı Soyadı : **ÖZLEM ÖRDEM**

Numarası : **92100005064**

Anabilim Dalı : **KURUMLAR SOSYOLOJİSİ**

Tez Başlığı (Türkçe) : **TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E TÜRK MODERNLEŞMESİ BAĞLAMINDA TÜRK ROMANINDA ÇOCUK**

Tez Başlığı (İngilizce) : **CHILDREN IN TURKISH NOVELS WITHIN THE CONTEXT OF TURKISH MODERNIZATION: FROM TANZIMAT TO TURKISH REPUBLIC**

Tez Savunma Tarihi : **01.06.2015**

Tez Başlığı Değişikliği Varsa Yeni Başlık:

JÜRİ ÜYELERİ

Jüri Başkanı

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Hâle OKÇAY
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Şerife ÇAĞIN
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza

Jüri Üyesi (Tez İzleme Komitesi Üyesi)

Unvan, Adı, Soyadı : Yrd. Doç. Dr. Ebru ÇETİN
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza

Jüri Üyesi

Unvan, Adı, Soyadı : Doç. Dr. Göknur BOSTANCI EGE
Karar : X Başarılı O Başarısız O Düzeltme
İmza :

TEZ HAKKINDA JÜRİNİN GENEL GÖRÜŞÜ

(Jüri Başkanı Tarafından Doldurulacaktır)

Tez savunması sonucunda öğrenci tarafından hazırlanan çalışma;

Oybirliğiyle **X**
Oy çokluğuyla **O**

Başarılıdır	Düzeltilmelidir	Başarısızdır
X		

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TABLOLAR DİZİNİ iii

ÖNSÖZ..... iv

GİRİŞ 1

BÖLÜM: I

KURAMSAL TARTIŞMA

1.1. TÜRK MODERNLEŞMESİ SÜRECİ 6

1.1.1. İlk Modernleşme Süreci (1839-1876) 7

1.1.2. II. Abdülhamit Dönemi Modernleşme Çabaları (1876-1908) 18

1.1.3. II. Meşrutiyet Dönemi Modernleşme Süreci (1908-1914)..... 26

1.1.4. I. Dünya Savaşı'ndan Cumhuriyet'e Modernleşme Süreci (1914-1923).... 31

1.2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK SOSYOLOJİSİNE BAKIŞ 33

1.2.1. Çocukluğun Batı'daki Tarihçesi 34

1.2.2. Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi 39

1.2.3. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşmede Çocuk 44

BÖLÜM: II

ARAŞTIRMANIN TASARIMI

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE TEKNİĞİ 62

2.2. ARAŞTIRMANIN SORULARI 65

2.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI 65

2.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI 66

BÖLÜM: III
TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E ROMANLARDA ÇOCUK

3.1. TANZİMAT DÖNEMİ ROMANINDA ÇOCUK (1839-1896) 69
3.1.1. Erken Modernleşme Sürecinde Aile ve Çocuk 70
3.1.2. Annesizlik ve/veya Babasızlığın Çocuğa Yansımaları 82
3.1.3. Modernleşmede Okullaşma ve Eğitimin Önemi 87
3.1.4. Yeni Bir Tarz: Alafrangalık 93
3.1.5. Cariye/Köle/Esir Çocuk Olgusu 96
3.2. SERVET-İ FÜNUN DÖNEMİ ROMANINDA ÇOCUK (1896-1908) 100
3.2.1. Batılılaşma Sürecinde Aile ve Çocuk 102
3.2.2.Annesizlik ve/veya Babasızlık Olgusunun Çocuk Üzerindeki Etkileri 109
3.2.3. Yabancı Mürebbiyelerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri 115
3.2.4. Modernleşmenin Eğitimdeki Yeni Yansıması: Türk ve Yabancı Okullara Giden Çocuklar 122
3.3. MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDEN CUMHURİYET'E ROMANDA ÇOCUK (1908-1923) 130
3.3.1. Modernleşmede Aile ve Çocuk 132
3.3.2. Annesiz ve/veya Babasız Çocuklar Sorunu 143
3.3.3. Cumhuriyet'e Geçiş Döneminde Eğitim ve Çocuk 148

BÖLÜM IV
SONUÇ VE TARTIŞMA

SONUÇ VE TARTIŞMA 163
KAYNAKÇA 168
ÖZGEÇMİŞ 189
ÖZET 190
ABSTRACT 191

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Kızların ve Kadınların Eğitim, Yönetmelik ve İdarî Süreçleri (1838-1884).....46
Tablo 2. Tanzimat Döneminde Eğitime Yönelik Kurumlar (1824-1896).....48
Tablo 3. Çocukla İlgili Dergi, Gazete ve Yardımcı Kitap Yayınları (1869-1897)....50
Tablo 4. Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları 51
Tablo 5. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Kurumları, Tüzük, Yönetmelik ve Kararnameler (1908-1917).....55
Tablo 6. Çocukla İlgili Dergi, Gazete ve Yardımcı Kitap Yayınları (1911-1920)....58
Tablo 7. Tanzimat Döneminde Seçilen Romanlar ve Konuları (1839-1896) 67
Tablo 8. Servet-i Fünun Döneminde Seçilen Romanlar ve Konuları (1896-1901)...68
Tablo 9. Meşrutiyet Döneminde Seçilen Romanlar ve Konuları (1908-1923) 68

ÖNSÖZ

Türk modernleşmesi birçok araştırmacı tarafından modern-muhafazakâr, batı-doğu, ileri-geri, gibi ana kavramlar etrafında defalarca Türk sosyoloji tarihinde tartışılmıştır. Modernleşmeyi ileri-geri gibi kutuplaşmalardan ziyade kültürel anlamda benzerlikleri ve farklılıkları barındıran bir zenginlik anlayışı olarak görmek daha doğru bir yaklaşım olabilir. Tanzimat'tan sonra aşırı batılılaşma süreci ile birlikte toplumsal yaşamda da bir değişim başlamıştır. Türk modernleşmesi olarak kabul edilen yenilikler halka tepeden inme bir anlayışla verilmeye çalışılmıştır. Bu durum muhafazakâr çevre tarafından kabul görmeyerek toplumda din-devlet ayrımını belirginleştirmiştir. Sosyolojik olarak bu tarihsel sürecin romanlara büyük oranda yansıdığını söyleyebiliriz. Türk Edebiyatı sosyolojisi tarihin belli dönemlerinde ortaya çıkan gerginlikleri, ideolojik düşünceleri, toplumsal değişim hareketlerini edebi eserlerine yansıttığı ifade edilebilir.

Türk modernleşmesi kuramını temel alarak Türk romanlarındaki çocuk karakterlerini incelemeyi amaçladığım bu çalışma, Türkiye sosyoloji literatürüne çocuk sosyolojisi alanında yeni bir bakış açısı kazandırma umuduyla başlamıştır. Aynı zamanda bu çalışma, Türkiye'de çocuk sosyolojisi alanında eksik kalan yönleri tamamlamaya yönelik, gelecekteki çalışmalara da bir kaynakça olması inancıyla yola çıkmıştır. Bu tezi çocuk ekseninde ele alma nedenim, yıllarca çocuklar ve ailelerle birlikte çalışarak edindiğim tecrübelerle çok fazlaca veri elde etme olanağına sahip olmamdı. Bu süreç, toplumun yaşamış olduğu her değişimin aile ve çocuklara nasıl yansıdığını sosyolojik olarak yorumlama olanağı sağlamaktadır. Lisans eğitimim boyunca sosyolojinin temel kavramları olan toplum, toplumsal değişim, kültür, aile, din, çocuk, kadın, batılılaşma, modernleşme gibi temel kavramlarla sık karşılaşmış olmam ve ardından farklı bir kültürle yüz yüze gelip çocuklarla tanışma fırsatı bulduğum yurtdışı tecrübem beni çocuk sosyolojisi çalışmalarına itti. Ardından kendimi her türlü adayıp çalıştığım işim ve aynı zamanda, Yüksek Lisans tezimin üzerine akademik olarak daha yeterli olduğumu kanıtlamak amacıyla, kabul aldığım Ege Üniversitesi Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı doktora programında 'Tanzimat'tan Cumhuriyet'e

Türk Modernleşmesi Bağlamında Türk Romanında Çocuk' konusu üzerine yoğunlaştım.

Gelecekte iyi bir sosyolog olarak çalışmalarına devam etmek isteyen birine Ege Üniversitesi Sosyoloji bölümünde eğitim almasına imkân veren ve bu isteğimi öğrenme sürecimde destekleyen tüm öğretim üyelerine öncelikle teşekkür ederim. Tez aşamasının en başından itibaren ısrarla çocuk sosyolojisini çalışmak istediğimi dile getirdiğim ve beni anlayıp bana inandığı için desteğini her adımımda hissettiğim sayın hocam Prof. Dr. Hâle Okçay'a minnetimi ve teşekkürlerimi sunuyorum. Tez İzleme Komitesinin çok emeği geçen değerli üyeleri hocalarıma konuma titizlikle yaklaşarak, romanların seçimi ve edebi metinleri okumada beni doğru yönlendirdiği için Sayın Doç. Dr. Şerife Çağın'a çok teşekkür ediyorum. Sayın Yrd. Doç. Dr. Ebru Çetin'e her toplantıya katılıp bana kaynaklar, kuram ve yöntem konusunda öneriler getirdiği için çok teşekkür ediyorum. Ve bana sabırla katlanan, desteğini bir ömür hissedeceğim beni çok seven çok sevdiğim eşime her şey için minnettarım. Tezimi hazırlarken her daim desteklerini hissettiğim ve çok sevdiğim aileme sonsuz teşekkür ediyorum.

ÖZLEM ÖRDEM
MAYIS, 2015
İZMİR-ADANA

GİRİŞ

Sosyoloji kültür, toplum, birey, toplum türleri, alt kültür, din, etnik durum, tabakalaşma, kent ve toplumsal hareketler gibi kendine özgü oluşmuş konular ve disiplinlerle çalışmasının yanı sıra son dönemlerde edebiyat disiplinini de içerisine almıştır. Edebiyat sosyolojisi disiplini, son dönemde doğmuş olup sosyolojinin kuramlarından yararlanarak edebiyat dönemlerini ve türlerini çözümlemeyi hedefler (Yuva, 2011 & Soykan, 2009; Alver, 2006; Gültekin, 2006; Parla, 2010). Sosyolojinin bazı disiplinlerle doğrudan ilişkili olmasına rağmen, edebiyat ile dolaylı bir ilişkisi olmasının nedeni edebiyatın daha çok kurgusal bir alan olarak görülmesidir (Alver, 2006). Oysa sosyoloji varsayımlar ve kuramların olduğu sistematik bir inceleme yapan disiplin olarak görülmektedir. Sosyal Bilimlerde bir konu ya da disiplin için sosyolojik bir bakış açısı geliştirmek o olguyu daha geniş bir alanda anlamayı sağlar (Giddens, 2000). Sosyoloji bu anlamda kurgusal ve estetik olan edebiyat alanına kendi kuram, veri ve bakış açısını taşıyarak edebiyatı daha geniş bir çerçevede anlamaya çalışır. Sosyoloji ve edebiyat farklı disiplinler olarak görülebilmesine rağmen belli bölümlerde kesişebilir ve zengin bir veri ortaya koyup belli bir dönemin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

Bu açıdan bakıldığında, aslında sosyoloji doğrudan edebiyat ile ilgilenmez ve edebiyat da epistemolojik olarak sosyolojiye doğrudan bilgi vermez. Çünkü edebiyat bireysel ve estetik kaygının da ön planda olduğu bir sanat alanıdır. Edebiyat bu anlamda örtük olarak sosyolojiye katkı sağlamaktadır ve son yıllarda edebiyat sosyolojisi disiplini sosyoloji alanında disiplinler arası çalışma ile birlikte ön plana çıkmaya başlamıştır. Edebiyat ile sosyolojinin ortak noktası en temelde insan ve insan hayatıdır (Alver, 2006). Berna Moran, edebiyatın sanat alanına ait bir disiplin olduğunu ve sanatın gerçekliğini üç türlü yansıtabileceğini vurgulamaktadır: Birincisi, sanatın görüngüyü olduğu gibi yansıttığı, ikincisi sanatın geneli ya da özü yansıttığı ve üçüncüsü de sanatın ideal olanı yansıttığı ile ilgilidir (Moran, 1994: 15 - 16). Sosyoloji ise edebiyattan farklı olarak nesnel bir şekilde belli bilimsel yöntemlerle toplumu ve toplumsal ilişkileri anlamaya çalışır. Romanlar estetik sanat ürünüdürler ve sosyoloji alanında birinci elden kaynaklar olarak değerlendirilmezler, fakat sosyolojiye dışarıdan bir bakış ile belli dönemlerdeki toplumsal olguların farklı bakış açılarını yansıtan edebi

ürünlerdir (Alver, 2006). Bunun için de sosyolog var olan epistemolojik bilgisi ile romandaki karakterleri ve dönemi analiz eder ve gerektiğinde epistemolojik bilgisine farklı bir perspektif kazandırır. Romanları salt bireysel ve estetik unsurlara indirgemenin toplumsal koşulları önemsememek anlamına geleceği için, romanlara sosyolojik bakış, romanı anlamaya farklı bir boyut kazandıracaktır. Tüm bunların yanında edebiyat tarihi ve dönemleri birbirinden ayırt edilirken yazarların bireysel konumlarına göre değil, aksine toplumsal olaylara göre ayırt edilmektedir. Bu ayrımlar mutlak değildirler, çünkü tarihçiler, sosyologlar ve edebiyat tarihçileri edebiyat dönemleri konusunda farklı düşüncelere sahip olabilmektedir.

Sosyoloji ve edebiyat disiplininin toplumsal sorunları ele alması bakımından ortak yönleri vardır. Bu anlamda edebiyat sosyolojisi bir edebi eseri bir sanat ürünü olarak ele aldığı kadar sosyal yaşamın bir ürünü olarak da ele alır (Leenhardt, 1967 & Swingewood, 1971). Sosyoloji edebi ürünün karakterleri ile o dönemin sosyolojik olgularını analiz etmeye çalışır ve benzerlikler ile farklılıkları ortaya koymaya çalışır. Edebiyat sosyolojisi edebi eserin estetik kaygıdan dolayı hayal ürünü olduğunu, toplumu ve toplumsal olayları tüm gerçekliğiyle yansıtan bir alan olmadığını bilmesine rağmen, romandaki olay ve karakterlerin bulunulan toplumsal koşulları örtük olarak yansıttığının farkındadır. Edebiyat sosyolojisi ya da diğer bir deyişle sosyolojik olarak edebiyat bilimi edebiyatın toplumla ilişkisini inceler (Cuma, 2009 & Tezcan, 2005). Francis E. Merrill'e göre roman, yazarın bakış açısından toplumu anlama biçimidir ve hayal ürünü ile gerçekliğin birleşmesidir (Merrill, 2004). Bu anlamda edebiyat sosyolojisi, edebiyatın sadece estetik değil aynı zamanda toplumsal yönünü de ön plana çıkarmaktadır ve bir disiplin olarak edebiyat sosyolojisi sosyal içerikli çalışmaları dünyadaki dönüşümsel olaylar aracılığı ile belli teorilerin toplum üzerindeki etkisini incelemektedir. Bu anlamda roman aslında sadece estetik kaygı ile oluşturulan bir yazım biçimi olmamasının nedeni, roman aracılığı ile toplum aslında açık ya da örtük olarak dönüştürülmek istenmektedir. Türk romanı bu tarz bir incelemenin örneklerinden biri olarak düşünülebilir, çünkü Türk romanı aslında büyük oranda topluma değişimi bildirmek ve bir anlamda roman aracılığı ile toplumu şekillendirmek de istemektedir.

Bu toplumsal değişimler çerçevesinde, çocukların toplum içerisindeki algılanışlarını değerlendirmek, çocuğun aile içi ve aile dışındaki sosyal yaşamdaki

etkileşimini tartışmak, hem dönemlerin gerçekliğini kavrama hem de roman ve toplum ilişkisi hakkında sonuçlara varmak için oldukça önemlidir. Batılılaşma ile birlikte nasıl bir nesil yetiştirileceği temel bir sorun olduğu için hem makro hem de mikro düzeyde hem aile içi hem de aile dışında çocuğun nasıl bir eğitim alacağı modernleşme kuramları araştırmacıları ve roman yazarları tarafından oldukça önemli bir sosyolojik olgu olarak değerlendirilmiştir. Çocuğun Türk romanında sosyolojik açıdan kavramsallaştırılması toplumda makro ve mikro düzeyde çocuğun konumunun nasıl göründüğünü göstermesi bakımından önemli görünmektedir. Modern toplumun nasıl bir kural olarak ilerleyeceği, temelde aile ve okul içinde çocuklara verilen eğitim ile belirlendiği için romanda da çocuğun bu yönde incelenmesi gerekliliği önem kazanmaktadır. Çocuğun modernleşme süreci içerisinde bireyselliğini kazanıp kazanmadığının gösterilmesi ve çocuğun toplum içinde hangi açılardan tartışıldığını göstermesi bakımından roman, zengin bir tür olarak veriler sunmaktadır. Bu verilerin güvenilir, zengin ve disiplinler arası bir çalışma ile verilmesi, çocuğun toplumsal konumu ile ilgili daha gerçekçi yorumları içerecektir.

Çocuklar sosyolojik ve tarihsel dönemlere göre yaşadıkları toplumsal olay ve olgulardan etkilenirler. Bu dönemler de belli sosyolojik olaylar, olgular ve kuramlar çerçevesinde aydınlanma, modernleşme, demokrasi gibi yaklaşımlarla ortaya çıkar ve bu dönemlerin çocuk bağlamında sosyolojik açıdan incelenmesi önemlidir. Örnek vermek gerekirse, burjuva sınıfı çocuk eğitiminin önemini görerek, eğittiği çocuklar ile Fransız Devrimini başarmıştır. Her toplum çocuk ile ilgili makro düzeydeki sosyolojik sorunu önemsemediği ya da bu soruna çözüm getirmediği için çocuk bir sorun olarak ortada kalır ve toplumda gerekli değişim ve dönüşümler yaşanmaz. Bu çalışmada görüleceği üzere, Osmanlı'da çocuk ile ilgili bu probleme yeterli düzeyde değinilmemiştir. Dolayısıyla, Batı 20.yüzyılın başlarında çocuk eğitimi ve çocuğun korunması ile ilgili sorunların çoğunu çözmüş olmasına rağmen, Türkiye'nin modernleşme sürecinde bu sorunlara çözüm bulmaya başlaması çok geç bir tarihe rastlamaktadır (Karatay, 2007). Dolayısıyla, bu çalışma çocuğun modernleşme sürecindeki problemlerini roman aracılığı ile tarihsel bir bakış açısıyla ele alarak önemli bir problemi tartışmaktadır.

Araştırma, modernleşme dönemlerinin özelliklerini taşıyan romanlardaki çocukların, aile içindeki ve toplumdaki konumlarını modernleşme açısından çözümleyerek yazarların ve dönemin konuya bakış açılarını ortaya koymaya çalışmayı hedeflemiştir. Türkiye'de çocuklar üzerine çalışmaların büyük bir oranı çocuk psikolojisi ve eğitimi üzerine olduğu için çocuk sosyolojisi ile yapılacak çalışma hem edebiyat hem tarihsel hem de sosyolojik olarak çok önemli görünmektedir. Genel olarak sosyolojinin uzun bir tarihi olmasına rağmen, çocuk ile ilgili çalışmalar son dönemde gündeme gelmiştir (Alver, 2006). Edebiyat sosyolojisi alanında romanlar sistematik sosyolojik verilerle yeterli bir şekilde çalışılmadığı için, bu çalışma verilerle romandaki çocukların ortaya çıkışını sistematik bir şekilde incelemiştir. Robert Finn'in ifadesiyle "zamanla, Türk toplumunda yaşam ve düşünce tarzlarının değişmesi, romana da yansıdı öyle ki bugün Türk romanının derinlemesine bir incelemesi, geçen yüzyılda Türkiye'de yaşanan değişikliklerin de önemli bir dökümünü verebilir" (Finn, 1984: 12). Türk romanının bu anlamda verilere ve modernleşme kuramlarına dayanarak incelenmesi romanlara sosyolojik olarak makro bir bakış açısı kazandırmıştır.

Bu araştırma, üç bölümden oluşmaktadır; birinci bölümde kuramsal olarak Türk modernleşme süreci ve çocuğun sosyolojik bağlamda tarihte ve Türk toplumunda ortaya çıkma süreci anlatılmıştır. Türk modernleşmesi sürecine ilişkin farklı kuramlar, tarihsel süreç, Tanzimat ve Islahat Fermanlarının ilanı ve sonuçları, II. Abdülhamit dönemi politikaları, II. Meşrutiyet'in ilanı ve 1923'e kadar süren savaş süreci anlatılmıştır. Bu dönemin önemli fikirleri olan Osmanlıcılık, İslamcılık, Milliyetçilik, Laiklik, Batılılaşma, Toplumculuk ve Bireycilik düşünceleri çerçevesinde ana hatlarıyla ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde çocukluğun tarihçesi, çocuk kavramı, çocuk sosyolojisi, Osmanlı-Türk modernleşmesinde çocuğun tarihi, Osmanlı'da ideal çocuk anlayışı, ideal çocuk eğitimi sosyolojik veriler ışığında tartışılmıştır. Dolayısıyla, birinci bölüm, üçüncü bölümde incelenecek romanların sosyolojik arka planını verilere göre vermektedir.

İkinci bölüm, araştırmanın tasarımını kapsamaktadır. Araştırma aşamasında, Türk modernleşmesi ile ilgili literatür taraması yapılarak, kuramlar betimsel tarama ve içerik analiz tekniğine göre belirlendikten sonra araştırma soruları, varsayımları ve sınırlılıklarından bahsedilmiştir.

Üçüncü bölümde ise, çalışmanın uygulama alanı olarak tasarlanmış olup Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet dönemi romanlarındaki çocuk olgusu incelenmiştir. Tanzimat Dönemi romanında aile değerleri, eğitim, alafranga tipler, annesizlik-babasızlık, cariye-köle-esir çocuğun ele alındığından, Servet-i Fünun döneminde ise mürebbiye, yabancı okullara giden çocuklar, evlerde batı tarzı eğitim alan kız çocukları, batı tarzı aile ve bu aile yapısının çocuk üzerindeki etkisinin görüldüğünden bahsedilmiştir. Cumhuriyet'e geçiş dönemi olan II. Meşrutiyet döneminde ise, milli değerleri benimsemeye başlayan aileler ve bu çerçevede yetişen çocukların milliyetçilik düşüncesi çerçevesinde okulda eğitim alan çocuklar ve savaşlardan dolayı annesiz-babasız kalan çocukların konuları ele alınmıştır.

BÖLÜM: I

KURAMSAL TARTIŞMA

Bu bölüm iki kısımdan oluşmaktadır; birinci kısımda, Türk modernleşmesinin resmi olarak başlatıldığı Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar olan süreç ele alınmaktadır. Erken modernleşme döneminden Cumhuriyet'in ilanına kadar farklı kuramsal tartışmalar temel kavramlar ile incelenmiştir (Mardin, 2002 & Ortaylı, 2008; Meriç, 1983). İkinci kısımda ise, çocuk ve çocukluk sosyolojisinin kavramsal çerçevesi, Batı'daki ve Tanzimat'tan Cumhuriyet'e olan çocuk olgusu tarihsel süreç içerisinde tartışılmıştır. Daha sonra ise, çocuğun keşfinin Batı'da bir özne olarak ortaya çıkışı farklı yaklaşım ve yeni anlayışlarla birlikte sosyolojik bir olgu olarak değerlendirilmiştir (Aries, 1962 & Postman, 1995; Foucault, 2005). Osmanlı'nın çocuğu, ideolojik bir aygıt olarak görüp yeni ideal bir nesil yaratma düşüncesini sosyolojik arka planda aile, eğitim, din, siyaset kurumları ile ilişkisi kurularak incelenmiştir.

1.1. TÜRK MODERNLEŞMESİ SÜRECİ

Modernleşme kavramı, genel olarak ilerleme, çağdaşlaşma ve toplumsal bir kültür değişimi olarak tanımlanabilir (Turhan, 2006). Modernleşme ya da modernleştirme projesinin çok katmanlı ve karmaşık olması değişik kuramların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Modernleşmenin, savaşların kaybedilmesinden dolayı ortaya çıkan bir zorunluluk olarak görülmesinin yanı sıra bilinçli bir şekilde oluşturulduğunu tartışan bakış açıları da mevcuttur (Ortaylı, 2008 & Berkes, 2008). Osmanlı'nın bu süreçte başarılı politikalar sürdüğünü ve bu sayede devletin sürekliliğini sağlayan düşünceler olduğu kadar başarısız politikalar sonucunda modernleşmenin yanlış anlaşıldığını savunan düşünceler de kuramsal olarak tartışılmıştır (Ortaylı, 2008 & Berkes, 2008; Meriç, 1983). Modernleşme bu anlamda tek yönlü meydana gelen bir süreç olarak algılanmamıştır. Dolayısıyla tarihçiler, sosyologlar, bürokratlar ve edebiyat düşünürleri bu sürece ilişkin farklı görüşler ortaya koymuşlardır (Mardin, 2002 & Ortaylı, 2002; Berkes, 2008; Meriç, 1983; Gökalp, 1976; Moran, 2004).

Bu bölümde, Türk modernleşmesi sürecine ilişkin farklı kuramlar, tarihsel süreç, Tanzimat ve Islahat Fermanlarının ilanı ve sonuçları, II. Abdülhamit dönemi politikaları, II. Meşrutiyet'in ilanı ve 1923'e kadar süren savaş sürecinden bahsedilmektedir. Türk modernleşmesinin İslami ve Osmanlı değerlere bağlı kalması gerektiğini düşünen araştırmacılar olduğu gibi; batının değerlerinin de alınması gerektiğini düşünenler de vardır (Berkes, 1975 & Mardin, 2002; Ortaylı, 2008). Dolayısıyla, Tanzimat Fermanının ilan edilmesiyle resmi olarak başlatılan modernleştirme süreci, 1923'te Cumhuriyet'in kurulmasına kadar olan dönemler Osmanlıcılık, İslamcılık, Milliyetçilik, Laiklik, Batılılaşma, Toplumculuk ve Bireycilik düşünceleri çerçevesinde ana hatlarıyla ele alınmıştır. Ayrıca askeri, idari, bürokratik, politik, hukuki, bilimsel, teknolojik, eğitim ve aile kavramları Türk modernleşmesi sürecinde tartışılmıştır.

1.1.1. İlk Modernleşme Süreci (1839-1876)

Osmanlı, tarih boyunca güçlü bir merkeziyetçi imparatorluk anlayışıyla İslami temellere dayanan bir yönetim anlayışına sahip olmuştur. Bernard Lewis, Osmanlı Devleti'nin fetih anlayışından dolayı sürekli olarak batının iç taraflarına kadar akınlar düzenlediğini ve dolayısıyla, batının askeri ve diğer yaşam tarzlarına tanıdık olduğunu ifade etmektedir. (Lewis, 1991). İlber Ortaylı'nın, "Osmanlı coğrafyası, tarih boyunca Avrupa coğrafyasıyla siyasi ve iktisadi yönden bir birlik içeresindeydi" ifadeleri modernleşmenin doğal bir süreç olduğunu göstermektedir (Ortaylı, 2008: 13). Şerif Mardin ise, Osmanlı'nın kendini uzun süre askeri alanda güçlü görmesi sebebiyle Batı'nın herhangi bir tekniğini alma ihtiyacı duymadığını belirtmektedir (Mardin, 1999b). Lewis, modernleşme sürecinde askeri alan hariç Türk modernleşmesinin Batı'dan aldığı en önemli tekniğin matbaa olduğunu vurgulamıştır (Lewis, 1991). Aslında, matbaanın alınma sürecine kadar askeri düzenlenmenin yeterli olacağı düşünülmekteydi. Osmanlı'da modernleşme daha çok askeri alanda meydana geldiği için halka tam olarak inemedi, Batı'nın modernleşmesi endüstriye dayanmaktaydı ve dolayısıyla halkı da kapsayan bir niteliği söz konusuydu. Oysa Osmanlı'da yenileşme, endüstriden ziyade hayatta kalmak için askeri alanda yapılıyordu ve halktan kopuk bir

yanı da vardı. Mardin, bu durumu yapısal bir sorun olarak düşünmekte ve şunları ifade etmektedir:

"Osmanlı idarecileri, imparatorluğun batış devrinde alt sınıfların düşünce ve yaşayışlarına -üst sınıfların sınırlarını genişletmek alt sınıfları müşterek bir milli hayata katmak anlamında- gereken önemi vermediler. Bu ise Osmanlı İmparatorluğunun son iki yüzyılda karşısında bulduğu ülkelerin sosyal sistemlerinde yavaş yavaş oluşan modernleşmenin en önemli yapısal özelliklerinden biriydi" (Mardin, 1999b: 25).

Modernleşme gerçekleşirken en teme sorunlardan biri yukarıdan aşağıya doğru ters bir aşama göstermiş olmasıdır. Ersin Kalaycıoğlu ve Yaşar Sarıbay da benzer şekilde, Osmanlı modernleşmesinin niteliğine ilişkin şu tespitte bulunmuşlardır:

"Osmanlı İmparatorluğunda modernleşme Batı Avrupa'daki gibi endüstri devrimi ile bir arada, onunla sıkı sıkıya bağlı bir süreç olarak ortaya çıkmamıştır. Askeri yenilgi, toprak kaybı ve hazinede büyüyen açık yüzünden oluşan tehdidi ortadan kaldırmanın çaresini arayan politik otoritelerin giriştikleri yenilik çabaları ve Batı Avrupa'ya özgü düşünce ve fikirlerin Osmanlı toplumunda, yavaş da olsa yayılması ve özellikle Babıâli'de görev yapanların önemli bir kısmı tarafından benimsenmesiyle, Osmanlı İmparatorluğunda modernleşme olgusu ortaya çıkmıştır" (Kalaycıoğlu & Sarıbay, 2000: 6). Yenileşme sadece zorlama ile meydana gelmiş bir süreci kapsamamaktadır. 19. Yüzyılda değişen dünyada Osmanlı da bu değişime tabi kalmıştır. Ortaylı, bu süreç ile ilgili düşüncelerini şöyle belirtmektedir:

"Osmanlı toplumunun modernleşmesi, modernleşmenin klasik tarifi olan, gelişmiş toplumun özelliklerinin azgelişmiş bir toplum tarafından alınması… [olarak] anlaşılamaz. Modernleşme olgusu, kaba bir değişle, var olan değişmenin değişmesidir. 19. yüzyıl toplumu yeni bir değişme ivmesi kazanmıştır… Modernleşme, Osmanlı ülkesinde salt değişen dış dünyanın zorlamasıyla meydana gelmedi. Yaşamın var olan kalıplarının kırılması yalnız buhar medeniyetinin, limanlar, demiryolları ve bankaların eseri değildir" (Ortaylı, 2008: 15).

24 Mart 1838'de Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye'nin kurulması 1839 Tanzimat Fermanını hazırlayan süreçte, yapılan idari ve hukuki açıdan en önemli yeniliklerden birisi idi. Memurların hakkı, hükümet ile halk arasındaki uyuşmazlıklara bu kurum bakarak Danıştay ve Yargıtay yetkilerine sahipti (Yıldırım, 2006). Demokrasi

tipi bir oylama ile kararlar alınırdı ve eğer oylar eşit ise son sözü Padişah verirdi. Hükümete denk sayılabilecek Meclis-i Vükela kurularak bu mecliste önemli devlet işleri görülür ve tartışılırdı. Sosyal alanda ise, nüfus sayımının yapılması, Avrupai tarzda giyilmesi planlanan Kıyafet Kanununun kabul edilmesi, önemli bir haberleşme aracı olarak Posta teşkilatının, Maliye ve Ticaret bakanlıklarının kurulması ve birçok yere postane açılması önemli gelişmelerdendi. Eğitim alanında ise medreseler kapatılmamış, aksine medreselerin yanına batı tarzı Sıbyan ve Rüştiye okulları bu dönemde açılmıştı. Devlet memurlarının yetişmesi için Mekteb-i Maarif kurulmuştu. Bu okullarda rüştiyelerde okutulmayan önemli temel bilim dersler veriliyordu. Bu dönemde diğer önemli bir atılım da orduya doktor yetiştirmek için Mekteb-i Tıbbiye'nin açılmasıydı. Diğer ülkelerden devamlı yabancı subay getirtip Osmanlı askerine eğitim vermesi zor oluyordu, bu yüzden Mekteb-i Harbiye açılarak batılı tarzda kendi subayını yetiştirmeye başlanmıştı ve hatta başarılı olan öğrenciler Batı'da eğitim alıyordu ve Mekteb'i-Harbiye'de dersler veriyordu. Avrupa'ya elçilik dışında ilk defa bu dönemde, özellikle Tıbbiye ve Harbiye okullarının açılmasıyla birlikte, öğrenciler yollanmıştı. Batı'nın daha iyi anlaşılması için Bab-ı Ali'de Tercüme Odası kurulmuş ve bu sayede aslında Tanzimat Edebiyatı da bu Tercüme Odası'nın yaptığı çevirilerle batı edebiyatı ile yakından tanışmıştı.

Türk modernleşmesi sürecinde yapılan bu değişimler ile 1839'da Gülhane Hatt-ı Hümayunu ile Tanzimat Fermanı yayımlanmıştır (Mardin, 2002). Tanzimat hareketinin başlaması aslında hem dış hem de iç faktörlere bağlanabilmektedir. Dışarıda Mısır ve Rusya'nın Osmanlı'yı uğraştırması ve tehdit etmesi diğer batılı devletleri harekete geçirmiş ve ülke içinde bulunan gayri Müslimlerin haklarını korumaya yönelik girişimlerde bulunmalarına neden olmuştur. Bunun yanı sıra, iç etkenler olarak devletin savaşlar karşısında ayakta kalması için ciddi reformlara ihtiyaç duyulmuş ve adeta acil bir çözüm düşünülmüştür. Tam da her şeyin ağırlaştığı bu dönemde Tanzimat Fermanı kabul edilmiş ve dini yapıdan hukuki yapıya geçilmiştir. Padişahın teokratik ve monarşik yetkisi bir anlamda belli hukuk ilkeler ve yasalarla azaltılmaya gidilmiştir (Mardin, 2002). Gayrimüslimlere belli ayrıcalıklar ve haklar verildiği için Müslüman halk kendi içinde tartışmakta ve Tanzimat Fermanının ilk bölümünde de bu durum çok net bir şekilde şu ilkeler ile öne çıkmıştır:

- Mal, can ve namus emniyeti
- Vergi adaleti
- Asker alma şekli ve hizmet süresi

Bu üç temel ilke Osmanlı'nın kendi topraklarındaki hukuk dışı tutumlarını çok iyi yansıtmakta görülmüştür (Mardin, 2002). Yerel grupların keyfi davranmasının önüne geçilmesi ve merkezi gücün hukuki yollarla pekiştirilmesi modernleşmenin önemli adımlarından birini oluşturmaktadır. Ayrıca ülke içindeki Müslüman ve gayrimüslim herkes bunlardan yararlanmıştır. Devlet yöneticileri de Padişah karşısında yasal haklara sahip olacaktır. Belli bir miktarda belirlenmiş vergi olmadığı için halk bu durumdan yakınmakta ve yerel bir tavırla davranma mültezimlerin vergi toplama usulü ise adaletsiz olmakta ve vergi sorunu da böylece çözüm sürecine girmiş olmuştur. Diğer bir konu da Yeniçeri Ocağı kaldırıldıktan sonra düzenli ordu sorunu ortaya çıkmıştı ve bunun için yasal çerçevede yeni bir düzenleme getirilmiştir (Keyman, 2006 & Demirel, 2012).

Tanzimat ile birlikte merkezi yapı güçlendirilmiş ve yerel yönetimlerin keyfi davranışı hukuk ilkelerine bağlanmıştı. Ayrıcalıklar ve adaletsiz tutumlar en aza indirgenmişti. Tanzimat için modernleşme yolunda yapılabilecek diğer bir yorum da imparatorluk devrinin bitip artık bürokrasinin etkinliğiyle yeni bir anlayışla merkeziyetçi anlayışın başlamasıydı.

Tanzimat hareketi, batı başarısının kaynağının bilim ve teknoloji olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla Tanzimat kadroları modernleşmeyi, Osmanlı'nın eski gücünü yine muhafazakâr kalarak bilim ve teknoloji ile tekrar kazanacağını düşünmüştür. Bütün ahlaki ve manevi değerler bakımından Müslümanlığın üstün olduğu düşüncesi Osmanlı için evrensel dünya görüşünün merkezini oluşturduğu görülmüştür. Batılılaşma hareketi hem bir kurtuluş hem de öze dönüş hareketi olarak benimsenmiştir. Toplumda batılılaşma bu anlamda kabul gördüğü için bilim ve teknolojiyi yeni nesillere öğretebilmek için Batı tipi okullar açılmıştır (Söğütlü, 2010). 19.yüzyılın ortalarına kadar Batı siyasi anlamda sekülerleşirken, Osmanlı dine bağlı kalıp Avrupa'daki bu değişimden mahrum kaldı ve din temelli bir siyaseti sürdürmüştür. İlk defa Tanzimat Fermanı ile belli düzenlemeler yapılmış ve bu dönemde eşitliğe vurgu öne çıkmıştır. Eşitliğe vurgu yapılması ile birlikte Osmanlı

içindeki gayri Müslimlerde bir uyanış meydana gelmiş ve Avrupa da bu uyanışa tam destek vererek reformlar hızlandırılmıştır. Bu düşüncelere ve düzenlemelere göre bakıldığında, 1850'li yıllarda haklar daha da genişletilecekti ve Batı'nın etkisi Osmanlı'da daha çok hissedilmeye başlanacaktı. Bu anlamda Tanzimat dönemindeki reformlar aslında Türk toplumu temelli değildi ve daha çok Hristiyanlara verilmek istenen haklar çerçevesinde halledilyordu (Ortaylı, 2011). Dolayısıyla, Müslümanlar büyük oranda bu reformlara eşlik edemedi ve reformlar tam anlamıyla halka inemedi. Kırım savaşı yenilgisi sonrası yapılan Paris Antlaşması ile Tanzimat Fermanını doğrulamanın yanında Osmanlı İmparatorluğu'nun tüm tebaasını eşit sayma anlayışı ilk kez bu dönemde ortaya çıkmaktadır. Bu hukuki anlayış yapılacak olan Islahat Fermanını daha çok Batılı bir karakter yapmaktadır. Bu dönemde Avrupai bir yaşam tarzı daha ön plana çıktığı görülmektedir. Gayrimüslimlerin daha fazla haklar alması sebebiyle bazıları Batı sermayesi ile zenginleşerek yeni bir burjuva azınlığı oluşturmaktaydılar. Tanzimat ile beraber Batı'nın askeri, idari yapısı ve gündelik yaşayış ve kültürleri de İmparatorluğa girmişti. Osmanlı'nın moda, ev eşyası, mimari ve yaşam biçimleri 'Avrupai' tarzı daha çok benimsemişti. Yeni Osmanlılar geleneksel Osmanlı ve İslam değerlerini hiçe sayarak bir üst tabaka oluşturdukları için halkın tepkilerine de neden olmaktaydı (Bilge, 2009).

Tanzimat Fermanı mahiyeti itibari ile anayasal bir özelliği olan ve insan hakları bildirgesine yakın bir özellik taşıyordu. Tanzimat ile birlikte, halkın devlet için olduğu düşüncesi, devletin halk için olduğu düşüncesine dönüşmesi Osmanlı için aslında yeni bir paradigmanın başlangıcıydı. Tanzimat döneminde yapılan yenileşme hareketleri ve Batı etkisi belli kesimler üzerinde etkili olmuştur. Eğitim, ekonomi gibi alanlarda özellikle tabana inilmemesi halkın tepkisine yol açmıştır. Devletin siyasal, ekonomik ve kültürel bir ulus devlet olma özelliği olmadığı için çağdaşlaşma yolunda da tam bir ilerleme kat edilemedi. Tanzimat bildirisinde yaşanan sorunlar yüzünden ve yabancı devlet elçilerinin müdahaleleri sonucu 1856 Islahat Fermanı ile bir belge daha yayımlandı. Bu fermanın amacı Tanzimat Fermanının maddelerini daha geniş ve açıklayıcı hale getirmek olmuştur.

Tanzimat Fermanı'nın çerçevesi, anayasal bir belge olan Islahat Fermanı ile genişletilmiştir ve 1856'da ilan edilir (Berkes, 2008). Bu ferman ile birlikte gayri

Müslimleri hakları genişletiliyor ve bir anlamda ulus-devletleşmeleri için bir yol açılıyordu. Eşitlik ilkesi vurgulanmış olup din ve mezhep serbestliği getirilmesinin yanı sıra Müslümanlar ile gayrimüslimler arasında bir anlaşmazlık çıktığı takdirde hukuki ilkelere göre adil bir şekilde çözüleceği de Ferman'da bahsedilmiştir. Anayasal bir gelişme olarak ifade edilen Islahat Fermanı halkın temsil edilmesi yönünde bir yenilik olma niteliğindedir. Bu belgenin anlamı Müslüman ve Hıristiyan halkı temsil ve konuşma özgürlüğünün tanınmasıdır. Daha önceki fermanda kapalı kalan bazı sorunların ortaya çıkarılması bazı kesimlerce de tepki toplamıştır. Bu bildiri, Müslüman ulemayı memnun etmediği gibi Hıristiyan halkı da kısıtlayan kurallar vardı. Orduya alınmak ya da bedel ödenmesi gibi kurallar bağımsızlığı zorladığı için tepki topladı. Ayrıca Hıristiyan halka tanınan fazlaca imtiyazlar Müslümanların tepkisini daha fazla çekmeye başlayacaktı (Berkes, 2008).

Mardin'e göre, Ferman Osmanlı tebaasını vurgulayarak Osmanlılık kimliğini vurgulayarak yeni bir vatandaşlık şeklini de belirtmiştir (Mardin, 2007). Diğer bir deyişle, Osmanlı altındaki tüm tebaa, eşit hukuki, siyasi, iktisadi ve şartlar altında yaşayacaktı.

Islahat Fermanı'nın ilan edilmesiyle, Müslüman kitleden tepkiler gelmeye başladı ve bunun en iyi kanıtı bu dönemdeki Kuleli Ayaklanmasıdır. Bazı bürokratların aşırı batılılaşması ve Avrupa devletlerine aşırı yaklaşıp Avrupa'nın dediklerini detaylı düşünmeden iktisadi ve idari bakımdan izleyen politikalar üretmesi Kuleli Vakası denilen isyanı ortaya çıkarmıştır. Mardin, bu isyanı diğer isyanlardan farklı tutar. Kuleli Vakasının diğer isyanlardan farkı batılı anlayışın batılı anlayışa tepkisiydi. Bu yüzden inkılâpçı bir yönü vardı (Mardin, 2000). 1859 yılında ortaya çıkan bu isyan, dönemin batılılaşmanın taklitçi, yüzeysel ve aşırı batıcı bürokrasisine yapılmıştır çünkü bu dönemde gayri Müslimler lehine ve Müslümanlar aleyhine birtakım maddeler içeren Islahat Fermanı imzalanmıştı. Bu dönemde iktidarı elinde tutan bürokratların Müslüman halkı Batı'ya karşı düşünmemiş olması isyana yol açmıştı (Mardin, 2000). Önce Genç Osmanlılar olarak kurulan ve Tanzimat ile Islahat Fermanlarının göstermelik olduğunu düşünerek gizlice görevlerine devam ederek Meşrutiyeti istiyorlardı. Abdülaziz'in baskıcı tutumu karşısında Avrupa'ya giderek Genç Osmanlı Cemiyeti'ni Yeni Osmanlılar Cemiyeti adı altında tekrar kurarak faaliyetlerine devam etmiştir. Yeni

Osmanlılar Avrupa'da bulunmuş devletin kurtarılmasını isteyen hürriyetçi fikirlere sahip kişilerdi. Aralarında Şinasi, Namık Kemal ve Ziya Paşa vardı.

Mardin, bu isyanı inkılâp hareketinin ilk basamağı olarak görmesinden dolayı, Yeni Osmanlılar nasıl ki kendilerinden önceki elit bürokrasiye karşı çıktı ise bu isyan da inkılapçı bir isyan çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Mardin için, Türk modernleşmesi bu anlamda tek bir kavrama indirgenemezdi. Batılılaşma kavramı tüm süreci anlatmak için yetersizdi. Türk modernleşmesinin kendine özgü yapıları vardı. Taşkın Takış, batılılaşma kavramının yetmediğini şu şekilde açıklar:

"Modernleşme içerisindeki "batılılaşma" terimi biraz ham ve hazmedilememiş gibi durmaktadır ve bütün bir süreci tam olarak açıklamamaktadır. Çünkü Batılılaşırken arada başka şeyler de olmuştur. Bir sistemi derinden sarsan krizleri bir takım mekanik oluşumlarla açıklayamayız. Toplumu altüst eden olaylardaki tekil deneyimlere ve güçlü seslere kulak kabartmak gerekir" (Takış, 2008: 11).

Bu süreçte, ilk laik meclisler Müslümanlar tarafından değil, Ermeniler ve Hristiyanlar tarafından kurulmuştu ve böylece laik anlayış daha çok gayri Müslimler tarafından benimsenmişti. Mardin'e göre, Türk modernleşmesi çevreden ziyade merkez etrafında gerçekleşmiştir (Mardin, 2009b). Merkez-çevre arasında en başından beri ciddi kopukluklar yaşanmıştır. Merkez-çevre arasındaki en büyük kopukluk eğitimde yaşanıyordu çünkü askeri eğitimi sadece üst sınıf ve yeni Türk eğitim kurumu da kurulduğunda yine üst sınıf çocuklarını modern okullara yollarken, Anadolu insanı bu eğitimden büyük oranda uzak kalıyordu. Böylece merkez-çevre bütünleşemedi ve bu sorun günümüze kadar hem sosyal hem de kültürel açıdan devam etti. Aslında Tanzimat'a kadar Osmanlı'yı kurtarma çabaları vardı, fakat ilk defa sivil bürokrasi, Batı hukuku, idari ve iktisadi yönlerini Osmanlı içine hızlı bir şekilde alarak Osmanlı'yı kurtarmaya çalışmışları sebebi ile, yüzyıllardır süren ulemanın etkisi ve karar verme yetkisi dışarıdan bir etkiyle azaltılmak isteniyordu ve aslında bu sivil bürokrasi bu süreçte ulemayı aşarak başarılı olmuştur. Mardin, bu durumu şu şekilde özetlemektedir:

"Ulema'yı, eskiden hemen hemen tek ellerine aldıkları bir yargı mekanizmasının arka planına itmek, karma bir hukuk sistemi uygulanan yeni bir yargı yapısı ortaya çıkarmak… sivil bir hukuk okulu kurmak ve Batı yargı geleneklerini anlayan bir yargıç sınıfı yetiştirmeye başlamak, dava vekilliği ve savcılık kurumlarını ortaya çıkarmak,

Tanzimat'ın laikleşme üstünde ne kadar durduğunu anlatan adımlardır… Son olarak, bir yargıç yönetici karışımı olan kadı'nın yerine, Türkiye'nin çağdaş yönetim sistemine çok benzeyen bir sistemin ortaya çıkarılması, Tanzimat'ın geliştirdiği bir başka önemli bir yeniliktir. Bunların tümü, "laikleşmeye" doğru atılan önemli adımlardır" (Mardin, 2000: 212 - 213).

Sivil bürokrasi hukuki, idari ve iktisadi yeniliğe ek olarak, eğitimde de yenilikler getirmiştir. Yine, ulemanın verdiği eğitim sistemi dışına çıkarak modernleşme sürecine uygun eğitim kurumları tesis etmeye çalışmışlardır. Osmanlı'da batı tipi sivil toplum Tanzimat'a kadar gelişmemiş olup devlet ile birey arasında, Osmanlı'da sivil toplum yerine cemaat ve tarikatlar yer almıştır. Son dönemde yurtdışına yollanan elçilerle ortaya çıkan sivil bürokrasi aslında merkezi devlet anlayışıyla halkı yönetmeyi hedefliyordu. Son dönemde Osmanlı'nın topraklarını ve halkı yönetememesi bu ihtiyacı ortaya çıkarıyordu. Bürokrat olarak elçilerin Batı'da edindiği en önemli kuramsal kavramlardan biri Kameralizm, ya da diğer bir deyişle Aydın Despotizmi olmuştur. Bu kavramın tanımını ve Osmanlı'nın modernleşmesindeki etkisini Mardin, şu şekilde açıklamaktadır:

"Batı'nın yalnız askeri kuruluşları sayesinde yükselmediği, bunları ayakta tutan mali kaynakların ve vergi toplama sisteminin de imparatorlukta yaratılması gerektiği uzun zamandan beri biliniyordu... XVIII. Yüzyıl Avrupa'sında bazı krallar teb'anın verimliğinin artıracak bir koruyucu tedbirler bütününü devletin olağan bir politikası haline getirmişlerdi. Kral yönetimin bir temsilciler meclisiyle paylaşılmadığı ülkelerde bile milli devlet kurmak isteyen hükümdarlar teb'anın mülkiyet haklarının garanti altına alınmasının zorunluluğunu anlamışlardı, eğitimi halka yaymanın kendilerine getireceği faydayı da algılamışlardı. Milli devletlerin kurulmasına ve orta sınıfın güç kazanmasına paralel yürüyen bu politika aynı zamanda milli bütünlük kurmayı ve feodalizmden kalan imtiyaz cep'lerini temizlemeyi amaçlıyordu. Bu idare sistemine sonradan "Aydın Despotizmi" denmiştir. O zamanlar Avrupa'da yeni gelişmekte olan devlet bilimlerinde ise bu öğelere "Kameralizm" adı verilmekteydi" (Mardin, 1999b: 12).

İkiliklere rağmen, Tanzimat döneminin eğitim alanında en önemli adımlarından biri 1862'den itibaren kız çocukların ortaöğretiminin başlatılmış olmasıdır (Berkes, 2008). Kız çocuklarının ön planda olmadığını düşündüğümüzde bu adımın

modernleşmede önemli bir yeri olduğunu ifade edebiliriz. Ayrıca gelenekselliğin baskın olduğu bir toplumda kız çocuklarının eğitim hayatında yerini almaya başlaması her kesimde olmamıştır. İstanbul ve birkaç yerde dikiş, ev işleri gibi sanat okulları, kız öğretmen yetiştirme okullarının açılması Tanzimat'ın bir başarısı olarak düşünülebilir. Modern anlamda Galatasaray Lisesi'nin açılışı ve derslerin Fransızca öğretimi Batı etkisinin göstergesidir. Fransız edebiyatından hariç, Türkçe, Latince, Grekçe tarih ve fen bilimleri de okutulmaktaydı. Eğitime din adamları karıştırılmayacak olup, derslerden hariç Müslüman öğrenciler mescidi, Yahudi ve Hristiyan kilise ve havralarına gitmekteydiler. Bu okula çocuklarını göndermek isteyen aileler için çocuklarını yurtdışına gönderme ve ayrıca inançları konusunda da endişe etmeye gerek kalmamıştı. Edebiyat, Hukuk ve Fen Fakültelerinin açılmış olması ve derslerin Türkçe verilmesi, ancak Fransızca derslerini yabancı profesörlerin verilmesiyle okul gelişerek başarılı olmuştur (Berkes, 2008).

Eğitim alanında ciddi reformlar yapılıp Osmanlı sivil bürokrasisinin ideolojisini daha etkili oluşturabileceği bir alan yaratıldı. Özellikle Mustafa Reşit Paşa'nın girişimleriyle yeni sivil okullar açıldı. II. Mahmud ile başlayan sivil okullar açılmıştı. Tanzimat Dönemi'nde de ilköğretim (Sıbyan ve Rüştiye), ortaöğretim (Sultani ve İdadi) ve yükseköğretim (Darül Muallimin/Muallimat ve Darülfünun) sivil okulları açılmıştır (Demirel, 2012). Bu okullara öğretmen yetiştirilmesi için başlangıçta medreselerden yararlanılmıştır. 1869'da Maârif-i Umumiye Nizamnamesi (Milli Eğitim Bakanlığı) kurulmuş ve sivil okullar arasında hiyerarşi sağlanmak istenmiştir. Bu okulların ülke geneline yayılması ve istenen hiyerarşinin oluşması II. Abdülhamit döneminde tam anlamıyla gerçekleşir (Demirel, 2012).

Dolayısıyla, Tanzimat'ın eğitim dışında en etkili olduğu alan hukuk alanıdır, diyebiliriz. Yüzyıllar süren şer'i hukuk yerine ilk defa batılı anlamda hukuk uygulamaları başlamıştır. Temelde bu hukuki yenilikler üç alanda yapılmıştır: Ticaret mahkemeleri, Ceza hukuku ve Mecelle. Mardin, bu hukuki kazanımların sürecini şu şekilde ifade eder:

"Habercisi "karma mahkemeler" olan Osmanlı ticaret mahkemeleri, kısmen değişen ticaret dünyasının Osmanlı toplumuna yansıması, kısmen de başkentteki Avrupalı diplomatların baskıları sonucu kuruldu. Mecelle yabancı müdahalesi, yerli

reformist eğilimler ve Osmanlı muhafazakâr reaksiyonu arasındaki çatışmanın ürünü iken, ceza kanununu yabancı baskıların çok daha dolaylı ve dâhili reformların nihai sonucuydu. Aynı zamanda söz konusu güçler arasındaki uzlaşmanın da bir ifadesiydi" (Mardin, 2009b: 124).

Mardin, Tanzimat Dönemi'nde ticaret olgusunun Avrupa ve Osmanlı arasında değişmesiyle birlikte ticaret mahkemelerinin kurulmasının da bir anlamda zorunluluk olduğunu belirtir. Bu ticaret mahkemelerine sadece Müslüman hâkimler değil, gayri müslim hâkimler de atanmıştır. Ticaret mahkemelerinin kanunları Fransız Ticaret Kanunu'na göre belirlenmişti ve belli oranda bu ticaret kanunundan yararlanılmıştı. Ticaret Kanunu'nun batıdan alınması diğer hukuk alanlarını da etkilemiştir. Askeri alanda başlayan yenilenme sürecinin, hukuki alanda devam etmesi erken Türk modernleşmesinin sürecini de açıklaması bakımından önemlidir. Ticari alanda başlayan düzenlemeler ceza hukukunda da devam etmiştir (Mardin, 2009b) .

Abdülmecit döneminde modernizasyon çalışmalarına devam edilmesine rağmen, devletin savaşları kaybetmesi ve ekonomik olarak kötüye gitmesi ve aynı zamanda isyanların artması sebebiyle 30 Mayıs 1876'da Abdülmecit tahttan indirilmiştir. Abdülmecit'ten sonra kısa bir süre padişahlık yapan V.Murat ruhsal sorunları olduğu iddiasıyla tahttan indirilmiş ve yerine II. Abdülhamit getirtilmiştir.

Osmanlı devleti tam anlamıyla bir İslam devleti ve temeli şeriat kurallarına dayalıydı. Kanun-i Esasi rejimi temel bir kanuna göre yönetimin yönetilmesi demekti (Mardin, 2009b). Dolayısıyla hükümet Kanun-i Esasi devletidir. Şeriat kurallarının uygulanmaması sonucu bir mutlakıyetçi anlayışı getirmiştir. Bu yönetim anlayışı içerisinde Müslüman olmayanların üye olması şeriata aykırı bir durum değildir. Kanun önünde Müslüman olan veya olmayan eşitti. Avrupa devletleri kendi halklarını korumak için çok kez sisteme karıştıkları halde, Müslüman haklarını hiçbir şekilde savunacak bir hareketleri olmadığı görülür. Yabancı ayrıcalıkları ve birçok baskıya karşın Abdülhamit'in Kanun-i Esasiyi ilan etmesi iki durumu öne çıkarmış oldu, birincisi yöneticilerin yani aydınların çöküşe girmeleri, ikincisi ise halkın haksızlıklar karşısındaki çaresizliğidir. Bu durum mutlakıyet rejimini getiriyordu. Tanzimat tarım, endüstri ve eğitim alanlarında Avrupa ekonomisine bağımlı hale gelmiş olması, Müslüman halkı fakirleşmeye ve gerilemeye itmişti. Müslümanların ittihatının

sağlanması bir çözüm yoluydu ve Abdülhamit bu koşulları sağlamaya çalıştığı için halkın gözünde değerliydi. Halk Avrupa'dan sağlanan dış yardım ile değil, geleneklerle ve yerli imkânlarla ayakta kaldığını sanması Abdülhamit'e olan bağlılığı daha çok arttırıyordu. Çünkü halk çağdaşlaşma adına Tanzimat paşalarının müsrifliklerine, Ermeni-Rum sarraflığına ve Avrupa ticaretinin esnaflıkta egemen olmasına karşın Abdülhamit'in son derece mütevazı yaşayışına, sade giyinişine, dindar görünüşüne, tutumlu ve ağır başlı olmasına saygı duyuyordu.

Abdülhamit rejimi ulema, bürokrasi ve ordudan ziyade halk, fakirlik ve dindarlığa dayanmaktaydı. Abdülhamit'in en önemli adımı ordu ve donanmayı kendisine bağlamak olmuştu ve stratejisi ulema-bürokrat-ordu birleşmesini önlemekti (Berkes, 2008). Abdülhamit yönetimi bir yanda halkı tatmin ederken, diğer yanda toplumu dış dünyaya kapamaya çalışıyordu. Ancak dış dünyanın etkisi toplumun her alanını etkilemeye devam ediyordu. Abdülhamit dönemi aydınları çok geriden gelerek ve içten içe bilinçlenme yaşayarak Meşrutiyet'in gelişiyle Abdülhamit istibdat'ının görünmeyen yanlarını yazmaya başladılar (Ortaylı, 2008). Tüm denetlemelere karşın asıl devrimci tipler öğretmen ve subaylar içinden yetişmiştir. Bu aydınlar Meşrutiyet döneminde sivrilmişlerdir. Diğer aydın kesimi ise Tıbbiye'nin yetiştirdiği Avrupa'ya Tıp eğitimi almaya giden doktorlardır. Mülkiye dışında hukuk, mühendislik, baytarlık, ticaret eğitimi veren okullar Abdülhamit döneminde kurulmuştu ve hepsi de memurdu. Abdülhamit döneminde eğitim alanında pek çok gelişme olmuş ve daha çok rüştiye, idadiye ve sultaniye okullarında çoğalma görülmüştür (Eraslan, 1992). Bu gelişmelerin yanı sıra ilköğretim alanı çok geri kalmıştır. Dolayısıyla ilköğretimin geriliğinde yetişenler ortaöğretimin gelişmesi içinde çatışmalar yaşamıştır. Bu durum yükseköğretimde daha çok patlak vermiş olup, rejime karşı ilk birleşmeler Tıbbiye ve Harbiye'de ortaya çıkmaya başlamıştı (Berkes, 2008). Abdülhamit dönemindeki çağdaşlaşma anlayışı Batı'nın yararlı olan yanlarını almak ve İslam kuralları ile toplumsal yaşamı sürdürebilmekti. Dönemin Batı görmüş aydınlarına göre, çağdaşlaşmayı Batı ulusunun sadece maddi yanları ile düşünmek tamamen bir yanılgı olacaktı, çünkü dil ve edebiyat alanındaki yenilikleri görmemek ve Batı kültürünün zayıf olduğunu düşünmek uygarlığımızı geride bırakacaktı. Batı uygarlığının temeli

bireycilik, özgürlük ve eğitim anlayışını Meşrutiyet'in politikaları kalkınmacı ideolojiyi daha iyi gösterecektir.

1.1.2. II. Abdülhamit Dönemi Modernleşme Çabaları (1876-1908)

II. Abdülhamit döneminde modernleşme çabaları hızla devam ederken imparatorluğun İslami birliği de sağlanmak isteniyordu. II. Abdülhamit, Batı'nın ilim ve teknolojisinden faydalanmak istiyor, fakat İslami değerlere bağlı kalarak Batı'nın milli değerlerine yanaşmak istemiyordu. Benimsediği siyaset bu yüzden İslamcılık olarak adlandırılabilirdi. Eraslan, Abdülhamit'in içinde bulunduğu durumu şöyle açıklamaktadır:

"…Bu sebeplerden ötürü Osmanlı Devleti üzerinde fazla durmamak, buna mukabil hepimizin Müslüman olduğunu bilhassa belirtmekte fayda var' demiştir. Bu noktaya istinaden siyasal anlamda II. Abdülhamit Halifelik unvanını öne çıkarmıştı. Bu hususta Osmanlı Padişahı unvanını ikinci sıraya bırakmıştı. II. Abdülhamit devletin sosyal bünyesini ve siyasetinin esasını din üzerine kurmuştu" (Eraslan, 1992: 187 - 212).

II. Abdülhamit'in din temelli bir siyaset sürmesi dönemin Avrupa politikalarına ve Osmanlı içindeki Jön Türkler'in devam ettirmek istediği düşüncelerle uyuşmuyordu. Bu dini temelli politikasının yanı sıra merkeziyetçi anlayışı da korumak istiyordu. (Berkes, 2002). İsyanlar ve başkaldırmalar merkeziyetçi sistemi zayıflattığı için, II. Abdülhamit adem-i merkeziyetçiliğe karşı çıktığını ve daha güçlü bir merkezi konuma gelmek istediğini belirtmektedir. II. Abdülhamit 33 yıllık gibi uzun bir dönem tahtta oturduğu için bu dönemde birçok gelişme meydana gelmiştir. Bu dönemde borçlanma artmış, Balkan milliyetçiliği doruğa ulaşmış, 93 Rus harbini yaşamış ve hem içerde hem de dışarda ciddi bir muhalefet oluşmuştu. Bu muhalefet Yeni Osmanlı ve Jön Türkler olarak adlandırılıyordu ve bu iki grup uzun zamandır düşünce bakımından alt yapısını hazırladıkları İttihat ve Terakki Cemiyeti, II. Abdülhamit yönetimine karşı cemiyet kurmuşlardı. Bu cemiyet, Tıbbiye, Mülkiye ve Askeri okullarda kurulmuş ve zamanla sayısı artmış ve etkisi artmıştı. II. Abdülhamid'in istihbarat teşkilatını kurmasından sonra çoğu yurtdışına çıkmıştı. Daha sonra II. Abdülhamit yurtdışı ve yurtiçi elçiliklere

uzlaşmaya varmak istemişse de Cemiyet üyeleri bu uzlaşma teklifini reddetmişlerdi (Erarslan, 1992).

Yeni Osmanlılar ve Jön Türklerinin çoğunun Batı'da bulunmuş ve eğitim almış olması Osmanlı'ya eşitlik ve hürriyet kavramını getirmiştir (Aslan, 2008). Bu kavramları uzun süre gazete aracılığı ile tartışmışlar ve halkın bu fikirler konusunda bilgilenmelerini istemişlerdir. Birbirlerinden haberdar olma yollarından biri de yine gazete olmuştur. Denilebilir ki, sonraki yapılacak birçok eylemin tohumu bu dönemde ortaya atılmıştır. Dolayısıyla II. Abdülhamit Dönemi modernleşme sürecinin en önemli dönemlerinden biri olmuştur. Bu dönemde Kanun-u Esasi ve I. Meşrutiyet kabul edilirken II. Meşrutiyet'in ilanı ile de II. Abdülhamit tahtından olmuştur. 1876'da kabul edilen Kanun-u Esasi parlamenter bir niteliği olmayan bir anayasaydı. Çünkü Bakanlar Kurulu, Meclise değil, padişaha karşı sorumluydu. Mahkeme türleri belirlendi, Şer'i ve nizami mahkemeler kuruldu. Ayrıca, devletin üst yönetiminde olanlar için Yüce Divanın kurulmasına karar verildi. Bu Kanunname Avrupa kanunlarına göre eksik ve Osmanlı modeli ile ortaya çıkmış bir kanun olduğu için, kanunda halk yoktur, yasama ve yürütme yetkisi padişaha verilmiştir, hükümet, meclise karşı sorumlu değildir ve temel hakların güvencesi tam sağlanmamıştır. Ayrıca sürgüne gönderme yetkisi yine padişahtadır. 'Devletin Resmi dili Türkçe ve dini İslam'dır' yasada kabul edilmiştir. Şekil olarak anayasa dense de içerik olarak hala ferman ve berat niteliğinde olmasından dolayı bu anayasa halkın iradesi ile değil, padişahın iradesi ile ortaya çıkmıştır (Karpat, 2008: 23).

II. Abdülhamit'in 1876 Kanun-i Esasi'yi yürürlüğe koymasıyla, Osmanlı İmparatorluğu'nda bir dönüm noktası olduğu ve anayasalı meşruti bir sisteme geçişin bir düzen getireceği düşünülmekteydi. Yeni Osmanlı'nın baskısıyla kabul ettirilen bu anayasa özü bakımından padişaha bağlı bir yasaydı. Bu amaç doğrultusunda kısa zamanda kurulan İttihat Terakki Cemiyeti askerlerin, sivil bürokratların, aydınların ve Balkanlar'daki azınlıkların etkisiyle güçlendi.

Meşrutiyet dönemi bir anlamda Batılılaşmanın adı olmuştur. Abdülhamit dönemi, Batı fikirlerinin anlaşılmaya çalışıldığı bir dönem olarak görülmeye çalışılmıştır. Nedeni ise, Batı tarzı eğitim kurumlarının çoğalması, yabancı dil bilenlerin artması toplumda yenilikçi bir bakış yaratmasıydı. Bu dönemde rüştiye ve buralarda

okuyan öğrencilerin sayısı dört kat artarak 33.469'a ulaşmıştı (Bilge, 2009: 56). II. Abdülhamit "Batıcılığı" Batı'nın tekniğini, idari sistemini, askeri yapısını ve eğitimini alma şeklinde değerlendirip, Müslümanlığın üzerinde çağdaşlaşma etkisi olamayacağı anlayışı vardı (Bilge, 2009: 57). Abdülhamit, batılı tarzda okullar açmasına rağmen, Osmanlı'da temelde İslam birliği istemesine rağmen okullarda pozitivist, evrimci ve materyalist eğitim verildiği için aslında bu okullarda yetişenler bu geleneksel düşünceyi ve rejimi eleştiriyorlardı. Öğrenciler daha çok Batı'dan çevrilen kitapları okuyorlardı ve bu kitaplarda yeni kavramlarla karşılaştılar. Özellikle ütopya kavramının ve Avrupa temelli bir devlet anlayışının gelişmesi Abdülhamit'in istediğinin tersine gelişti. Bu nedenle II. Abdülhamit dönemi aslında batılılaşmanın ve batılı kültürün yaygın olduğu bir dönemdir. Belli yayınlar sansüre uğruyor fakat roman, hikâye, dergi, diğer kitap çevirileri bu dönemde ciddi bir sayıya varmış olduğu bilinir (Çıkla, 2004). Eğitim kurumlarının, kitle iletişim ve diğer okuma yazma araçlarının gelişmesi halkla elitist kadro arasındaki köprüyü kurdu. Fakat elitist kadro uzun süre kendini halktan kopardığı için modernleşme belli seviyelerde ve sınırlı çerçevede kalmıştı (Findley, 2011 & Lewis, 1991).

Elitist kadro eğitimlerini büyük oranda batı tarzı okullarda aldığı için II. Abdülhamit'in yönetim anlayışını benimsemiyordu ve modernleşmeyi getireceğine inanmıyorlardı (Findley, 2011). Aslında, II. Abdülhamit'in kurduğu modern okullarda eğitim gören öğrenciler batılı tarzda bir eğitim anlayışı aldıkları için, II. Abdülhamit'in dönemini eleştirip yeni dönemi başlatan gruptur (Bilge, 2009). Yeni kuşak yetişirken, rejim hala eskiydi. Eğitim laik bir sürece girdiği için ulemanın etkisi gittikçe azaldı. Batı'dan alınan eğitim anlayışı ve yeni kavramlar aracılığıyla toplumda bir zihniyet değişikliği meydana geldi. Osmanlı'da devletin bekasını sağlayan yaşlı ve olgun insanlar iken, eğitimin laikleşmeye başlaması ile birlikte devletin bekasını kurtaracak olanlar gençler idi ve bu eğitim uzun süredir askeri rüştiyelerde verilmekteydi. Bu okullarda batı aracılığı ile yeni kavramlar eğitim sistemine girmeye başladı. Bunların en önemlilerinden biri de hürriyet kavramıdır ve bu kavram Osmanlı için yeni ve anlaşılması güç bir kavramdı. Batı'daki içeriğinden farklı kullanılıyordu. Daha çok dönemsel baskıdan kurtulmak ya da romantik bir akım olarak görülüyordu. Mardin,

hürriyet kavramının bile Osmanlı'da tam anlamı ile anlaşılmamış olsa da yavaş yavaş kullanılmaya başlanmasını olumlu görmektedir (Mardin, 2000).

Bu çerçevede eğitim alan ve yetişen öğrenciler öncelikle pozitivizmi benimsemişlerdi. Pozitif bilim anlayışa ek olarak, askeri okullarda eğitim gören subaylar kendilerini hem farklı hem de devletin kurtarıcıları olarak görüyorlardı. Bu yeni nesil, Osmanlılığı kurtarma yerine zamanla vatanı kurtarma fikrini ve amacını edindiler. Bu tarzda amaçları edinmede Batılı kavramların ve değerlerin eğitim anlayışına uyarlanması oldukça etkili oldu. İlk sivil bürokrasi elçi ve bürokrat olarak dışarda yaşarken, bu kez ikinci nesil pozitif bilim anlayışı çerçevesinde sistematik olarak bu değerleri ve sistemi inceliyordu. Sistematik başlamayan bu süreç zamanla sistematik bir düzene girdi. Padişahla olan ilişki bireysellikten, sözleşmeye ve hukuki kurallara dayanmaya başladı. Yeni Osmanlı, II. Abdülhamit'in kurduğu okullarda yetişen Genç İttihatçılar tarafından hürriyet kavramı daha çok kullanılmaya başlandı. Mardin, Genç İttihatçıların, çoğu kez hürriyet peşinde olduklarını ve Namık Kemal'i takip ettiklerini belirtmiştir (Mardin, 2000). Yeni Osmanlılar hürriyet kavramını sosyolojik olarak da kullanırken, Genç İttihatçılar hürriyet kavramını bir fikir olarak savunurken sosyolojik bir göndermede bulunmadan kullanmışlardır. Bu yüzden de aslında hürriyet kavramı iki grupta da naif anlamıyla kullanılmıştır. Hürriyet kavramı zamanla daha çok toplumsal ve halkçı anlam kazanırken, hiçbir zaman 'şahıs hürriyetini teminat altına alan' bir niteliğe kavuşmamıştır. Aslında Yeni Osmanlılar ve Genç İttihatçıların gerçek sorunu hiçbir zaman hürriyet değildi, ana amaç Osmanlı'nın kurtarılmasıydı. Kemal Karpat da, aslında benzer bir tespit yaparak modern eğitim sisteminin yeni bir orta sınıf ortaya çıkardığını ve bu sınıfın farklı bir ideolojisi olduğunu vurgulayarak bu modern eğitim anlayışıyla birlikte sınıflar arasında hareketlilik oluştuğunu ve aşağıdan yukarıya doğru artık bir dikey hareketin belirdiğini ifade etmektedir (Karpat, 2004). Toplumun belli bir kesimi, olanları artık bir ilahi düşünceye dayandırmaktansa, pozitivist ve deterministik bir anlayışla yenilikleri ve bu toplumsal hareketliliği yorumlamaya başlamıştır. Nilüfer Göle ise, pozitivist, materyalist, evrimci eğitim alan bu neslin bir sonraki adımının eyleme yönelik olacağını savunmaktadır (Göle, 1986). Eyleme geçen bu nesil Jön Türkler olmuştur. Batılı okullarda yetişerek batıdan çevrilen kitap, gazete ve dergileri okuyan bu nesil ütopya,

hürriyet düşüncesi, eleştirel yaklaşımlar gibi becerileri kazanmıştır. Başlangıçta önlerinde olan rejime eleştirel yaklaşan ve daha sonra bir devlet kurma idealini düşünen bu grup yeni bir mücadelenin içine girmiştir. Ütopya kavramı bu nesil için batılı olmayı temsil etmektedir. Bu neslin önünde Osmanlı rejimini dinden uzak bilime dayalı Batılı bir toplum anlayışına dönüştürmek büyük bir amaç olmuştur.

Batılı bir eğitim anlayışına uygun kurulan okullar medreselerden üç anlamda farklıydı. Mardin'e göre, bu yeni okulların müfredat, pedagoji ve örgütlenme anlayışı batıya göre düzenlenmişti (Mardin, 2000). Medreselerde kitap pahalı ve bulunması zor olduğu için eğitim sistemi tamamen öğretmenin elindeydi. Fakat son dönemde eğitim kurumlarında kitaplara rahat ulaşılabilirlik modern eğitim sisteminin kurulmasını ve gelişmesini de hızlandırmıştır. Ayrıca, dilde sadeleşmeye gidilmesi toplumu dönüştürmede çok önemli bir rol oynamıştır. Mardin, dilde sadeleşme sürecini şöyle ifade etmektedir:

"Dil'e karşı bu ilgi Şinasi ve Yeni Osmanlıların da paylaştıkları bir kaygıydı. Şinasi ve zamanındakilere 'ikinci kuşak' Tanzimatçıları adını verirsek 'dil'in yalnız estetik duyguları okşamak amacına bağlanamayacağı bir toplumsal yapı ögesi olduğu bunların devamlı olarak işledikleri bir tema olacaktı. Onlara göre modernleşmenin sağlanması ancak en geniş şekilde paylaşılan bir dilin oluşturulmasıyla olabilirdi. Dil'in bir kimlik aracı olduğu ve aynı zamanda toplumu harekete geçirmek için bir imkân temin ettiği gene üzerinde durdukları bir konuydu" (Mardin, 1999: 272 - 273).

Mardin, dilin sadeleşmesinin sonucu olarak halk ile devlet arasındaki iletişim sorunu bir anlamda çözülüyor olması, bu yeni neslin kendini halka duyurması için bir gazeteye ihtiyacı olduğunu ortaya çıkardı (Mardin, 1999). Osmanlı'nın üst yöneticilerinin kendi düşüncelerini dile getirebilecekleri araç bulunmuştu. Adem Çaylak, İlber Ortaylı'dan esinlenerek bu süreci şöyle ifade etmektedir:

"Modern toplum ve devlette yöneticiler bu tanımı güç yapılan ama her zaman karşımıza çıkan olguyu denetime alıp yönlendirmek isterler. Kamuoyu çeşitli gruplardan oluşur. Onu denetlemek için toplumun çeşitli gruplarına hitap etmek gerekir. Kamuoyunun oluşumu sadece haberleşme araçlarının geliştiği modern topluma özgü bir süreç değildir. Geleneksel toplumda da kamuoyunun oluştuğu odaklar vardır. Kahvehaneler, hamamlar, tekkeler, tarikatlar gibi…19. yüzyılın Osmanlı Devleti

ideolojisini ve icraatını hem tebaaya hem de dış ülkelere anlatmak ve kabul ettirmek için bütün modern devletler gibi bir basın organına ihtiyaç duydu… gazete düşün hayatımızda ve siyasal yaşamımızda çok kısa bir süre sonra yönlendirici unsur oldu. Kitabın yaygın olmadığı bir toplumda gazete ve gazeteci önemli bir rol üstlenmiş ve siyasal otoriteyi denetlemeye aday olan yeni bir toplumsal odak doğmuştu" (Çaylak, 1998: 201).

Mardin, kitle iletişim aracı olarak gazetenin devlet yöneticileri ve halk açısından önemine şöyle değinmektedir:

"Osmanlı İmparatorluğu'nda bir "kamuya açık alan"… Tanzimat reformlarının bir ürünü olarak ortaya çıktı. Ancak bu gelişme Tanzimat devlet adamlarının bir ikinci kuşağının ürünüdür. …Bab-ı Ali'nin kalemlerinde yetişmiş ve daha sonra gazeteciliğin kurucuları olarak görülen bir grubun gazetelerdeki yazıları bir çeşit "amme efkârı" yarattı. Bu yeni sosyolojik yapı, yeni Anayasa'nın en belirgin mimarlarından biri olarak görülmelidir… İletişim tekniklerinin verdiği yeni güç, yeni aydınların geride bıraktıkları halk kümesi tarafından buğulu gözlükler ardından da olsa, yavaş yavaş anlaşılmaya başladıkça onlar bu defa kendi taraftarlarını "mobilize" etmeye uğraştılar" (Mardin, 2000: 30 - 31).

Gazete böylece önemli bir kitle iletişim aracı olarak rol oynamıştır. Gazetelerin yanı sıra daha sonra batı tarzı edebi eserler de Osmanlı toplumuna girmiştir. Özellikle roman toplumun özelliklerini yansıtması, yenilikleri ve bu yeniliklerin getirdiği çelişkilerden ve olumsuzluklardan bahsettiği için gazete kadar önemli bir araç olmuştur. Çalışmalarına bakıldığında, toplumun üst bürokrat kesiminde bir süre sonra aşırı batılılaşma meydan geldiğini ve bunun toplumda ciddi anlamda ikilik yarattığından bahsederek bu ikiliklerin yansımalarını romanlarda bulabileceğimizi ifade eder (Mardin, 2009b). Tanzimat döneminde batılılaşma gerçekleşirken, geleneksel Osmanlı sisteminin yerine yeni bir idari, hukuki ve iktisadi kurumlar getirmemişti. Aksine, geleneksel Osmanlı kurumları ile batı odaklı kurumlar yan yana yer almıştı. Dönem itibari ile bu normal görülebilir, çünkü birden batı temel kurumları getirip geleneksel yapıların yerine koymak çok zor olurdu. Nitekim Mecelle kanunu ulemanın tepkisini çekmiş ve kabul edilip tamamlanması on yılı almıştır. Dolayısıyla yeni ve geleneksel kurumların yan yana gelmesi dönemin şartlarına göre normal görülebilir. Bu durumu şu şekilde belirtir:

"Tanzimat'ın bir yandan laik Batı kurumlarını yerleştirmeye çalışırken, öte yandan imparatorluğun dinsel yapısından vazgeçemediğini" ifade etmektedir (Mardin, 2000: 211 - 212). Ortaylı ise, bu ikiliğin Tanzimat'tan önce başladığını belirterek şu vurguyu yapmaktadır:

"Tanzimat'tan önce eğitim düzeninde bir ikileşme başlamıştı. Merkeziyetçi modern bir devlet kendi ideolojisini aşılamak ve ihtiyacı olan bürokrat kadroları yetiştirmek için, en azından yurttaşların din ve inanç farkını pek dikkate almayan tarafsız eğitim veren bir sistem kurmak zorundaydı. Dini eğitimin hâkim olduğu Osmanlı imparatorluğunda, 19. yüzyıl başından itibaren orduda ve nihayet mülki idaredeki modernleşme dolayısıyla laik niteliğe yakın modern eğitim veren okullar kuruldu ve bunlar dini eğitim kurumlarının yanı başında ve onların aleyhine yayılıp, genişlemeye başladılar… Osmanlı imparatorluğu teb'aya adaletin iki çeşit mahkemede (Şer'i ve nizami) iki ayrı sistemdeki kanunlarla dağıtıldığı, eğitimin iki türde okulda yapıldığı, bürokraside iki sınıf memurun yan yana çalıştığı (daha doğrusu birbiriyle çekiştiği) iki tür dünya görüşünün birbiriyle çatıştığı bir toplum sistemi halinde ömrünü tamamladı" (Ortaylı, 2008: 133 - 134).

Yapılmaya çalışılan yenilikler Osmanlı'nın geleneksel kurum ve değerleriyle paralel bir şekilde uzlaştırılarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. "…Mekteb-i mülkiye, rüştiye ve idadi'ler gibi Batı tipi okullar ile eğitim alanında yapılan reformların yanında medreseler, Adliye ve Maarif Vekâlet'inin yanında Bab-ı Meşihat, gayrimüslimlerin haklarını korumaya çalışan Nizami Mahkemelerin yanında Şeri Mahkemeler gibi ikili yapılar" (Bilge, 2009: 50). Yapılmaya çalışılan yenilik hareketleri, Osmanlı'nın geleneksel sistemine uzak olmadığını gösterir.

Mardin, kendi geliştirdiği yöntem ve kuram ile Osmanlı'nın uzun zamandır Batı'ya yönelişini tarihsel-toplumsal iç dinamikleri ve nedenini merkez-çevre, sivil toplum ve din-siyaset çerçevesinde ile anlamaya çalışmıştır. Mardin, Türk modernleşmesini kültüralist bir yorumla ele alarak din, gelenek ve moderniteyi karşı karşıya getirip din ve geleneği ikinci plana atmamış, aksine dini bir kültürel unsur ve kimliğin bir parçası olarak görmüştür. Türk modernleşmesini deterministik ve uç düalist bir açıklama ile geçiştirmek yerine, dinin ve geleneğin siyasal ve kültürel modernleşme içindeki yerini çoklu nedenlere ve farklı parametrelere bağlamaktadır (Mardin, 2010).

Türk modernleşmesi bu anlamda sadece basit bir batılılaşma tartışması değildir. Aksine kendine özgü çok katmanlı bir süreci kapsamaktadır (Keyman, 2009). Mardin, Osmanlı modernleşmesini anlamaya çalışırken dinin bu süreci nasıl etkilediği konusunu önemli bir değişken olarak ele alır (Günerigök, 2008). Batılılaşma daha çok aslında devleti ve devletin üst kademelerini kapsıyordu. Sivil toplum bu batılılaşma projesinin amacı değildi, bu yüzden de marjinal bir kesim olarak kaldı. Ulemanın hem eğitim hem de yargı ve idari kurumlarında baskın olması, modernleşme sürecini olumsuz etkiliyordu. Zamanla, ulemanın bu kurumlardaki gücü zayıfladı ve yerine laik denebilecek batı tarzı kurumlar, yasalar ve kurallar alındı. Bu sürece bakıldığında halk ile ilgili belli bir hedef olmadığı görülmektedir (Sarıbay, 2009). Asıl hedef, devletin bekasının sağlanması ve devletin yine merkezi bir konumda olması idi. Devletin üst kademesinde böylece ulema ve laik iki farklı kesim oluşmuştu. Halka daha uzak olan kademe laik kesim idi, çünkü daha çok kendilerini ve devletin mekanizmalarını düşünüyorlardı. Bu tutumdan dolayı, halk İslami olan yaklaşımlara ya da çağrıya daha olumlu cevap veriyordu (Keyman, 2009).

Bürokratik elitin halkı dışlayıcı tutumu halk içindeki üst ve alt sınıfları İslami düşünce etrafında bir araya getirerek laikliğe karşı muhalefet oluşturduğunu ifade eder. Tanzimat yöneticilerinin başlattığı yenilik hareketi gazetenin de yardımıyla aydın bir muhalefet yaratmış ve Yeni Osmanlı denen bu yeni aydın muhalefet Tanzimat yöneticilerinin halktan bağımsız ve halka rağmen gösterdikleri tutum ve davranışlara ciddi tepkiler göstermişlerdi. Böylece modernleşme süreci artık modernite üzerinden tartışılıyordu. Gazetelerde sade dilin kullanılmasıyla birlikte halka yenileşmeyi anlatmak ve eleştirmek daha kolay olduğu için ortaya ilk sivil denebilecek sistemli bir muhalefeti Yeni Osmanlı'nın tesis ettiğini belirtir (Mardin, 2000).

Karpat'a göre, Türk modernleşmesi İslami bir süreçte ilerlemesinin nedeni, Osmanlı ne olursa olsun din olgusuna bağlı kalmıştır. Karpat, bu anlamda modernleşmeyi şu şekilde yorumlar : "Mesele toplumun nasıl değiştiğini ve bu değişme içinde dinin nasıl bir fonksiyon ifa ederek hem kendi varlığını korumaya hem de toplumun kültür ve kimliğinin özünü kaybetmeden değişmesine yardım ettiğini anlamak ve anlatmaktır" (Karpat, 2004: 14). Karpat, modernleşme sürecinde Osmanlı'nın diğer Müslüman ülkelerinden farklı olarak kendine has bir tepkiyle karşı verdiğini ve daha

sonra gerçek değişimin başladığını ve yavaş yavaş Osmanlılığı bırakarak Batılılaşmaya tamamen yöneldiğini belirtir (Karpat, 2004).

Ortaylı, uzun süre Osmanlı'nın Osmanlılık düşüncesinden vazgeçmediğini ve Osmanlı'daki değişimi aslında Fransız Devrimi'nin etkisi olarak görmemektedir. Aksine Osmanlı'nın, Fransız Devrimi'ne bir tepki olarak Osmanlılık fikrini geliştirdiğini ifade etmektedir. Çünkü Fransız Devrimi'nin getirdiği milliyetçilik fikri Osmanlı'yı daha hızlı bir şekilde çöküşe götürebilirdi. Bu yüzden aslında Osmanlı, Osmanlılık fikri ile tepki göstererek aslında Osmanlı'nın ömrünü karşıt bir politika ile uzatmıştır ve Osmanlı bürokratı sonu her ne kadar trajik de bitse bir anlamda tutarlı ve dirençli bir siyaset izlemiştir (Ortaylı, 2011). Osmanlılık fikri tüm topluma yayılamayınca ve Batılı devletlerin Osmanlı üzerindeki ısrarlı tutumları Osmanlıcılık fikrini zayıflatmıştır ve Gayrimüslimlere verilen haklarla beraber Balkanlardaki milliyetçi ayrılıklar Osmanlı'yı da milliyetçi bir kutba yönlendirmiştir. Osmanlı, geleceğini temelde Osmanlıcılık, İslamcılık ve Milliyetçilik kavramları ve ideolojileri etrafında tartışmıştır. Bu ideolojiler birbiri ardına çizgisel düzlemde ilerlemeci bir politika şeklinde devam etmemiştir. Genelde iç içe geçen karmaşık bir süreçten geçmiştir. Bu karmaşanın nedenleri ve sonraki süreçte milliyetçilik fikrinin ön plana çıkmasının nedenleri tam anlaşılamamıştır (Ortaylı, 2011 & Mardin, 2002).

Niyazi Berkes, Osmanlı'nın Batı ile ilericilik ve medeniyet kavramlarını aldığını ve belli aydınların sadece bu aydınlanmayı benimsediğini ileri sürmüştür (Berkes, 2004). Nizam yerine terakki kavramını benimseyip Batı'yı zihinlerinde daha ileri görmüşlerdir. Yeni hedef Osmanlıcılık akımı bünyesindeki tüm milletleri yeni bir Osmanlı milleti etrafında birleştirmekti. Bu akım daha sonra etkisini yitirmeye başlamış ve yerini milliyetçilik ideolojisine bırakmıştır.

1.1.3. II. Meşrutiyet Dönemi Modernleşme Süreci (1908-1914)

20. yüzyılın başlarında Batı ekonomik, teknolojik, bilimsel ve kültürel düşün alanlarında büyük değişim ve gelişimler yaşamaktaydı. Osmanlı'nın bu ülkelerden etkilenmesi çağdaşlaşma ve ilerleme açısından önemliydi. Bu gelişmeler Osmanlı'daki genç kuşağı etkiliyordu. Özellikle Tıp ve Harp okullarında yetişen gençler arasında gizli cemiyet kurma, subaylar arasında gizli komiteler ve yabancı ülkelerde Paris, Cenevre,

Kahire gibi yerlerde aydın gruplaşmalarının oluşmaya başlaması bir Jön Türk akımı olarak ortaya çıkmaya başlamıştı (Berkes, 2004).

II. Meşrutiyet dönemi, Abdülhamit'in Jön Türkler tarafından 1908'da tahttan indirmesiyle yeni bir dönemin de başlangıcı sayılmıştır. İlk defa bu dönemde İttihat ve Terakki ile birlikte siyasi bir parti kurulmuş ve Osmanlı iktidarı ele geçirilmek istenmiştir. Bu dönemdeki partileşme Osmanlı geleneğinde olmayan bir süreçtir ve bu parti anlayışının nasıl ortaya çıktığı ve hangi dinamiklerin bu süreçte rol oynadığı belirsiz olmasına rağmen, İttihat ve Terakki Cemiyeti yanlılarının istibdattan dolayı yurtdışında bulunmaları ve batının birçok siyasi yönünü öğrenmelerinin onları parti kurmaya itmiştir (Kaçmazoğlu, 2010).

Bu yeni cemiyetin ideolojileri dönemlere göre değişiklik göstermiştir. Başta Osmanlıcılık etrafında birleşerek tüm kurumları, Müslümanları ve gayrimüslimleri bir arada tutma hedefi olmuştur. Balkan savaşlarıyla birlikte gayrimüslimlerin imparatorluktan ayrılıp bağımsızlıklarını ilan etmesi bu ideolojinin terk edilmesine nedendir. Daha sonra İslamcılık benimsenerek toplumun bir arada tutulması hedeflenmiştir. Fakat bu ideolojinin etkisi milliyetçi ayrılıklar ön plana çıktıktan sonra zamanla azalmaya başlamıştır. Bu iki ideolojinin yerine uzun süre savunulacak milliyetçi Türkçü ideolojinin ön plana çıkmasını sağlamıştır. Cemiyetin bu ideolojiyi savunması 1913'te başlamıştır (Kaçmazoğlu, 2010).

Ayrıca Yeni Osmanlılar, zaten uzun zamandır Fransız İhtilali'nin etkisiyle eşitlik ve hürriyet kavramlarını tartışıyordu ve bu grubun da kurucu kadroları Avrupa'da hatırı sayılır bir süre kalmıştı (Mardin, 2000). Yeni Osmanlı Cemiyeti Abdülaziz ve Abdülhamit dönemindeki baskıdan dolayı Avrupa'da gazete bile çıkarmıştı ve bu gazetelerde Batı'nın ortaya çıkardığı düşünce evrenini tartışıyorlardı. Yeni Osmanlı, Jön Türkler ve İttihat Terakki Cemiyetlerinin ortak özellikleri II. Abdülhamit'in İslam ve merkeziyetçi anlayışı yerine sivil bürokratik bir anlayışa sahip olmalarıydı. Yeni Osmanlı grubunda din, millet ve geleneklerin savunulması gerektiğini düşünenler olmasına rağmen, Batılı tarzda bir yönetim anlayışını benimsemişlerdi (Berkes, 2002) II. Abdülhamit'in ülkede muhalefet ve İslam dışında yeni bir yönetim istememesi ve İttihat Terakki'nin istediği konularda uzlaşmaya gitmemesi ülkede geniş kapsamlı bir baskı dönemini başlatmıştı. II. Abdülhamit dönemindeki bu baskı anlayışı muhalefet

olan İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne göre bir yorumdu. İttihat ve Terakki Cemiyeti üyeleri pozitivizm, Darwinizm, materyalizm gibi Osmanlı'nın o dönemde kabul edemediği düşünceler etkisinde kalarak II. Abdülhamit'in İslam merkezli anlayışını hiçbir zaman benimsememişlerdi. I. Meşrutiyet ilan edildikten sonra Rus harbi ile birlikte tatil edilmiştir ve tekrar meşrutiyetin ilan edilmesi için İttihat ve Terakki Cemiyeti II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesini istemişlerdi. Ahmet Rıza, Mizancı Murat, Abdullah Cevdet, Prens Sabahattin önderliğinde İttihat ve Terakki Cemiyeti II. Abdülhamit'e en güçlü eleştirileri ve muhalefeti yapan kurucu kadrosuydu (Duran, 2011).

Avrupa'daki fikirlerden etkilenen Cemiyet üyeleri Avrupa'da baskın olan üç sosyoloji kuramcısı olan Auguste Comte, Emile Durkheim ve Frederic Le Play, İttihat ve Terakki fikirlerinin de temelini oluşturuyordu. Prens Sabahattin, Le Play'in kuramından etkilenmiş olup merkeziyetçi toplumlarda, bireyin kişisel gelişimi engellediğini düşünmekteydi (Bayraktar, 1997). Bu yüzden Prens Sabahattin de, Osmanlı'daki merkeziyetçi memur anlayışına karşı çıkarak bireyselliği ön plana alıp özel girişimciliği öne çıkartmıştır. Onun görüşleri bireyci, batıcı, gözlemlenebilir, ölçücü bir yöntem olduğu için dönemin şartlarına uygun değildi denilebilir (Duran, 2011). Hilmi Ziya Ülken, Prens Sabahattin'i eğitsel ve sosyal düşünce dünyası çerçevesinde sosyal bir devrimci olarak görmesine rağmen, Berkes ve Lewis, dönem itibari ile onun görüşünün Osmanlı'yı daha geriye götüreceğini düşünmektedir (Ülken, 2005 & Berkes, 2002; Lewis, 1991). Fakat öncelik devletin bir şekilde merkeziyetçi konumu kazanmasıydı. Bayram Bayraktar'a göre, Türk ulusu aslında modernleştikçe birey ve yerel topluluklar ve çalışmalar daha çok ön plana çıkmış olup onun düşüncelerinin bir anlamda gerçekleşmesi anlamına geliyordu (Bayraktar, 1997). Çünkü yerel yönetim, yerinden yönetim, katılımcı yönetim ve bireyci yaşam tarzı gibi öneriler aslında Prens Sabahattin'in ana düşüncelerini temsil etmekteydi. Prens Sabahattin'in tersine, bu dönemde düşünceleri en çok benimsenen Ziya Gökalp ise, Comte ve özellikle de Durkheim geleneğinden geliyordu. Berkes, Gökalp'ın "Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak" fikirleriyle Osmanlı düşünürlerine bir ideal sunduğunu ve bu idealin yeni bir ulus yaratma düşüncesi olduğunu ifade etmektedir (Berkes, 2002). Halil İnalcık, Gökalp'ın Türkçülük düşüncesinin aslında Batı merkezli bir milliyetçilik

olduğunu savunur ve devleti ön plana almak yerine aslında kültüre öncelik vermektedir (İnalcık, 2000). Jale Parla da, benzer bir şekilde onun Türkçülük düşüncesinin temelini kültürel Türkçülük olduğunu ve milliyetçiliğinin dil ile kültür milliyetçiliği üzerine dayandığını belirtmektedir (Parla, 1989). Benzer şekilde Baykan Sezer, bu düşünceyi ileri götürerek aslında Gökalp'ın düşüncesinin temelinde milli kültür bilincinin yattığını belirtmektedir (Sezer, 1988). Sezer ve Berkes, Gökalp'ın milliyetçiliğinin Alman ve bazı bakımlardan Rus milliyetçiliği andırdığını ifade etmektedir (Sezer, 1988 & Berkes, 1954). Gökalp, muasırlaşmak için önceliği bir milli bilinci ve ulus idealinin uyandırılması gerektiğine inanmaktadır (Berkes, 1954). Gökalp'ın sıralamasında öncelik Türkiye Türkçülüğü, sonra Oğuz Birliği ve nihayetinde Turancılıktır. Gökalp'i okuduğu birçok farklı düşünür etkilemiştir. Bunlar arasında en etkili olanının Durkheim olduğu düşünülmektedir. Durkheim, toplum-birey karşıtlığında toplumu öncelik verip toplumun her zaman bireyden baskın olduğunu vurgulamıştır (Durkheim, 1972). Toplum çok etkili bir düzenleyici güç olup bireyler böyle bir güce uyarlar ve kendi iradeleriyle toplumun genelini etkileyemezler.

Gökalp, ulusal ideallerin bireyleri birbirine daha fazla bağladığını düşünmektedir (Gökalp, 1976). Kültür ve medeniyet kavramı Durkheim'da çok merkezi konumda değildir. Gökalp'ta ise bu iki kavram ulusal ideale ulaşılması bakımından oldukça önemli görünmektedir (Duran, 2011). Gökalp'e göre bireyler medeniyeti oluşturur ve bu yüzden bireyin bu oluşturduğu medeniyet suni bir nitelik kazanır. Oysa toplumlar kültürü meydana getirir ve bu kültür ulusal bir özelliğe kavuşur. Toplum doğal ve gerçek olandır. Ayrıca toplum akılla iş görmez daha çok duygu ile idealine ulaşmaya çalışır. Gökalp'in yarattığı bu ikiliksel kavramlar, birey-toplum karşıtlığını düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Gökalp'in Osmanlı'da uzun zamandır orduda başlayan sorunun sarmal bir şekilde toplumsal soruna dönüşmesinden dolayı Prens Sabahattin'in bireycilik düşüncesinin tersine toplumu ön plana alması daha kolay anlaşılır bir durumdur ve onun tercihinin bu yönde yapmasındaki en büyük pay Osmanlı son dönem tarihinin toplumsal sorunlarla çalkalanmasında aranabilir (Duran, 2011). Gökalp, Durkheim'ın iş bölümünün Osmanlı'da bir işlevi olmayacağını anlamış olmasından dolayı, Osmanlı'da batıdaki gibi bir endüstriyel devrim olmamıştır. Dolayısıyla, düşüncesini daha çok toplum ve dayanışma üzerine kurarak ulusal bir ideal

çerçevesinde tartışmıştı (Gökalp, 1976), Durkheim için toplum bireyin üstünde idi, Gökalp için ise millet bireyin üstünde idi. Gökalp, kendi düşüncelerini sadece batıdan almıyordu. Böylece İnalcık, Gökalp'ın İslamcıların İslamlaşma fikriyle Rusya'dan gelen Türk düşünürlerin Türkçülük düşüncesini birleştirerek Batılıların istediği laik bir anlayışı sentezlemiştir (İnalcık, 2000).

Bu dönemde Batının etkisi tam olarak toplumda hissedilmeye başlanır. Çünkü Batıdan mürebbiyeler getirilir ve elit kesim yarı Türkçe yarı Fransızca konuşmaya başlar. Jön Türkler de eskiye karşı yeniyi savunan bir grup olarak ortaya çıkar. İttihat Terakki üyeleri Osmanlı Kurumu dışındaki okullarda yetiştikleri için Osmanlı toplumunda farklı kavramları kullanarak toplumu değiştirme çabasına girişmişlerdir. İttihat Terakki büyük oranda Sosyal Darwinizm ve Durkheim'dan etkilenerek toplumda yeni fikirler ortaya koymak istemişlerdir. Önceleri sosyal darwinizmi benimseyen İttihat Terakki bu düşüncenin Osmanlı toplumunda iş görmediğini anlayınca daha çok Durkheim'a yönelmişlerdir (Berkes, 2002). Dolayısıyla İttihat ve Terakki biyoloji ve pozitivizmden yararlanarak kendi düşüncelerinin haklılığını savunmaya çalışmışlardır. Toplumu değiştirmek için bilimsel temele dayandırmak isteyen Ziya Gökalp toplumu inşa etmek için teorilerini Batıdan aldıkları düşünceler üzerine kurmuşlardır (Duran, 2011). Ömer Seyfettin, Ziya Gökalp, Halide Edip Adıvar, Fuat Köprülü, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Tekin Alp gibi düşünürler Gökalp'ın bu düşüncesini benimsemişlerdir. Düşünürlerin çoğu II. Meşrutiyet döneminden sonra Osmanlı toplumu içinde bu düşünceyi benimsediklerini savunmuşlardır. Tarık Zafer Tunaya'ya göre, II. Meşrutiyet dönemi siyasi, sosyal ve fikri açıdan toplumsal değişim aşamalarında çok yönlü bir nitelik taşımaktadır (Tunaya, 1999).

Bu dönemde devlet, ekonomik, kültürel ve siyasal gücünü kaybettikçe dışarıya bağımlı bir sömürge olma yolunda ilerlemekteydi (Berkes, 2002). Avrupa'ya tarım, ticaret, tabii kaynaklar, demiryolları, bayındırlı tesisleri, gümrük ve maliye gelirleri alanlarında imtiyazlar tanınması Avrupa ekonomisinin hâkimiyet alanına girdiğini göstermekteydi. Türk köylüsü ve esnafı bu şartlar altında kalkınamaz ve dışarıdan yardım alma tamamen çöküşü getirecekti (Kaçmazoğlu, 2010). Aydınların kendi halkına yabancı olması ve Batı ile kalkınabileceğini düşünmesi Türk toplum değerlerinden uzak olduklarını göstermekteydi. Avrupa'da büyük devletlerarasında

büyük bir savaş hazırlığı, bu savaşın kapitalizmin yok olacağını ve sosyalist devrimin patlayacağının düşünülmesi savaşı meşrulaştırmaktaydı. Türklerin savaşa katılarak Avrupa sömürgeciliğinin dayattığı kapitülasyonlar ve Osmanlı borçlarından kurtulacağı, demokratik bir ulus devlet olacağı inanışı hâkimdi. İttihat ve Terakki önderleri köylü bir zihniyet yerine ulusal bir ekonomi siyaseti, esnaf yerine burjuva getirilerek çağdaş bir devlet olma özelliğini göstereceklerdi. Ve büyük savaşın ortaya çıkışıyla da Osmanlı'nın çöküşü de gerçekleşmiş oldu (Berkes, 2002).

1.1.4. I. Dünya Savaşı'ndan Cumhuriyet'e Modernleşme Süreci (1914-1923)

Türk Sosyoloji Tarihi'nde, modernleşme sürecinde Osmanlı Devleti'nin hangi koşullarda nasıl şekillendiğinin tarihsel, siyasal ve toplumsal anlamda incelemek gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ülkeyi kurtarmak adına yapılan değişimler, Osmanlı Devleti'nin çöküşünü toplumsal anlamda hayal kırıklığı yaratarak hızlandırmıştır (Kaçmazoğlu, 2010). I. Dünya savaşı esnasında Milliyetçilik akımı ile yeni bir Türk kimliği de pekişmeye başlamıştı. Milliyetçilik düşüncesinin kök salması Osmanlı'nın Almanya'nın yanında savaşa girmesinde güç sağlamıştır ve Doğu cephesi dışında başarılı mücadele verse de sonucu değiştirememiştir. Mondros Ateşkes Antlaşması ile İttihat ve Terakki hükümetinin istifa etmesine yol açmıştır. Bu durum, I.Dünya Savaşı sonunda ulusal bir toplum oluşturma politikasını ortaya çıkarmıştır. İttihatçı aydınlar için bu dönüşüm yeni umutları yaratmıştır. Artık ulusal bir devlet kurmak için gerekli olan tüm ekonomik ve sosyal dönüşümleri sağlama amaç haline gelmiştir. (Kaçmazoğlu, 2011).

İkili anlaşmalar ve bloklaşmalar Batı içerisinde çatışmalar yaratmış ve global bir savaşa yol açmıştır. Savaş Orta Doğu, Asya, Afrika, Amerika'yı kapsadığı gibi Osmanlı'nın sorunlu bölgelerini de içine aldığı için Osmanlı İmparatorluğu'nu savaşa girmeye zorunlu bırakmıştır. Savaştaki güç dengelerindeki değişiklikler İtilaf devletlerinin üstünlüğü ile 1918'de sona ermiştir. Osmanlı'nın geleceği ile ilgili İngiltere söz sahibi olması sebebiyle Anadolu'nun çeşitli bölgeleri ve İstanbul işgal altında kalmıştır. Tunaya'ya göre, Osmanlı İmparatorluğu, I. Dünya Savaşı yenilgisinden sonra Sevr Antlaşması ile birçok hukuki hakları elinden alınmış ve bitik bir haldedir (Tunaya, 1960). Buna karşın ülkenin birçok bölgesinde direniş örgütleri ve

savunma cemiyetleri kuruldu. Kuvayi Milliye, Anadolu'da yabancı kuvvetlere karşı mücadele verip, Anadolu'nun işgali sırasında, Anadolu'da yaşayan Rum ve Ermeni azınlıkların zarar görmesinden korkan İstanbul, karışıklıkları önlemek amacıyla güvendiği komutanları Anadolu'ya göndermiştir. Bu komutanlardan biri olan Mustafa Kemal Atatürk, Samsun'a çıkışında Anadolu'daki dağınık direniş örgütlerini bir araya getirterek ülkeyi işgalden kurtarmak üzere büyük bir mücadeleye girmiştir (Kaçmazoğlu, 2011b). Kuva-yi Milliye yerine ulusal bir ordu kurulması yönündeki çalışmalar ve ulus adına Sivas'ta eyleme geçen ulusal kongre, kapitülasyonların reddi, kısıtsız ulusal bağımsızlık, azınlıkların ayrıcalıklarının kaldırılması anlamına gelmekteydi. Mustafa Kemal Atatürk tarafından başlatılan kurtuluş mücadelesi, Erzurum ve Sivas kongreleri ile meşru bir hareket başlatıldı ve Ankara'da toplanan meclis düzenli ordu ile Kurtuluş Savaşı başarıya ulaşmıştır. Ayrıca 28 Ocak 1920'de yayımlanan Misak-ı Milli Türk halkının çoğunlukta olduğu toprakların aidiyetini bildiriyordu. Padişah ve işgal güçlerine karşı Ankara'da ulusal bir meclisin toplanılmasına karar verilmişti (Tunaya, 2010). 23 Nisan 1920'de devleti temsil eden bir kurum niteliğinde düşünülerek Türkiye Büyük Millet Meclisi kurulmuştu. Meclisin yetkilerini Kanun-ı Esasinin yerini alan Teşkilat-ı Esasiye (Temel Örgüt Kanunu) ile belirlenmeye başlandı. "Tarihin bu safhasında, Türkler batılı olmak için Batı ile savaşmışlardır" (Tunaya, 2010: 92). Türkler için bu durum yeni bir devlet kurmaktan başka çare kalmadığı anlamına gelmektedir. Batılı devletler Doğudaki emellerine ulaşmak için Osmanlı'da kimi zaman dini kimi zaman milliyetçilik ile ilgili düşünce akımlarını kullanmıştır. Ancak Dünya savaşından sonra Osmanlı toplumu tamamen Milliyetçiliğe ve Türkçülüğe yönelmiştir (Kaçmazoğlu, 1999). Bu süreci Kaçmazoğlu, şu şekilde özetlemektedir:

"…Türkiye'de milliyetçilik düşüncesi, kültürel kaynaklarla gelen Fransız, siyasal etkilerle gelen Alman, Orta Asya Türkleriyle gelen Alman ve Rus düşüncesi ve yine Orta Asya Türklerinin Rus düşüncesinden aktardıkları halkçılık anlayışı çerçevesinde şekillenmiştir" (Kaçmazoğlu, 2010: 160).

Yeni Türk devletinin en önemli ideolojik boyutu, halkın iktidarı belirleyebilmesidir. 1921 Teşkilat-ı Esasiyesi'ni ilan eden Halkçılık Beyannamesi (13 Eylül 1920), 24 Temmuz 1923'te Lozan Antlaşması imzalandı. 29 Ekim 1923'te de Cumhuriyet ilan

edilmiştir (Kaçmazoğlu, 2011b). Kurtuluş savaşından sonra, İmparatorluk evresinin sonlandırılmasından başka çaresi kalmamıştır ve yeni bir milli devletin kuruluşu gerçekleştirilmiştir (Tunaya, 2010). Bugünkü Türkiye Cumhuriyeti devleti kuruluşunun toplum üzerinde yeni bir heyecan yarattığı görülmektedir.

Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle, çeşitli fikirler, Doğu-Batı, eski-yeni çatışması gibi Batılılaşma problemleri ile karşı karşıya kalınmıştır. Türklerin Avrupa'da bulunmaları Batı kültürünü olumsuz etkiledikleri düşüncelerine karşı, TBMM olumsuzluklara rağmen bağımsız bir devlet kurma gayesi taşımıştır. Batı medeniyetine geçiş meselesi, bu dönemde açıklanan tez ile kesin bir karar alınarak modern bir toplum haline gelmiştir. Türkiye'nin tüm gayesi, Batı medeniyetini kabul ederek en ileri medeniyet seviyesine ulaşmak olmuştur. Türkiye'nin kendini Batılı bir devlet olarak kabul ettirmesi tüm demokratik sistemin gerekliliklerini yerine getirmesiyle mümkün görülmüştür. "Türkiye'nin demokratikleşme sürecindeki avantajı ülke ve nüfus ölçüleri, iktisadi gelişmesi, gelirin paylaşılması, sanayileşme, din ve dil birliği, eğitim derecesi, teşkilatlanma kabiliyetleri bakımından Ortadoğu'da stratejik bir konuma sahip olmasıdır" (Tunaya, 2010: 105). Türk devrimlerinin ilk eylemi milli hürriyetlere sahip olunması gerektiği olmuştur. Ve bunun için bir hukuk düzenlemesi yapılması gerekmektedir. Modernleşme sürecinde seçim sistemi, yeni anayasa kurumlarının kurulması, parti faaliyetlerinin düzenlenmesi gibi siyasi tedbirlerin alınması, ayrıca eğitim, öğretim, düzgün bir ekonomi düzenlemesi gibi sosyal tedbirlerin alınması demokratikleşme yolundaki en önemli adımlar olarak görülmüştür. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Modernleşmesi süreci genel hatlarıyla tamamlandıktan sonra, bir sonraki bölümde Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisinin kuramsal tartışmalarına yer verilecektir.

1.2. ÇOCUK VE ÇOCUKLUK SOSYOLOJİSİNE BAKIŞ

Bu bölümde ilk olarak, çocuk ve çocukluğun Batı'da ortaya çıkışı tarihsel süreç içinde tartışılmaktadır. Genel hatları ile Batı'da, ortaçağın dinsel kavrayışının bir yansıması olarak, çocuğun daha ziyade günahkârlıkla özdeş kılınması, ancak maddi koşulların değişimi ve Aydınlanma felsefesinin karşı çıkışı ile değişime uğramıştır (Öztan, 2009). Çocuğun doğuştan masum ve kıymetli olduğunun dillendirilmesi,

yukarıda ifade edilmeye çalışıldığı gibi, Batı modernleşmesinin çocukluk algılamasında adeta bir dönüm noktasıdır.

İkinci kısımda, çocuk ve çocuk sosyolojisinin kavramsal çerçevesi farklı görüşler ve yaklaşımlar doğrultusunda verilmesi hedeflenmiştir. Klasik ve modern kuramlarda evrensel ve ideal çocuk anlayışının yanı sıra yeni çocukluk sosyolojisi kuramlarının eleştirileri verilmiştir. Farklı çocuk yaklaşımlarının temel düşünceleri ele alınmıştır.

Üçüncü alt başlığımızda ise, Osmanlı-Türk modernleşmesindeki çocuğun tarihsel süreci anlatılmaktadır. Osmanlı düşünce yapısında, Müslüman tebaasında, İslam inanç sisteminin bir ön kabulü olarak, çocuklar zaten doğuştan günahsızdır. Fakat bu durum, modern anlamda bir çocukluk tahayyülü için yeterli bir şart değildir (Öztan, 2009). Zira Osmanlı'da çocuğun özneleşmesine imkân sunan maddi zemin, Batılılaşma projesinin gündeme gelmesiyle ancak 19. yüzyılın ikinci yarısında (kısmen) oluşmaya başlamıştır. Çok yönlü batılılaşma mücadelesi veren Osmanlı'da, 19. yüzyılın sonlarında, eğitim başta olmak üzere birçok sahada çocukların özne olarak kabul edildiğini gösteren bir dizi kanıt olmakla birlikte, tam manası ile çocuk öznesinin potansiyel olarak kamusal özne haline gelişi, meşruti rejimin siyasi projesi ile olanaklı kılınmıştır. Mardin'in belirttiği çerçevede, merkez-çevre ikilemi çocuğun yetişmesinde ve eğitilmesinde günümüzde de etkin bir şekilde devam etmektedir (Mardin, 2002).

1.2.1. Çocukluğun Batı'daki Tarihçesi

Çocuk, insanlık tarihinde çok geç ortaya çıkan bir kavramdır ve sosyolojik olarak ortaya çıkışı ise daha geç bir tarihe rastlamaktadır. Eski Yunanlılar ve Romalılarda çocuk ile ilgili düşünceler çok belirsizdir ve çocuğa önem verildiği ile ilgili bilgiler çok azdır. Fakat Eski Yunan'da çocukların okula gittiği bilinen bir durumdur. Yine de o dönemdeki okullar çağımıza benzer yönler taşıdığı anlamına gelmemelidir. Çocuğun ailede ve toplumda yaşantısı ile ilgili sosyolojik olarak çok az veri vardır. Genelde çocuğun dikkate alındığının göstergesi olarak okullar görülmektedir (Postman, 1995). Aries, matbaanın bulunmasıyla birlikte formal eğitimin başladığını ve daha sonra yaygınlaşmasıyla birlikte modern ailenin de oluşmaya başladığını belirtmektedir. Philip Aries, matbaa ile birlikte yetişkinler tarafından çocuklar için okulda okutulacak kitaplar

yazılmaya başlandığını ve böylece belirleyici unsur yetişkinlerin yazdıkları kitaplar olduğunu ifade etmiştir (Aries, 1962).

Dinsel öğretilerin yarattığı dünya içerisinde matbaanın çıkışı kültür koşullarının yeniden oluşmasını özgürleştirmiştir. Matbaa ile birlikte sözelcilik yerini okumaya bırakmış ve bundan dolayı da insan kendi zihnine doğru yolculuk yapmaya başlamıştır. Yeni toplumsal varoluşta bireycilik hâkim kavram olmuştur. Yeniden düşünme içerisinde çocukluğun oluşumu da yer almıştır (Postman, 1995). Bu dönem çocukluğun özel bir varlık olduğunun kabullenildiği dönemdir. Çocukluk hiçbir zaman düz bir çizgi halinde oluşmamıştır. Okur-yazarlığın artması okulların da artması anlamına geliyordu ve bu anlayış yaygınlaştıkça çocukluğun ortaya çıkışı hızlanmıştı. Artık çocuklar yetişkinlerin minyatürü olarak görülmüyordu. Çocukluk evrelere ayrılmaya başlanmıştı. Çocukluk okula gitme ve okumayla özdeşleştiriliyordu. Matbaanın bulunmasından ve yaygınlaşmasından sonra teorik düzeyde de fikirler ortaya atılmaya başlanmıştı. Neil Postman'ın ifadesine göre, "Bilim, ulus-devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak çocukluk 16.yy esnasında oluşmuş ya da ortaya çıkmıştır" (Postman 1995: 8). Modernlikle aynı kökleri paylaşan çocukluğun keşfi 13.yy başlamış, 16. ve 17.yy'da gelişerek modern çocukluk kavramının temelini oluşturmuştur (Ariès, 1962: 47). XVII. yüzyılda çocuğu küçümseyen ve çocuğu çocuk olarak görmeme anlayışının yerini, XVIII. yüzyılda yavaş yavaş batı toplumlarında yeni bir çocuk anlayışı almaktadır. Geleneksel eğitim anlayışında çocuğa olan güvensiz ve kötülüğün kaynağı olarak gören yaklaşımlardan uzaklaşılmakta ve giderek saflık, masumiyet ve sevginin bir simgesi olma halini almaya başladığını söyleyebiliriz. Özellikle 16.yy'dan itibaren modernliğin epistemolojik ve ontolojik ön koşullarına paralel bir gelişim gösteren ekonomik, sosyal, politik, dinsel, kültürel ve toplumsal nedenler, modern çocukluk kavramının ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. Ulus devletlerin yükselişi, politik gücün dinsel meşruluk yerine insanlar arası sözleşmelerle sekülerleşmesi, pazara dönük üretim temelinde sanayileşme, işbölümü, kentleşme, nüfus hareketlilikleri, modernliğin ekonomideki görünümü kapitalizmin gelişmesi, özel mülkiyet, emek süreçlerindeki değişimin yanı sıra modern bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte özellikle çocuk pedagojisinin, çocuk sağlığının, çocuk psikolojisinin gelişimi ve okullaşma olgusu çocukların kendilerine

özgü doğalarına yönelik bir farkındalık yaratarak modern çocukluk kavramını inşa etmiş, çocukluk-yetişkinlik karşıtlığının tarihsel ve toplumsal nedenlerini oluşturmuştur (Gander & Gardiner, 2001; Ariès, 1962; Prout, 2005; Postman, 1995). Rönesans döneminde çocuk ile ilgili iki düşünce hâkimdi. Birincisi, Locke düşünce temelli anlayış ya da Protestan çocukluk anlayışıdır (Aries, 1962). Bu anlayışa göre çocuk, okur-yazarlık, eğitim, akıl, benlik-denetimi ve ayıp gibi faktörlerle uygar bir yetişkin olabilen biçimlenmemiş bir kişidir. İkinci görüş olan Romantiklere ya da Rousseau'ya göre ise, çocuk biçimlenmemiş kişi değil, başlı başına bir sorun olan bozuk biçimli (deformed) yetişkindir. Foucault, Eski Yunandan başlayarak özellikle de Ortaçağ ile birlikte bir derleme çalışması yaptığında ortaçağ sonrası eğitim ve öğretim kurumlarının oluşmaya başlamasıyla günümüz okullarında disiplin kuralları gözetim, denetim ve cezalandırma sistemi yerini aldığını belirtmiştir. Aslında Cizvit kolejleri ile günümüz eğitim anlayışının benzerliği ulusal eğitimin benimsenmesidir. Uzun süredir benimsenen bu eğitim anlayışı ve kullanılan benzer yöntemler kurumların kendi içinde devam eden bir şeylerin varlığını göstermektedir (Foucault, 2005).

Yukarıdaki açıklamalara bakarak Foucault, farklı bir yöntem izleyerek her dönemde kurulan kurumlara farklı bir perspektifle yaklaşmıştır (Foucault, 2005). Eski Yunandan başlayarak günümüze kadar devam eden çocuğun okullaşma süreci ve bunun dışında çocuk olgusunun çok fazla ortaya çıkmaması marjinal bir durumdur. Özellikle XVII. ve XVIII. yüzyıldan itibaren devam eden okulda, orduda, atölyelerde vazgeçilmez görünen disiplin, ulus-devlette varlığını şiddetli olarak hissettirirken bize toplumları anlamada önemli ipuçları verir. Çocuk tüm bu kurumlarda yer alarak yaşar ve konumu belirlenir. Kurumların toplumları biçimlendirmedeki rolü her yerde benzer özellikler taşır ve toplumsal değişim sürecinde kurumları yerinden etmek imkânsız gibidir. Michel Foucault'a göre, bu kurumların temelinde disiplin vardır ve devlet söz konusu olmadan hiçbir kurum yeni biçimler alamaz (Foucault, 2006). Dolayısıyla çocuk da bu kurumların işleyişine göre yaşamaktadır ve çocuk bu durumda yok sayılarak marjinal hale getirilir. Bu tarihsel gözlemlere paralel olarak, çocuğun, Fransız Devrimi öncesinde başlayarak itaat ettiği kilisenin temsilcileri Kral, İmparator ve sonrasında Cumhuriyetçi devlet anlayışı karşısında itaat beklenmesi bir yüzyıldan fazla sürmüştür. Kilise ile olan mücadele sonucunda kurulan okulların yeni olması da tartışılır. Laik

okullarda eskinin eğitim anlayışının devam ettiği, yöntem ve kurallarda da büyük değişme olmadığı görülür (Bumin,1998).

Foucault'nun belirlemelerine uygun olarak "Sınıftaki kürsü, öğretmenin çocukları titreten o 'etkili bakışı', o 'mutlak sessizlik', teneffüs saatlerinin ayarlanması, cinsellik üzerine o ilahi yasaklar, o kalem tutuş ve sıraya oturuş biçimleri, o sıralar… üniformaların aynı olması, saçlara, ellere, tırnaklara dikkat edilmesi…'' gibi unsurlara dikkat çekmiştir. Dolayısıyla, gözetlenme ve denetim çocuğu dış dünyadan ayıran bir şeydir (Bumin, 1998: 11). Tarihsel olarak baktığımızda, Cizvit kolejlerinde yatılı okuyan çocuklar oda, sınıf, kilise ve teneffüslerde sürekli ders nazırları tarafından denetim altındaydılar. Günümüzde ise, bu durum okul koridorlarındaki nöbetçi öğretmenlere denk düşer. Her iki durumda da amaç gözetleme yapmaktır (Bumin, 1998 & Akay, 2000). Bu söylem aslında belli bir hiyerarşi içerisinde değerlendirilmektedir çünkü tüm bu süreçler hiyerarşi içinde olup bitmektedir. Hiyerarşinin çok baskın olduğu okul sistemlerinde her şeyin bir düzen içinde nasıl kalıcılaştırılarak devam ettirildiği tartışma konusudur. Çocuk küçümsenen bir varlıktır ve haddini bilmesi dayatılan bir şeydir.

Elbette bu disiplin, düzen ve hiyerarşi ilk olarak okullarda başlamamıştır, fakat uygulamalar okulda bu şekilde oluşmuştur. Çocuk ile ilgili görüşler tarihsel olarak Postman tarafından farklı boyutlarda ele alınmıştır. Postman çalışmasında, tarihsel dönemlerde yeterince önem verilmeyen okur-yazarlık, eğitim, ayıp ve çocukluğun yok oluşu olan dört gelişme üzerinde durmuştur (Postman, 1995). Ortaçağda okur-yazar olmaya gereksinim olmadığından, çocukluk daha çok özel bir ortamda yedi yaşına kadar görülürdü. Nedeni, çocuğun yedi yaşında konuşmaya başlaması, söylenenleri anlamasıydı. Yetişkin dünyası ile çocuğun dünyası aynı şeyi ifade ediyordu. Sözel bir öğrenme ağırlıkta olduğundan çocuklar çıraklık, hizmetçilik gibi işlerde yerlerini almaktaydılar. Okul ise on yaşından sonra her yaştan insanın gidebileceği bir yerdi. Postman, Ortaçağda okur-yazarlık, eğitim ve ayıp düşüncelerinin oluşmaması konusunda çocukluğun da var olamadığını vurgulamıştır (Postman, 1995). Çocuk, aydınlanmanın Kartezyen, modernitenin pozitivist anlayışı çerçevesinde karşıtlık olarak ortaya çıkmıştır (Aries, 1962). Çocuk bu karşıtlık çerçevesinde kavramsallaştırılmıştır. Modern çocukluk yetişkinlik karşıtlığı, modern sosyoloji anlayışı temelinde şekillenen

çocukluk sosyolojisinin merkezi karşıtlığı olarak kurulmuştur (Gürdal, 2013). Çocukluk ile yetişkinlik arasında bir karşıtlık ilişkisi kurulması çocukluğun yetişkinlikten farklı bir hayat evresi olduğu ve çocukların da yetişkinlerden farklı oldukları kabulüne dayanır. Çocukların yetişkinlerden farklı olduklarının tarihsel, kültürel, sosyal ve teorik düzlemdeki kavramsal karşılığının adı 'çocukluk'tur. Bu anlamda, 'Çocukluk' kavramının Ariès tarafından modern bir keşif olarak görülmesinin nedeni, çocukların yetişkinlerden farklı olduklarına yönelik farkındalığın modernlikle birlikte gelişmiş olmasıdır (Aries, 1962). Söz konusu farkındalığa sahip oluş çocukluk kavramını bir keşif haline getirirken söz konusu farkındalığa sahip olmayış çocukluk fikrinin yok olduğuna ilişkin iddiaya kaynaklık etmektedir. "Ortaçağ'da çocukluk fikri yoktu", Ortaçağ'da çocukların yetişkinlerden farklı olduklarına, yetişkinlerden farklı davranılmasını gerektirecek kendilerine özgü doğalarının olduğuna yönelik bir farkındalığın olmaması, Aries'in çocukluk fikrinin olmadığına ilişkin iddiasının kökenini oluşturur (Ariès, 1962: 28). Modernlik çerçevesi içinde gelişen çocukluk kavramı, modernliğin pozitivist ve kartezyen doğasının etkisini taşıyan kategorik bir çocukluk kabulüne karşılık gelir. Bir başka deyişle modern çocukluk kavramı Batı'da tüm çocukları kapsayan tarihsel, kültürel ve sosyal bir söylem olarak inşa edilmemiştir. Modern çocukluk kavramı belirli çocuk kategorilerini (alt sınıf çocukları) dışta bırakan ve belirli çocuk kategorilerini (orta ve üst sınıf) içeren sınıf temelli bir inşa olarak gelişmiştir. Bir başka deyişle modern çocukluk kavramı orta sınıf özelinde inşa edilmiştir (Ariès, 1962 & Gittins, 2009).

Tarihsel olarak modern batılı çocukluk imgesinin evrensel bir ideal olarak kurulduğu söylenebilir (Gürdal, 2013). Bu ideal doğrultusunda çocuklar henüz olgunlaşmamış, henüz büyümemiş, henüz akılcı düşünemeyen, henüz belirli yeteneklere sahip olmayan ve bu açılardan yetişkinlere göre eksiklikleri, tamamlanmamışlıkları, yetersizlikleri ile gelişmekte olan, ideal ve mutlu orta sınıf çekirdek ailelerde yaşayan ve okullara giden varlıklar biçiminde inşa edilmişlerdir Gürdal, 2013). Çocukların sahip oldukları bu yetersizlikler, eksiklikler, yetişkinlerle aralarındaki farklılıklar temelinde tanımlanarak onları yetişkinlerin dünyasından iyice ayırır ama bir yandan da bu yetersizlikleri sebebiyle onları yetişkinlerin korumasına,

denetimine bırakmıştır. Bu söylem ve pratiğin inşasında da sosyoloji çok önemli bir meşrulaştırıcı araç haline gelir.

1.2.2. Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi

Çocuk kavramının tanımı sosyoloji dışında daha çok gelişimsel psikolojide ortaya çıkmasına rağmen, sosyolojik açıdan bu tanım naif bir tanım olarak kalmaktadır. Çocuk yaşının tanımı genel olarak gelişimsel psikolojide 16 yaşına kadar verilir. Peter Smith, Helen Cowie ve Mark Blades'in belirttiği gibi, çocukların soyut döneme geçmesinin 14 ve hatta bazı durumlarda 16 yaş sonrası başlaması ve aynı şekilde Kohlberg'in ahlak gelişimi evrelerinde 14 yaş gelenek sonrası ahlak dönemine denk gelen bir yaş grubu olarak sayılmaktadır ve hukuki olarak da 18 yaşı çocukluk dönemi olarak adlandırılır (Kohlberg, 1958 & Smith, Cowie, Blades, 2004). Fakat sosyolojik açıdan çocuğun kavramsallaştırılması oldukça karmaşık bir süreci içermektedir. Uzun süre psikolojik ve pozitivist anlayışın etkisinde kaldığı için çocuk kavramının sosyoloji alanında tanımlanma süreci geç bir tarihe rastlamaktadır (Gürdal, 2013 & Öztan, 2009). Çocuk ile ilgili tanımlamalar genelde karşıtlıklar üzerinden verilmeye çalışılmıştır.

Modern yetişkinlik-çocukluk karşıtlığına diğer modern karşıtlıklar da eşlik ederek çocukların yetişkinler dünyasındaki ve sosyolojideki ihmal edilmişliklerini ön plana çıkarmıştır (Prout, 2005 & Jenks, 1996; Boyden, 1997; Turmel, 2008). Dolayısıyla, çocuk kamu-özel, kültür- doğa, rasyonel-irrasyonel, bağımsız-bağımlı, aktif-pasif, yetenekli-yeteneksiz, çalışma-oyun gibi karşıtlıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir (Gürdal, 2013). Kamu, kültür, rasyonel, bağımsız, aktif, yetenek, çalışma ile nitelenen özellikler yetişkinleri karakterize etmektedir. Özel, doğa, irrasyonel, bağımlı, pasif, yeteneksizlik ve oyun ise çocukları karakterize etmektedir. Bu karşıtlıklar Batı düşünce tarihinin kendini var ettiği temel karşıtlıklardır ve dünyayı okuma çabalarına eşlik eden pozitivist epistemoloji ve holistik ontolojilerin sosyal gerçekliği iç-dış ayrımına bölerek inşa etmesinin sonucudur (Gürdal, 2013).

Yetişkin-çocuk, yetişkinlik-çocukluk arasında kurulan bu karşıtlıklar aslında kadın ve erkek arasında kurulmuş-kurulan karşıtlıklara benzemektedir. Çocuklara karşı yetişkinlerin, yetişkinler içinde ise kadınlara karşı erkeklerin iktidarını ve gücünü rasyonalize eden bir dünya ve toplum tasarımını yansıtmaktadır (Gürdal, 2013).

Kadınlar gibi çocuklar da ihmal edilmişlikleriyle, zayıflıklarıyla, iktidar etme gücünden yoksun oluşlarıyla, bağımlılıklarıyla toplumsal nesneler biçiminde tarihsel, sosyal ve kültürel olarak sürekli inşa edilmişlerdir. Sosyolojinin de bu anlamda kendisini yetişkinlerin ve erkeklerin dilinden şekillendirdiği açıktır (Durakbaşa, 2000). Bu yönüyle de sosyoloji çocuğa karşı yetişkinlerin, kadınlara karşı ise erkeklerin dilinden kurulan sosyal gerçekliğin kategorik çehresi olarak işlev görmüştür.

Çocukların ve çocukluk kavramının sosyolojide ihmal edilmiş olmasının bir diğer nedeni 19.yy ve erken 20.yy'da biyoloji ve psikolojinin "doğa(l)'" üzerindeki paradigmatik işbirliklerini "gelişim" kavramı üzerinde tesis etmeleridir (Gürdal, 2013). Gürdal, "gelişme kavramının, sosyolojide çocukların ve çocukluğun ihmal edilmesini destekleyecek biçimde olumsuz etkide bulunmasının sebebi kavramın kültüre göre doğanın, sosyale göre biyolojinin baskınlığını yaş ve gelişim aşamaları kavramları ile belirleyerek sosyal ve kültürel olanı biyolojik açıklamalara indirgemiş olduğunu belirtir (Gürdal, 2013: 9-11).

Gürdal'a göre çocuklar doğaya yakındırlar (Gürdal, 2013: 10). Henüz gelişme aşamasındadırlar. Yetişkinlerin sahip oldukları beceri, deneyim ve yetkinlikten yoksundurlar (Gürdal, 2013:10). Çocuklar yetişkinlere göre "tabula rasa, biçim verilecek birey, hazırlık, büyüme, yetersiz, deneyimsiz, olgunlaşmamış" sözcükleri ile karakterize edilerek yetişkinlere bağımlı kılınırlar (Jenks, 1996: 9). Gürdal, "Gelişme, çocuk ve çocukluk çalışmalarını çevreleyen baskın çerçevenin temel bir kavramıdır ve bu kavramla ilişkili olarak üstünlük kuran üç tema da rasyonalite, doğalcılık ve evrenselliktir" olduğunu belirtir (James & Prout 1997: 10 ; Gürdal, 2013: 10-14). Gürdal, "Yetişkinlerin ve çocukların yaş ve yaşa bağlı gelişim aşamaları aracılığıyla birbirlerinden ayrılarak çocukların yetişkinlere bağımlı kılınma süreçleri sosyolojide 'sosyalizasyon' kavramı ile teorize edilmiş ve en önemli sosyalizasyon ajanları olan 'aile' ile 'okul' çocuklara yönelik ontolojik ve epistemolojik belirlemelerin kurumsal mekânları olduğunu belirtir Gürdal, 2013: 10).

Gürdal, "Çocukluk sosyolojisinin tarihsel gelişimi açısından bakıldığında sosyalizasyon uzun bir süre çocukluk sosyolojisinin hâkim paradigması olduğunu belirtir (Gürdal, 2013: 10-14). Gürdal, daha sonraki dönemlerde ise, çocukların ve çocukluk üzerine çalışan yazarlar tarafından klasik sosyalizasyon anlayışına oldukça

ciddi eleştiriler getirdiğini belirtmektedir (Gürdal, 2013). Anne-Marie Ambert, Madeleine Leonard ile benzer sözcükleri kullanarak, çocukların sosyalizasyon kavramı üzerinden okul ve aile ile sınırlandırılarak sosyolojide görünmez hale getirildiklerini belirtir (Ambert, 2001: 607 & Gürdal, 2013:10-14).

Gürdal, "Berry Mayall'a göre, sosyalizasyon kavramı, sosyolojide çocukları ve çocukluğu anlamada temeldir ve sosyolojide düşük statüye sahip çocuklar özel alan içindeki sosyalizasyon projeleri olarak görülmüşlerdir" olduğunu beliritir (Mayall, 2001: 269 – 270 & Gürdal, 2013: 10). Gürdal, Andre Turmel'in ise, 19.yy sonlarına doğru aslında psikolojinin çocukları ve çocukluğu kucaklarken sosyolojinin onları aileye bırakarak sosyolojinin geleneksel bir konusu haline getirdiğini ve bu görevi de aslında çok ciddiye aldığını belirtir (Turmel, 2008: 18 & Gürdal, 2013). Yeni çocukluk sosyolojisi ise öncelikle modern, ideal ve evrensel çocukluk tanımlamasını bir başka deyişle modern çocukluk tanımlamasını eleştirerek işe koyulmuş ve temel hareket noktasını 'çocukluk' kavramının kendisinden almıştır: "Çocukluk, sosyal ve kültürel bir inşadır" (James & Prout, 1997; James, 2004, Prout, 2005; Gürdal, 2013: 10-13). Gürdal, Prout ve James'den alıntı yaparak çocukluk sosyolojisinin yeni paradigmasının temel özellikleri şöyle belirtir (Prout & James, 1997: 8):

1- Çocukluk sosyal bir inşadır. İnsan gruplarının ne doğal ne de evrensel bir özelliğidir. Çocukluk, toplumların spesifik yapısal ve kültürel bir ögesidir.

2- Çocukluk sosyal analiz değişkenidir. Sınıf, toplumsal cinsiyet ya da etnisite gibi diğer değişkenlerden tamamen ayrılamaz. Karşılaştırmalı analizler çocukluğun tekil ve evrensel bir fenomen olmaktan çok çeşitliliğini ortaya çıkarır.

3- Çocukların sosyal ilişkileri ve kültürleri, yetişkinlerin çıkarları ve bakış açılarından bağımsız olarak kendileri için çalışılmaya değerdir.

4- Çocuklar aktiftir ve kendi sosyal hayatlarını, sosyal çevrelerini ve yaşadıkları toplumu belirleyen ve inşa eden aktif bireyler olarak görülmelidirler.

5- Etnografi çocukluk çalışmalarında özellikle yararlı bir metodolojidir.

6- Çocukluk sosyal bilimlerde yer alan ikili hermeneutik ile ilişkili bir fenomendir (Gürdal, 2013: 11).

Gürdal, Yeni çocukluk sosyolojisi, evrensel bir çocukluk anlayışının olmadığını, benzerliklerden çok farklılıkların çocukluğun sosyal ve tarihsel karakterini belirlediğini çocukluğun zaman ve mekan bağımlı olarak inşa edildiğini, çocukluğun ve çocukların deneyimlerinin basit bir biçimde yaş ve gelişim aşamaları ile ifade edilen biyoloji ile belirlenemeyeceğini, çocukların yetişkinlere göre ilgileri, ihtiyaçları, çıkarları, beklentileri ile farklı olduklarını, çocukların sosyal gerçekliği inşa etme ve yorumlama pratiklerine sahip sosyal aktörler olduğunu vurgular (Gürdal, 2013: 11 - 13).

Gürdal, Alan Prout'un söylemine bağlı kalarak, fakir çocukların bir çocukluğa sahip olmadıklarını söylemek, zengin çocukların çocukluğunu, çocukluğun alacağı tek bir biçim olarak belirlemek, dünyadaki çocukların çoğunluğunun çocukluğu yokmuş gibi bir risk almak demektir (Prout, 2005: 13 – 14 & Gürdal, 2013). Çocukluğun inşası toplumlar ve kültürler arası farklılaştığı gibi aynı toplum ve kültür içinde de farklılaşmaktadır. Bu açıdan evrensel ve ideal bir çocukluk yerine kültüre ve topluma göre farklılaşan çok sayıda çocukluktan söz etmemiz olanaklıdır (Gürdal, 2013: 11 - 14).

Gürdal, Allison James, Chris Jenks ve Alan Prout "Theorizing Childhood" (Çocukluğu Kuramsallaştırmak), adlı kitaplarından alıntı yaparak çocukluğu sosyolojik açıdan incelemeye yönelik dört yaklaşım geliştirdiklerini belirtir (James & Jenks, Prout, 1998: 27; Gürdal, 2013: 11 - 13). Gürdal, "Alfred Schutz'un, gündelik yaşam dünyasının tekleştirilmiş bir gerçeklik yerine 'çoklu realiteler' sunduğunu dile getiren yaklaşımının izlerini taşıyan 'sosyal olarak inşa edilmiş çocuk', evrensel çocuk yoktur anlayışından hareket ederek sosyal, politik, tarihsel ve moral bağlamda çocukların inşa edildiğini ve değiştiğini ifade eder" (Gürdal, 2013: 11 - 13). Gürdal, Schutz'un incelemelerine bakarak sosyal olarak inşa edilmiş çocuk yaklaşımının, her türlü biyolojik belirlemecilikten çocukları özgür kılarak çocukluğun sosyalin adeta krallığında inşa edildiğini ileri sürer ve çocukluk çalışmalarının bu anlamda politik rolüne de dikkat çeker (Schutz, 1970).

Gürdal, Kabile Çocuk yaklaşımı, çocukların özerk oldukları ve yetişkinlerin dünyasından farklı dünyaları olduğu anlayışına dayandığını belirtir (Gürdal, 2013: 11-13).Çocukların dil ve oyunları aracılığıyla yetişkinlerden farklı bir kültürü olduğu kabul edilerek yetişkin-çocuk ilişkisi ihmal edilir (Punch 2003: 281 & Gürdal, 2013: 11-13).

Gürdal, çalışmasında Azınlık Grubu Çocuğu yaklaşımının, yapısal eşitsizliğe ve ayrımcılığa dayanan toplumlarda çocukları azınlık grubu statüsünde ele alarak çocukluğun politikleşen yönüne ışık tuttuğunu belirtir (Gürdal, 2013: 11 - 13). Yetişkinlerle çocuklar arasındaki güç ilişkilerini kabul etmek yerine karşı koymaya odaklanır. Gürdal, çocukların azınlık olması James ve arkadaşları tarafından demografik bir duruma işaret etmediğini belirtir (James & Jenks ve Prout 1998: 31; Gürdal, 2013: 11 - 13). Onun yerine çocuklar göreli olarak mağdur oldukları, savunmasız oldukları için azınlık statüsündedirler. Gürdal, Punch'dan alıntı yaparak "Kadınlar ve etnik gruplar gibi diğer azınlık gruplarına benzer tarzda marjinalleştirilmeye zorlanırlar" şeklinde ifade etmektedir (Punch, 2003: 283 & Gürdal, 2013: 11 - 13). Bu yaklaşımın güçlü yönü çocukların amaçlarına ve çıkarlarına dönük olmasıdır. Çocuklar pek çok yönden yetişkinlerden hatta tüm insanlardan esas olarak ayrılamaz olarak görülür ancak yine de etkili özneler olarak düşünülürler (James & Jenks, Prout, 1998: 31; Punch, 2003: 283; Gürdal, 2013: 11 - 15).

Gürdal, Sosyal yapısal çocuk yaklaşımına göre, çocuklar toplumdan topluma değişen özelliklere sahip olmalarına rağmen yaşadıkları toplumda benzer özellikler gösteren vatandaşlar olarak ihtiyaç ve haklara sahip olan sosyal aktörlerden oluşan bir grup olduğunu ve sosyal dünyanın oluşturucu parçaları olduğunu belirtir (James & Jenks, Prout, 1998: 32; Gürdal, 2013: 11 - 14). Çocukların tüm toplumların değişmez ve sürekli parçaları oldukları teması, bu yaklaşımın özüdür. Bu açıdan çocuklar evrensel bir kategoridir ve kendi özel sosyal yapılarını yansıtırlar. Öznellikleri toplum tarafından belirlenir ve sonuç olarak çocukluk sosyal bir fenomendir (Gürdal, 2013: 11 - 14).

Gürdal, Allison James ve arkadaşlarının farklı çocukluk kavramsallaştırmalarını olanaklı kılan bu dört farklı çocukluk yaklaşımı, çocukluğun toplumlar ve kültürler arası değişen, çeşitlenen, farklılaşan ve bu yönüyle de gerçekten tarihsel ve sosyal olarak inşa edildiğini dünya üzerindeki farklı çocuk gruplarının örneğin, göçmen çocuklar, işçi çocuklar, suçlu çocuklar, sokak çocukları, azınlık çocukları gibi varlıklarından hareketle anlamlandırmamızı ve farkına varmamızı sağlaması açısından büyük önem taşıdığını belirtir (Gürdal, 2013: 11 - 13).

Çocukların ve çocukluğun, uzun bir tarihsel süreçte çocukluk sosyolojisi içerisinde ele alınması, çocukları pek çok yönden olumsuz etkileyen ve çocukluk kavramının farklı çocukluk deneyimleri üzerinden nasıl inşa edildiğini görmeyi olanaklı kılan sosyal problemler çerçevesinde şekillenmektedir. Sosyoloji disiplininin tarihsel olarak çocuğu bir alt disiplin olarak ele alması sebebiyle çocuğun toplumsal durumu konusunda yetersiz denilebilecek veriler söz konusuyken, son dönemlerde çocuk sosyolojisi alanı ve çocukluk çağının tarihi ile ilgili çalışmalar Türk modernleşmesi sürecinde daha önem verilerek ele alınmaya başlanmıştır.

Batı'nın çocuğu keşfetmesiyle birlikte, çocuğa yönelik eğitim kurumlarını oluşturmaya ve çocuk ile ilgili tartışmaları başlatması, süreçte çocuğu ayrı bir varlık olarak ele almasına zemin hazırlamıştır. Çocuğun Batı'da ayrı bir varlık olarak keşfi, hem Batı modernleşmesi hem de bu modernleşmeden etkilenen Osmanlı modernleşmesi için önemli olmuştur. Bir sonraki bölümde de tartışılacağı üzere, Osmanlı, Batı'dan askeri, hukuki ve eğitim gibi kurumlarını örnek olarak aldığı gibi çocuk ile ilgili düşünceleri, yayınları ve kurumları da modernleşme çerçevesinde tartışmaya başlamıştır.

1.2.3. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşmede Çocuk

Çocuk olgusu Tanzimat döneminde oldukça önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Osmanlı'da çocuğun ifade ettiği anlam, Tanzimat dönemiyle birlikte değişim göstermiştir. Çocuğun içinde yetişeceği koşulları iyileştirme çabası ya da çocuk yetiştirirken dikkat edilmesi gereken unsurlar gibi, doğrudan çocukla ilgili olan düşünceler Osmanlı'da da etkili olmuştur. Cüneyt Okay, Osmanlı'da çocuğun, Tanzimat dönemine gelinceye kadar, özel bir ilginin öznesi olmadığını savunur ve şöyle ifade eder:

"Tanzimat dönemine kadar Osmanlılarda çocuğun ayrı bir yeri ve konumu yoktu. Yani çocuk farklı bir varlık olarak toplumda yer almıyordu. Şüphesiz çocuklar sosyal hayat içinde her zaman mevcutlardı. Aile içinde bulunuyorlar, sokakta oyun oynuyorlar, okula gidiyorlardı. Bununla beraber çocuğun farklı bir varlık olduğu, değişik şeylere ihtiyaç duyduğu ya bilinmiyordu ya da böyle şeyler akla bile gelmiyordu" (Okay, 1998: 26).

Bu dönemde çocuğun bağımsız ve yetişkinden farklı bir varlık olarak ele alınması, Osmanlı siyasal yaşamına ve düşüncesine de yansımıştır (Öztan, 2009). Osmanlı aydınlarının Batı'nın modernleşmesine yakınlaşmaya başlaması çocuk konusu, anlayışı ve felsefesinde de değişim yaratmaya başlamıştır. Devlet kurumlarındaki değişimle birlikte ailede ve eğitimdeki gelişmeler çocuğu doğrudan etkilemiştir.

Ailenin değişmesinde ana faktör, kadın ve kız çocuklarının toplumsal yaşama katılmaları olmuştur. Bu dönemde, büyük oranda çocuk toplumun inançları, yaşam tarzları, adet ve görenekleri aile içerisinde başlayarak inşa edilmiştir Aile içerisinde İslam dininin, şehir ekonomisinin ve başka kültürlerden alınan değerlerin etkisi de görülmüştür (Parla, 2010 & Ortaylı, 2009). Hane içerisinde erkek kol gücüne dayalı, zanaat ve ticaretle uğraşan, kadın ise, çocuklarını terbiye eden, çamaşır yıkayan, yemek pişiren, misafir ağırlayan, ibadetlerini yerine getiren, evi çekip çeviren rolleri paylaşmıştır (Cebeci, 2009). Dolayısıyla, zirai ekonominin şekillendirdiği bir aile yapısı oluşmuştur. Aile içerisinde çocuk terbiyesi ile ilgili olarak, geleneksel aile tarzı ile konaklarda yaşayan aile tarzı arasında birtakım farklılıklar göze çarpmıştır. Varlıklı aileler çocuklarına lala tutarak çocukların ilk bilgilerini almaları sağlanıyordu. Daha sonra bir hoca nezaretinde terbiye ediliyorlardı. Türk-İslam terbiyesinde, evlerde, okullarda, tekkelerde az konuşmak her zaman titizlikle telkin edilmiştir. Örneğin, "…okulda bir çocuk tuvalete gitme isteğini sözlü dile getiremezdi. Onun yerine bir ayağını diğerinin üstüne basıp el kaldırırdı, hoca da çıkmasına izin verirdi" (Cebeci, 2009: 101). İlk eğitim ve öğretimde önce alfabe, sonra *Kur'an* ve namaz öğretilirdi. Çocuklar on iki yaşından sonra camilerdeki ulema derslerine girerlerdi. Bu dersliklerde Arapça, Farsça, dil, ahlak, şiir ve aritmetik dersleri verilirdi. Evdeki terbiye ile okuldaki terbiye mutlaka paralellik gösterirdi. Ancak, Modernleşme çabası ile birlikte bu paralellik değişmeye başlamıştır. Osmanlı toplumunun modernleşme çabasının temelinde Batı medeniyetine duyulan özenticilik yatmaktadır (Kaçmazoğlu, 2010 & Ülken, 2005; Karpat, 2009b).

Aile yaşamında özellikle evlilik kurumundaki kadın haklarıyla ilgili yasal düzenlemeler çocuğun da yaşam tarzını etkilemiştir. Kadının gündelik yaşamda ön plana çıkması, eğitim alması ve sınırlı da olsa iş yaşamında yer almaya başlaması çocuğun da yetişme tarzını değiştirmiştir. Kadının klasik Osmanlı'da yasal, eğitimsel ve

kültürel durumu değişmedikçe ailenin değişmesinden bahsedilemezdi. Makro düzeyde tartışılan kurumsal yapılar zincirinin en önemli halkalarından biri olan aile, modernleşme kuramında çok önemli bir yere sahipti (Aydıngör, 2006). Bu bağlamda 1838'den itibaren kadın ve kız çocukları ile yasal, idarî ve eğitimsel kurumlar önem kazanmaya başlamıştır. Ailede ve çocukta toplumsal değişime yol açan arka planın anlaşılması için sosyolojik veriler ışığında yıllara göre yapılan yenilikler ve düzenlemeler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Kızların ve Kadınların Eğitim, Yönetmelik ve İdarî Süreçleri (1838-1884)

Yıl	Kurum	Özellikleri
1838	Mekteb-i Tıbbiye	Avrupalı Ebelerin Osmanlı Kadınını Eğitimi
1859	Cevri Kalfa İnas Rüştiyeleri	Kızlar için Ortaöğretim Düzeyinde İlk Resmi Öğretim Kurumu
1864	Islahhane	Kız Sanat Okulu
1867	İzdivaç ve Tenaküh Maddesi Hakkında Tembihatı Havi İ'lanname	Evliliklerin Kolaylaştırılması
1869	Maarif-i-Umumiye Nizamnamesi	6-11 Yaş arasındaki Kızlara Sıbyan Mektebine Gitme Zorunluluğu
1870	Darü'l-Muallimat	Kadın Öğretmen Yetiştirme Kurumu
1871-1872	Kız Rüştiyeleri	Kız Rüştiyelerinde Kadınların Yönetici Olması
1880	İdadiler	Kızların Lise Seviyesinde Eğitim Alma Durumu
1881	Kız Sanayi Mektepleri	El İşleri, Nakış, Dikiş gibi Derslerin Alınması
1881	Sicil-i Nüfus Nizamnamesi	Evliliğin Nüfus Müdürlüğü'ne Bildirilmesi Zorunluluğu
1883-1884	Kız Rüştiyeleri	İlk Defa İstanbul Dışındaki Birkaç İlde

		(İzmir, Bursa…) ortaya çıkmıştır.

(ÇIKLA Selçuk, 2004: 262 - 265 & AKYÜZ Yahya, 2014: 157 - 224).

Çocuğun toplumda ön plana çıkması için kadın ve kızlarla ilgili gelişmelerin yaşanması oldukça önemlidir. Bunun önemini fark eden modernleşme yanlıları bu konuda Tablo 1'de gösterildiği gibi ilk adımları atmışlardır. Avcı, kadınla ilgili gelişmelerin bu dönemde devletin kontrolünde sınırlı kaldığını belirtmektedir (Avcı, 2007). Dolayısıyla, modernleşme konusunda 19.yüzyılda çabalar artsa da çocukluk alanındaki görüşler ilerleyememiş, gelenek ve din baskısından dolayı modern bir eğitim felsefesi gerçekleşememiştir (Onur, 2005).

Bu dönemde eğitim ile ilgili gelişmeler başlasa da geleneksel eğitim anlayışının temeli dindar, itaatkâr, çekingen, sorgulamayan bir çocuk tipinden oluştuğu ifade edilmektedir (Öztan, 2009). Geleneksel yaşam biçiminde çocukların sosyalleşmesinde din hala çok önemli bir yeri sahipti. Mahalle mekteplerindeki eğitimin din temelli olması, mahallelinin toplumsal yaşamda gelenekselliği bir bütün olarak sürdürme direnci ve inanç sistemi açısından cemaat olgusu, bir toplumsallaşma anlayışının göstergesiydi (Meşeci, 2007 & Öztan, 2009). Eğitim toplumda yeterince yayılmadığı, mahalle mektepleri gibi okullar da eksik ve yetersiz olduğu için, halkın da okuryazarlığının önemli olup olmadığına dikkat edilmemesi gibi unsurlar modernleşmenin en önemli yapı taşının tamamlanamadığını göstermektedir (Onur, 2005).

Tanzimat resmi anlamda batılılaşmaya karar verme süreci ve belli bir ideolojiyi seçmek için çatışmaların yaşandığı bir dönem olduğu için, bu dönemde çocuk, düalist bir anlayışla ortaya çıkmıştır. Batılılaşmaya tam anlamıyla karar verilemediği ve şark düşüncesi çerçevesi içinde düşünme eğilimi baskın olduğu için çocuğu yetiştirme ve eğitme süreci de bu ikilem içerisinde doğmuştur. Çünkü bir yanda ideal bir eğitim, yetişme, terbiye ve ahlak konuları ele alınırken, diğer tarafta yanlış batılılaşma örneklendirilerek karşıtlık yaratılmak istenmiştir. Böyle bir düalist anlayış aslında modernleşme tartışmalarında bürokratlar ve düşünürler arasında da görülmektedir. Bu dönemde genel bir refleks olarak devletin bekası önemli olduğu için bu baskın düşünce tarzı çocukların yetişme tarzına etkide bulunmuştur. Çocukların yaşadıkları değerler çatışması aslında Osmanlı'daki elit ve bürokratik kesimin de yaşadığı bir çatışma şekli

olmuştur (Mardin, 2009b). Tanzimat dönemindeki yeni kurumların oluşumu ve bu kurumların oluşturmak istediği çocuk anlayışı, sosyolojik verilere dayanarak yorumlanmaktadır. Bu dönemde eğitim ile ilgili süreç Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2. Tanzimat Döneminde Eğitime Yönelik Kurumlar ve Özellikleri (1839-1879)

Yıl	Kurum	Özellikleri
1839	Rüştiyeler	Medresenin yanına Batı Tarzı Mektepler Açılması
1846	Meclis-i Maarif-i Umumiye Mekteb-i Umumiye Nezareti	Hükümete ve Meclise Bağlı Eğitim Müdürlüğünün Kurulması
1848	Darülmuallimin	Öğretmen Yetiştirme Kurumu
1850	Darül Maarrif-i İdadiler	Rüştiyelerden Daha Gelişmiş Öğretim Kurumları
1851	Ercümen-i Daniş	Ders Kitaplarının Hazırlığından Sorumlu İlim Akademisi
1857	Mekteb-i Osmani	Paris'te Okuyan Öğrenciler İçin Kuruldu
1863	Darül Fünun	Üniversite Eğitimi
1868	Mekteb-i Sultani/İdadi	Rüştiye Üstü Lise Öğrenimi
1869	Maârif-i Umûmiye Nezâreti	Eğitim Kurumlarının Merkezileşmesi ve Laik Eğitime Geçişin İlk Aşaması
1872	Mektebi Tıbbıye-i Mülkiye	Sivil Tıp Okulu
1873	Darüşşafaka	Kimsesiz/Fakir Çocukların Eğitim Gördüğü Lise
1873	Mülk-i İdadi	Sivil Yönetici Yetiştirme Okulu
1875	Taşra Daru'l-Muallimin-i Sıbyan Mektepleri	Taşradaki Mektepler
1875	Askeri Rüşdiye	Orta Okul Düzeyinde Askeri Eğitim
1879	Rüştiyelerde Değişim	Fransızca Dersinin Konması

(AKYÜZ Yahya, 2014: 157 - 215).

Lewis ve Mardin'in belirttiği gibi modernleşmenin başarılı alanlarından biri olan eğitim bu süreçte okullaşma ile birlikte somut bir nitelik kazanmıştır (Lewis, 1991 & Mardin, 2001). Fakat batı tarzı eğitim verilirken medrese usulü eğitimin de verilmesi eğitimde ikiliği ortaya çıkarmıştır. Batı değerlerinin eğitim aracılığı Osmanlı'ya girmeye başlaması okulları, müfredat programlarında bazı önlemler almaya itmiştir. Böylece, Tanzimat ile birlikte eğitim alanında ahlak eğitimi dersleri müfredata eklenmiştir. Batı tarzı değişimlere bir direnç olarak müfredatta dinî derslerin saati arttırılmış ve ahlak eğitimi ciddi anlamda önemsenmiştir (Yazıbaşı, 2014). Bu değişime ek olarak Batı tarzı eğitimler de müfredata eklenmiştir. Bu dönemde çocukların eğitim aldıkları kurumlarda ve bu kurumların programlarında değişimler yaşanmaya başlamıştır. Sıbyan mektepleri Osmanlı'nın yükseliş döneminden itibaren var olan okullardı (Tekeli, 1985). Fakat Tanzimat ile birlikte Sıbyan mektepleri programında değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. 1869 yılında Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin kabul edilmesiyle birlikte Tanzimat dönemi eğitim anlayışı için dönüm noktası sayılmıştır (Tekeli, 1985 & Akyüz, 2014). Buna göre okutulacak ahlak risaleleri belirlenmiş, çocuklara vatan sevgisinin verilmesi planlanmış ve ayrıca Türkçe öğretim dili olarak kabul edilmiştir. Klasik Osmanlı derslerinin yanı sıra batılı tarzda dersler de eklenmiştir. Böylece okul öncesi denebilecek Sıbyan Mekteplerinde dini ve dünyevi dersler verilmeye başlanmıştır. Medreseciler genelde Tanzimat yanlılarını Sıbyan mekteplerine yanaştırmamaya çalışmıştır. Dini derslerin programda var olması informal ahlak eğitiminin verildiğinin göstergesi olmakla birlikte ayrı bir ders olarak ahlak dersinin müfredatta olması ahlak eğitiminin formal olarak alınması olarak algılanmıştır. Sıbyan mekteplerinden sonra çocuklar Rüştiye okullarına gitmeye başlamıştır. Örneğin, bu dönemde Mehmet Sadık Paşa'nın Risale-i Ahlâk'ı ders kitabı olarak okutulmaktaydı ve ahlak eğitimi dersleri bazı Rüştiyelerde okutulurken bazılarında okutulmamaktaydı. Yine bu dönemde 1873'te kurulan Darüşşafaka kurumunda kimsesiz çocuklara din, ahlak ve dünyevi dersler verilmekteydi (Ürekli, 2002). Yükseköğretime geçişte hazırlık rolü gören İdadilerde ise başlangıçta ahlak eğitimi dersi yokken daha sonra yapılan bir düzenleme ile bu ders eklenmiştir. Bu dönemde ahlak eğitimi ile ilgili kitapların ve yayınların arttığı görülmektedir (Akyüz, 2014). Bu dönemde çocukların toplumda

ortaya çıkmasının önemli ölçütlerinden biri olan dergiler ve gazeteler de yayınlanmaya başlamıştır. Tablo 3'te bu dönemde ilk çocuk dergisiyle başlayan süreç gösterilmiştir:

Tablo 3. Çocukla İlgili Dergi, Gazete ve Yardımcı Kitap Yayınları (1869-1897)

Yıl	Yayın	Özellikleri
1869	Mümeyyiz	İlköğrenim Çocuklarının Eğitimi
1875	Hazne-i Eftal	Ahlak ve Fazilet Değerlerine Vurgu
1876	Arkadaş	Batılı anlamda ilk çocuk dergisi.Edebiyat, Osmanlıca ve Deyimler
1880	Aile	Ahlak, Çocuk Bakımı ve Sağlığı
1880	Bahçe	Avrupa Ülkeleri Konusunda Bilgiler
1881	Çocuklara Hediye	Zihinsel ve Ahlaki Gelişim
1882	Çocuklara Arkadaş	Padişaha Methiyeler
1882	Çocukların Cuma Günü Mektebi	İslâmiyet, terbiye, ilim ve fen
1883	Çocuklara Kıraat	Avrupa şehirleri, Avrupa eğitim sistemi
1885	Nuhbetü-l Eftal	Sözcük Öğretimi, Sosyal Yaşam, Nezaket Kuralları ve Hikâye
1887	Çocuklara Talim	Çocukları Öz Dillerine Götürme Çabası ve Padişaha Methiyeler
1887	Numune-i Terakki	İlk Okul Dergisi ve Eğitim
1896	Çocuklara Mahsus Gazete	Kız Adını Kullanan İlk Dergi ve Vatan Çocukları
1897	Çocuklara Rehber	Çocuk Şarkıları, Piyesler, Hikâyeler, Şiirler, Fransızca Sözcükler, Avrupa ve Amerika Haberleri

(UNGAN Suat, & YİĞİT Fadime, 2014: 186 - 191).

Bu dergilerde ön plana çıkan konular daha çok ahlak, fazilet, terbiye, ilim, padişaha methiyeler, batı ile ilgili haberler ve batı dillerinden alınan sözcükler olmuştur (Şimşek, 2002). Okul dışındaki bu dergiler Batılılaşan toplumun somut örneğini göstermektedir. Batıdan alınan bu dergi anlayışının devamı olarak Osmanlı'nın eğitim kurumlarının faaliyetleri değiştirilmeden yanına batılı tarzda eğitim kurumları, programları ve dersleri yer almaktaydı (Akyüz, 2014). 1882-1892 yılları arasında eğitim daha geniş bir alana yayılma olanağı bularak Osmanlı'da birçok mesleki ve teknik eğitim okullarının açılmıştır ve bu süreç Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları (1882-1892)

Yıl	Kurum	Özellikleri
1882	Sanayi-i Nefise Mektebi	Güzel Sanatlar
1883	Hendese-i Mülkiye Mektebi	İstanbul Teknik Üniversitesi
1883	Lisan Mektebi	Memurlara Yabancı Dil Öğretimi
1884	Ticaret Mektebi	Sivil ve Askeri Memuriyet Dışında Halkım Bir Kesimi Ticarete Yönlendirilmiştir
1886	Tüccar Kaptan Mektepleri	Sivil Gemicilik Eğitimi
1887	Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi	Güzel Sanatlar Mektebi
1887	Bağ ve Ameliyat Mektebi	Bağ Hastalıkları Önleme ve Bağcılığı Geliştirme Mektebi
1887	Ameli Ziraat Mektepleri	Tarım Konusunda Eğitim
1889	Polis Dershanesi	Polise Hukuki Bilgiler Kazandırma
1892	Aşı Memurları Mektebi	Çiçek Hastalığına Yönelik Aşı Eğitimi
1892	Aşiret Mektebi	Aşiret Reislerinin Çocuklarının İstanbul'da Eğitimi

(AKYÜZ Yahya, 2014: 225 - 262).

Osmanlı bu tarzda okulları batı eğitim tarzının etkisinde kalarak açmaya başlamıştır. Önceleri sadece temel ve orta öğretim bir sorun iken, süreçte belli alanlara özgü mesleki ve teknik eğitimlerle ilgili okullar da açılmıştır. Bu gelişmenin temelinde, esas olarak, kimi devlet adamları ve yazarlar, eğitimcilerin öz eleştiride bulunup, toplumun bilgisizlik içinde ve geri kalmış durumda olduğunu fark etmeleri, devletin kötüye gidişinin temel nedenlerinden biri olarak ailede ve okuldaki geleneksel eğitim-öğretim anlayış ve uygulamalarını görmeleri ve bunları değiştirme gereğine inanmaları olgusu yer alır. Siyasî açıdan bu dönemde çocuk ve gençlere okullarda "Osmanlılık" ideali aşılanmaya çalışılmıştır (Akyüz, 2013). Sosyolojik arka plana bakıldığında eğitim kurumlarının tarihi, toplumsal değişim ile ilgili ipuçları vermektedir. Bu dönemde çocukların nasıl bir eğitim aldığı doğrudan ve detaylı verilmediği için eğitim kurumları

ile ilgili sosyolojik verinin çocuğu yorumlamada önemli bir bulgu olacağı düşünülmüştür.

Türk toplumunun sosyo-kültürel yapısının Batı tarzı gibi olmasına özen gösterilmesi ve batılılaşmayı modernleşme kurallarında yukarıdan aşağıya, aydından halka doğru yayma çabası II. Abdülhamit döneminde öne çıkan bir özelliktir ve bu dönemde Batı düşünüş ve yaşayışı bir medeniyet oluşturmada tek yol gibidir (Çetin, 2003 & Çıkla, 2004). Her alanda olduğu gibi çocuğa bakıştaki değişimlerin nedeninde modernleşmenin etkisi vardır. Çocuğa verilen önemde en büyük etken Batı kültürünün egemenliğinin yaşam alanlarına girmeye başlaması olduğunu düşünebiliriz. Erkek çocuklar devlet ve özel okullarda eğitimlerini istedikleri gibi alabilirken kız çocukları bu süreçte eğitimlerini evlerinde almak zorunda kalmışlardır. Fakat yabancı okullarda azınlık ve yabancı kızların eğitim almaya başlaması Osmanlı'da kız çocuklarının eğitimini de gündeme getirmiştir. Dolayısıyla erkek çocukların yanı sıra kızların eğitimi de önem kazanmıştır. Özellikle yabancı okulların açılması ve yabancı okullarda kız çocukların okula gitmesi Osmanlı'da da kız çocukların okula gitme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Kızların eğitiminde ve yabancı okulların sayısında ciddi artışlar olduğu görülmektedir. Finansal kaynak yetersizliğinden dolayı ilköğretime gereken önem verilmemiştir. Azınlık ve yabancı okulların programları ve eğitim içeriği hariç Osmanlı'daki eğitim kurumları ciddi bir denetleme ile karşı karşıya kalmıştır (Akyüz, 2014).

Bu dönemdeki çocukların yetişme tarzı dindar, padişaha itaat eden ve Osmanlılık idealini göz önünde bulunduran nesilden oluşmaktadır. Bu dönemde devlet okullarının sıkı denetimde olmasından dolayı azınlıklar ve yabancılar gibi Türkler de birkaç özel okul girişiminde bulunmuştur. Tüm bu okullarda Rüşdiye ve İdadiler bulunuyordu. II. Abdülhamit döneminde hem Türklerin açtığı hem de yabancıların açtığı okullarda ciddi artışlar olmuştur, fakat yabancı okullar üzerinde denetleme sağlanamamıştır (Çıkla, 2004). Bu konuda olumsuz ve olumlu olmak üzere iki görüş vardır. Yabancı okulların artışı, devlete karşı Hristiyan azınlıkların dillerini geliştirip milli duygularını geliştireceği ve pekiştireceği için ve Müslüman halkın kendi kültüründen koparacağı için yapılan yoğun misyonerlik çalışmaları olumsuz olarak

görülmüştür. Oysa toplumda yabancı dil bilenlerin, okula giden kızların sayısının artması olumlu olarak düşünülebilir (Çıkla, 2004). Genel olarak, açılan bu yabancı okullar karşısında dönemin Maarif müdürleri II. Abdülhamit'e bu durum karşısında sık sık raporlar sunmuşlardır (Akyüz, 2014). Raporlarda en çok göze çarpan unsurlar, okullarda din ve ahlak eğitiminin öğrencilere verilememesi, bu yüzden ders programlarının değiştirilmesi ve okullara iyi ahlaklı ve dindar kişilerin seçilmesidir. Bu dönemde devleti eleştiren bazı kitaplar toplatılmış ve devlete karşı hürriyeti savunan öğretmenler ülkenin farklı şehirlerine sürülmüşlerdir. Bazı Rüşdiyelerde ve İdadilerde Fransızca zorunlu yabancı bir ders olarak verilmektedir. Devletin yabancı okullar üzerindeki etkisi iyice azalmıştır. İstanbul Alman Lisesi Müdürü Dr. Richart Pröyzer bu dönemi şu şekilde ifade eder:

"Türkiye Abdülhamit'in istibdadına nihayet verdiği zaman muhtelif içtimaî sahalarda kaos içindeydi. Bu hâl bilhassa Maarif sahasında daha çok göze çarpıyordu. İlk mektepler, yok denecek kadar azdı. Tali mektepler de öyle bir vaziyette idiler ki çocuklarının tahsillerine ehemmiyet verenler ya hususî muallim tutmağa veya çocuklarını ecnebî mekteplerine göndermeye mecbur oluyorlardı. O zaman bu ecnebî mekteplerinde Türkçe tedrisatı çok elim bir vaziyette idi. Bu dersler birçok ecnebî mekteplerinde seçmeli idi. Şayanı hayrettir ki çocuklarını bu derslere iştirak ettirmeyenler, bizzat Türklerdi. Çünkü Türkçe öğretmenleri de, Türkçe kitapları da yetersizdi. Abdülhamid devrinde bu mesele o kadar şayanı dikkat idi ki, kıraat (okuma) kitapları arasında Avrupa ders kitaplarının noktası noktasına Türkçeye çevrilmiş numuneleri vardı. Bu şartlar altında bir çocuğun kalbinde vatan hissi, vatan muhabbeti, yurt sevgisi ve millî duygu nasıl uyandırılabilirdi? Açık söyleyeyim ki, birçok ecnebî mektebi, ülkeye hizmet etmek gibi bir gaye taşımıyordu. Memleketin lisanı bile ihmal ediliyor, çocuğun gözü mektebin mensup olduğu memlekete çevrilerek, oranın körü körüne hayranı olmasına çalışılıyordu. Çocuklar ecnebî bir memleketin coğrafyasını öğrendikleri hâlde, kendi vatanlarına dair hiçbir şey bilmiyorlardı. Buna ilaveten bir başka kötülük de bu mekteplerde Müslüman çocuklarına yapılan dinî tesirler ve telkinlerdi. Bu tesirler, son derece muzır ve tehlikeli idi. Bu mekteplerin bazılarında Müslüman çocuklar, Hıristiyan ibadet ve dualarına, dinî merasimlere katılmak zorundaydı. Hatta bazen bu çocuklara kabahatlerini affettirmek için haç bile

öptürüyorlardı. Fakat garibi şu ki bu öğrencilerin aileleri bu duruma vakıf oldukları halde hiçbir itirazda bulunmuyorlardı" (Ergin,1977: 1044 - 1046)

Yukarıdaki görüşe bakıldığında, Türk eğitim sisteminin hem niteliksel hem de niceliksel olarak yetersizliği vurgulanıyordu ve yabancı okulların eğitim niteliği olumlu olarak görülüyordu. Misyonerlik çalışmaları dışında yabancı okullar ciddi anlamda ön plana çıkmaktaydı. Hatta Türkçe bu okullarda bir ara yasaklanmak istenmiş ve yabancı okullar kurumsallaşarak toplum üzerindeki etkileri oldukça fazla olmuştur. Yabancı okulların varlığı batılılaşmayı hızlandıran bir süreç olarak görülürken II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesiyle birlikte modernleşmede yeni bir süreç başlamış olup 1908'de II. Meşrutiyet ilan edilmiştir ve modernleşme büyük oranda milliyetçilik fikri etrafında ele alınmaya başlamıştır.

Milliyetçilik ideoloji çerçevesinde çocuk yetiştirilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda yeni bir nesil oluşturma düşüncesi baskın çıkmıştır ve artık çocuk geleneksel değerler dışında devletin kendine göre yetiştireceği bir birey ve vatandaş olarak görülmüştür (Kılıç, 2007). İlk önlem olarak, hükümet himayesinde kurulan bir komisyon, gayrimüslimlere ve yabancılara ait okulların bağımsız olmasını, ancak Türkçe öğrenimine önem verilmesini kararlaştırmış; fakat bu karar da, memleketin âdeta bir yangın yerine döndüğü Balkan savaşları dolayısıyla uygulanamamıştır (Akyüz, 2014). Zaten Balkan Savaşı sonrası geniş topraklar kaybedilmiş ve pek çok okul elden çıkmıştır. 1913'te mesele tekrar ele alınmış ve Türkçe öğretilmesi şartıyla, mahallî dil ile öğretim yapılmasına izin verilmiştir. Kısacası I. Dünya Savaşı'na kadar bu okullar üzerinde gerçek bir denetim sağlanamamış ve eğitim eski usüllere göre devam etmiştir. Modernleşme sürecinde, yabancı okulların sayısında artış olması, ekonomik, bilimsel ve kültürel alanlardaki ilerlemeler özellikle İstanbul'daki Osmanlı Müslüman toplumunu etkilemeye ve değiştirmeye başlamıştır (Demirel, 2012 & Akyüz, 2014). Bu dönemde yine yabancı okulların açılması, özel Türk okullarının da açılmasını sağlamıştır. Yabancı okullardaki öğrenci sayısı nerdeyse tüm Osmanlı öğrencilerin sayısına yakın olduğu ve kız öğrenci sayısı bakımından yabancı okulların anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Karma eğitim konusunda da yabancı okulların, özel okullar ile karşılaştırıldığında öğrenci sayısında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Fakat, savaş yıllarında medreseler, dini mahkemeler, vakıflarda düzenlemelere gidildi

ve bu kurumların yönetimi Adliye, Maarif ve Evkaf nezaretlerine bırakılarak yabancılara yeni okul açmaları yasaklanmış, azınlık okullarının açılması da bazı hususî şartlara bağlanmıştır (Findley, 2011). Ayrıca "Türkçe, Türkiye tarihi ve coğrafyası" gibi derslerin Türkçe olarak Türk muallimler tarafından verilmesi mecburî tutulmuştur. (Akyüz, 2014). Bu ideoloji çerçevesinde eğitim alanında ciddi düzenlemelere ve yeniliklere gidilir ve bu süreç Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Kurumları, Tüzük, Yönetmelik ve Kararnameler (1908-1917)

Yıl	Kurum	Özellikleri
1908	Darülmuallimin	Öğretmen Yetiştirme Kurumu
1908	Terbiye-i Avam Kurumları	Halk Eğitimi Çalışmaları (Türk Dernekleri, Türk Ocakları ve Türk Yurdu)
1910	Medaris-i İlmiye Nizamnamesi	Medreselerin Islahı ve Pozitif Bilimleri Derslerin Müfredata Eklenmesi Tüzüğü
1911	İlk Kız İdadisi	İlk Kız Lisesi
1913	İstanbul İnas (Kız) Sultanisi	İlk Kız Lisesi
1913	Tedrisat-ı İptiday-i Kanuni Muvakkati	İlköğretim Öncesi Yasaların Çıkması
1914	Ana Muallime Mektebi	Okulöncesi Öğretmen Yetiştirme
1914	Darüleytam	Yetim Yurtları
1914	Çırak Mektepleri	Okula Gidemeyen Çocuklara Gece Eğitimi
1915	Ana Mektepleri Nizamnamesi	Ana Okullarının Resmi Nitelik Kazanması
1915	İnas Darülfünun	Kızlara Yönelik İlk Yüksek Öğretim
1915	Hususi Mektepler Talimatnamesi	Yabancıların Okul Açma Yönetmeliği
1917	Aile Hukuku Kararnamesi	Kız Çocuklarının Evlenme Yaşı 17 olması ve Kadın Haklarının Güvence Altına Alınması

(AKYÜZ Yahya, 2014: 225 - 262).

Modernleşme sürecinde aile, kız çocukları ve kadın konusundaki yukarıdaki düzenlemeler çocuğun ortaya çıkmasını anlamlı bir şekilde hızlandırdığı söylenebilir.

Modernleşmenin ilk adımı olması bakımından kızlarla ilgili açılan okullar olumlu olarak görülebilir. Kadınların yönetici olarak eğitim aracılığı ile Osmanlı yaşamına aktif olarak katılması kız çocuklarının eğitimini kaliteli hale getirmiştir denilebilir. Kız çocuklarına ve kadınlara yönelik okullarda artış olmasıyla birlikte kadınların yazdığı kitaplar ve dergilerde de artış olmuştur (Findley, 2011). Buna paralel olarak 1908'den sonra birçok dergi ve gazetelerde kadın ve kız eğitim önemsenmiştir. Bu dergilerde geleneksel iffet ve ismet kadın tipinin yerine sevgiye dayanan bir evliliği ve eşitlikçi aile ilişkileri savunulmaktaydı ve bu durum toplumda sosyal değişimin habercisiydi.

Bu dönemde 1913'te Miras Kanunu kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra 1913'te temel eğitim kız çocukları için zorunlu hale getirildi ve 1915'te kadınlar için bir üniversite açıldı (Akyüz, 2014). Bu dönemde kadınlar ile ilgili meslek okullarının, devlet memurları, öğretmenlerin ve mesleki derneklerin sayısında ciddi artışlar olmuştur ve 1917'de Aile Kararnamesi kabul edilerek kadın ile ilgili konularda gelişmeler sağlanmıştır (Ortaylı, 2009). Kanunlar artık bireysel durumların ve dinsel ayrımların üstündeydi. Kadın dergilerinin ve derneklerinin sayısının artmasının yanı sıra kadınlar kamusal roller yüklenerek hem ekonomiye hem de milli mücadeleye ciddi katkılarda bulundular (Dulum, 2006). Bu dönemde, kadın sosyal hayatın hemen her alanında yer almaktadır. Memuriyette, işçi olarak fabrikalarda, dokumacılık sanayisinde, esnaf olarak ticaret alanında çalışmışlar, yine bu dönemde ilk defa yükseköğrenim olanağı bulmuşlardır (Dulum, 2006). II. Meşrutiyet döneminin kadınlar için getirdiği Aile Hukuku reformu Cumhuriyet Döneminde Medeni Kanun'un oluşturulmasında temel teşkil etmiştir. Ayrıca özellikle kız çocukları eğitiminde ciddi çalışmalar ve düzenlemeler olduğu görülmüştür. Gökalp'in aile ve çocuk konusundaki kuramsal tartışmaları, açılan okullarla birlikte somut bir nitelik kazandığı görülmüştür. Ortaylı, Osmanlı'nın eğitim alanında yaptığı düzenlemeleri başarılı olsa da aksak bir eğitim sistemi olduğunu belirtmiştir (Ortaylı, 2011). Bunun nedenini ise, eğitim programına bağlamıştır. İlköğretime gerekli önemin verilmeyip doğrudan yüksek dereceli okullara ağırlık verilerek devlete memur ve teknisyen yetiştirmesi hedeflenmiştir. Ortaylı, Osmanlı'nın ilköğretimde gerekli kurumsallaşmayı sağlamadan dağıldığını ve temel eğitimin Osmanlı'da devamlı eksik kaldığını vurgulamıştır (Ortaylı, 2011). İdeal olarak Emrullah Efendi, Satı Bey, Tevfik Fikret, Ethem Nejat, Mehmet Akif, Ömer Seyfettin

Ziya Gökalp, Prens Sabahattin, Halide Edip Adıvar gibi düşünürler oluşturulacak yeni nesil için çocuk eğitiminin önemli olduğunu vurgulamışlar, fakat uygulamada tarihsel olarak temel eğitim sorunları olduğu için ciddi zorluklarla karşılaşılmışlardır. Teorik olarak kitaplarda ve gazetelerde çok ciddi tartışmalar ve yaklaşımlar öne sürülmesine rağmen uygulamada birçok güçlükle karşılaşılmıştır. Kız Sanayi Mekteplerinin ve üniversitenin çok geç kurulması bu temel eğitim aksaklıklarının sonucu olarak görülmüştür (Akyüz, 2014).

Yeni bir milli pedagojinin oluşturulması, Türklüğün istikbali ve devletin bekası için elzem görülmüş, çocuklardaki milli ruhun canlandırılması öncelikli hedef olarak ilân edilmiştir. İdeal çocukluk tanımı, tıpkı yetişkinler için olduğu gibi, milliyetçi jargonun tesiri altında yeniden yapılmıştır. Bu dönemde yeni rejimi ortaya çıkaracak ideologlarının temel siyasi projesi, cumhuriyet değerlerine ve inkılâplarına bağlı, kurucu/koruyucu lider imgesine sahip çıkan yeni kuşaklar yetiştirmek olmuştur (Öztan, 2009). Doğulu olmaktan kurtularak Batının medeniyet seviyesine ulaşmaya ant içmiş aynı zamanda da kendi ulusal sınırlarının içerisini cennet olarak kabul etmiş bir cumhuriyet nesli, geleceğin teminatı olarak görülmüştür. Eğitim ve öğretim alanında girişilen tüm inkılâplar, cumhuriyetçi kuşaklar yaratarak yeni rejimin vaat ettiği modernleşme ve kalkınma idealine ulaşmak üzere tasarlanmıştır (Okay, 1998). Çocukların ideal yurttaşlık formasyonuna sahip olmasını ve belirlenen pencereden dünyayı tanımasını arzulayan seçkinler, hem resmi/kurumsal yönde çaba sarf etmişler hem de popüler denilebilecek alanlardaki faaliyetleri çoğunlukla desteklemişlerdir (Şirin, 2013).

Çocuğa verilen kıymetin ve çocuk sevgisinin söylemsel olarak hiç olmadığı kadar ön plana çıkması ile birlikte, bilhassa çocuk edebiyatı alanına duyulan ilgi artmıştır. Çocuk, umut, gelecek, mutluluk, sevilesi bir varlık olarak edebi metinlerde resmedilmeye başlamış ve çocuklara hitaben kaleme alınan eserler çoğalmıştır (Öztan, 2009 & Okay, 1998). Çocuk yayınları da ciddi anlamda ön plana çıkmaya başlamıştır. Süreli çocuk yayınları yayınlandıkları dönemde meydana gelen olayları, dönemin düşünce ve yaklaşımlarını, temel sorunlarını yansıtan en önemli yazılı kaynaklardan biri olarak görülmektedir. Süreli çocuk yayınlarında toplumsal ve bilimsel gelişmeleri, toplumun çocuğa ve eğitime bakış açısını da görmek mümkündür (Güler, 2006).

Yenileşme hareketleriyle birlikte çocuğun yetişkinlerden ayrı bir dünyası olduğu görülmüş ve çocuk ayrı bir birey olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu yüzden halkın geleceğinin güvencesi olan çocukları yenileşme hareketinden haberdar etmek ve onları bu sürece ortak etmek amacıyla süreli çocuk yayınları kullanılmıştır (Bayram, 2005 & Şimşek, 2001). Bu süreçte çocukla ilgili yayınlar, dergiler ve gazeteler zengin bir şekilde ortaya çıkmıştır ve bu durum Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6. Çocukla İlgili Dergi, Gazete ve Yardımcı Kitap Yayınları (1911-1920)

Yıl	Yayın	Özellikleri
1911	Talebe	Savaş, Şiir ve Şarkı
1913	Mektepli	Öykü, Monolog, Oymacılık ve Elişleri
1913	Çocuk Yurdu	Ahlak Eğitimi ve Ahlaki Değerler
1913	Çocuklar Alemi	Resim, Karikatür, Ahlak Eğitimi
1913	Türk Yavrusu	Ahlak Eğitimi ve Ahlaki Değerler
1913	Mektep Müzesi	Kadın ve Kız Eğitimi
1913	Talebe Defteri	İdeal Çocuk
1914	Çocuk Dostu	Ahlaki, Sosyal ve Kültürel Gelişim
1914	Mini Mini	Savaş Ortamının Duyguları
1914	Türk Çocuğu	Okuldaki Öğretime Destek
1918	Küçükler Gazetesi	Örnek ve İdeal Çocuk
1919	Çocuk Gazetesi	Tarih ve Savaş
1920	Hür Çocuk	Sağlık ve Terbiye

(UNGAN Suat & YİĞİT Fadime, 2014: 186 - 191)

Tarihsel süreçte çocuk dergi ve gazetelerin sayısındaki artış siyasi ve sosyal gelişmelerin sonucunun bir kanıtıdır. Süreli çocuk yayınları ile Cumhuriyet öncesinde çocukların eğlence ihtiyaçları karşılanmış, Türk aydınları arasında çocuk edebiyatının önemi ve gerekliliği konusunda bir bilinç oluşturulmuş ve Türk çocuk edebiyatının temelleri atılmıştır (Şimşek, 2012). Kür, Cumhuriyet öncesi çocuk dergilerini okuyan çocukların ileride Kurtuluş Savaşı'nı yapan yetişkinler olacağını hatırlatır ve bu dergilerin ne kadar önemli bir başarıya imza attıklarını vurgulamıştır (Kür, 1993). Bu dergilerin yanı sıra ilk defa İstanbul dışında kızlara yönelik eğitim kurumları açılmıştır. Çünkü tarihsel olarak çocuğun ortaya çıkması için kızların ve kadın eğitim alması

oldukça önemli bir süreçtir. Önce İstanbul'da ortaya çıkan bu okullar daha sonra diğer kız okullarına örnek olması bakımından önemli görülmüştür (bkz. Tablo 1, s.42).

Büyük ölçüde II. Meşrutiyet ile başlayan çocuğun kamusal özneleşme potansiyelinin keşfi süreci, cumhuriyetçi değerler ve kolektivist kültürel motifler ile harmanlanarak hız kazanmıştır (Öztan, 2009 & Şirin, 2013). Çocuğu, rejime ve kurtarıcılarına sahip çıkan iyi bir yurttaş olarak yetiştirme projesi, devralınan mirasa uygun olarak, büyük ölçüde milliyetçi parametreler ve militarist değerler ile belirlenmiştir. Çocukların hane içinden başlayarak okullarında ve tüm yaşamları boyunca vazife ve sorumluluk bilinci ile hareket etmeleri beklenmiş ve çocuklara özgü hayat programları hazırlanmıştır. Sözü edilen programlar ile çocuğun eğlence-oyun dâhil gündelik hayattaki faaliyetleri disipline edilmek istenmiştir. Bu durum aynı zamanda çocukla ilişki içerisinde olan yetişkinlerin yaşamlarını da etkilemeye yöneliktir. Zira çocuğu disipline etmek, yetişkinin sorumluluğu iken bahsi geçen sorumluluk, bir ölçüde, bizatihi ideal yetişkini biçimlemektedir (Okay, 1998).

Yeni rejimin seçkinlerinin vazife ve sorumluluk kavramları üzerinde bu denli ısrarla durması şüphesi güvenlik meselesi ile yakından ilgilidir. Bu çerçevede milli değerlere ve vazifesine bağlı, modern yaşamı özümsemiş çocuklardan kurulu bir ülkenin içte ve dışta güvende olacağı düşünülmüştür. Güvende olunacak vaktin tam olarak belirtilmemesi, güvensizlik tanımının sosyo-politik amaçlara uygun olarak yapılmasına yardımcı olmuştur. Güvenlik denetim ve kalkınma kaygısı ile bu denli iç içe geçmiş, yabancı-korkusu dışavurumları ve itaat kültürünü bu denli yeniden üreten bir zeminde, ideal çocukluk anlayışının içinde barındırdığı sorunları ve çelişkileri keşfetmek, aynı zamanda Türkiye'deki ideal yetişkinlik ve yurttaşlık meselesine dair sorunları ve hatta açmazları anlayabilmek için önemli bir fırsattır. Bu nedenle öncelikle bu dönemde medeniyet projesi neredeyse tamamen Batı'ya endekslenirken, çocukluğu kavramsallaştırmaya dair izlenen yöntemlerin millilik ilkesine göre düzenlenmesindeki ısrar göz ardı edilmemelidir (Balibar, 2007). Modernleşmeci arzular ile rejimi koruma çabalarının itaati ve katı disiplini öne çıkaran ve didaktik bir üslubu benimseyen formunun, araştıran, sorgulayan bireyin inşasını geciktirdiği ifade edilmelidir (Okay, 1998 & Şirin, 1999; Üstel, 2005; Şirin, 2013).

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet kurulduğunda, Osmanlı Devletinden kalan medreseler ve sıbyan mektepleri gibi geleneksel okulların yanında Batılı tarzda açılmış Rüşdiye, İdadi, Sultani gibi orta öğretim ve İptidaî ilköğretim kurumları ile azınlık ve yabacılara ait okullar da varlıklarını sürdürmektedir. Bu kurumlar milli bir amaç gütmekten çok, birbirine zıt görüşlü insanlar yetiştiriyordu. Yine de toplumda baskın olan düşünce milliyetçilik idi. Milliyetçilik fikri etrafında milli okul, milli eğitim ve milli değerler gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. İkinci bölümde yukarıda tartışılan modernleşme ve çocuk ile ilgili kuramlar ve veriler ışığında araştırmanın yöntemi ve tekniği belirlenmiştir.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN TASARIMI

Bu çalışma, 1839'da resmi olarak Tanzimat Fermanının ilan edilmesiyle başlayan Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar seksen dört yıl içinde yazılan romanlardaki çocuk olgusunun sosyolojik özelliklerini nitel araştırma yöntemiyle yorumlamayı hedeflemektedir. Edebiyat sosyolojisi açısından, sosyolojinin epistemolojik bilgi verdiği ve romanın da estetik bir ürün olduğu düşünülürse bu iki disiplin arasında paralellik olduğu düşünülmektedir (Moran, 1994 & Alver, 2006). Romanlara estetik bir değer bakışının yanı sıra bilimsel veriler sağlayan sosyolojik bir bakışın romanı anlamaya farklı bir perspektif kazandıracağı ifade edilmektedir (Leenhardt, 1967 & Swingewood, 1971). Bu bağlamda, Türk modernleşmesi kuramları ve romanları sosyolojik verilerle desteklendiğinde çocuğun durumu daha güvenilir yorumlarla ortaya konulabilir. Diğer bir deyişle, Türk modernleşmesi çerçevesinde Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar olan edebi dönem romanlarında çocuğun yerinin sosyolojik olarak analiz edilip yorumlanması toplumun çocuğu nasıl gördüğü ve çocuğun ne derecede modernleştiğini ve çağdaşlaşma yaşadığını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Sosyoloji ve edebiyat disiplini içerisinde çocukla ilgili disiplinler arası çalışmaların ve uygulanan yöntemlerin az sayıda olması bu çalışmanın önemini göstermektedir. Bu anlamda edebiyat sosyolojisinin disiplinler arası bir çalışma alanı olduğu düşünülecek olursa, bu araştırmanın hem edebiyat hem de sosyoloji alanına katkıda bulunması umut edilmektedir.

Disiplinler arası çalışma iki farklı alandan belirlenecek ortak kavramlarla oluşturulacağı düşünülecek olursa araştırma tasarımının da ortak bir noktada buluşması beklenmektedir. Her ne kadar edebiyat ve sosyoloji alanları araştırmalarda farklı yöntemler kullansa da, bu çalışma her iki disiplin için ortak bir zemini olabilecek nitel araştırma yöntemini benimsemeye yönlenmiştir. Türk modernleşmesi çok uzun bir tarihsel süreci kapsadığı, farklı kuramların tartışıldığı ve Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet dönemlerinde çok sayıda roman yazıldığı için araştırma tasarımı bu sürece uygun şekilde belirlenmiştir. Türk modernleşmesi ile ilgili literatür taraması yapıldıktan,

kuramlar incelendikten ve örnekleme alınan romanlar çocuk bağlamında okunduktan sonra araştırmanın yöntem ve tekniği, çalışmanın konusuna uygun araştırma soruları, varsayımları belirlenerek çalışma sınırlandırılmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ VE TEKNİĞİ

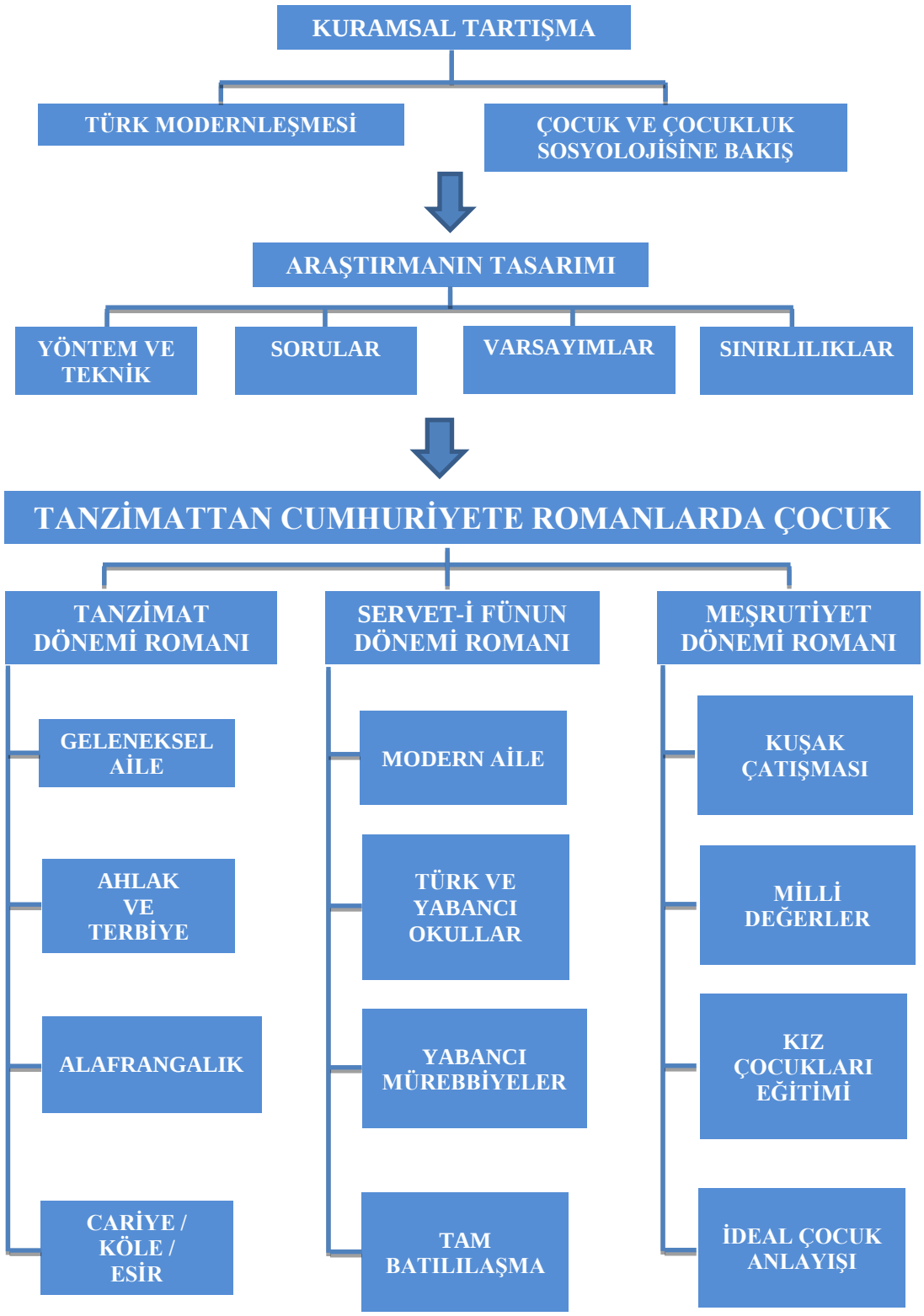
Bu araştırma, Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar Türk modernleşmesi temelinde incelenen tematik kavramlara göre seçilmiş romanları sosyolojik verilerle analiz yapmayı hedefleyen nitel bir çalışmadır. Araştırmada, betimsel tarama tekniğiyle Türk modernleşmesi süreci kuramsal çerçevesi tarihsel bir yöntem izleyerek incelendikten sonra, içerik analizi tekniğiyle Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet dönemlerinde seçilen romanlar incelenerek çocuk karakterinin sosyolojik olarak nasıl ele alındığı analiz edilmiştir (Mardin, 1999b, 2001, 2002 & Meriç, 1983; Kaçmazoğlu, 2010, 2011; Yuva, 2011). Literatür tarama araştırmaları çeşitli tekniklerle gerçekleştirilmektedir. Bu tarama teknikleri örnek olay tarama, ilişkisel tarama, tekil tarama tekniklerdir (Balcı, 2009). Betimsel tarama ve içerik analiz tekniği bu tekniklerden orta düzeyde bir nitel araştırma olarak belirtilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

Araştırmada, sırasıyla betimleme, analiz ve yorumlama yapılarak çalışma nitel bir özellik kazanmıştır. Betimsel analizlerde kavramların ve verilerin incelenmesi betimleme, sınıflama ve ilişkilendirme şeklinde üç aşamada gerçekleştirilir (Dey, 1993). Betimleme aşamasında ilgili veriler toplanır ve bu verilerden belli bir örneklem seçilir, sınıflama aşamasında ise araştırmacı belli kavram ya da kategoriler ortaya çıkararak sınıflandırır. Sınıflandırılan kavram ve kategorilerden sonra temalar ortaya çıkarılır ve son aşamada belirli temalar altında sınıflandırılan kavram ve kategoriler ilişkilendirilir ve yorumlanır (Dey, 1993 & Wolcott, 1994). İçerik analiz çalışmasıyla tanımlanan kavramlar belli kuramlara göre daha detaylı yorumlanır ve ilişkilendirilir (Strauss & Corbin, 1990).

Sosyolojik kavramlar ile romandaki temalar ilişkilendirildiği için bu kavramlar tematik kavramlar olarak kodlanmıştır. Bu çalışmadaki tematik kavramlar betimsel tarama ve içerik analiz tekniği yoluyla modernleşme tartışmalarına uygun olarak on bir roman yazarı ve yazarların on dört romanı seçilerek çalışma sınırlandırılmıştır. Bu çalışma, sosyolojik olguyu özellikle ön plana çıkarmayı hedeflediği için, romandaki çocuk karakterlerin yanı sıra çocukların yetişkin olma durumunu belirleyen çocuklukta yaşadığı faktörler de incelenmiştir.

Araştırmanın roman seçimleri dört aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşamada Türk Modernleşme kuramları incelenmiştir. İkinci aşamada ise, dönemlere ait romanların geniş özeti okunarak modernleşme kuramlarındaki kavramlara uygun romanlar seçilmiştir. Romanların edebi dönemlere göre seçim aşamasında, Tez İzleme Jürisinde yer alan Yeni Türk Edebiyatı bölümü Doç. Dr. Şerife Çağın'ın öneri ve görüşleri alınmıştır. Aynı zamanda, Yeni Türk Edebiyatı bölüm başkanı Prof. Dr. Fazıl Gökçek'e seçilen romanlar konusunda danışılıp, görüşleri alınmıştır. Üçüncü aşamada seçilen romanlar okunarak modernleşme kavramlarına uygun, çocuk ile ilgili bölümler sınıflandırılmıştır. Dördüncü aşamada ise, kavramların içerik analizi yapılarak yorumlanmıştır. İçerik analiz tekniği uygulanırken romandaki çocuklar ile ilgili yorumlar sosyolojik verilerle desteklenmiştir.

Türk modernleşmesi bağlamında tartışılan kavramlara baktığımızda ise, aile ve eğitim olgusu, çocuğun akademik ve ahlaki eğitiminin yanı sıra yaşam tarzını ve kişiliğini farklı şekilde etkileyen annesizlik ve babasızlık olgusu, batılılaşma sürecinde okullaşma ile okuma-yazma oranının artması bakımından okul, modernleşme ve romanlarda oldukça önemli bir kavram olan ve düalizm yaratan alafrangalık, anayasal olarak defalarca kaldırılmasına rağmen pratikte 1923'e kadar devam ettiği ve özellikle Tanzimat dönemi romanlarında işlenen köle/esir çocuk olgusu, toplumda değişim yaratan aktörler ve Batılılaşmanın önemli bir göstergesi olan mürebbiyeler, eski- yeni, doğu- batı ve batılılaşma kavramları romanlarda ve sosyolojik arka planda yoğun olarak işlendiği için çalışma boyunca tartışılmıştır (bkz. Şema 1).


KURAMSAL TARTIŞMA
TÜRK MODERNLEŞMESİ
ÇOCUK VE ÇOCUKLUK SOSYOLOJİSİNE BAKIŞ
ARAŞTIRMANIN TASARIMI
YÖNTEM VE TEKNİK
SORULAR
VARSAYIMLAR
SINIRLILIKLAR
TANZİMATTAN CUMHURİYETE ROMANLARDA ÇOCUK
TANZİMAT DÖNEMİ ROMANI
SERVET-İ FÜNUN DÖNEMİ ROMANI
MEŞRUTİYET DÖNEMİ ROMANI
GELENEKSEL AİLE
AHLAK VE TERBİYE
ALAFRANGALIK
CARİYE / KÖLE / ESİR
MODERN AİLE
TÜRK VE YABANCI OKULLAR
YABANCI MÜREBBİYELER
TAM BATILILAŞMA
KUŞAK ÇATIŞMASI
MİLLİ DEĞERLER
KIZ ÇOCUKLARI EĞİTİMİ
İDEAL ÇOCUK ANLAYIŞI

Şema 1

2.2. ARAŞTIRMA SORULARI

Modernleşme kuramları ve romanlar arasında kavram örtüşmesinin olup olmadığı araştırmanın sorularını ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Modernleşme ile birlikte önem kazanan aile, eğitim ve toplum unsurunun, o dönemin koşulları altında çocuk üzerindeki etkileri romanlarda nasıl aktarılmıştır?
2. Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet dönemlerinde çocuklar aile, okul ve toplum içinde Türk romanında nasıl konumlandırılmışlardır?
3. Modernleşme sürecinde üç edebi dönemin romanlarında çocuk ile ilgili hangi kavramlar ön plana çıkmıştır?

2.3. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Kuramlar analiz edildikten sonra romanlardan sosyolojik içeriği olan tematik kavramlar çıkarılmış ve bu kavramlar çerçevesinde belli varsayımlar ön plana çıkmıştır. Literatür taramasında romanlar zengin bir olay örgüsü ve toplumsal ilişkiler ağı sunduğu için, incelediğimiz romanların da toplumsal olayları ve olguları yansıtacağı düşünülmüştür (Moran, 2010 & Ecevit, 2011; Mardin, 2002). Bu çerçevede, Türk romanlarının toplumun arka planını verebileceği düşüncesi sosyolojik olarak da varsayımların ortaya atılabileceğini pekiştirmiştir. Sosyolojik veriler ve modernleşme kuramları temel alınarak romanlarla ilgili araştırmada şu varsayımlar ileri sürülmüştür:

1. Tanzimat döneminden Cumhuriyet dönemine kadar olan modernleşme çerçevesinde Ziya Gökalp'in de belirttiği gibi, Türk toplumsal yapısının hızlı değişimi, aile kurumuna ve aile içindeki çocuğun toplumsal konumuna etki etmiştir (Gökalp, 1976).
2. Toplumun eğitim, kültürel, politik, sosyal yapısındaki değişmeler Türk romanına yansımaktadır ve bu romanlardaki anne-çocuk-aile-okul-toplum

arasındaki ilişki çocuğa atfedilen değerler konusundaki dönüşümün tipik aynası, işaretleri olmaktadır.

3. Berkes (2002)'in yanlış batılılaşma ve Mardin'in (2009b) aşırı batılılaşma kavramlarından çıkarılacağı gibi alafranga, batılılaşma, batılı eğitim gibi kavramlar, romanlardaki çocukların yetişme tarzına ve çocuk olgusuna yansımaktadır.

2.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu çalışmada şiir, anı, hikâye gibi edebiyat türleri arasında romanın seçilmesinin nedeni, romanın diğer edebi türlere göre olay ve olguların çok daha zengin ve ayrıntılı olmasıdır. Bu sayede roman inceleyen sosyolog, romanın toplumsal arka planı ile ilgili daha çok ipucu elde edebilme ve sosyolojideki teorilerle ilişkisini daha açık kurabilme olanağına sahip olmaktadır. Bu dönemlerde kuramsal çerçevede çocuk ile ilgili birçok kavram olmasına rağmen, romanlar betimsel tarama tekniği uygulanarak çocukla ilişkilendirilen kavramlara göre seçilmiştir (Mardin, 2009 & Berkes; 2002: Ortaylı, 2002; Sınar; 1996).

Bu araştırma, çocuğun Türk romanındaki yerini 1839 Tanzimat döneminden 1923 Cumhuriyet dönemine kadar Türk modernleşmesi bağlamında genel tarihsel bir perspektifle ele almaktadır. Bu anlamda, Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet dönemi olmak üzere üç edebi dönem çalışmaya alınmıştır. Servet-i Fünun döneminin kapanmasından itibaren 1901-1908 yılları arası yoğun bir baskının yaşandığı ve yayın yasaklarının olduğu bir dönem olduğu için çocuk ile ilgili roman yazılmamıştır (Okay, 2003).

Çalışma yapılırken bazı zorluklarla karşılaşılmıştır. Öncelikle üç edebi dönemde yazılan romanların sınırlı bir sürede okunması imkânsız olduğu için araştırmacı romanların içeriklerini geniş özetler üzerinden okuyup çalışmada yer alacak romanları tespit etmiştir. Literatür araştırması yapılırken birçok kavramla karşılaşılmıştır ve sadece modernleşme kuramlarına uygun kavramlar seçilmiştir. Çalışmanın diğer bir güçlüğü de edebiyat sosyolojisi alanında çocuk ile ilgili çalışmaların çok az yapılmış olmasıdır. Yapılan birkaç çalışmada romanlardaki çocukların büyük ölçüde eğitim psikolojisi çerçevesinde ele alınmış olduğu ve bu incelenmelerin sadece özet şeklinde

verildiği görülmüştür (Tezcan, 2005 & Sınar,1996). Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise, edebiyat sosyolojisi bağlamında, romanlarda çocuğun ele alındığı çalışmaların veri ve analizleri bakımından yetersizliğidir (Alver, 2006). Sosyoloji alanında ise, çocuklara özel bir konu alanının ayrılmaması da diğer bir eksiklik olarak görülebilir.

Dönemlere göre hangi romanlar olduğu ve romanların hangi yıllar arası alındığı aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 7. Tanzimat Döneminden Seçilen Romanlar ve Konuları (1839-1896)

Tanzimat Dönemi	Roman Adı	İlk Basım Yılı	Temel Kavramlar
Ahmet Midhat Efendi	*Felatun Bey ile Rakım Efendi*	1875	Eğitim, Kız Çocuklarının Eğitimi, Eski-Yeni Değer Çatışması, Alafrangalık, Annesizlik-Babasızlık Olgusu, Esir/Köle Çocuk.
Namık Kemal	*İntibah*	1876	Alafrangalık, Babasızlık, Batılı Eğitim Anlayışı.
Sami Paşazade Sezai	*Sergüzeşt*	1889	Köle/Esir Çocuk, Annesizlik-Babasızlık.
Fatma Aliye Hanım	*Muhadarat*	1892	Batılı Eğitim Anlayışı, Annesizlik.
Mizancı Mehmed Murad	*Turfanda mı Turfa mı?*	1890	Batılı Eğitim Anlayışı, Annesizlik-Babasızlık.
Recaizade Mahmut Ekrem	*Araba Sevdası*	1896	Alafrangalık, Babasızlık, Batılı Yaşam Tarzı.

Tablo 8. Servet-i Fünun Döneminden Seçilen Romanlar ve Konuları (1896-1901)

Servet- i Fünun Dönemi	Roman Adı	İlk Basım Yılı	Konular
Halit Ziya Uşaklıgil	*Nemide*	1892	Annesizlik, Kız Çocuğu Eğitimi, Batılı Eğitim Anlayışı.
	Aşk-ı Memnu	1901	Batılı Eğitim Anlayışı, Yabancı Mürebbiye, Annesizlik
	Mai ve Siyah	1898	Eski-Yeni Değer Çatışması, Babasızlık.
Hüseyin Rahmi Gürpınar	*Mürebbiye*	1899	Yabancı Mürebbiyelerin Çocuklar Üzerindeki Etkisi, Annesizlik.

Tablo 9. Meşrutiyet Döneminden Seçilen Romanlar ve Konuları (1908-1923)

Meşrutiyet Romanı	Roman Adı	İlk Basım Yılı	Temel Kavramlar
Ahmet Midhat Efendi	*Jön Türk*	1910	Kız Çocuklarının Eğitimi, Alafrangalık/Alaturkalık.
Reşat Nuri Güntekin	*Çalıkuşu*	1922	Milliyetçilik Düşüncesi Etrafında Çocuk Eğitimi.
Yakup Kadri Karaosmanoğlu	*Kiralık Konak*	1920	Kuşak Çatışması, Batılılaşma.
Halide Edip Adıvar	*Vurun Kahpeye*	1923	Milliyetçilik Düşüncesi Etrafında Çocuk Eğitimi.

Bu çalışma yukarıda verilen romanlara ve konularına göre yapılmış olup üçüncü bölümde sosyolojik kuramlar ve modernleşme çerçevesinde tartışılmıştır. Romanda geçen çocuklar ve yetişkin karakterlerin yaşadıkları çocukluk süreci edebi dönemlere göre bir tarihsel yol izleyerek belirlenen tematik kavramlar bağlamında incelenmiş olup yaşadıkları toplumsal değişim süreci verilmiştir.

BÖLÜM III

TANZİMAT'TAN CUMHURİYET'E ROMANLARDA ÇOCUK

Tanzimat dönemi edebî olarak Türk romanının ilk ortaya çıktığı dönemdir ve sosyolojik olarak toplumsal değişim sürecinde çocukla ilgili zengin veriler sunabilmektedir. Bu değişim, resmi anlamda Tanzimat dönemi ile başlar ve romanlarda yerini bulur. Roman yazarlarının temel hedeflerinden bazıları toplumsal değişimi romanda vermek, topluma öncülük etmek ve toplumu yönlendirmektir (Ecevit, 2011). Dolayısıyla, romanlar estetik unsurun yanı sıra toplumsal içeriği zengin olan yapıtlar olarak değerlendirilmektedir. Romanlardaki çocuk olgusu da bu çerçevede değerlendirilebilir. Bu bölümde, romanlardaki çocukların durumu, yetişkinlik dönemlerini belirleyen çocukluk dönemi yaşantıları arka plandaki sosyolojik değişimlerle ile birlikte verilmeye çalışılmıştır (Sarıbay, 2009). Romandaki çocukların durumları sosyolojik kuramlarla ve verilerle sentezlenerek yorumlanacaktır.

Bu bölümde edebi dönemlere göre çocukların toplumsal değişim ve dönüşüm süreçlerini etkileyen faktörler alt başlıklarıyla tartışılacaktır.

3.1. TANZİMAT DÖNEMİ ROMANINDA ÇOCUK (1839-1896)

Tanzimat ile birlikte çocuğun önemini gösteren gazeteler, edebî tercümeler ve çocuk hikâyeleri Tanzimat döneminin düşünüş tarzını vermektedir. Bunun nedeni, genelde ailelerin çocuklara nasıl davranılması gerektiğinin bu tür eserler aracılığıyla halka anlatılmak istenmesidir (Sınar, 2006). Çocuğun ve çocukluğun oluşmasında, aile kadar toplumun da bu konuya eğilimi çok önemlidir. Böylelikle çocuk toplumsal bir varlık olarak konumlandırılacaktır. Çocuk olgusu sadece romanlarda değil, roman dışında da birçok edebî türde yer almıştır ve dolayısıyla aile tarafından çocuk ve çocuğun nasıl yetiştirileceği Tanzimat döneminin merkezi kavramlarından biri olmuştur (Kesebir, 2010).

Bu dönemde çocuğun toplumsal olarak konumlandırılmasını, toplum ve aile içindeki durumunu yansıtan Ahmet Midhat Efendi'nin *Felatun Bey ile Rakım Efendi*

(1875), Namık Kemal'in İntibah (1876), Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt* (1889), Mizancı Murat'ın *Turfanda mı Turfa mı* (1890), Fatma Aliye Hanım'ın *Muhadarat* (1892) ve Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* (1896) [1] romanları seçilmiştir *İntibah, Felatun Bey ile Rakım Efendi ve Araba Sevdası* romanlarında doğu-batı çatışması ekseninde alafranga tarzı eğitim ve yaşam tarzı ön plana çıkarken, aynı zamanda *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'deki Rakım, *Turfanda mı Turfa mı*'daki Mansur ve *Muhadarat*'taki Fazıla ile Şefik karakterlerinde, çocukların ideal bir eğitim alma, yetişme, terbiye ve ahlak konuları ele alınmıştır. *İntibah*, *Felatun Bey ile Rakım Efendi ve Sergüzeşt* romanlarında ise esaret kavramı üzerinden çocukların tartışılmakta olduğunu görmekteyiz. Bu romanların seçimi, çocukların aile, eğitim ve çevresel ortamlarda o günün toplumsal şartlarında nasıl konumlandırıldığına dair önemli sosyolojik veriler sunmaktadır (Akyüz, 2014 & Topses, 2012; Berkes, 2002; Mardin, 2009b). Yazarlar, doğrudan doğruya ya çocuk üzerinde ya da romandaki karakterlerin çocuklukları üzerinde dururlar. Bu kavramlar doğrultusunda, çalışmada çocuk açısından ve çocuğun karşılaştığı durumlar karşısında ileriki yaşamında nasıl bir birey olacağı ve bunun sonucunda toplumsal değişimin nasıl oluştuğuna dair sosyolojik bir analiz yapılmıştır (Meriç, 1998 & Berkes, 2002; Ülken, 2005; Mardin, 2009b). Bu sebeple ele alınan romanlar, dönemin arka planını örneklendirmede Tanzimat döneminin temel eserleridir.

3.1.1. Erken Modernleşme Sürecinde Aile ve Çocuk

Modernleşmeye geçiş sürecinde toplum, ideoloji, hukuk gibi birçok konu tartışılmasının yanı sıra aile, yeni yaratılacak bir nesil üzerinde karar verme

[1] Felatun Bey ile Rakım Efendi, Ahmet Midhat Efendi, 1.b., 1292/1875. Araştırmamızda İst., 2010, Özgür basımından faydalanılmıştır.
İntibah, Namık Kemal, 1.b., 1290/1876. Araştırmamızda İst., 1973, Başbakanlık Kültür Yayınları basımından faydalanılmıştır.
Sergüzeşt, Sami Paşazade Sezai, 1.b., 1889. Araştırmamızda İst., 1972, Başbakanlık Kültür Yayınları basımından faydalanılmıştır.
Turfanda mı Turfa mı, Mizancı Mehmed Murad, 1.b., 1308/1890. Araştırmamızda İst., 1980, Kültür Bakanlığı basımından faydalanılmıştır.
Muhadarat, Fatma Aliye, 1.b., 1310/1892. Araştırmamızda İst., 2010, Özgür Yayınları basımından faydalanılmıştır.
Araba Sevdası, Recaizade Mahmut Ekrem ilk basım tarihi 1314/1896'dır. Araştırmamızda İst., 2011, Özyürek Yayınevi basımından faydalanılmıştır.

mekanizmasıdır (Berkes, 1984). Bu açıdan aile ve çocuk olgusu bu dönem içerisinde önemli bir tartışma konusudur (Esen, 1997). Bu dönem romanlarında, aile içi çocuğa verilen eğitim, ideal bir tip yaratma çabası, anne-çocuk ilişkisi, yanlış batılılaşma, geleneksel aile değerleri, kız çocuklarının aile içindeki durumu, ahlâk ve terbiye, dini yaşam ve iradesiz anne tipi konuları ele alınmıştır. Tanzimat dönemi yazarlarının toplumsal değişimde harekete geçme sebepleri topluma yön verme, bilgilendirme ve toplumu aydınlatmaktır (Kuşçu, 2014). Ahmet Midhat Efendi, Namık Kemal, Sami Paşazade Sezai gibi Tanzimat yazarları ahlak, terbiye, aile ve sosyal hayat alanındaki toplumsal değişimin yansımalarını eserlerinde ele almışlardır (Kesebir, 2010 & Deniz, 2008; Esen, 1997).

Tanzimat romanlarında karşıt iki karakter yaratma, romanların temel prototipini oluşturmuştur (Ercilasun, 1997). Balcı'ya ve Kesebir'e göre, Tanzimat yazarları romanlarında yozlaşmış karakterlerin tersine kendilerine benzetmeye çalıştıkları dürüst, aydın ve ilerlemeci roman karakterlerini ortaya koymaya çalışırlar (Balcı, 2002 & Kesebir, 2010). Bu tür ideal tiplerin ortaya çıkışı çocukluk dönemlerinde aldıkları aile ve okul içi eğitime dayandırılır. Örneğin, Ahmet Midhat Efendi'nin, *Felatun Bey ve Rakım Efendi*'sindeki (2010) Rakım Efendi, toplumca örnek alınabilecek bir karakterdir. Hem Batı hem de İslam kültürüne yakın kalmıştır. Romandaki Rakım Efendi karakteri ile yalnız kalmasına rağmen iyi bir Osmanlı terbiyesi alınabileceğine vurgu yaparken, Felatun Bey karakteri ile hem ailesi tarafından ideal olarak yetiştirilemeyen hem de kendisini Osmanlı değerlerine göre şekillendiremeyen bir kişiliği gösterir. Benzer şekilde, Namık Kemal'in *İntibah* (1973) romanında, Ali Bey karakteri o dönemin şartlarına bakıldığında çocukken çok yüzeysel bir yetiştirilmiştir. Memurlukta evden işe işten eve gelip gitmekten öteye geçememiştir. Hatta karşısına çıkan ilk kadına çok kolaylıkla âşık olması ve kadının tuzağına hemen düşmesinin sebebi aile içinde yüzeysel bir terbiye almasına bağlanabilir. Recaizade Mahmut Ekrem'in, *Araba Sevdası* (2011) romanındaki Bihruz Bey de, aile eğitimi alamamış bir karakterdir. Mizancı Murat'ın, *Turfanda mı, Turfa* mı' daki (1980) Mansur Bey, ailesi içinde sorumlu ve ahlâklı bir kişilik örneğidir. Mansur'un annesi Mansur'un ahlâkı ve yetişme tarzı üzerinde büyük bir etkiye sahipti ve bu durumu da aşağıdaki ifadelerde de görmekteyiz:

"Evet, Mansur'un annesi İstanbul'u arzu ederdi. Türkçe'yi güzel konuşup okurdu. Hâlbuki Arapça da henüz serbest lakırdı etmeği bile öğrenememişti. Bu sebepten olarak Mansur beşikten beri annesiyle Türkçe konuşarak doğru Türkçe'yi öğrenmişti. Altı yaşındayken yine o sayede Türkçe okumağa muvaffak olmuştu" (s.29).

Mansur'un annesinin vefatından sonra amcasının evinde benzer yaşam tarzını devam ettirmiştir. Çocukluğunda kendisinin yedi, diğer amcasının altı yaşında olan kızı Zehra ile varlıklı amcaları olan Ahmed el-Nasır'ın evinde birlikte yaşarken, amcasının Batı özentisi içinde olması sebebiyle batı tarzı değerleri almıştır. Bu hayat tarzının amcasının evinde devam ettiğini aşağıdaki ifadelerle söyleyebiliriz:

"Ahmed el-Nasır tabii olarak gelen gidenle görüşecek olan üç çocuğuyla onlardan ayıramadığını göstermekten zevk duyduğu Mansur ile Zehra'yı şanına göre yetiştirmek lüzumunu hissederek bir Arapça hocasından başka, bir matmazel ile bir mösyö daha tutmuştu. Bu suretle konağın bir köşesinde sanki beş kişilik bir mektep sınıfı açılmış bulunuyordu" (s.27).

Mansur aile içinde batı tarzı bir değerleri alsa da, bu durum kendi hayatı konusundaki değerlerini ve kararlılığını çok değiştirmemiştir.

Tanzimat dönemi yazarları aydın olarak ele alınacak ve dönemin şartları göz önünde bulundurulacak olursa yoğun geçen batı temelli tartışmalar, yazarlarda nasıl bir ideal yol izleneceğini ve dolayısıyla nasıl bir ideal karakter yaratılacağını belirgin kılmıştır (Moran, 2010a & Kuşçu, 2014).

Romanlarda, ideal tipten uzaklaşan karakterlerin nedenleri, çocukluk dönemindeki aile içi yetişme ve ailede nasıl terbiye aldığı temeline bağlanmaktadır (Alver, 2012). Osmanlı ahlâkından kopup Batı değerlerini alan veya Batı'da birkaç yıl yaşayan karakterler romanda sonu kötü bitebileceği gibi Batıya kapalı olan karakterler de çocukken aldıkları batı tarzı yaşamları boyunca sürdürdükleri için sonları kötü bitebilmektedir. Çünkü ideal kahraman tipi ailede hem Osmanlı değerini alan hem de Batı tarzı yaşamı alan çocuktur. Bir anlamda roman yazarları toplum için ideal bir çocukluk resmi çizerek toplumu yönlendirmek istemektedirler. Berkes'in de belirttiği gibi erken modernleşme kuramlarında Tanzimat döneminde toplumun nasıl olması ve ideal değerleri nasıl alması gerektiği tartışılmıştır (Berkes, 1984). Bu tartışmalara benzer şekilde, roman yazarları da didaktik bir tavırla romanlarını yazmışlardır. Dolayısıyla,

Mardin'in ve Berkes'in belirttiği gibi bu dönemdeki modernleşme tartışmaları ile roman yazarlarının düşünceleri arasında bir örtüşme görülmektedir (Mardin, 2009b & Berkes, 2002).

Aile yapılarında annenin çocuğuna verdiği terbiye ve içsel olarak kurdukları hayal, çocuklarının okuyup devlet kademelerinde yükselecek olmalarıdır. Bu sebepten dolayı da aileler çocuklarının iyi bir terbiye almasını sağlamaya çalışırlardı (Esen, 1997). Bu ideal tiplemeye örnek olarak, Mizancı Murat'ın *Turfanda mı, Turfa mı*'daki Mansur'un annesi, çocuğunun gelişimi için ideal olanı vermeye çalışırdı. Mansur, aile içinde çocuklukta aldığı ahlak ve terbiye ile amcasının evinde aldığı batılı değerleri birleştirerek Tanzimat döneminin ideal bir tipi olarak ortaya konmuştur.

Bu dönemde ele alınan romanlarda, bir çocuğun ahlak ve terbiyesinde kadın yani annelik rolü en önemli karakterlerden birini oluşturmaktadır (Kesebir, 2010). Anne ve çocuk arasındaki ilişki çocuğun aile içinde yetişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Annenin özellikleri çocuğun geleceğindeki yaşamında nasıl bir birey olacağını etkilemektedir. Kadın toplumsal alanda çok geç ortaya çıkması nedeniyle kadınların dış dünyadaki sosyal değişmeleri içselleştiremediği söylenebilir. Modernleşme büyük oranda erkekler tarafından tartışıldığı ve yukarıdan aşağıya doğru bir yol izlediği için kadının aile içinde değişim yaratması ideal bir yol olarak görülmüştür (Meriç, 1993, 1998). Roman yazarları iyi eğitim almamış kadının aile içinde çocuğunu yönlendirmede de güçlü olamayacağını göstermiştir. Dolayısıyla bazı romanlarda ideal kadın tipi de yazarlar tarafından verilmiştir. İyi eğitim almış anne ile yüzeysel eğitim almış ya da hiç eğitim almamış anne arasında farklılıklar olduğu görülebilir. Bu farklılıkların nedeni sosyolojik arka planda sınırlı sayıda kadınların sınırlı eğitim anlayışına bağlanabilir (Esen, 1997 & Parla, 2008; Akyüz, 2014) Tanzimat dönemindeki ikilik kadın üzerinden de devam ettirilen bir tartışma ve anlayış şekli olmuştur. Örneğin, *Turfanda mı, Turfa mı*'daki Zehra, içinde yaşadığı cemiyete her konuda yardım eden idealist bir kadın karakterdir. Zehra, annesinden aldığı ahlâk ve terbiyenin yanı sıra, amcasının evinde çocukken aldığı dersleri Mansur'a olan öfkesinden bırakarak kendi kendisini yetiştirme yoluna gitmiştir. Romanda Zehra'nın aile içindeki bu durumu şöyle ifade edilir:

"...Mansur'a olan hırs ve düşmanlığı kendisini yalnız başına çalışmağa sevk etmişti. Israr ederek annesine bir hanım öğretmen tutturmuş ve Zehra, kadınlara mahsus

tahsil ile yetinmediği için on yaşındayken onu değiştirmişti. İkinci öğretmeni, savaşta ölmüş bir yarbayın karısıydı, eski kibar hayatını artık yaşayamadığı ve zengin olmadığı için, Cezayir'de yerleşmeyi tercih etmişti. Zehra on dört yaşındayken, hocası, ilim ve fenden ders vermekten aciz kalınca, dersleri elişleri ile musikiye hasretmişti. O da Zehra'nın elişlerine merakı olduğundan değil, madamı, kızını, evini sevdiğinden, vaktini orada rahat geçirdiğindendi. Zehra'nın piyano'da fevkalade mahareti vardı, sesi de güzel, terbiyeliydi" (s.119).

Zehra bir kız çocuğu olarak ahlak, terbiye ve ilmî değerlerle donanmayı kendisine amaç edinmiştir. Mansur ve Zehra küçük yaşlarda yalnız kalmalarına rağmen amcası Ahmet el-Nasır'ın çocuklarına sunulan imkânların kendilerine de sunulmasını çok iyi değerlendirmişlerdir. Her zaman çalışkanlığı ve ahlaklı olmayı içselleştirmişlerdir. Çocukluklarından itibaren temel aldıkları bu prensiple toplumda bir birey olmayı inşa etmişlerdir. Yazarın bu karakterlerle topluma vermeye çalıştığı mesaj toplumsal bireyin kuruluşunda çocukluğun önemine dikkat çekmek olarak yorumlanabilir:

"Yazarın, kahramanı Mansur Bey'den, fikirleri ve yaptıkları dolayısıyla "O, istikbal adamıdır" diye bahsetmesi ve ona çevresinin yadırgadığı vasıflar vermesi bunu çok iyi gösterir. Gerçi Mansur çağı itibariyle Osmanlı Türkiye'sinin şartları içinde gösterilmiştir. Fakat romancının tasavvurunda, o, kendisinin "Milli Türkiye", "İstikbal Türkiyesi" dediği yeni bir Türkiye'nin ideal aydın tipidir". "Romanda Mansur, Mehmed Efendi, Zehra, Fatma, Ahmed Şunudi yazarın "Turfanda" adını verdiği müsbet şahıslardır. Onların yetişme tarzları, tahsil ve terbiyeleri, şahsiyet ve fikirleri zamanlarının çok ilerisindedir. Onlar hakkında kullanılan "Turfanda" kelimesi de gösterir ki, bu tipler sonradan Türk cemiyetinde çoğalacak benzerlerinin ilk örnekleri olarak tasavvur edilmişlerdir. "Bugün"ü temsil eden çevrelere "Turfa" (tuhaf karşılanan, yadırganan) sayılmalarının sebebi budur. "Bugün" ise Şeyh Salih Efendi, Emin Paşa – bilhassa o-, Hariciye kalemi memurlarının fikir ve davranışlarında görüldüğü üzere köhnemiş, çürümüş Osmanlı cemiyet ve devlet hayatıdır" (s. 26).

Osmanlı'da görülen batılılaşma hareketleri Tanzimat dönemi ile beraber ortaya çıkar (Mardin, 2001). Yazarların eserlerinde tenkitçi tutumları toplumsal olarak dönemi anlamada önemli veriler sunmaktadır. Mizancı Murat yanlış batılılaşmayı, romanındaki

kişiler üzerinden eleştirerek doğru batılılaşmayı Mansur ve Zehra üzerinden vermektedir.

İdealist, kültürlü, Fransızca bilen, piyano çalan, iffet ve şahsiyet sahibi Zehra'nın, köyde öğretmenlik yapmasını Meşrutiyet döneminde bahsedeceğimiz *Çalıkuşu* romanındaki Feride'ye benzetebiliriz. Mansur'un amcasının yanında aldığı terbiye aslında Osmanlı'da alınması gereken ideal tip anlayışını göstermektedir (Kuşçu, 2014 & Yıldırım, 2011). Çünkü Tanzimat yazarları Batı'ya karşı değillerdir. Asıl karşı oldukları Osmanlı'nın mevcut kültürünün değerlerini almadan batıya yönelmesidir. Dolayısıyla, Zehra bu dönemin ideal kadın tipinin nasıl yetişmesi gerektiğini gösterdiğini söyleyebiliriz.

Ahmet Midhat Efendi romanlarındaki kadın karakterleri de aldıkları eğitimle ailesine ve hayata katkı sağlarken, eğitim alamamış kadınlar, ailenin temel geleneksel değerlerini devam ettirmede zorluklarla karşılaşmışlardır (Kesebir, 2010 & Okay, 1991). Ali Bey ve Bihruz Bey'in anneleri geleneksel değerlerden kopamayan, ancak oğullarının batılı yaşam sürdürmelerine sessiz kalan eğitimli anne olmayan karakterlerdir. Akyüz'ün de belirttiği gibi bu dönemde kız çocuklarının ideal olarak aynı anda Osmanlı değerlerini ve batının ilmini alamaması ve topluma yayılamaması önemli bir sorun olarak görülmüştür (Akyüz, 2014). Anne-çocuk ilişkisinde entelektüel düzeyde yeni yaşam tarzının konuşulmaması ve tartışılmaması çocuk karşısında pasif anneyi ortaya çıkarmaktadır. Bu dönemde modernleşmenin ilk defa tartışılmaya başlanması sebebiyle bu durum normal görülebilir çünkü alt yapı olarak kurumlar bu tarzda eğitim vermeye hazır değillerdir. Daha ilginç olanı ise bu tartışmaların kadınlar tarafından çok az bir şekilde yapılmış olmasıdır. Lewis ve Ortaylı Tanzimat yazarları için bu durumun her ne kadar olumsuz görünse de modernleşme tartışmaları içerisinde bu süreç sürekliliği vurgulayan bir değişim durumu olarak yorumlanabileceğini ifade etmektedirler (Lewis, 1991 & Ortaylı, 2009). Modernleşme sürecinde hangi yönlerin zayıf ve eksik kaldığı karşıtlık yaratılarak verilmeye çalışılmıştır (Ercilasun, 1997). Annenin eğitimsiz olması ve çocuğun Osmanlı ahlâkını devam ettirmeden doğrudan ve sorgulamadan batıya yönelmesi ve tüm bunlara babasızlığın eklenmesi Osmanlı'da modernleşme tartışmalarının devam ettiğini ve eksik gittiğinin göstergesidir (Berkes, 1984, 2002). Aslında bu bakış Berkes'in, yanlış batılılaşma dediği duruma iyi bir örnek

sayılabilmektedir. Bazı romanlarda bu tür negatif örnek yöntemiyle modernleşmenin yansıtılması modernleşmenin nasıl olması gerektiğini de bir anlamda göstermektedir (Berkes, 1975). Mardin ise, Berkes'in düşüncesine katılarak bu duruma aşırı batılılaşma demektedir (Mardin, 1999b). Aşırı batılılaşmanın etkisi ile romanlarda alafrangaya düşkünlük de göze çarpan bir olgu olmuştur.

Aile içinde Osmanlı âhlak ve terbiyesini güçlü bir şekilde almayan çocukların hayatlarının da yanlış yönde gittiği ve yanlış kararlar almalarına sebep olduğu mesajı verilir. Fatma Aliye Hanım'ın *Muhadarat* romanı'ndaki Fazıla ve Şefik küçük yaşta annelerini kaybettikleri için Şefik'in annelik rolünü Fazıla üstlenmişti. Şefik'in ahlâkı ve terbiyesinden bizzat kendisini sorumlu tutmuştu ve durumunu şöyle ifade ediyordu:

"Evet bu yaşta çocuk valideliği ediyorsun! Yalnız validelik mi ya? Pederlik vazifesini de sen ifa eyliyorsun demektir. Zira tahsilinin mükemmel olması için sen gayret ediyorsun" (s.23). Fazıla için kardeşinin terbiye ve tahsili çok önemli bir meseleydi. "…Şefik için kimseyi dinlediğim yok. Ötekilerle beraber oynatıp ta terbiyesini, ahlakını bozmak istemediğim için yanımdan ayırmıyorum" (s.22). Çocukların babası Sai Efendi, sekiz ve bir yaşında annesiz kalan çocuklarına bakabilmek için perişandı. "Bu dadı bakamıyor, der bir daha alır, hizmetçi tutar, gouvernante (mürebbiye) tutar, bir türlü evlatlarını sefaletten kurtaramaz…Fazıla bir kere büyüse evin idaresini ele alır, diyordu…Zira çocuk henüz sekiz yaşında!" (s.32).

Görüldüğü üzere, Sai Efendi evin babası olmasına rağmen, ev nasıl idare edilir konusunda çaresizdi. Çünkü kendisinin de tüm bakım işleriyle de karısı ilgilenirdi. Terbiye ve âhlak eğitimi de annenin üzerinde olması, yokluğunda büyük boşluğa dönüşmesi çok normaldi. Geleneksel ailede çocuklarının bakımı, terbiyesi, evin idaresi gibi işler toplumda kadına yüklenen görevlerdi (Findley, 2011). Dolayısıyla özellikle de kız çocuklarının rol model olarak annelerini örnek alması, tolumdaki geleneksel ailenin devamlılığını sağlayan görevlerdi. Romanda da görüldüğü gibi, Fazıla karakteri bir kız çocuğu olarak kardeşi Şefik ile bir anne gibi ilgilenirdi. Ahmet Midhat Efendi'nin, *Felatun Bey ile Rakım Efendi* romanında, Rakım Efendi'nin annesi oğluna dini ve ahlâki telkinlerde bulunurken, Felatun Bey annesinin olmaması nedeniyle Batılı yaşam tarzına düşkün olmuştur. Böyle bir farklılığın olmasında ana etken Felatun Bey'in batı

tarzı yaşam sürmesinde babasının rolü büyüktür. Romanın başında babasının aile içindeki rolü şu şekilde ifade edilmektedir:

"Felatun Bey'in çocukluğunu nasıl geçirdiğini anlatmak için, uzunca açıklama yapmaya ihtiyacımız yok..Mustafa Meraki Efendi, en yüksek derece alaturkalıktan, en yüksek derece alafrangalığa birden bire sıçramış biri olduğu ve bu değişmeninse yalnız hoşlandığı o maddi ve manevi şeylerden dolayı ortaya çıktığı söylenirse, böyle bir adamın, hem de öksüz kalan evladının nasıl bir terbiye altında büyüyeceğini, kim düşünse bulabilir. Gerçi çocuk ortaokula gittiğinde, her gün çantası elinde gider gelirdi. Bundan başka, bir de Fransız hocası vardı, haftada iki kez de o gider gelirdi. Fakat Mustafa Meraki Efendi'nin çocuklarıyla ilgilenmeye zamanı olmadığından, oğlunun okula gidip gelmesini ve Fransız hocasının da eve gelip gitmesini, bir çocuğun terbiyesi için yeterli görürdü...Fakat şunu da hatırlatmaktan geri durmayalım ki, bu çocukların giyinmesi, kuşanması gerçekten söz götürmezdi. Beyoğlu'nda çocuk giysisi olarak her ne ki moda olmak üzere duyulursa, Meraki Efendi, herkesten önce onu alıp çocuklarına giydirmek zorundaydı" (s. 11).

Ahmet Midhat Efendi'nin Felatun Bey ile ilgili bu cümleleri yüzeysel batılılaşmanın bir göstergesi olarak yorumlanabilir (Berkes, 1984). Felatun Bey*'in* aksine, Rakım Efendi'nin bir erdemlik örneği gösterilmesinde onun hem ahlâki terbiye hem de müspet ilimleri eğitim olarak almasına bağlanabilir.

Romanlarda babalar genellikle evde olmadıkları için çocukları üzerinde karar almada ve eğitimlerini üstlenmede çoğunlukla anneler etkindir. Hale Okçay, çocukların dinsel sosyalizasyonda ailenin birincil rol oynadığını belirtmiştir (Okçay, 2013). Bu dönemde genellikle evde olan çalışmayan anneler dindardırlar. Çocuklarına daha çok dinî ve ahlâki yönde eğitim verirler. Fakat dış dünyada sosyal değişimlerin anneler tarafından derinlikli fark edilmemesi ve içselleştirilmemesi naif bir anne modelini ortaya çıkarmaktadır. *İntibah*'ta Ali Bey'in annesi, *Araba Sevdası*'nda Bihruz Bey'in annesi, dindardır ve çocuklarına kendi bildikleri İslami eğitimi vermeye çalışmışlardır. Bihruz Bey'in annesi oğlunu ramazan aylarında oruç tutmaya ve namaz kılmaya yönlendirmiştir. Klasik Osmanlı değerlerinin anneler tarafından devam ettirilmesi fakat annenin batı tarzı eğitimiyle yetişmemesi çocuk üzerinde iradesi olmayan bir anne tipini ortaya çıkarmıştır denilebilir (Kesebir, 2011). Bu bağlamda Bihruz Bey'in iradesiz bir

anneye sahip olması bilgisinin yetersiz kalmasına ve bir müddet sonra oğluyla iletişiminin sıkıntıya girmesine neden olur. Böyle bir yetersizliğin nedeni makro düzeydeki eğitim kurumlarının yetersiz olmasına bağlanabilir. Dolayısıyla Bihruz *Bey,* Periveş Hanım'ın peşine takılarak, dönemin yazarına göre yanlış bir eğitimle geleneğinden de koparak ailesinden uzaklaşmıştır. Namık Kemal'in *İntibah* romanında Ali Bey de annesinin dinî telkinlerine rağmen Mehpeyker'in ağına düşmüştür. Yalana, içkiye ve zinaya alışır. Annesi terbiyeli cariye olan *Dilaşup*'la oğlunu tekrar kazanmak ister.

Eşlerini kaybeden iradesiz anne karakterleri, zorluklara karşı direnmede kendilerine güç kaynağı olarak imanlı olmayı benimsemişlerdir (Esen, 1997 & Tanpınar, 2003). Örneğin, Ali Bey'in annesi Fatma Hanım çocuğuna dinî telkinler vererek otoritesini oluşturmaya çalışmıştır. Ali Bey annesinin isteği üzerine namaz kılar, oruç tutar. *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'de Rakım Efendi'nin dul annesi çocuğu bir yaşındayken eşini kaybeder. Çamaşır yıkayıp, dikiş dikerek Rakım'ı okutur. *Turfanda mı, Turfa mı*'daki Mansur'un annesi de evin reisi olan, otoriter dul bir annedir. Çocuğuna iyi bir dini eğitim verir. İki çocuğun da durumu benzerdir. İki anne de eşini kaybeder ve aile reisliği yaparlar. Rakım annesini on yaşındayken, Mansur ise dokuz-on yaşlarında kaybeder. Annelerinin ölümü üzerine otorite, kararlılık, ahlâk, dürüstlük ve çalışkanlıklarının çocuklarına geçtiği ifade edilir. Annelerin eğitim açısından en iyi bildikleri şey dindir ve çocukları için dinî eğitimi birinci planda tutarlar. Okçay, çalışmasında çocuğun dinsel sosyalizasyonun aile içinde önemli olduğunu vurgulamıştır (Okçay, 2013). Dolayısıyla, aile içinde dinsel sosyalizasyonunu önemli olduğu düşünülürse ailelerin din eğitimini çocuklarına bir kültürel değer olarak vermesi romanlarda anlaşılır bir durumdur. Ancak romandaki karakterler çocuklukta aldıkları dinî eğitimle batılı eğitimin çatışmasına düşerler ve bu değer çatışmasını roman boyunca yaşarlar. Annelerin çocukları üzerindeki kararları, çocukları daha tam yetişkinliğe ermeden onların hayatları üzerinde plan yapma ve karar alma hakkına kendilerini sahip gördükleri için çocuklarına söz hakkı vermeme yetkisinin kendilerinde olduğunu düşünürler. Özellikle evlilik gibi çok önemli bir konuda, çocuklar babadan çok anneleriyle paylaştıkları için anne bu konu üzerinde kendini tek yetkili hisseder. Aslında günümüz çağında da durum çok farklı değildir. Modernleşen çağda geleneksel

aile örüntülerimiz devam ettiği için evlilikte ailelerin izinlerine başvurulur (Esen, 1997). Eğer ki annenin kız ya da erkek için yeterli kabulü yoksa evliliğin daha başlamadan bitmesinde en yeterli sebep olabilir. Romanlarda evlatlar, anne ve babanın evlilik konusunda onayı olmazsa sonlarının felaketle bittiği gösterilmek istenmiştir. Annenin kurmuş olduğu otoriterlik çocuğunun iyiliği için gibi gözükse de, çocukları otoriteden kaçışı genellikle intihar etmede görmektedirler. Sami Paşazade Sezai'nin *Sergüzeşt* romanında, Celal Bey'le annesi Zehra Hanım'ın arası Dilber yüzünden açılır. Bu çatışmanın sonucunda annenin otoriterliği baskın gelmesiyle Celal Bey delirir, sevdiği kız ise kendisini Nil nehrine atarak intihar eder. Toplum algısında anne-babaya olan itaat, örfe, geleneğe bağlılığı da ifade eder. Eğitimsizlik yanlış yönlendirmelere sebep olabilir. Annenin eğitimsizliği ve çocuklarına verdiği yüzeysel bir eğitim yanlış kararlar alma, anne-baba ve çocuk çatışmasına yol açabilir.

Aliye'ye ve Meriç'e göre, Tanzimat Osmanlı ve İslami değerleri korumaya devam ettiği için ailede kadın prototipleri de genelde belli özelliklere sahipti ve İslami değerlere göre Osmanlı'da kadının ifadesinin üç ön koşulu hâkimdi: İyi bir Müslüman, iyi bir anne ve iyi bir eş olmak (Aliye, 2009 & Meriç, 1983). Tanzimat döneminde kadın karakterlerin iradesiz, otoritesiz olduğu ve bundan dolayı da kadın-erkek eşitsizliğinin çok fazla hissedilmesi toplumda bir eşitsizlik durumunu ortaya çıkarmıştır. Ahmet Midhat Efendi gibi öncü yazarlar bu problemi ele alarak roman konularında işlemeye başlarlar. Batılılaşma ile birlikte kadının da toplumda söz hakkı olduğu ve eğitim alarak bilinçlenmeleri Osmanlı'nın son dönemlerinde ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu aile algısındaki düşünce sistemlerini değiştirmede etkisi olacaktır. Kadının okuma hakkı, serbest yaşama ve meslek edinme özgürlüğü gibi konular öne çıkmaya başlamıştır. *Mizancı Murat*'ta *Turfanda mı, Turfa* mı' da Zehra'nın öğretmen çıkması toplumsal açıdan önemli bir adımdır (Kesebir, 2010: 22).

Tanzimat romanında çocuklar ev içinde anneleri tarafından sadece dinî eğitim almakla kalmazlar, dikiş-nakış yaparlar, masal dinlerler, Türkçe öğrenirler. Çocuklar günlük hayatta işe yarayacak bilgiyi edinmiş olurlar. Daha çok kız çocukları evde geleneksel değerlerle yetiştirilir ve iyi bir kız evlat olma hedefi verilir. Çünkü o da ileride çocuklarının mürebbiyesi olacaktır. Kız çocukları her şeyden önce ev içinde iyi bir anne olarak görülmektedir (Esen, 1997). Bu tartışma bu dönemde modernleşmenin

ana ilkesi olarak durmaktadır. Tanzimat döneminin yazarları eserlerinde iradesiz anne tiplerini ve bunun çocukluktaki yansımalarını vermeye çalışmıştır. Babanın yokluğunda annesinin varlığı Bihruz Bey'de çok önemli değildir. Felatun Bey'de ise annenin yokluğu babayı ve çocuğun yaşamlarını etkiler, bu durum onları cahilliğe ve hovardalığa sürükler (Kesebir, 2010 & Parla, 2010). Aslında eğitimi olmayan annenin de aile içinde toplumsal değişim karşısında etkisiz kaldığı söylenebilir. Babanın ve erkek çocukların batılı yaşam tarzına daha açık olması annenin aile içinde rolünü ikinci plana itmektedir. Osmanlının toplumsal değişiminde, Osmanlı Batı'nın üstün olarak görülen ekonomik ve sosyo-kültürel değerlerini almasına rağmen kadın ve çocuğa bakış açısının her zaman ikinci planda tutulduğu ifade edilmektedir (Esen, 1997 & Ortaylı, 2009; Parla, 2010). Bu durumun tespitleri toplumsal yapıyı anlamada, o günün gözlemcileri tarafından kaleme alınmış romanlarda daha çok verilmeye çalışılmıştır. Özellikle kadının/anneliğin ne kadar pasif bir durumda olduğunu, terbiyeyi, evliliği, meslek sahibi olma gibi önemli konularda söz hakkı olmamasının sonuçlarını, çocukları üzerindeki etkilerini romanlardaki diyaloglarda nasıl işlendiğini görmeye çalışmak açısından önemlidir. Annelik iradesinin zayıf, pasif kadın rolü olmasının hiçbir konuda kendisine yeterince söz hakkı tanınmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Bu duruma iyi bir örnek Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* romanındaki Bihruz Bey'in, sorumsuz, savruk, şımarık biri olması otoriter bir anneye sahip olmaması gösterilebilir:

"Bihruz Bey valideyninin tek evladı olduğu için zaten pek şımarık büyümüş idi. Pederin servet ve samanı mahdumun her arzu ettiği şeyi kolaycacık istihsal edebilmesine müsait olduğu gibi gençlik icabatından olan temayülatına da hiçbir taraftan bir güna mümanaat görmediği cihetle Bihruz Bey sonraları kaleme gidip gelmeyi pek seyrekleştirmiş idi" (s. 16).

Bihruz Bey ile ilgili romanda verilen bu arka plan sayesinde, babasız büyüyen Bihruz Bey'in terbiyesi, sosyal hayatı gibi konularda söz hakkına sahip olan annenin, oğlunun başsız ve sorumsuz yetişmesinden dolayı kendini her zaman yetersiz hissettiği anlaşılabilir.

Romanlarda annelerin iradesiz olarak resmedilmesi bu dönemde Osmanlı'da kadın meselesinin derin olduğunun göstergesidir. Her ne kadar kız çocukları ve kadının

toplumsal alanda yer alması ve modernleşme yukarıdan aşağıya olduğu için kadının sosyalizasyonu bir anlamda küçük ölçekli bir uğraş olarak kalmıştır (Akyüz, 2014 & Dulum, 2006). Ailelerde özellikle kız çocuklarına yaklaşımı eğitimsiz olunca, kız çocuklarının da cahil büyümesine neden olmakta, kız çocuklarının okutulmaması ve horlanması geleceğin cahil anneleri anlamına gelmektedir (Kesebir, 2010). Normal bir aile düzeni içerisinde otoritenin anne ve baba arasında paylaşıldığı, fikirlerin alınmasında eşit hakların söz konusu olduğu Avrupa aile yaşam tarzı yazarlarca gösterilmeye çalışılan bir yöndür. Ahmet Midhat Efendi, *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'deki Rakım Efendi, kibar bir çevreden oluşan bir ailenin kızına Osmanlıca ders vermektedir. Ailenin kızı Can dürüst, çalışkan, saygılı Rakım Efendi'ye âşık olur. Ancak kızın ailesi önce bu ilişkiye karşı çıkar. Baba Ziklas bu evliliğe inanır ve anneyi ikna etmeye çalışır. Bu durum otoritenin paylaşıldığını gösterir. Ahmet Midhat Efendi kararlarını müşterek alan bu aileyi birlikte aktarmaya çalışır. Kadın-erkek eşitliğine önem veren Ahmet Midhat Efendi bir Avrupa ailesini temsil eden Ziklas çiftini Batı'da namuslu ailelerin olduğunu ve Batı'nın yanlış anlaşıldığını göstermek adına örneklendirir. Kız çocuklarının sosyal alanda yer alma sorunu, Ahmet Midhat Efendi ve Fatma Aliye tarafından devamlı gündeme getirilmesinin nedeni yetişecek yeni neslin güçlü, eğitimli ve aile içinde iradeli bir anneye ihtiyaç duymasıdır. Evde annelik kurumunun uzantısı olarak kadın, öğretim işinde de öğretmen olarak yer alarak toplumu eğitmeye devam etmelidir düşüncesi, modernleşmenin önemli ideallerinden birini oluşturmaktadır (Yıldırım, 2011).

Annelik meselesine ek olarak, babasızlık da bu dönemde çok önemli bir olgudur (Deniz, 2008). Çünkü başıboş, savruk, şımarık ve alafranga özentisi içinde yetiştirilen çocuklar, gelecekte sapkın davranışlar gösteren, iradesiz, mirasyedi gençlere dönüşmektedir. Babasızlığın ve hayatta olan babaların da alafranga özentisi içinde yer almış olmaları çocuklarına yanlış örnek olmalarına yol açmıştır. *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'deki Rakım Efendi'nin babası vefat etmiştir. Felatun Bey'in babası ise hayattadır. Ancak çocuklarının dış görünüşüne önem veren, alafranga tarzı yaşamaya çalışan, gayrı Müslim hizmetçiler alarak Avrupalılaştığını sanan gösterişi seven bir insandır. Çocukları da babalarını örnek aldıkları için onun gibi Batı hayranlığından öteye geçememişlerdir. Bu karakterlerin dışında çocuklarına piyano ve resim dersleri

aldıran, dil öğrenmesi için evine Gayrimüslim Fransız mürebbiye getiren eğitimli örnek baba karakterleri de Tanzimat romanlarında ele alınmıştır.

Parla, aile içinde babanın olmayışının, Tanzimat dönemi toplumunda anneye ciddi roller yüklediğini, fakat baba gibi güçlü rolleri olamadığını ve romanlara bu durum daha çok zayıf anne karakterleri olarak yansıtıldığını belirtmektedir (Parla, 2010). Babanın olmayışının kadının toplumsal alanda sosyalizasyonuna verilen önemi ortaya çıkarmaya başlaması sonucu, çocuk terbiyesinde de önemini daha çok etkilemiştir. Fakat kadın eğitiminin olgunlaşması ve içselleştirilmesi ideali aslında Tanzimat dönemi için büyük oranda İstanbul'da yaşanmaktadır ve tüm topluma yansımamaktadır. Böylece denilebilir ki, modernleşme ister erkek ister kadın konusunda olsun yetersiz ve kopuk olarak ilerlemektedir. Dolayısıyla, babanın yokluğunda kadının da yetersiz eğitim alması ve modernleşme konusunda tartışmalara alınmaması aile içindeki çocukları yanlış batılılaşmaya açık bırakmaktadır (Parla, 2010).

Tanzimat dönemi romanlarında aile içinde çocuğa baktığımızda, çocuğun ahlâk ve terbiyesi, sosyal yaşam alanı, yetişkinlik evresinde kiminle evleneceği gibi önemli konularda söz hakkına hiçbir şekilde sahip olmadığını görürüz. Çocuğun toplumsal yaşamda bir birey olabilme çabasında ailesi tarafından eksik sevgi ve ilgi gördüğü, taklit ve özenticiliğe yönlendirme gibi nedenleri sıralayabiliriz. Bu nedenler içerisinde en önemli problemlerden birisi anne ya da babanın çocuğun inşası sürecinde yanında olamayışıdır.

3.1.2. Annesizlik ve / veya Babasızlığın Çocuğa Yansımaları

Bu alt bölümde, Tanzimat dönemi romanlarında aile içinde annesiz ya da babasız kalan çocukların durumu, anne ya da babanın yokluğu, parçalanmışlık, baba otoritesi, annenin yada babanın çocuk eğitim ve terbiyesi, annenin yokluğunda evin idaresi, zihin karışıklığı ve değer çatışması, çocuğun yetiştirilme tarzı, dul anneler ve dadılar tartışılacaktır. Deniz'e ve Parla'ya göre, erken modernleşme romanlarında, ailede anne ya da babanın olmaması çocukların değer bakımından korunamamasına ve ailenin dağılmasına neden olur (Deniz, 2008 & Parla, 2010). Annesini hiç görmeden büyüyen çocuklar ile annesini daha sonraki yaşlarında kaybedenler arasında kişiliğin oluşması, geçim tarzı ve sosyal davranışlar açısından farklılıkları vardır. Örneğin,

Felatun Bey ile Rakım Efendi'deki, Felatun Bey annesini çok kısa bir süre görür. Bunun sonucunda ileriki yaşlarında züppe bir mirasyedi olur. Sami Paşazade Sezai'nin *Sergüzeşt* romanında Dilber annesini hiç görmez ve yaşadığı olumsuz olayların etkisi ile intihara sürüklenir. Fatma Aliye Hanımın *Muhadarat* romanında Fazıla ve Şefik küçük yaşlarda annelerini kaybeder. Bundan dolayı Fazıla küçük yaşına rağmen Şefik'e annelik eder ve babasına olan itaatinden üvey annesinin yaptıklarını kabullenir.

Tanzimat romanında babasızlık olgusu sık geçmektedir (Deniz, 2008 & Parla, 2010). Bu durumun yol açtığı sonuçlarda problemli aile yapısı ya da sonu felaketle biten aileler ortaya çıktığı görülür. Ailenin dış tehlikelere karşı korunamaması ve dağılması, aile bireylerinin kötü tecrübeler yaşaması ve iyi eğitim alamamaları ekonomik, ruhsal, sosyal ve eğitim problemlerine yol açmıştır (Deniz, 2008). Kimi karakterler babasızlığın üstesinden gelerek akıllı, ahlaklı ve eğitimli olmayı başarır. Bu tiplemeleri daha çok Ahmet Midhat Efendi'nin eserlerinde görmekteyiz. Çünkü Ahmet Midhat Osmanlı kalarak Batılılaşmaya çalışan tiplemeleri toplum içinde olumlu gösterir (Parla, 2010 & Kesebir, 2011).

Bir taraftan eski yaşanırken yeniyi de kabul etme çabası vardır. Aile yapılarında gördüğümüz deformasyonlar aslında Batılılaşmayla birlikte Osmanlı aile yapısının bozulduğunu göstermektedir (Karabulut, 2013). Toplumun temeli her zaman aile olarak gösterilmiştir ve baba evin idaresini yürüten otoritedir. Babanın yokluğunda aile zayıflarken, iradesiz annelerle de yozlaşan bir aile teması önümüze çıkmaktadır. Anne evi idare edemeyince genelde kendilerini en yakın temsil eden kişiyi seçerler. Bu kişiler ikinci kocaları, damatları ya da akraba eş-dost olmaktadır. Bu durumda çocuklar birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Baba otoritesinin sarsılmasıyla özellikle erkek çocukların kendilerini baştan çıkaran kadınlara hızla kapıldıkları görülmüştür. Bihruz, Felatun, Ali Bey gibi karakterler Batı'nın ilmine değil, yaşam tarzına kapılmış tiplerdir (Alver, 2002 & Arık, 2002).

Temel meselelerden biri de çocukların yetiştirilme tarzı ve terbiyesidir. Ahmet Midhat Efendi terbiye fikrine çok önem gösterir. Toplumun değişmesi ve ilerlemesi için öncelikle tek tek insanın değişmesi gerektiğine inanır (Deniz, 2008). Osmanlı toplum yapısı hiyerarşik bir yapıdır. Mutlak yapı padişah-baba otoritesi şeklinde görülmüştür (Berkes, 2004). Toplumda padişaha verilen değer ile aile yaşamında babaya verilen

değer aynı görülmüştür. Baba aile içinde düzen sağlayıcı ve koruyucudur (Deniz, 2008 & Parla, 2010). Parla, Ahmet Mithat'a göre babasızlığın yanlış terbiyeyle eşit olduğunu belirtmektedir. (Parla, 2010: 29) Bu ortadan kalkınca aile dağılmayla karşı karşıya kalır. Toplumun gelenek ve göreneğinin devam etmesi tamamen babaya bağlanan bir durumdur. Babanın yokluğunda evin reisi babanın akrabasına ya da anneye geçer. İyi eğitilmiş çocuk, ailesine, milletine ve geleneklerine sahip çıkar. Ahmet Midhat Efendi çocuk terbiyesi meselesine bir medeniyet meselesi olarak yaklaşır (Deniz, 2008). Ahmet Mithat, babanın yokluğunda çocukların kendi kendilerini nasıl yetiştireceklerini Rakım Efendi tiplemesiyle verir (Parla, 2010). O dönemin aydınları Batı'yı tanıdıkça daha yakından takip etmeye başlamışlardır. Yazarlar kendilerini topluma karşı sorumlu hissettikleri için eserlerinde Batı hayranlığına yer verirken Osmanlı toplum yapısının kültür, yaşam tarzı, dini değerlerinden çok farklı olduğuna da yer verir (Topses, 2012; Ercilasun, 1997). Toplumda yaratacağı ikiliğe karşı ve aile düzeninin çöküntüye uğramaması için temkinli davranmaya çalışmışlardır.

Bu dönemde annesizliğin ve/ya da babasızlığın yerini alan Fransız mürebbiyeler, aile reislerinin istediği şekilde daha çok çocukların bakımını ve terbiyesini üstleniyordu. Bu durum, yabancı dili öğrenmede ve medeniyete adapte olabilmede etkili bir yol olarak görülüyordu. Örneğin, Ahmet Midhat Efendi'nin *Felatun Bey ile Rakım Efendi* romanında annesiz babasız olan Canan, Jozefino adlı yabancı bir mürebbiyeden piyano ve Fransızca dersler alır. Bu durum istenilen tarzdaki terbiye şeklini bize gösterir. İdeal tipin yaratılmasında karakterlerin annesiz babasız kaldıklarında bu tarz bir eğitim ve terbiye alması gerektiği özellikle vurgulanır ve sürekli bu karakterler eserlerde tekrarlanır. Dolayısıyla ideal tip yaratmanın yolculuğu çocukluktan başlamaktadır. İyi bir dil bilen, iyi piyano çalan aynı zamanda ahlak ve terbiyesini koruyan, iffetli olma özellikleri, toplumsal anlamda istenilen ideal olmayı temsil eden önemli unsurlardır. Fatma Aliye Hanım'ın *Muhadarat* romanında da annesizliğin babasızlığın yarattığı durumda evin idaresi için on dokuz yaşındaki Calibe ile evlenen Sai Efendi, aynı zamanda çocuklara bakması ve tahsilleri için de mürebbiye getirdi. Sai Efendi'nin kızı Fazıla'nın eğitimi ile ilgili romanda şu ifadeye yer verilir:

"Fazıla Türkçeyi pek güzel yazıp okumaya başladığı gibi Fransızcayı da bir yandan ilerletmekte, piyano, resim derslerinde dahi zalim institutrisine (mürebbiye) beğendirecek derecede çalışmaktaydı" (s.44).

Fazıla'nın aldığı bu eğitimle ile ilgili olarak, Sai Efendi'nin, çocuklarının tahsili için ileri görüşlü biri olduğu görülmektedir. Evlerinde çocuklar için bakıcı, dadı, hizmetçi, mürebbiye hiç eksik olmamıştır. Annenin yokluğundaki eksiklik evin idaresi, çocukların eğitim ve terbiyesi için bu kişilerle giderilmeye çalışılmıştır. Baba Sai Efendi çocukları için ne gerekli ise yapmaya çalıştığına inanır ve durumunu şöyle ifade eder:

"Fazıla'nın piyanosu sinnine (yaşına) göre olmadığını alem tasdik ediyor. Resimde dahi o mertebe terakki eyledi (ilerledi). Fransızca mükemmel tekellümünden (konuşmasından) başka pek de güzel yazıyor. Türkçeyi bunlardan evvel ilerletti. Hala da devam ediyor. Gelin oluncaya kadar da devam ettireceğim. Şefik yedi yaşında olduğu halde epeyce Türkçe yazıyor. Fransızca tekellüm ediyor (konuşuyor). Telebbüsleri (giyimleri) için Calibe her ne lazım derse hemen parasını veriyorum..Onlardan başka, çocuklara iyi baksın diye institutrise (mürebbiyeye) de birçok elbiseler alıyoruz. Sofrada hep beraber yemek yiyoruz. Daha ne yapayım?" (s.52).

Sai Efendi'nin bu söylemi, batılı eğitim anlayışı içerisinde yer alan piyano, resim ve Fransızca eğitimlerini mürebbiyeler tarafından çocuklarına aldırırken, ahlak ve terbiye eğitiminin ise, bir anne ya da annenin yerine gelecek olan üvey anne tarafından verileceğine inandığını gösterir. Sai Efendinin çocuklarının eğitimi konusunda aldığı kararlar bu dönemin eğitim anlayışını bize göstermektedir.

Tanzimat dönemi yazarları, toplumun zihninin karmaşıklığını baba ya da anne olmadığında çocukların ne tür bir duruma düşebileceğinin senaryolarını vermiştir ve toplumdaki çocukların muhtemel davranışlarını ele almışlardır. Çocuğun, anne ve babanın olduğu bir ailede büyüdüğünde daha farklı yetişebileceğinin de imalarını vermektedir. Babasız ya da annesiz büyüyen çocukların sadece batı kültürü değerleriyle bir yere varamayacağını da ima etmektedir. Çünkü bu çocukları özentiden öteye götürmemektedir. Farklı iki kültürün bir araya gelmesi sadece ailelerde değil çocuklarda da ciddi bir değer çatışması yarattığı görülebilmektedir (Arık, 2002).

Maddi olarak kısıtlı yaşamak zorunda olan babasız çocuklarının annelerinin beklentileri iyi terbiye almaları ve toplum için iyi bir beyefendi ya da hanımefendi olma arzularıdır. Rakım Efendi, Mansur Bey ve Zehra karakterleri yetişme tarzında en iyi örneklerdir. Romanlarda dikkati çeken bu büyüme çağındaki babasız çocukların anneleri genellikle çocukları üzerinde irade kuramayan pasif karakterlerdir. Ancak evlilikleri konu bahis olunca müdahildirler. Anne eşini kaybetmiş pasif olsa da çocuklarının evlenme durumlarına karışırlar. Ali Bey'in dul annesi Fatma Hanım oğlunu Mehpeyker'den ayırmaya çalışarak cariye olan Dilaşup'la evlenmesini ister.

Romanlarda dikkati çeken diğer bir durum dul anneler konusudur. Bu kadınlar aslında çocuk denecek yaşta evlilik yapmışlardır. Dolayısıyla bu evliliklerin çoğu kendi iradeleri dışında gerçekleştiği için evlenip çocukları olduğunda cahilliklerini çocukları üzerinde gösterebiliyorlar. *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'deki Felatun Bey'in annesi erken yaşta evlenip erken yaşta da vefat etmiştir. Toplumun diğer bir gerçekliği olan dul kadınlar, Osmanlı döneminin son aşamasında toplumu anlamak için iyi bir veri sunmaktadır ve dul annelerin eğitim olanağının olmaması, gerçekçi bir şekilde çocuklarını dönemin batıcı eğitimine uygun yaşamamalarına ve çocukları üzerinde kontrol sağlayamamalarına neden olur (Ortaylı, 2009).

Tanzimat romanlarında dadıların evin hanımına yardım etmeleri için getirtilen kişiler olduğunu görürüz. Evin hizmetlerini görme, ayrıca annesizlikte anne rolünü üstlendikleri de görülür. Evin çocukları ile sırdaş olacak derecede samimi bir ilişki kurdukları görülür. Romanlarda benzer nitelikteki dadı tiplemelerinin çocukların hayata bakışlarını biçimlendirmede etkili oldukları ifade edilebilir. *Felatun Bey ve Rakım Efendi* romanında Rakım Efendi'nin dadısı Fedai, Rakım'ın babası ve annesi öldükten sonra hem annelik hem de babalık yapar. Evin geçimi için de dikiş-nakış yaparak katkı sağlamaya çalışır. *Rakım Efendi* ise, eğitimini aldıktan sonra tercümeler yapar ve özel dersler verir. Fedai ile normal bir aile düzeni oluşturan Rakım Efendi, Fedai'ye yardımcı olması için Canan'ı alır. Onu eğitir ve sonra ona âşık olup evlenir.

Dadıların ortak noktaları ise, dindar olmalarıdır. Çocuklara iyi bir dini eğitim ve terbiye almalarında yardımcıdırlar (Kesebir, 2010). Recaizade Mahmut Ekrem'in *Araba Sevdası* romanındaki Bihruz Bey'in dadısı da diğer dadılar gibi bir anne gibi sevgi

doludur. Dadı kalfaların çocuklara karşı göstermiş oldukları ilgi ve sevgi hemen hepsinde ortaktır.

Anne ve babanın olmayışına aile içinde en önemli destek dadı ve mürebbiyelerden gelir. Anne rollerini üstlenirler ve çocuk eğitimine büyük önem verirler. Batılı eğitimi almada ve desteklemede dadılar ve mürebbiyeler çok önemli roller oynarlar (Çıkla, 2004). Çocukların eğitimi ile birebir ilgilenmeleri, annelerinin verdiği dini eğitimin yanı sıra, çocukların yaşamında olumlu etkilere sahiptirler.

Tanzimat dönemi yazarları başkalaşan toplum ile birlikte çocuklara verilen eğitimin önemini iyi bilmektedir. Tanzimat'ın son döneminde yerli ve yabancı okulların sayısının artması eğitim konusunda güvenilir bir veri oluşturmaktadır (Çıkla, 2004). Dolayısıyla, Tanzimat döneminde sınırlı da olsa çocukların eğitiminin önemsendiği söylenebilir.

3.1.3. Modernleşmede Okullaşma ve Eğitimin Önemi

Çocuk eğitiminin önemi, modernleşme kuramı tartışmalarında, somut olarak eğitim kurumlarında ve Tanzimat dönemi roman yazarlarında görülmektedir (Lewis, 1991 & Mardin, 2001; Berkes, 2004). Bu bölümde çocuğun ahlak ve terbiye eğitimi, ideal bir tip yaratma çabaları sosyolojik bağlamda ele alınmıştır. Mardin ve Lewis, Tanzimat döneminin en başarılı yönünün eğitim olduğunu vurgulamaktadır (Lewis, 1991 & Mardin, 1999). Bu çerçeveden bakıldığında 1839 tarihinden itibaren okulların sayısında ve niteliğinde anlamlı artışlar olmuştur (Akyüz, 2014). Benzer şekilde tüm Tanzimat roman yazarları eğitimin önemini vurgulamıştır (Kuşçu, 2014). Fakat Meriç'in belirttiği gibi, eğitim modernleşirken ahlâk, terbiye ve Osmanlı kültüründen kopuş yaşanma kaygısı hem modernleşme kuramcılarının, hem eğitim kurumlarının hem de roman yazarlarının ana sorunu olmuştur (Meriç, 1983). Özellikle Ahmet Midhat Efendi ve Fatma Aliye bu konuda çok ciddi argümanlar öne sürmüşlerdir. Genel olarak batılı eğitime karşı olmayan yazarlar ahlaki eğitim konusunda kaygılarını dile getirmişlerdir. Gelenekten kopan batılı tarzda bir çocuk eğitiminin sorunlu olabileceğini tartışmışlardır (Gencer, 2012). Gelenekten kopmayıp batılı tarzda eğitim alan çocukların yetişmesine ise ideal bir eğitim anlayışı olarak görmektedirler. Özellikle Ahmet Midhat Efendi'nin bu konuda çok detaylı tartışmaları ve uğraşları olmuştur. Verdiği eserlerin

yoğunluğuna ve yazdığı makalelere bakılırsa Ahmet Midhat Efendi bir roman yazarı dışında adeta bir modernleşme kuramcısı ve düşünürü olarak görülebilir.

Sosyolojik arka plana bakıldığında, Tanzimat dönemi eğitim kurumlarının tarihi, toplumsal değişim ile ilgili ipuçları vermektedir. Bu çalışmada, romanlarda çocukların nasıl bir eğitim aldığı detaylı verilmediği için eğitim kurumları ile ilgili sosyolojik verinin çocuğu yorumlamada önemli bir bulgu olacağı düşünülmüştür. İlk değişimin erken dönemde yaşandığını göstermektedir (bkz. Tablo 2, s. 44). 1839'dan itibaren ise çocukların eğitim aldıkları kurumlarda ve bu kurumların programlarında değişimler yaşanmaya başlamıştır. Sıbyan mektepleri Osmanlı'nın yükseliş döneminden itibaren var olan okullardı (Ürekli, 2002). Fakat Tanzimat ile birlikte Sıbyan mektepleri programında değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Özellikle 1869 yılı Tanzimat dönemi eğitim anlayışı için dönüm noktası sayılmaktadır. Çünkü Maarif-i Umumiye Nizamnamesi kabul edilir. Buna göre okutulacak ahlak risaleleri belirlenir, çocuklara vatan sevgisinin verilmesi planlanır ve ayrıca Türkçe öğretim dili olarak kabul edilir (Akyüz, 2014). Mansur karakteri ile ilgili romanda Türkçe dersinin alınması gerektiği şu şekilde yer verilir:

"Evet, Mansur'un annesi İstanbul'u arzu ederdi. Türkçe'yi güzel konuşup okurdu. Hâlbuki Arapça da henüz serbest lakırdı etmeği bile öğrenememişti. Bu sebepten olarak Mansur beşikten beri annesiyle Türkçe konuşarak doğru Türkçe'yi öğrenmişti. Altı yaşındayken yine o sayede Türkçe okumağa muvaffak olmuştu" (s.29).

Romanda da görüldüğü gibi Türkçe eğitiminin önemsendiği görülmektedir. Klasik Osmanlı derslerinin yanı sıra batılı tarzda dersler de eklenir. Böylece okul öncesi denebilecek Sıbyan Mekteplerinde dini ve dünyevi dersler verilmeye başlanır. Medreseciler genelde Tanzimat yanlılarını Sıbyan mekteplerine yanaştırmamaya çalışırlardı (Ürekli, 2002). Dini derslerin programda var olması informal ahlak eğitiminin verildiğinin göstergesi olmakla birlikte ayrı bir ders olarak ahlak dersinin müfredatta olması ahlak eğitiminin formal olarak alınması anlamına geliyordu. Sıbyan mekteplerinden sonra çocuklar Rüştiye okullarına gitmekteydi. Sıbyan ve Rüştiye okulları bugünkü ilköğretime denk geliyordu. Bu dönemde Mehmet Sadık Paşa'nın Risale-i Ahlâk'ı ders kitabı olarak okutuluyordu (Akyüz, 2014). 1869 sonrasında ahlak eğitimi dersleri bazı Rüştiyelerde okutulurken bazılarında okutulmamaktaydı. Rakım

Efendi'nin ve Mansur'un, batılı tarzda bir okul olan Rüştiyeden mezun olması ideal tip oluşumuna uygun bir anlayışla romanda verdiği görülmektedir. Bu batılı tarzda eğitimin yanı sıra okullarda ahlak eğitimi de ders olarak verilmektedir (Akyüz, 2014 & Ürekli, 2002). Bu sosyolojik arka plana bakıldığında Tanzimat Dönemi yazarlarının da romanlarda çocuğun ahlak eğitimini ailede ya da okulda alması gerektiğini vurgulamışlardır (Aydıngör, 2006). Osmanlı ahlak anlayışını evde ya da okulda alan çocukların roman boyunca olumlu tiplemeler olarak çizildiği söylenebilir. Ahmet Midhat'ın roman anlayışında Osmanlı ahlâk ve kültürüyle yetişmiş çocuklar batılı eğitimi alabilirdi ve böyle bir çocuğun yetişmesi Ahmet Midhat Efendi için ideal bir tiptir. Ahmet Midhat Efendi'nin, *Felatun Bey ile Rakım Efendi* eserinde de Felatun Bey temel eğitimi almasına rağmen aile içi ahlâk eğitiminden yoksun olduğundan ve Felatun Bey ile ilgilenen bir aile yakını olmadığı için aldığı eğitimler yüzeysel kalmıştır. Felatun Bey'in durumu romanda şu şekilde ifade edilir:

"Gerçi çocuk ortaokula gittiğinde, her gün çantası elinde gider gelirdi. Bundan başka bir de Fransız hocası vardı, haftada iki kez de o gelir giderdi. Fakat Mustafa Meraki Efendi'nin çocuklarıyla ilgilenmeye zamanı olmadığından, oğlunun okula gidip gelmesini ve Fransız hocasının da eve gelip gitmesini, bir çocuğun terbiyesi için yeterli görürdü" (s.11).

Felatun Bey'in karşıt durumunu Rakım Efendi'de görmekteyiz. Ahmet Midhat Efendi, Rakım Efendi'nin ahlâki eğitimini güzel aldığını, Taş mektebine gönderilmesine ve aile içindeki geleneksel değerlere olan bağlılığına dayandırmaktadır. Taş Mektebi, aslında diğer adıyla Sıbyan mektebiydi ve geleneksel Osmanlı değerlerinin halâ verildiği okullardı. Midhat Efendi, romanda çocuklukta alınan eğitimin arka planını göstermektedir:

"Rakım, büyüdü. Beş yaşında Salıpazarı'ndaki Taş mektebe verildi. On bir yaşında da İstanbul tarafında, Valide Rüştiye mektebine alındı. On altısında, ortadan çıkıp Hariciye Kalemi'ne kendisini kabul ettirmenin yolunu buldu" (s.20).

Rakım Efendi'nin aldığı eğitim tarzında ahlâk ve terbiye ağır basarken, Felatun Bey'in eğitimi meselesi üzerinde yüzeysel durulmuştur. Bu durumun nedeni ise, batı tarzı eğitimin detaylı verilmek istenmemesi olabilir. Romanda Felatun Bey'in gittiği mektep ile detaylı bilgi verilmez ve vurgu daha çok babanın okul ile ilgilenmediği

üzerine yapılırken, Rakım Efendi'de gittiği eğitim kurumları ve takip ettiği süreç anlatılmıştır. Rakım Efendi'nin çocukluk sürecinde hem Osmanlı eğitimini hem de Batı eğitimini tüm incelikleriyle ele aldığı vurgulanır. Benzer şekilde, Mansur'un çocukken aynı anda Arapça ve Fransızca eğitim alması ideal bir eğitim anlayışıdır. Bu dönemde aslında birçok okul bu tarzda müfredata uygun bir eğitim vermektedir. Okullarda hem Osmanlı kültürü dersleri hem de Batılı tarzda yeni dersler verilmektedir. Dolayısıyla Mansur Osmanlı kültüründen kopuk olmayan bir neslin çocuğu olarak yetişmiştir. Sosyolojik arka plana bakıldığında, bu dönemde aslında Paris'te Osmanlı değerlerini korumak için Mekteb-i Osmanî okulu açılmış idi (Ürekli, 2002) ve Mansur'un Osmanlı değerlerini koruyarak Osmanlı Türkiye'sine gelmesini ve ülke için mücadele etmesini bu tarzda bir okula bağlayabiliriz. Mansur, tahsilini Paris'te tıp eğitimi alarak tamamlayıp ülkesine dönme fikri her zaman içinde vardı. Mansur'un Paris Üniversitesi'nden birinci sınıf bir doktor olarak mezun olması, ülkesine dönme isteğini hiçbir zaman azaltmamıştır. Yazar Mansur'u, dindar, milletinin geçmişi, bugünü, geleceği üzerinde kafa yoran, aynı zamanda Avrupa'yı tanımış ve devlet hizmetine kendini hiç düşünmeden adayan idealist bir Türk milliyetçisi olarak göstermek istemiştir. Bu idealistliğini de Anadolu'nun köyüne giderek ve orada köylü ile kurduğu samimi ilişkiler ile reformlara, yeniliklere yukarıdan büyük devlet kurumlarından değil, aşağıdan, yani ancak köylü ile kalkınarak idealini gerçekleştireceğine inanır. Bu düşünce yazarın karakterine yüklediği dönemin çok ileri bir göstergesidir. Bunu da karakterine aşağıdaki gibi yansıtmaktadır:

"Köyde yeni tarzda eğitim yapan ilkokul, ziraat okulu açtırır (ilk ve mesleki öğretim), nümüne çiftliği, mandıra kurdurur (zirai kalkınma), bir iplik fabrikası tesis ettirir (sanayileşme) ve köylüleri gelirleri kendilerine ait olmak üzere buralarda çalışmaya sevk ederek şehre ve devlete muhtaç olmaktan kurtarırken (koperatifleşme) bir gün Türkiye'nin bu noktaya geleceğini görmüş gibidir. Bu bir bakıma, daha o zamandan modern Türkiye için düşünülmüş bir çeşit dar bölge kalkınma planıdır" (s. 27).

Mansur, hem Batı tarzı bir tıp eğitimi almış, hem de kendini farklı alanlarda da geliştirmiş biridir. Bu dönemde aslında birçok okul bu tarzda müfredata uygun bir eğitim vermektedir. Okullarda hem Osmanlı kültürü dersleri hem de Batılı tarzda yeni

dersler verilmektedir (Ürekli, 2002). Dolayısıyla Mansur Osmanlı kültüründen kopuk olmayan bir neslin çocuğu olarak yetişmiştir.

Mansur, düşüncelerini istikrarlı bir şekilde uygulayarak yurtdışına tahsilini tamamlamaya gitmiştir ve romanda bu durumdan bahsedilir:

"..Mansur, tahsilde ilerledikçe kültürün değerini takdir ederek tamamlamağa karar vermişti..Yaşı ilerledikçe kitap okumağa merakı derecesiz artmıştı. Bütün geçinme masrafları (pansiyon)a verilen ücret dâhilinde bulunduğu için amcasından her ay gelmekte olan on Napolyon altınını hemen hemen kitap satın almağa verirdi. Başka bir merakı, başka bir eğlencesi yoktu. Yalnız gazete okumak merakı pek şiddetli idiyse de pansiyona gazetenin sokulması yasak olduğu için vakit bulmazdı" (s.39).

Rakım Efendi ve Mansur, muhafazakâr yapıyı koruyarak batı'nın bilim tarafını takip eden ideal bir tip olarak bahsedilir. Bu anlayış aslında dönemin okuldaki eğitim anlayışı ile örtüşmektedir. Çünkü okullarda verilen dini dersler ve ahlâk eğitimi Tanzimat Döneminde en baskın unsurlar olarak görülmekteydi (Akyüz, 2014). Sosyolojik olarak Tanzimat'la birlikte ivme kazanan Batılılaşma süreci, mektep ders programlarını da etkilemiştir. Ancak sıbyan mekteplerinin geleneksel özellikleri uzun süre korunmuş; yeni usul çalışmaları mahalle mekteplerinin bir kısmında uygulanabilmiştir. Mektep içinde ödül ve ceza uygulamaları, dolayısıyla ahlâkî terbiye metodu, olumlu anlamda değişiklik göstermiştir (Ürekli, 2002). Sıbyan mekteplerinin dersleri arasında müstakil bir ahlâk dersi yer almaya başlamıştır. Çocukların küçük yaşta ahlâkî davranışları öğrenmeleri gayesiyle ahlâk risalelerinin levhalara yazdırılarak tâlim edilmesi gerekli görülmüştür. Böylece ilk dönemlerinden itibaren ihmal edilmemeye çalışılan ahlâk terbiyesi, usul ve yöntem açısından daha sistemli bir öğretime dönüşmeye başlamıştır. İptidâîlerin açılmasıyla bu dönüşüm daha hızlı gerçekleşmiştir. Bu dönemin sonuna kadar okullarda haftada en az iki saat Risale-i Ahlak kitabı okutulurdu (Ürekli, 2002). Denilebilir ki, romandaki ahlak ve terbiyenin ön plana çıkması ile sosyolojik arka plandaki ahlak derslerinin eğitime girmesi arasında paralellikler vardır. Romanlardaki ahlak anlayışından kaynaklanan olumsuzluklar aslında bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bazı yazarların romanı ahlak eğitimi verme aracı olarak kullanması da aslında bu sosyolojik arka planın bir sonucudur.

Özellikle 1856 Islahat Fermanı sonrası yabancıların ve azınlıkların Osmanlı içinde okullar kurmaya başlaması Osmanlı'nın kendi okullarının öğretim programını gözden geçirmeye zorlamıştır. Hatta azınlıkların kurduğu özel yabancı okullara koşut olarak Özel İslam Mektepleri açılmıştır (Akyüz, 2014). Türk modernleşmesi kuramında tartışılan doğu-batı değer çatışmasının en somut örneği okullardaki öğretim programlarının değişmesidir. Altı yaşından itibaren okula alınan çocuklar normal din derslerinin dışında ahlak eğitimi de almaya başlamıştır. Bu tarzda bir ahlak eğitiminin çocuklara verilmeye başlanmasının nedeni aslında batılı yaşam tarzının Osmanlı toplumuna girmeye başlamasıdır. Sadece Batılı tarzda eğitim almak çocukların ahlaklı kalacaklarının teminatı değildir. *İntibah* romanında Ali Bey iyi eğitim almasına rağmen onun hayat karşısında güçsüz olmasının nedeni Osmanlı'daki ahlak anlayışının onda olmamasına bağlanabilir. Ali Bey'in iyi eğitim aldığı romanda şu şekilde dile getirilir:

"Ali Bey zengin bir ailenin çocuğu, yirmi bir, yirmi iki yaşında bir delikanlı idi. Anasının babasının bir tanesi olduğundan ve bilhassa babası evlat kadrini gerçekten bilenlerden bulunduğundan, İstanbul'da bulunduğu halde, okuma yazmasına maarifçe en ileri yerlerin seçkinleri kadar itina olundu. Çocuk o yaşta iken birkaç dil bilir, edebiyatçılar arasında kültürlü genç neslin en kabiliyetlilerinden sayılırdı. Hele abasının- bizim taraflarda benzeri az görülen- yumuşaklık ve şefakit mizacında olan saffet ve nezakete o kadar kuvvet vermiş idi ki terbiyesine, hal ve hareketine bakanlar kendini adeta bir melek zannederdi" (s. 10)

"Gerçekten de Ali Bey, babası hayattayken ve hele on dört, on beş yaşına girdikten sonra, dünyada okumaktan başka sevilecek, arzu olunacak bir şey bulamaz olmuştu" (s.11).

Namık Kemal bu cümleleriyle, bir anlamda çocukluktan itibaren eğitimli olmanın ve hatta eğitime düşkün olmanın, ahlaklı ve iradeli bir birey olmanın ön koşulu olmadığını göstermeye çalışmaktadır. Dolayısıyla Felatun Bey ile Ali Bey'in okulda aldıkları eğitim Osmanlı ahlak temeline dayanmadığı için Batılı eğitim ikinci plana itilmektedir ve yüzeysel kalmaktadır. Tanzimat döneminde ideal eğitim anlayışına ve ideal tiplemeye uyan kişi Rakım Bey'dir. Çünkü çocukken ahlak eğitimini hem okulda hem de aile içinde alarak Batılı tarza da uyum göstermiştir. Böylece ideal bir çocukluk geçiren Rakım Efendi yetişkinlikte de ideal bir karakterdir. Dolayısıyla, hem ailede hem

de okulda Osmanlı ahlaki değerlerine bağlı kalarak Batı tarzı eğitimin çocuklara verilmesi ideal bir anlayış olarak vurgulanmıştır. İdeal çocuk yaratma romanlarda modernleşmenin getirdiği yeni bir tiplemeyi Alafranga olarak göstermiştir.

3.1.4. Yeni Bir Tarz: Alafrangalık

Alafranga kavramı, batılı yaşama özenme, batının zihinsel yapısından ziyade görünüşünü temsil etme, kendi toplumun değerleriyle uyum gösterememe ve gösterişi seven tüketici olarak tanımlanabilir (Yavuz, 2010 & Gürbilek, 2010; Mardin, 2001). Alafranga tiplemesi, modernleşmeye geçiş sürecinde Osmanlı toplumunda önemli bir sorun olarak görülmüştür. Meriç'in bahsettiği gibi, problem Batı Medeniyetinin toplumun değerlerine denk düşmemesidir (Meriç, 1983). Bu çerçevede, Tanzimat yazarlarının edebi eserlerinde olumsuz anlamda en çok eleştirdikleri konu alafranga tiplemesidir ve alafranga yaşam tarzıdır. Alafranga yaşam tarzı kumar, dans, balo, şık giyim, meyhaneler, müzik, çay partileri, Türkçeyi küçümseme ve Fransızcayı övme gibi Batı temelli bir yaşam tarzı olarak ifade edilmektedir (Karabulut, 2010). Kesebir, Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt*'inde Asaf Paşa'nın konağında Batı müziği, Fransız mürebbiyeler, Batı edebiyatı modası olduğunu belirtmiştir. Diğer yanda Doğu'yu temsil eden mobilyalar, halayıklar ve zenci dadılar vardı. Tanzimat yazarları romanlarında bu ikililik durumunu yani yenileşme ile züppelik karşıtlığını karakterler üzerinden daha net olarak ortaya koymaya çalışmışlardır (Gürbilek, 2010 & Mardin, 2001; Alver, 2008). Örneğin, Ahmet Midhat'ın romanında Felatun Bey'in karşısına Rakım Efendi'nin yerleştirilmesi bu durumu ifade etmektedir. Romancılar okuyucuya örnek olması açısından züppe tiplerin karşısına Cemil Meriç'in ifadesiyle "İslam kalarak medenileşen" Rakım ve Mansur gibi karakterlerini çıkarmışlardır (Kesebir, 2010: 21). Rakım ve Mansur gibi ideal tiplerin tersine, Recaizade Mahmut Ekrem, *Araba Sevdası* romanında, Fransız özentiliğiyle yetiştirilmeye çalışılan bir paşazadeyi anlatır. Romandaki kahramanın farklı dillere olan ilgisi kendi dilinden daha fazladır. Türkçe dilini küçümseyen tavırlar söz konusudur ve roman şu şekilde dile getirilir: "…Beyefendi için eğitim artık doğal olarak gerekli görünen Fransızca ile beraber ikinci derecede gerekli olan Arapça ve Farsça'yı öğrenmek üzere Bihruz Bey'e başka başka maaşlı öğretmenler bulmuştu" (s.15). Bihruz Bey, Fransızcaya özentisinin yanı sıra

alafranga ve lüks bir yaşam tarzını benimser. Romanda cahilce davranışlar, eğlence ve zevk yaşamı ekseninde Osmanlı'yı etkisi altına alan Batılı yaşam tarzı incelenmektedir. Mardin, alafranga bir tipleme olan Bihruz Bey'i, modernleşme sürecinde Bihruz Sendromu olarak kavramsallaştırır (Mardin, 2009b). *İntibah* romanında da benzer biçimde Ali Bey'in, özenti bir yaşam yaşayarak romanın sonunda içkili meyhanelere düştüğü gösterilir. *Felatun Bey ile Rakım Efendi* romanında, Felatun Bey babasının alafranga yaşam tarzı çocuklarına da yansır ve çocukları alafrangalığın göstergesi olan batı tarzında şık giyime özendirir. Aynı şekilde, *Sergüzeşt* romanında da esir Dilber'in tersine konak halkı Fransız tarzı modaya uygun olarak giyindikleri işaret edilir. Batılılaşma tutkusu içinde topluma yabancılaşmış Tanzimat romanının en baskın özelliklerinden biri devamlı karşıt karakterler yaratılarak bir tarafta doğu ve İslami geleneğe bağlı bir yaşam tarzı, diğer tarafta ise alafranga tiplemelerin yer aldığı batılı yaşam tarzını benimseyip sonları kötü biten karakterlerdir ve bu karakterler çocukluklarında da bu tarzda yetiştirilirler ya da geç çocukluk döneminde yurt dışına giderler ve eğitimlerini batıda alırlar. Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerindeki alafrangalığı üç grupta inceler: Zengin ve mevki sahibi bir aileden olan ve daha çocukluğunda Fransızcayı öğrenmiş, rahat yaşamış, Avrupa'da görevli ya da başka bir vesileyle bulunarak bilgisini, kültürünü genişletmiş kişiler birinci grubu teşkil ederler ve diğerleri içinde en soylu ve başta gelen kısmı bunlardır. İkinci grupta yer alanlar, Avrupalı bir kadınla evlenip Beyoğlu'nda oturan yarı levantenlerdir. Üçüncü grubu oluşturan alafranga tip, özellikle Beyoğlu'nda karşılaşılan ve aşırı yüksek yakalığıyla hemen fark edilen biridir (Gürpınar, 2011: 7 - 12). Toker (1990), Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın eserlerindeki alafrangalığı üç grupta inceleyerek üçüncü gruptaki yer alan alafrangalığı olumsuz olarak görür ve Moran (2004) da benzer şekilde üçüncü gruptaki alafrangalığı ekonomik açıdan fırsatçı ve ahlak açısından bozulmuş olarak görür. Toker, çocukluktan itibaren yetişmiş üç alafranga tiplerini sosyolojik ve tarihsel olarak da İstibdat, II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet Dönemi olarak üçe ayırarak bu tiplemeleri üç dönemin içine yerleştirir (Toker, 1990). Birinci kuşakta yer alan Felatun ve Bihruz Bey bulundukları ahlaki sisteme karşı çıkmayan ve belli ölçülerde toplumun ahlaki değerlerini koruyan karakterler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu konuda Mardin'in ifadesine göre, alafrangalık ile ilgili olarak şu tartışma öne çıkmaktadır: Romandaki karakterlerin üst sınıf erkekler açısından alafrangalığın züppe erkekleri temsil ettiği değil, aksine romanların yazarları olan Ahmet Midhat Efendi ve Recaizade Mahmut Ekrem'in üst sınıf erkekleri temsil ettiği düşünülmektedir (Mardin, 2009b). Mardin bu dönemi şu şekilde ifade eder: "Denebilir ki bu tipler, bütün 19. ve 20. yüzyıl edebiyatımızda beliren yegâne somut karakterlerdir. Bu karakterler tekrar tekrar gerek komik gerek trajik olarak kültürlerine ihanet eden ve kaçınılması gereken tipler olarak ortaya çıkıyorlar. Böylece Bihruz Bey'in birkaç kardeşi de oluyor. Bunların içinden ilk ortaya çıkanlardan biri Ahmet Mithat Efendi'nin Felatun Bey'i dir" (Mardin, 2001: 41).

Ahmet Midhat Efendi ve Recaizade Mahmut Ekrem'den başlayarak romancılarımızın Felatun Bey ile Bihruz Bey tiplemelerini yaratmalarının arkasında yatan ortak sebep toplumsal gelişmeye engel olan, Berkes'in ifade ettiği şekliyle yanlış Batılılaşmış üst sınıf erkeğin göz önüne serilmesi, hatta alay edilerek bir ibret vesikası olarak topluma gösterilmek istenmesidir. Bu romanları okuyan dönemin üst veya orta tabaka erkekleri Felatun Bey'e, Bihruz'a benzemekten ister istemez kaçınarak, romanlarda alay konusu olan alafranga züppelere benzeyip benzemediklerini sorgulayacak ve belki de bir uyanış içine girebileceklerdir (Berkes, 1975 & Mardin, 2009b).

Diğer bir sosyolojik yorum ise, romandaki alafranga tiplemeleri yazarın zihnindeki dönemin özelliklerini yansıtamaması olduğu düşünülebilir. Çünkü bu dönemin yazarları sadece romanı değil, roman karakter kurgusunu da taklit ettiği için aslında yazar ile romandaki karakter arasında benzerlik yoktur. Dolayısıyla Tanzimat, üst erkek tiplemesi açısından abartılmış alafrangalık üzerinden okunamayabilir. Sosyolojik açıdan Tanzimat dönemi yazarlarının batı temelli düşünmeye başlaması somut bir veri ve bir gerçekliktir (Mardin, 2009b & Gürbilek, 2010). Fakat yapılabilecek diğer bir yorum da romanlardaki karakterler ile yazarların düşündükleri arasında bir paralellik olmayabileceğidir. Çünkü romandaki alafranga tiplemeler abartılmış üst sınıf erkekler olabilir ve Tanzimat dönemindeki erkekler bu şekilde yaşamamış olabilir (Mardin, 2009b). Bu konuyla ilgili yapabileceğimiz diğer bir yorum da, romandaki yazarlar yaşadıkları dönemin baskısı ile romandaki karakterler üzerinden

ideal benler oluşturmaya çalışmalarıdır. Olmak istedikleri karakterleri romandaki karakterler üzerinden verilmiş olabilir. Çünkü romandaki çocuklar için böyle bir ideal aslında ulusun da ideali olabilir. Romanda çocukların batılı tarzda eğitim alması ve aile içinde batılı tarzda yetiştirilmesi ya da batılı tarza eğilimi olması daha büyük bir idealin temeli de olabilir. Yani çocuklukta kurulan bu ideal aslında gizil olarak kurulacak ulusun da bir ideali olabilir. Denilebilir ki, böyle bir ideal çocukluk üzerinden verilmektedir. Çocukluk, bu anlamda ideolojiye de hizmet eden bir tipleme olarak romanlarda kurulmaktadır.

3.1.5. Cariye / Köle / Esir Çocuk Olgusu

Tanzimat dönemi romanlarında öne çıkan önemli konulardan birisi olan cariye/köle/esir çocuk olgusu, Osmanlı modernleşme sürecinde Batı'nın da etkisiyle sorgulanmaya başlanmıştır (Parlatır, 1987 & Bagatur, 2011). Cariye/köle/esir çocuk, Osmanlı'da normal bir yaşam tarzı olarak görülürken, modernleşme süreci ile birlikte Osmanlı Avrupa'nın da etkisiyle cariye, esir ve köle kurumlarına bazı yasal düzenlemeler getirmeye çalışmıştır. Avrupa'da, Rusya ve Amerika'daki kölelik uygulamalarının tersine, Osmanlı'da farklı ülkelerden getirtilen esir çocuklar topluma dâhil edilirlerdi (Karabulut, 2008).

Cariye/köle/esir çocukların, romanlarda da tarihsel arka plana uygun şekilde ele alındığını görmekteyiz (Parlatır, 1987). Ahmet Midhat Efendi'nin romanlarında esir kızlar ya da cariyeler evin sahibi ile evlenmeye kadar özgürlüklerini kullanma olanağına sahip olurlar (Okay, 1991). Esaret konusu, Tanzimat dönemi yazarlarından Ahmet Midhat Efendi'nin *Felatun Bey ile Rakım Efendi*, Namık Kemal'in *İntibah,* Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt* romanları tarafından ele alınmıştır (Karabulut, 2008).

Bu romanlarda esaret konusu oldukça önemli ve göz ardı edilemeyecek bir toplumsal olgudur. Genelde bu romanlarda kölelik eleştirilir, esir çocuklara iyi davranılır ya da trajik sonla bitirilip bir anlamda toplumun ders çıkarılması istenir (Turhan, 2010). Tanzimat yazarları kölelik kurumunu ele alırken kendi yaşamlarından örneklendirerek eserlerinde bu konuya değinmişlerdir. İnsan hürriyetini esaret üzerinden düşünerek yorumlayan ve sık olarak dile getiren Ahmet Midhat, medeniyete ve insani değerlere çok önem vermiştir (Karabulut, 2008). *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'de

Rakım için "satılan şey bunun hürriyetidir. Hürriyetin cihanlar değeceğini teslim ederim" (s. 16). Bu ifade, Batı'nın köleliğe karşı zorbalığının karşısında Doğu'nun insanca yaklaşımını göstermeye çalışmıştır. Öyle ki, "Avrupa'da metres kaynağı olarak düşünülen köleliğin Doğu'da evin veya haremin kadın'ını seçmede bir yol olarak görür" (Parlatır, 1992: 44). Bu düşünce çizgisinde bakıldığında, romanlarda esirlere genelde iyi davranıldığı görülmüştür. Ahmet Midhat Efendi'nin birinci dönemi hariç, diğer tüm Tanzimat yazarlarında esirlerin sonunun mutlu bitirildiği ifade edilmektedir (Okay, 1991). Rakım Efendi'nin cariyesi Canan ve dadısı Fedayi, Osmanlı aile düzeninde cariyeliği ya da esir olma durumunu normal sosyal hayat içerisinde vermeye çalıştığını görürüz. Canan, Rakım Efendi tarafından esir olarak alındığı evde, önce evin cariyesi sonra gizlice odalığı ve sonunda da evin hanımı olduğunu görürüz. Rakım'ın evindeki Fedayi Kalfa da babası tarafından esir olarak alınmış ve evin hanımı hayattayken ikinci bir hanım olarak evi idare etmesi sağlanmıştır. Bu dönemde romanlarda esir olarak eve alınan kız/kadınlar evin bir ferdi sayılarak esirliğin normalleştirildiğini görmekteyiz. Romanda da görüldüğü gibi, Rakım'ın annesi ölünce, Fedayi kalfanın onun annesinin yerine geçmesi evin normal bir bireyi olarak kabul edildiğinin adeta kanıtıdır. Satın alınan Canan'ın da evin kızı gibi muamele gördüğünü romanda görürüz. Canan evde o kadar rahat davranır ki, misafirliğe gelen İngilizler buna hayret ederler ve romanda bu durum şu şekilde ifade edilir:

"Salonda valide ile kızlar Canan'a şaşmağa başladılar. Onlar, esir denilen şey Amerika'da olduğu misillû âdetâ behâyim gibi tavlaya bağlanır zannında bulunduklarından bu esirin nasıl bir esir olduğuna şaşmakta mazur idiler" (s.125).

Romandaki Canan'ın durumuna bakıldığında, görece bir esir olarak iyi yaşadığı görülmektedir. Yazarların eserlerindeki hassasiyeti, Batı örnek alınırken sosyal ahlakı bozucu yaşayışı eleştirmesi ve Osmanlı kültürünü, ahlakını ve aile düzenini koruyucu yönleri çok iyi vermeye çalışmasıdır (Meriç, 1995). Samipaşazade Sezai ise, insan hürriyetini bastıran esaret karşısında yer almaktadır. *Sergüzeşt* romanında insan hürriyetinin ne kadar yok edildiğini karakterler üzerinden vermeye çalışmaktadır. *Sergüzeşt*'te kölelik konusundaki düşüncelerini insan hayatında nasıl tahribatlar oluşturduğunu eser içinde, esarete terk edilen çocuklar için "Zavallı çocuklar! Sizin o mini mini elleriniz ağır işlere değil, küçük kuşlara, güzel çiçekleri okşamak içindir" (s.

18) ifadeleriyle göstermektedir. Esareti temsil eden Dilber karakteri, köleliği bir cariye olarak temsil etmekte ve romanın sonunda yazar hürriyet uğruna esaret karakterinin ölmesi gerektiği mesajını vermektedir. Esaretin tüm acılarını yaşayan Dilber, romanın sonunda ise hürriyetinin yolunu ölümde bulmaya karar verecektir.

Bagatur, Osmanlı'da Kölelik üzerine yaptığı çalışmada kölelik kurumunun yasal olarak kaldırılsa bile fiili olarak Osmanlı'da bu dönemde devam ettiğini belirtir (Bagatur, 2011). Engin, benzer şekilde, fiili olarak devam etmesinin nedenini ise İslam kültürüne ve ticari kaygılara bağlamaktadır (Engin, 1998). Akyılmaz ise, İslamiyetin kabul gördüğü bir kurumun kaldırılmasının toplumda tepkiye yol açabileceğini belirterek kölelik müessesinin bu yüzden Osmanlı'da çok geç kaybolduğunu ifade eder (Akyılmaz, 2005). İlginç olan konu ise köleler ve cariyeler serbest bırakıldığında bu özgürlüğü istememiş olmalarıydı (Bagatur, 2011). Çünkü konaklara getirilen cariyeler Osmanlı'nın köleliğe olumlu bakışı sayesinde konağın efendisi ile evlenerek özgürlüğe bile kavuşmaları ve bunun yanı sıra konağın efendileri cariyelerin eğitimi için büyük özen göstermeleridir (Parlatır, 1992). Turhan, romanlara yansıyan bu toplumsal olgu ile Osmanlı'nın bu tarihsel süreçte kölelere bakışı arasında doğrudan bir ilişki kurulabileceğini belirtmektedir (Turhan, 2010). Bu anlamda roman kölelik açısından gerçekliği anlatan bir kaynak durumundadır.

Dönemin romanında çocuk karakterler ya da çocukluğa gönderme yapan yazarlar, çocukların söz hakkı olmamasını aile fertlerine göre değerlendirmektedir. Evde ya da konakta çocukların eğitimleri, evlenmeleri, gelecekle ilgili yapılması gerekenlerle ilgili olarak babanın sözü, baba yoksa onu temsil eden kimse çocuklar üzerinde söz hakkına sahiptir. Varlıklı, kültürlü ailelerin düzeni ile esir çocukların satışı ile ilgili benzer durumlar vardır. Esir çocuklar nereye satılacaklarını bilmeden çaresizce ve korkarak, acımasız esirciler tarafından sahiplerine satılmalarını bekledikleri ifade edilir (Akyılmaz, 2005). Varlıklı aile içerisindeki çocuklar hangi tür eğitimleri alacaklarını bilmeden aileler tarafından batı temelli bir eğitime tabi tutulmaktadırlar.

Esen ve Ortaylı, cariyeliğe ve köleliğe karşı farklı yaklaşımlar söz konusu olsa da, cariyelerin romanlarda yazarların bakış açılarına göre konumlandırıldıklarını belirtmektedirler (Esen, 1997 & Ortaylı, 2009). Örneğin, *Felatun Bey ile Rakım Efendi*'de cariye olan Canan iyi bir eğitim alması gerektiği bakışı, evin sahibi olan

Rakım efendi tarafından korunacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla da, eserde Canan'ın Rakım Bey ile evlenmesi ve sonunda aile düzeninin kurulması olumlu bir sonuç olarak gösterilmek istenmiştir. Bazen de cariyelerin evin beyleri ile evlenmeleri durumu olumsuz anlamda da gelişebilir. *Sergüzeşt* romanında esir olan Dilber, Canan'ın tam tersi bir durumda olmasını zengin aile bireyleri ile cariyelerin yakıştırılmayan, sadece odalık olarak kabul edilen bir konumda olarak verilmiştir. Canan, Dilber gibi roman karakterleri bir yandan yaşadıkları evin işleri ile meşgulken, diğer yandan da evin otoritesi rolündeki erkeğin yönlendirmesiyle eğitim alan kız çocuklarıdır. Bir diğer roman *İntibah*'ta evin hanımı tarafından esir olarak alınan Dilaşup ise, evin yoldan çıkmış beyini sahiplenen kişi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Namık Kemal *İntibah* romanında köle olarak alınan Dilaşup, Ali Bey'in annesi Fatma Hanım tarafından oğlunu eve bağlamak için konağa satın alınmıştır. Ali Bey konak hayatı içinde dadılar ve cariyeler arasında büyümüştür. Ali Bey hayatın acı gerçeklerine karşı hazırlıksız yetiştirilmiştir. Dadılar tarafından el üstünde tutularak büyütülen Ali Bey karşısına çıkan ilk kadına âşık olmuştur. Bozuk bir hayat düzenine sahip Mehpeyker, Ali Bey'in hayatını felakete sürüklemiştir. Fatma Hanım eve Dilaşup'u getirerek çevrelerince zengin, kültürlü, yakışıklı ve tanınan oğlu Ali Bey'in odalığı yaparak, oğlunu kötü kadın olarak tasvir edilen Mehpeyker'den korumak istemiştir. Oğluna kendi çevresinden uygun birini bulamamasının nedeni, pasif ve zayıf bir kadın olmasına bağlanabilir. Oğlunun yanlış bir kadınla olan birliktelikten endişe duyduğu için, Dilaşup'u istediği gibi eğitip oğluna hizmet ettirebileceğini düşünmüştür. Bu tarz durumlarda eve alınan köle/esir kızlara herhangi bir söz hakkı tanınmadığı için evin sahibi tarafından hoşa gitmeyen bir davranışında, hemen evden gönderilebileceğini ve ne istenilirse görevini en iyi şekilde yerine getirmekten başka çaresi olmadığını bilmektedir (Kesebir, 2010).

Romanlarda belirtilen örneklere baktığımızda esir ve köle çocuğa karşı birkaç olumsuz durum olsa da büyük oranda olumlu yaklaşımlar vurgulanmaktadır. Esen, Tanzimat dönemi roman yazarlarının eserlerindeki esir ve köleliğe iyimser bakışın hâkim olduğunu ifade eder (Esen, 1997). İslami geleneğin köle ve esire bakışının Tanzimat dönemi romanlarındaki bu karakterlere bakışı da olumlu olarak yorumlanabilir. Fakat sosyolojik olarak arka plana bakıldığında kölelik/cariyelik

kurumu tarihsel süreçte yasal olarak 19.yüzyılın başından itibaren birçok kez çıkarılmasına rağmen fiili olarak Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar varlığını ısrarla sürdürmüştür (Akyılmaz, 2005). Modernleşme açısından böyle bir kurumun ortadan kalkması eğitim kurumlarının ön plana çıkmasını sağlamıştır. Başka bir alanda kadın-erkek eşitliğinin sağlanmaya çalışılması böyle bir kurumun yaşamaması gerektiğini göstermiştir. Eğitim olgusu, özellikle de kız çocuklarının eğitimi, detaylı bir şekilde tartışılmaya başlayınca ve devlet tarafından bu eğitim anlayışı yasal bir nitelik kazanınca kölelik/cariye kurumları geç de olsa kaldırılmıştır. Eski Osmanlı'da muhtemelen normal olarak görülen bu kurum, modernleşme sürecinde Batı'nın da etkisiyle yerini eşitlikçi bir eğitime bırakmaya başlamıştır (Karabulut, 2008 & Akyılmaz, 2005).

Tanzimat dönemi romanlarında esir çocuk, romanlarda doğu-batı arasında kalmış bir karakter olarak yer almıştır. Yazarların kendisi batılılaşmayı tam benimseyemediği ve geleneksel değerleri koruma güdüsü daha güçlü olduğu için, romanlarda esir çocukları Osmanlı geleneksel değerleri korumaları hususunda olumlu bir biçimde vermeye çalışmışlardır (Esen, 1997 & Saraçgil, 2005).

Bu dönemde incelediğimiz alt başlıklarda, çocuk ve çocukluk anlayışı ile ilgili olarak karşımıza çıkan alafranga züppe, dadı, esir/köle, anne/baba otoritesi, ahlak ve terbiye anlayışı, batılılaşma kavramları Tanzimat döneminin toplumsal yaşam içinde çocuğun edindiği yeri modernleşme tartışmalarıyla gösterilmiştir. Meriç'in de belirttiği gibi, Tanzimat dönemi batılılaşmanın ilk dönemini oluşturduğu için dönemin yazarları ve aydınları belirsizlik içerisindedirler ve batının kültürünü ve değerlerini tam olarak benimseyip benimsemeyecekleri konusunda kararsızdırlar (Meriç, 1983). Fakat Tanzimat dönemi deneyiminden sonra Servet-i Fünun yazarları bu ikilemi en aza indirgeyerek batılılaşmaya karar vermiş gibi görünmektedirler ve Servet-i Fünun dönemi romanlarında batılı değerler aile içerisinde geçecektir ve bu durum bir anlamda aile ve çocuk ilişkilerini daha yakından incelememize olanak sağlayacaktır.

3.2. SERVET-İ FÜNUN DÖNEMİ ROMANINDA ÇOCUK (1896-1908)

Servet-i Fünun döneminin eserlerinde çağdaş Fransız edebiyatı örnek alınmış, Realizm ve Naturalizm akımlarından etkilenilmiştir ve aslında bu etkilenme temelde

pozitivist bir anlayışa dayanmaktadır (Özger, 2013). Servet-i Fünun döneminde, batılılaşma, aşk temaları, giyim-kuşam gibi birçok konu ele alınmasına rağmen, aile ve çocuk konusu da toplumsal yaşamda ön plana çıkmaktadır. Bu bölümde, Türk modernleşmesi sürecinde batının etkisinin aile içinde çocuğa nasıl yansıdığı ile ilgili verileri romanlar aracılığı ile değerlendirilmektedir (Kavcar, 1995 & Baş, 2010; Çıkla, 2004). Romanlarda, çocuğun aile içinde nasıl bir eğitim aldığı, batılı yaşam tarzı, konak yaşamı, kız çocuklarının evde eğitim alması gerektiği, aynı zamanda evde mürebbiyeler tarafından piyano, yabancı dil ve terbiye derslerinin verilmesi, çocuk ve oyun ilişkisi, baba ile kız – anne ile oğul arasındaki ilişki, ailede birey olma anlayışı, bireysellik kavramları tartışılmıştır. Bu kavramlar, romanlarda çocuk ve çocukluğun bir birey olarak var olmaya başladığını göstermektedir.

Romanlar, Türk toplumunun Batılılaşma sürecini ve Batılı yaşam tarzının bireylerin yaşamlarındaki etkilerini göstermektedir. Bu dönemde modern Türk romanının temelleri atılmıştır ve ilk örnekleri *Mai ve Siyah, Aşk-ı Memnu* olarak verilmiştir. Bu romanların yazarı olan Halid Ziya Uşaklıgil, Servet-i Fünun dönemi edebiyatının en büyük romancısı ve modern Türk romanının kurucusu olarak bilinmektedir. Bu dönem romanlarında ortaya çıkan aile, eğitim, yabancı okullar, mürebbiyelik, batılılaşma, annesizlik ve/veya babasızlık kavramlarının çocuklarla olan ilişkisi, Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Mürebbiye* (1897), Halid Ziya Uşaklıgil'in *Nemide* (1892), *Aşk-ı Memnu* (1901), *Mai ve Siyah* (1898)[2] romanları ile sosyolojik bağlamda ele alınmıştır. Romanlar bize tam Batılı olma anlayışını, toplum içinde çocuğun yetişkin evresine kadar aldığı eğitim ve yaşam tarzı ile göstermektedir. Ayrıca çocukların aile içinde aldıkları eğitimin büyük bir parçası olan yabancı mürebbiyeler ve yabancı okulların, yetişkin evresine geldiklerinde toplum içinde edindikleri kültürel ve sosyal yaşam üzerindeki etkilerinin yoğun olduğunu görmekteyiz.

[2] Nemide, Halit Ziya Uşaklıgil, Hizmet, 1.b., İst., 1307/1892. Araştırmamızda, İst., 2005, Özgür Yayınevi basımından faydalanılmıştır.
Mürebbiye, Hüseyin Rahmi Gürpınar, 1.,b., 1897. Araştırmamızda, İst., 1954 Hilmi Kitabevi basımından faydalanılmıştır.
Aşk-ı Memnu, Halit Ziya Uşaklıgil, 1.b., İst, 1316/1901. Araştırmamızda, İst., 2011, Özgür Yayınevi basımından faydalanılmıştır.
Mai ve Siyah, Halit Ziya Uşaklıgil, 1.b., İst, 1313/ 1898. Araştırmamızda, İst., 2010, Özgür Yayınevi basımından faydalanılmıştır.

3.2.1. Batılılaşma Sürecinde Aile ve Çocuk

Batılılaşma olgusu bu dönemin romanlarında daha çok konak aileleri arasında meydana geldiği görülmektedir (Baş, 2010 & Özger, 2013). Batılı yaşam tarzına karar veren roman yazarları eserlerinde aileleri de bu bağlamda ele almaktadır (Çıkla, 2004). Bu aileler İstanbul'da bir Batı kültürünü oluşturmuştur denilebilir (Kavcar, 1995). Romanlarının genel özelliği İstanbul çevresi konaklarında yaşayan ailelerin yaşam tarzlarını ele almasıdır. Bu konak yaşamı bir anlamda toplumun sadece belli bir kısmını yansıtmaktadır ve aslında bu kesim bir anlamda batı kültürünü yaşamlarında benimsemişlerdir. Bu batılı kültürü temsil eden aileler, yeni değerler dizgesinin taşıyıcısı konumunda idi (Özger, 2013). Servet-i Fünun dönemi batılı kültürün sistemini kurmaya çalışmıştır ve sistemin aktörleri, aile içinde çocuğun batılı değerleri almasında kendini göstermektedir (Baş, 2010 & Kavcar, 1995). Bu anlamda bu dönemin romanlarında çocuklara verilen batılı yaşam tarzı bu sistem içinde tutarlı görünmektedir. Servet-i Fünun yazarlarının romanlarındaki çocukların, çoğunun batılı tarzda yetişmesi ve ev içinde de batılı bir yaşam tarzını kabul etmeleri, uzun bir deneyimin ve değerler çatışmasının sonucudur (Özger, 2013). Romanlarda, konak ailelerinde modernleşmenin bu özelliklerini görmekteyiz.

Halid Ziya Uşaklıgil'in *Nemide,* romanında baba Şevket Bey, eşinin ölümünden sonra evinden iki yıl uzaklaşır. İki yıl sonra döndüğünde Nemide iki yaşındadır. Şevket Bey tüm sevgisini kızına gösterir ve kendini kızını korumaya adar ve onunla yakından ilgilenir. Kızını şımartarak büyüten Şevket Bey, çocuğunun ruhsal ve bedensel gelişimiyle dikkatlice ilgilenir. "Şevket Bey'in bütün muhabbeti, olanca hissiyatı Nemide'ye inhisar etmiş; yegâne emeli Nemide'nin sıhhatinden, Nemide'nin hayatından ibaret kalmıştı" (s. 43). Romanda, Nemide karakterinin aile içinde nasıl yetiştiği ve iletişim kurduğu konusunda bilgiler aktarılmaktadır. O dönemin şartlarına göre, kız çocuğu ve baba diyalogları gayet modern düşünce tarzında gösterilmiştir:

"…Bir dakika sonra genç kız ayakları üzerinde yükselerek alnını babasının şefkat busesine (öpücüğüne) arz ediyordu sunuyordu" (s. 22). "Baba ile kız bahçenin meyva ağaçlarıyla muhat (çevrili) olan dar yolunu takip ediyorlardı. Ara sıra her ikisi de tevakkuf ederek (duraklayarak) babası nazar-ı dikkatini celb eden bir gülü elindeki

makasla kesip Nemide'ye veriyor, genç kız da aldığı gülleri tatlı bir tebessümle koluna takmış olduğu sepete yerleştiriyordu" (s. 24).

Romandaki babanın davranışına bakılacak olursa, Nemide'nin çok hassas bir çocuk olduğu ve babasının onun sağlığı konusunda çok titiz davrandığını görmekteyiz. Nemide'nin yemek, uyku, oyun gibi tüm vakitleri hesaplanarak ona göre hizmet ediliyordu. Nemide'nin amcasının oğlu Nail haftada iki kez ziyarete gelirdi. Şevket Bey, abisinin çocuğu olan Nail'in eğitimi ile özel olarak ilgilenirdi. Aynı zamanda Nail Şevket Bey'in evine geldiği zamanlarda Nemide'ye oyun için arkadaş oluyordu. Şevket Bey, iki çocuğa da gereken ilgi ve hoşgörüyü gösterirdi. Yukarıdaki diyaloglara bakıldığında, romanda Şevket Bey'in çocukla ilgili bilgili olduğuna dair saptamalar vardır. Bu dönemde Nemide'nin ruhsal gelişimi için Avrupa'dan oyuncaklar, resimli kitaplar getirtir. Aslında bu dönemde ilk defa çocuğun yetişme tarzı ile ilgili Osmanlı'da somut adımlar atılmaya başlandığı ve aile içinde oyunun da ön plana çıktığı görülmektedir. Servet-i Fünun ile birlikte konak ailelerinde oyun önemli bir etkinlik olarak görülmeye başlandığı görülmektedir. Bilinçli bir baba olan Şevket Bey çocuğunun sosyalleşebilmesi için de yeğeni Nail ile birlikte gezmeye gitmesine izin verir. Nemide hastalıklı bir çocukluk geçirmiştir. Bu sebeple dışarıya çok fazla çıkarılmamıştır. Sürekli babasıyla beraber olduğu ve üzerine titrenildiği için Nemide genç kızlığında da çocuk gibi hareketler göstermiştir (Kanter, 2009).

Romanlardaki baba karakterleri genelde çocuklarıyla ilgili olduklarını gösterirken, detayda özellikle kız çocuklarına evde batılı değerleri alması gerektiğini önemsediğini görüyoruz. Nemide'nin babası Şevket Bey'in hassasiyeti, kızının hastalıklı büyümesinden dolayıdır ve babası, kızının üzerine fazlasıyla titremektedir. *Muhadarat* 'ta Fazıla'nın babası Sai Efendi ise, çocuklarının terbiyesi ve bakımı ile yakından ilgilenmektedir. Babaların bu süreçte çocuklarının batı tarzı yaşamı benimsemelerine olumlu baktığı söylenebilir. Çünkü anne veya babanın çocuklarla birey düzeyinde ilgilenmeye başlaması modern anlamda çocuk kavramının bu dönemde önemini göstermektedir ve batı değerlerini aileler kendine göre yorumlayarak ve anlamlandırarak üretici bir biçimde gerçekleştirmektedir.

Mardin, *Mai ve Siyah* romanındaki Ahmet Cemil karakteri ile bu dönemde bireysel düzeyde batılı yaşam tarzının ön plana çıkma olanağının konak aileleri arasında

ortaya çıkabileceğini düşünmektedir, fakat "alt sınıf toplumunun" bu tiplemelere tepki gösterdiğinden bahsetmektedir (Mardin, 2009b: 71 - 72). Çünkü Ahmet Cemil tarzı tiplemeler "yeteneksiz ve köksüz" görülür (Mardin, 2009b: 72). Moran da benzer şekilde, "*Aşk-ı Memnu* romanının topluma değil, bireye ve bireyler arası ilişkiye dönük" olduğundan bahseder (Moran, 2010a: 88). Servet-i Fünun dönemi yazarları batılı yaşam tarzına karar verdikleri için çocuklarının da bu şekilde yetişmesini isterler (Özger, 2013). Elit ailelerde bu bireyselliğin ortaya çıkmasına örnek olarak, *Aşk-ı Memnu* romanında Adnan Bey'in çocuklarına olan davranışlarına bakıldığında, çocukları ile birlikte evlilik, eğitim, gezi gibi konularda ortak karar alabilmeleri bireyselliklerini kazandırma çabası olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde, *Mai ve Siyah* romanında Ahmet Cemil'in babasının da özel olarak kendisinin daha iyi yetişmesi konusunda bireysel olarak ilgilenmesi göze çarpmaktadır. Bireylerin kendileri ve toplumla ilgili açıklamaları aslında kabul ettikleri batı kültürünün boyutları içerisinde olmaktadır (Özger, 2013). Romandaki ailelerin çocuklarını yetiştirmeleri konusunda, seçtikleri kültürel değerlere ulaşmak için hareket etmelerinin nedeni, batı kültürünün bu dönem için yeni ve bir anlamda artık kurumsallaşmış bir yapılaşmaya doğru gitmesi ve bireylerin de pasiflikten ziyade aktif olarak olayları yorumlaması ve modernleşme sürecinde de buna göre hareket etmeleridir (Soğukömeroğulları, 2011 & Ortaylı, 2015). *Mai ve Siyah* romanında, toplumun en önemli yapı taşı olan aile ve çocuk arasındaki ilişki, kurumsal bir zeminde aktif olarak yazar tarafından çok iyi tasvir edilmiştir. Romanda, toplum içinde ailenin iyi bir örnek oluşturması bakımından yazarın diliyle topluma şu şekilde aktarılmıştır:

"Her akşam yemekten sonra saatlerce beraber otururlar, babası yazısını yazar; düsturları (yasa kitaplarını) karıştırır, Ahmet Cemil bir köşeye büzülür, dersine çalışır; valdesi oğluna bir gömlek, yahut kızına esvap dikmekle meşguldür; İkbal –kız çocuklarını daima valdelerin eteklerine sevk eden (yönlendiren) bir hisle- annesinin yanında mesela babasının eskimiş para kesesine kaim olmak (para kesesinin yerine geçmek) üzere yeni bir kese örer; ara sıra bu dört kişiden birinin ağzından çıkıvermiş bir serseri kelime muhasebeye (sohbete) vesile olur, Ahmet Cemil başını kaldırır, İkbal güler, babası bir hikaye söyler" (s. 45).

Aile tasvirinin bu dönem içerisinde, bu derece güzel bir tablo ile gösterilmesi, Ahmet Cemil'in babasını kaybedişinden sonra değişir. Ahmet Cemil'in hayatında özellikle aile birliğini sağlamada babasının çok önemli bir yeri vardır. Çocuklarının ahlak, terbiye ve yetişme tarzları için bilinçli bir baba olması durumunu yazar romanda şöyle belirtmektedir;

"Babası yazılarını bitirmiştir, Ahmet Cemil dersini yapmıştır, daha yatağa gitmek için bir hayli zaman vardır. O vakit ortaya başka bir iş çıkar. Babasının Mesnevi'ye pek merakı vardır; gelişi güzel bir yeri açılır, her yeri cazip (çekici) olan bu kitabın bir hikayesi okunur, Ahmet Cemil'in küçük yaşından beri tahsil zemininde bütün adımlarına rehber olan (önderlik yapan) bu baba o vakit oğluna ders verir: Bir nükteyi anlatmak, bir mazmunu tefsir etmek (ince bir manayı yorumlamak) için saatlerce yorulur; bu genç dimağı bir gonca gibi nazik parmaklarla açmaya çalışır" (s. 45).

Servet-i Fünun döneminde, aile içinde baba ile oğulun bu ilişkisi toplum için bir model olma niteliğindedir, çünkü doğu-batı ve eski-yeni uzlaşması, eğitime olan inanç ve Osmanlı'da padişahı temsil eden babanın evde de yetiştirici bir rol alması idealize edilmiş bir sahne olarak düşünülebilir (Baş, 2010). Bu dönemde, II. Abdülhamit aslında babayı temsil etmesi bakımından bir padişah olarak benzer şekilde toplumun ideal birey yetiştirmesine önem vermektedir (Parla, 2010). Batılı yaşam tarzını önemsediği kadar İslami değerleri de topluma vermek istemektedir. Mardin, modernleşmeyi romandaki karakterler üzerinden okumak ister. *Mai ve Siyah* romanında da Ahmet Cemil bir dönemi temsil eden ideal bir karakter olarak düşünülebilir. Ahmet Cemil, yaşamının her anını kendini yetiştirmeye çalışan bir kişi olarak verilmiştir.

Romanda, çocuğun nasıl yetişeceği ve toplumun nasıl olacağı ile ilgili düşünceler Ahmet Cemil'in ağzından verilmektedir. Yazar romanda, yaşanılan dönemin sosyo-kültürel durumunu Ahmet Cemil'in bakış açısından en iyi şekilde yansıtmaya çalışmıştır. Ahmet Cemil Servet-i Fünun neslinin bir sembolü olarak ifade edilir (Baş, 2010). Sanat ve aşk hayallerini Batılı değerlerle yaşamış bir karakter olarak sunulur (Huyugüzel, 1995). Aile içinde ciddi değişimler yaşanmaktadır, fakat yaşamları her şeye rağmen Osmanlı geleneksel değerlerinden beslenmektedir. "İlkesel olarak da II. Abdülhamit "Batıcılığı" Batı'nın tekniğini, idari sistemini, askeri yapısını alma şeklinde

değerlendirip, Müslümanlığın üzerinde çağdaşlaşma etkisi olamayacağı anlayışı vardı" (Bilge, 2009: 57). Fakat Abdülhamit'in bu düşüncesi ailelerdeki değişimi engellememiştir. Meriç ve Berkes'in de belirttiği gibi, tüm sınırlamalara ve önlemlere rağmen aile modernleşmenin etkisi ile bir değişim içerisine girmiştir ve yeni bir tip ile yeni anlayış bu dönemde benimsenmiştir (Meriç, 1998 & Berkes, 2004). Aile içindeki yeni tipler, olumsuz bir şekilde yargılanmamakta ve güçlü bir ikilik yerine, benimsenmiş bir yaşam tarzı ortaya çıkmaktadır.

Romanlarda diğer göze çarpan bir olgu da baba ile kız çocukları arasındaki sevgi ilişkisidir (Kadızade, 2010). Özellikle bu dönemdeki Halit Ziya'nın *Nemide* ve *Aşk-ı Memnu* adlı romanlarında Nemide ile Şevket Bey, Nihal ile Adnan Bey kızları ile yakından ilgilenen baba tiplemelerine örnektir. Babalar bu romanlarda oldukça rahat ve özgürlükçü bir izlenim verirler. Çünkü kızları ile birçok şeyi paylaşırlar. Ayrıca sevgi sözcükleri çok sık kullanılır. *Aşk-ı Memnu*'da, Adnan Bey çocuklarının kendisiyle paylaşımlarını arttırmaları için elinden geleni yapar ve onlara yine güzel bir yaşam sunmayı amaçlar. Anne ve oğul ilişkisi bakımından ise *Mai ve Siyah* romanında Sabiha Hanım'ı devamlı Ahmet Cemil ile paylaşım içinde görürüz. Anne ve kız ilişkisinde ise Sabiha Hanım, İkbal'ın çektiği üzüntüleri içinde hisseder. Özger, Servet-i Fünun dönemi romanlarından özellikle Aşk-ı Memnu romanının pozitivist çerçevede yazıldığını belirtir. (Özger, 2013). Özger, Tanpınar'dan aldığı *Aşk-ı Memnu* romanını belli kurallar çerçevesinde "satranç oyununa" benzetir (Özger, 2013: 2090 & Tanpınar, 2003: 280). Özger, Tanpınar'ın "satranç oyunu" kavramını bir adım daha ileri götürerek "deney düzeneği "ve "dar alan" kavramlarını kurar (Özger, 2013: 2085-2090) Aşk-ı Memnu romanı dar alanda bir düzenek içinde "genetik kodlarla" meydana gelmektedir (Özger, 2013: 2085). Özger bu durumu şu şekilde özetler:

"Roman alanında da pozitivist bir yaklaşıma sahip olan Servet-i Fünun sanatçıları, kurguyu bir satranç oyunu, kişilere yön veren temel yapıyı da bir deney düzeneği gibi görmüşlerdir. Romanlarda kişiler, muayyen bir genetik koda göre hareket eder. Romanlarda mekân, geniş mekânlardan dar mekânlara indirgenmiştir. Satranç tahtasına benzeyen bu yapıda, olay örgüsünde aksiyon hemen en aza indirgenerek kişilere yön veren saikler odağa alınmıştır…Romanın iyi hesaplanmış, kurgusal olarak mükemmel denebilecek yapısı satranca benzemektedir. Satranç oyunundaki

sınırlandırılmışlık, dar bir mekânda birçok oyun kurabilme özelliği, her taşın kendine ait hareket etme özelliğinin olması bakımından roman, satranç oyununa benzetilebilir" (Özger, 2013: 2085 - 2092).

Servet-i Fünun dönemi romanlarının bu anlamda dar alanda meydana geldiği için yakın iletişim ve etkileşim toplumsal anlamda oldukça baskındır ve böylece aile ile ilgili söylemler oldukça yaygındır (Özger, 2013). Ailenin en temel unsurlarından biri çocuk olduğu için aile içi ilişkilerde çocukla ilgili önemli verilerden biri de aile üyelerinin rollerinde farklı değişimlerdir. Örneğin, *Aşk-ı Memnu*'da, Firdevs Hanım, Melih Bey'e şöyle seslenir: "Ömrüm sana çocuk yetiştirmekle mi geçecek?" (s.27). Bu cümle çok açık bir ifade ile bir anlamda geleneksel aile yaşam tarzının değiştiğine dikkat çekilmiştir. Firdevs Hanım çocukları ile ilgilenmeyen ve daha çok eğlence hayatını tercih eden bir anne olarak eserde verilmiştir. Adnan Bey ise, romanda ailesi ve çocuklarına düşkün biri olarak ortaya çıkmaktadır. Anne yokluğunda *Nihal*, babası ve anne rolünü çok iyi bir şekilde üstlenen mürebbiye Matmazel de Courton'a bağlanır. Romanlardaki kişilerin bu tercihleri aslında batı değerlerini kendilerine göre yorumladıklarının bir göstergesidir. Örneğin, Firdevs Hanım batının zevk yönünü tercih ederken, Adnan Bey çocuklarının terbiyesine yönelmektedir ve bu düşünceye uygun olarak evde bir batı tarzı yaşam fikrini somut olarak yaşama geçirir. Adnan Bey'in bu tercihi üst kültür olan batı değerinin sonucudur. Üst gerçeklik olarak batı kültürü ile alt gerçeklik olarak aile yaşamı açık bir bağ göstermektedir (Moran, 2010a). Romandaki bu tür tercihler modernliğe giriş olarak açıklanabilir. Modernleşme tartışmalarında ana sorun bireysellik ile toplumun geleneklerine ya da ideolojiye uygun davranma arasında meydana gelmektedir (Çetin, 2003).

Servet-i Fünun dönemi romanlarında batılı tarzda bireyselliğin yaşanmak istendiği bir dönem olmuştur (Bulduker, 2011 & Moran, 2010a). Bu bireyselliğin yaşanmasında muhtemel neden yabancıların ve azınlıkların yaşam tarzı İstanbul'un konakta yaşayan ailelerini etkilemiş olmasıdır (Çıkla, 2004). Yabancıların batılı yaşam tarzlarının özellikle İstanbul'da yoğun olarak ortaya çıkması Osmanlı konak ailelerini etkilemiştir. *Aşk-ı Memnu* romanında ailede de iç içe girmiş kesimler bulunmaktadır. Toplumsallığı ve bireyselliği temsil edenler ile iki düşünce arasında karar veremeyen

karakterler ailede görülmektedir. Aslında bu tür bir yaşam tarzı modernleşme kuramlarının da temel odağıdır. Bu dönemin toplumun değerlerine göre romanlarda bireysellik, bir modernleşme krizi yaşatmaktadır, çünkü Osmanlı'da her zaman benimsenen, bireysellikten ziyade devlet ve toplum değerleri olmuştur (Çetin, 2003).

Servet-i Fünun yazarlarına baktığımızda hemen hemen hepsi orta sınıf memur ve esnaf ailelerinin çocuklarıdır. Benimsedikleri yaşam tarzı ve bulundukları ortam nedeniyle İstanbul hayatı içinde özgür ve rahat yaşamaya dikkat etmişler ve Doğu kültüründen uzak kalmaları ve aldıkları yabancı dillerin etkisiyle Batı hayatının hayranı ve halktan kopuk bir yaşam sürmüşlerdir (Çıkla, 2004). Yazarların eserlerine bakıldığında bu durum hissedilmektedir. Romanda Türk toplumunun yaşayış şekillerine uyulmayan öğeler de görülmektedir. Örneğin, *Aşk-ı Memnu* romanı daha çok Avrupa yaşam tarzını anlatan bir eserdir. Berna Moran, olayın kahramanlarının yerel öğelerden uzak olduğunu ve hikâyesinin de İngiltere, Fransa gibi ülkelerde hayat bulacağını ifade eder. Ayrıca da romanın Türkiye'nin toplumsal gerçekliğini hala anlatmaktan uzak olduğunu düşünmektedir ve Servet-i Fünun dönemi yazarlarının, baskıcı dönemin ülkeyi gerilettiğini ve ilericiliğin aydınlanma yoluyla olacağına inandıklarını belirtmiştir (Moran, 2010). Yazarların, Batı'nın değerlerini öne çıkarma, özellikle de Fransa'ya duyulan hayranlığın ülkeyi modernleştireceğini düşünmelerine sebep olmuştur. Bu dönemde Batı ile ilgili değerleri, aynı olacak şekilde Osmanlı'ya taşımaya çalışmışlardır. İçinde bulundukları siyasi ve sosyal ortam Servet-i Fünun dönemi yazarlarını etkilemiştir. Eserlerinde daha çok karamsar, içe kapanık ve insanı merkeze alan bir yazım şekli görülür. Daha çok dinden uzak laik bir anlayışı benimseyerek tamamen Batılı değerleri temel alarak eserlerini oluşturmuşlardır. Bu dönem çok uzun sürmemekle beraber çok fazla da roman yazılamamıştır. Belli başlı romanlara baktığımızda, Halid Ziya Uşaklıgil'in bireyselliği temsil eden ve modernleşmeyi göstermesi bakımından *Mai ve Siyah, Aşk-ı Memnu, Nemide* ve aile değerlerinin zayıflığı ve kopukluğu gösteren Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Mürebbiye* gibi romanları bu dönemde öne çıkmıştır. Bu dönem, Batılılaşmanın topluma inmeye başladığı ve bazı kesimlerce kabul gördüğü anlayışını çok açık bir şekilde vermektedir. Aile içinde anne ve babanın bir arada olduğu ailede büyüyen çocukların olduğu kadar annesiz ya da babasız büyüyen çocukların durumu da romanlarda anlatılmıştır.

3.2.2. Annesizlik ve / veya Babasızlık Olgusunun Çocuk Üzerindeki Etkileri

Servet-i Fünun dönemi batılı değişimin simgesi olmasına rağmen, aile içinde annesizlik-babasızlık gibi sorunların devam ettiğini görmekteyiz. Romanlarda, eşini kaybetmiş kadının güçlü olma çabası, çocukların zayıf ya da hastalıklı olma hali, eğitimin eksik ya da yetersiz kalması, çocukların yaşadığı zorluklar tartışılmıştır. Bu dönemde ailelerin konak yaşamının dışında annesiz ya da babasız çocuklar ve bu çocuklar için yetişkinlerin gösterdiği çabalar romanlarda ön plana çıkmaktadır. Kimi zaman evrensel değerler çerçevesinde çocuğa sahip çıkma davranışları görüldüğü gibi, yine batı tarzı yaşam benimsendiği ve çocukların iyi yetişmesi için ciddi çabalar önem kazanmaktadır. Bu romanlarda ortak konulardan biri de, annesini ya da babasını kaybeden çocukların ya da çocukluk dönemi yaşamlarının ne kadar değiştiğidir. Özellikle de çocukların yanlış kararları, aile yapısına uygun olmayan evlilikleri genel olarak hayal kırıklıkları ile sonuçlanır. Romanda bu dönemde yaşanan bu tarz bir zorluk karşısında güçlü kadın profilinin çizildiğini de görmekteyiz. Örneğin, Uşaklıgil'in *Mai ve Siyah* romanında, Ahmet Cemil'in iş arkadaşı Raci Bey'in karısı hayatla mücadele eden bir kadın profili çizmektedir. Raci'nin ailesine sahip çıkmayan bir adam olduğunu matbaada çalışan herkes bilir. Evi terk eden Raci'nin karısı altı yaşındaki çocuğuyla tek başına kalır. Çocuk aslında babasız kalır. Oğlu ile mücadele veren kadın şunu söyler:

"Ben nasıl olsa geçinirim elimden her şey gelir: Dikiş dikmek, bir evde yemek pişirmek, çocuğum için bunların hepsine katlanırım, ona haftada beş on kuruş verebilmek için ne olur, hizmetçilik de ederim…fakat çocuk ne yapsın, efendim, çocuk?..Okumak lazım, ben hizmetçilik etmeye mecbur olayım, fakat onu ileride uşaklığa mecbur olmaktan kurtarmak lazım değil mi?.."(s.114 - 115).

Bu söylem iki türlü yorumlanabilir: Birincisi, Raci'nin karısı, bir üst kültür olarak benimsenen batı kültürü çerçevesinde çocuğun iyi yetişmesi için çaba göstermektedir ve çocuğunun ancak iyi yetişmesiyle gerçek anlamda bir kurtuluş olarak görmektedir. Raci'nin hanımı, bir aktör olarak bulunduğu makro toplumsal koşulları yorumlayarak böyle bir sonuca varmaktadır. Romanlardaki tüm aktörler böyle bir sonuca varmamaktadır, fakat belli aktörler dönemin koşullarına göre batı tarzı bir çözüm bulmaktadır. İkinci yorum ise, sosyolojik olarak toplumda Batı'da olduğu gibi sanayileşmenin gelişmemiş olması maddi üretimin aile dışına çıkmamasına ve aile

içinde sınırlı bir üretimin meydana gelmesine neden olmuştur (Karatay, 2007). Raci Bey'in karısı şu şekilde bu toplumsal koşullarda şu cümleyi kuramamaktadır: " Ben de gidip bir fabrikada çalışırım, devlette memur ya da öğretmen olabilirim", Çetin'in Osmanlı'da bu dönemde sanayileşmenin yetersizliğine vurgu yaptığı düşünülecek olursa, Raci Bey'in karısının bu cümleyi söyleyememesinin nedeni kadının sosyolojik olarak devlet tarafından sosyal alanda sınırlı hareket ettiğini göstermektedir (Çetin, 2003). Aile dışında sanayileşmenin olmaması Raci'nin karısının nasıl cümleler kurabileceğini göstermektedir. Raci'nin karısının çocuğuyla ilgili sarf ettiği cümlelerin bu sosyolojik arka planlar doğrultusunda gerçekleştiği söylenebilir.

Nemide romanında Nemide'nin, *Aşk-ı Memnu*'da Nihal'in ve *Muhadarat*'ta Fazıla'nın çocukluklarına baktığımızda genel olarak annesizliğin ve babasızlığın yarattığı boşluk, toplumsal anlamda da yetişkinlik evrelerinde yanlış evlilikler yapmalarına ve başka insanların yanlış yönlendirmesi sonucu mutsuz olmalarına sebep olmaktadır. Annesizliğin özellikle de kız çocukları üzerindeki olumsuz tesirinin daha yoğun olduğunu görüyoruz. Halid Ziya'nın *Nemide* romanında da annesiz olan Nemide için batılı değerleri alması ön plandadır. Zengin bir ailenin kızı olan Naime Hanım babasını erken yaşta kaybeder. On dokuz yaşında Şevket Bey ile evlenir. Şevket Bey de annesini küçük yaşta, babasını ise yirmi iki yaşında kaybetmiştir. Naime Hanım hassas bir bünyeye sahiptir. Doktorlar önermese de hamile kalır ancak doğum sırasında ölür. Kızı annesi gibi hasta bir bünyeye sahiptir. Eşini kaybeden Şevket Bey dayanamaz ve Suriye'ye iki yıllığına gitmiş ve döndüğünde kızının bakımı için büyük bir hassasiyet göstermiştir. Dolayısıyla, annesiz olan Nemide ile babası ile arasında derin bir bağlılık oluşmuştur. Aynı zamanda, evlerinde büyüyen Nail de erken yaşta annesini ve babasını kaybettiği için kimsesizdir. Çocukluğunda Nail ile birlikte büyüyen Nemide, genç kız olduğunda Nail'e çok bağlanmış, ancak Nail'in teyzekızı Nahit'i Nail'den kıskanmıştır. Nahit de Nail'i sevmektedir ve Nail de bu hislere karşılık vermiştir. Nahit annesini küçük yaşta kaybettiğinde, babası başka biriyle evlenince teyzesinin yanında yetişmiştir. Nemide, Nahit ile Nail'in aşkından şüphelenip ve gerçeği öğrendiğinde aralarından çekilmiştir. İkisini bir sandal gezisine çıkardığında akıntıya sürüklemek istemiş, ama Nail durumu fark edince tehlikeyi önlemiştir. Bu olaydan sonra Nemide yatağa düşer ve sonu ölümü ile sonuçlanır. Çocukların annesiz ya da babasız büyümesi onları psikolojik

olarak yalnızlığa ya da ölüme iter ve Servet-i Fünun'da çocuk karakterlerde iletişim kısır döngü içerisinde daha çok aile içerisinde olur ve olumsuz durumlarda çocuklar daha çok kapalı mekân olan evi ya da odaları seçerler ve çocukluklarındaki bu durum daha sonraki yaşamlarını olumsuz etkiler (Tuğluk, 2012). Aile dışında çocukların, özellikle kızların kendini geliştirebileceği kurumlar olmadığı için, Berkes ve Meriç'in terimleriyle anlatılacak olursa kimsesiz, yetim, annesiz-babasız çocukların aile dışında kendilerini geliştirebilecekleri kurumların yetersiz olduğu anlamına gelmektedir (Berkes, 2004 & Meriç, 1995). Aile içindeki söylem tarzlarının farklılaşmasına ve çocukların sosyal alanının gelişmesine rağmen kamusal alan her şeye rağmen dar kalmıştır (Mardin, 2001). Dolayısıyla çocukların psikolojik tepkileri de aile içindeki kodlar ile yaşanmaktadır (Özger, 2013). Eğer toplumsal alan aile dışında geniş bir alan bulmuş olsa idi, o zaman psikolojik tepkiler de farklı olabilirdi. Bulduker, bu dönemde, aslında Osmanlı imparatorluğunun merkezi devlet olma özelliğini korumak istemesi ve özel alanın kapalı kodlar olarak kalması çocukların bir anlamda psikolojik tepkilerini de belirlediğini ifade etmektedir (Bulduker, 2011). İlginç olan şu ki, aile dışına çıkıp batılı anlamda bireyselci kodlarla yaşayan bireyler alafranga tipler olarak görülüp toplum ve devlet mekanizmasının dışına çıkanlar bir anlamda cezalandırılmışlardır (Toker, 1990).

Servet-i Fünun dönemi romanlarının genel bir özelliği olan annesiz/babasız çocuklar yine *Mai ve Siyah* romanında kendini göstermektedir. Babasının ani ölümü üzerine annesi, Sabiha Hanım, kız kardeşi İkbal ve hizmetçileri Seher'e bakmak zorunda kalır. Mütevazi bir evleri olan, sakin bir hayat yaşayan bir aile tarzları vardır. Ahmet Cemil, roman çevirisi yaparak, özel ders vererek evin geçimine katkıda bulunur. Bir edebiyat gönüllüsü ve eser yazmayı hayal eden bir gençtir. Ayrıca okul arkadaşı Hüseyin Nazmi'nin kız kardeşi Lamia'ya aşıktır. Romanda olaylar geliştikçe Ahmet Cemil zor zamanlarla karşı karşıya kalmıştır. Eniştesinin oyunlarına gelerek baba yadigârı evi satmak zorunda kalır. Kız kardeşinin ölümü, Lamia'nın nişanlanması, evin satılması, eniştesinin hainliği kendisi için büyük bir yıkım olmuştur. Annesi ve Seher'i alarak Arabistan'a gider. Ahmet Cemil'in çocukluğunun zor geçmesi sonraki tüm ilişkilerini de olumsuz etkiler. Benzer şekilde *Aşk-ı Memnu* romanında Nihal ve Bülent annelerini küçük yaşta kaybetmiştir. Adnan Bey eşinin ölümünden sonra kızı ve oğluyla yoğun vakit geçirir. Bir süre sonra evlenmek ister ve Bihter'le evlenir. Bihter'in babası

ve annesinden dolayı ailece kötü bir ünvanları vardır. *Aşk-ı Memnu* romanında annesiz kalan çocuklara babası, dadısı ve mürebbiye bakar. Konak ailesinin zengin olması çocuğun bu eksik yönünü bir anlamda telafi etmesinden dolayı çocukların eğitim, özel ders, terbiye, diğer batılı yaşam tarzına sahip olma olanakları vardır. Fakat arka planda konak aileleri dışındaki ailelerde annesiz ya da babasız çocuklar bu tür olanaklara sahip değildir. Moran, bu dönemdeki annesiz ya da babasız konak yaşamı içinde büyüyen çocukların sonraki evrelerde yaşadıkları sorunların bireysel kaldığını belirtmektedir (Moran, 2010a). Aslında aile içindeki sorunlar toplumun sadece konak içindeki yaşamlarını temsil etmektedir.

Toplumsal yapıtaşının en önemli birimi aile olduğu düşünülecek olursa, sosyolojik olarak Türk toplum yapısına baktığımızda çocukların yetişmesinde, terbiyesinde, kararlarında, evliliklerinde en büyük söz hakkı anneye düşmektedir (Turhan, 1972 & Bulduker, 2011). Romandaki Firdevs Hanım karakteri, Türk toplum yapısına uymayan, sıra dışı ve uç bir örnektir. Çünkü Firdevs Hanım da, diğer romanlardan farklı olarak, fedakâr, çocukları ve ailesi için mücadele eden bir anne yüzünü göremeyiz (Altunbaş, 2007). Romanda annenin ilgisizliği ve aynı zamanda da babasız kalması Bihter'in üzerinde olumsuz etkileri olmuştur. Ana karakter olan Bihter zor bir çocukluk ve gençlik evresi geçirmiştir. Firdevs Hanım'ın ise yüzeysel batı tarzı bir yaşam sürmesi makro düzeyde Osmanlı'da benimsenen epistemolojiye bağlanabilir (Parla, 2010 & Özger, 2013). Mardin bu durumu şu şekilde tespit etmektedir: "Bireyin bir yandan devletin, öte yandan toplumun geleneklerine göre sosyalleşmesi (toplumun değerlerini edinmesi) bunların ikisinde de otoriter, kapsamında hem sıkı hem rahat olması; meşru, aracı, özerk kuvvet yapıları olmayışı medeni toplumun özerk yapıları üzerinde kurulmuş bir uygarlığa Osmanlı toplumu karşısında yıkıcı bir etkinlik verdi. Bu durum can sıkıntısına, yüzeyselliğe ve Batı uygarlığını Paris modası olarak yorumlamalarına ışık tutar" (Mardin, 2000: 34).

Firdevs Hanım'ın yaşam tarzı kızı Bihter'i etkilediği görülmektedir ve ikisi de Osmanlı'nın geleneksel değerlerini aslında ikinci plana alırlar ve Kavcar bu durumu şu şekilde ifade eder: "Roman kahramanları, bu dünyada yaşadıklarının farkındadırlar, mutlu olmaya, mutlu yaşamaya çalışırlar. Sözün kısası, bu dünyaya bağlıdırlar. Bu bağ, kimi kahramanlarda yaşama sevgisi, kimilerinde eğlence düşkünlüğü, kimilerinde Batılı

yaşayışa özenti, kimilerinde aşk ve karşı cins düşkünlüğü, kimilerinde de hür yaşama isteği, şeklinde görülür. Karakterlerden Firdevs Hanım ve kızları ile Behlül (Aşk-ı Memnu), Veli Bey'in kızları ile Bekir Servet (Kırık Hayatlar), Behiç (Genç Kız Kalbi) ve Perran (Son Yıldız) maddeci dünya görüşüne sahiptirler. Onların hemen hepsi, "yaşamak için hayal değil, hayat yani para lazımdır" fikrini taşırlar. Yaşayış çizgileri de bu doğrultuda yürür. Bu uğurda ahlak kurallarını ve toplum düzenini bile çiğnemekten çekinmezler" (Kavcar, 1995: 120 - 103).

Firdevs ve kızı Bihter'in tersine, romanda çocuklarına çok düşkün ve ilgili bir baba olan Adnan Bey, Türk toplumu için ideal bir babayı simgeler. Çocuklarını mutlu etmek için elinden geleni yapar. Özellikle Nihal'i incitebilecek her şeyi yok etmeye hazır, merhametli bir babadır. Ancak hikâyenin içerisinde Nihal'in yalnızlığa sürüklenmesi, Bülent'in evden uzaklaştırılması Bihter karakterinden kaynaklanmaktadır. Burada da Bihter'in annelik ruhuna sahip olamadığını ve olayları soğukkanlılıkla yönlendirdiğini görebilmekteyiz. Bu noktada çocukların annesizliği üzerinde manevi anneliği Matmazel de Courton göstermektedir. Mürebbiye olan Matmazel bir anne şefkatine ve fedakârlığına sahiptir. Adnan Bey, Matmazel'in aile içerisindeki çocuklar üzerinde konumunu belirleyen cümleyi şu şekilde ifade eder: "Siz onun için bir muallimeden ziyade bir valide olacaksınız" (s.89).

Matmazel bu cümle ile aile içindeki konumunun değerini anlar ve davranışları bu yönde gelişir. Matmazel'e verilen annelik görevi, mürebbiyelerin aile içinde ne kadar yükselebildiklerini ve aileyi nasıl değiştirdiklerinin de göstergesidir. Bunun yanı sıra romanda Nihal'in annesizliği, hassas oluşu, Adnan Bey'le olan yakınlığı bir baba-kızın birbirine bağlılığını gösterir. Benzer şekilde, *Nemide* romanında da Nemide'nin hasta oluşu ve baba Şevket Bey'in kızına olan bağlılığı, *Mai ve Siyah*'taki anne-oğul arasındaki bağlılığı aile birliğinin devamını ifade eder. Bireysel düzlemde geleneksel değerlerin dışına çıkan annesiz ya da babasız çocuklar olsa da ve batı tipi yaşam tarzlarını benimserlerse de genel olarak baba-kız, anne-kız, anne-oğul ilişkisi aile değerleri çerçevesinde korunmuş olduğu söylenebilir. Çünkü annesiz babasız çocukların fakir ya da zengin ailelerde batılı yaşamı benimseyerek korunduğu ve büyütüldüğü görülmektedir. Özger, Servet-i Fünun dönemindeki bu tür aile içi ilişkileri bir düzenek ve pozitivist çerçevede değerlendirmektedir. Halit Ziya'nın *Aşk-ı Memnu* eserindeki aile

içi ilişkileri ve çocukların durumunu pozitivist açıdan değerlendirerek tüm karakterlerin genetik bir belirlenim içinde olduğunu tartışmaktadır. Çocukluktan itibaren tüm söylemleri sebep-sonuç ilişkisi içinde tartışmaktadır (Özger, 2013). Fakat biz bu çalışmada bu yorumun bir ihtimal olabileceğini düşünerek arka planda sosyolojik yorumun da önemli olduğunu düşünmekteyiz. Berkes'in ve Findley'in ifadeleriyle, modernleşen Osmanlı'yı bürokratik kesimler benimsemeye başlamıştır ve Soğukömeroğulları da bu sürecin aslında bürokrasiye yakın konak ailelerinde meydana geldiğini belirtmektedir (Berkes, 2004 & Findley, 2011; Soğukömeroğulları, 2011). Sosyolojide aile kurumunun bir değişimden etkilenmesi aslında toplumsal değişimin meydana geldiğinin kanıtı olarak görülebilir (Ortaylı, 2009). Aile içindeki çocuk ile ilgili ilişkiler modernleşmenin krizi içinde gerçekleşmektedir. Kendi çabalarıyla özneleşmek isteyen ama baskın toplumsal öğelere de bağlı aile ilişkileri görülmektedir. Batılı yaşam tarzı, çok baskın bir unsur olduğu için konak ailelerinde görülmektedir, fakat bu yaşam tarzı dışındaki özneleşme çabaları ve öznel, duygusal eylemler modernleşmenin de kriz halinde geçtiğinin bir göstergesi olabilir (Çetin, 2003). Çocukların batı tarzı değerler almasına rağmen dengesiz bir duygu hali yaşamalarından dolayı toplumsal değişkenler çok katmanlıdır. Aile içi bu inişli çıkışlı duygular ve yaşam tarzları toplum içinde yeni yaşam tarzlarının çıkabileceği potansiyelini taşımaktadır. İlk aşamada ortaya çıkan davranışlar duygusal dengesizlikler olarak görülebilir, fakat Mardin'in dediği gibi bu durum aşırı batılılaşmanın sonucu olabilir (Mardin, 2002). Batıdan etkilenen bu çocuklar kendilerine göre bu yaşam tarzını yorumlayarak dalgalı ve pürüzlü bir modernleşme aşaması yaşadıkları görülebilir.

Nihal ve Bihter'in çocukluklarına bakıldığında bir anlamda annesiz ya da babasız büyümeleri batılı değerleri benimsilerse bile duygusal sorunlarının olduğunu göstermektedir. Modernleşme sürecinde bu tür duygusal dengesizlikler aslında başka ailelerin de bu tarzda yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Çetin'e göre yorumlayacak olursak, modernleşme kriz içerisinde geçmektedir (Çetin, 2003). Çocukların yaşadığı bu süreç ve trajedi bu tarzda bir krizle açıklanabileceği düşünülebilir. En güçlü paradigmanın batı tarzı yaşam olduğunu, fakat Osmanlı değer sistemiyle çatışan batı tarzı değerler düzeyinde de toplumda çatışma yarattığını söyleyebiliriz (Mardin, 2009b).

Servet-i Fünun döneminde batılılaşmaya karar verildiği için yazarlar romanlarında çocuklara batılı tarzda değerler ve terbiye vermeyi benimsemişlerdir (Baş, 2010). Büyük oranda aile içinde, geçen romanlar sosyolojik olarak baskı döneminden dolayı, çocukla ilgili veriler oldukça zengindir. Çocuklar bu dönemde yoğun bir doğu-batı çatışması yaşamazlar. Çocuklar aile konusunda oldukça hassas olarak resmedilmişlerdir. Çocuk ile ebeveynler arasında iletişim ve etkileşim çok yoğundur. Romanda geçen çocukların hepsi İstanbul çevresinde yaşayan zengin ailelerin çocukları olması bakımından sadece belli bir kesimi anlatan romanlardır (Bulduker, 2011). Bu yüzden, Türk modernleşmesi sürecinde tüm toplumu yansıtan çocuklar olduğu söylenemez. Zengin ve elit kesimlerin çocuklara batılı değerlere verdikleri önem görülmektedir. Halit Ziya'nın kendisi Servet-i Fünun dönenimi şu şekilde özetlemiştir: "Servet-i Fünun üç beş yıl yaşayabildi. Üç beş yıl…Uzun bir ömür değil fakat Edebiyat-ı Cedide'nin bu kısa ömründen ortada bir hakikat kaldı ki en hayırlı tesiri o olmuştur: Şark? Pekala zengin bir geçmiş!...Fakat gelecek Garb'ındır. Geçmişe şükran borcunu, onu hor görmemekle ödeyerek Garb'a yürümek suretiyle Türk, kendi varlığına karşı ilerleme işini yapmalıdır" (Uşaklıgil, 1987: 417). Halit Ziya, bu cümleleriyle Batı'ya vurgu yaparak batının Türk toplumunu etkileyecek yabancı okul ve mürebbiye gibi kurumları benimsediğini göstermektedir. Özellikle mürebbiyelerin, aile içinde hem çocukların eğitimine hem de aile değişimine doğrudan etki ettiği görülmektedir.

3.2.3. Yabancı Mürebbiyelerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri

Servet-i Fünun dönemi romanlarındaki ailelerin batı tipi aile yaşamına önem vermesi, batılılaşmanın aktörlerinin de romanda yer almasını sağlamıştır (Bulduker, 2011). Bu aktörlerin en önemlisi yabancı mürebbiyelerdir ve Osmanlı aile tipini doğrudan değiştirebilecek güce sahiptirler (Meriç, 1981). Romanlarda, annesizliğin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, batılılaşma, batı tipi eğitim alma, konak yaşamı, piyano ve yabancı dil öğrenme konuları tartışılmıştır.

Berkes'in ve Meriç'in belirttiği gibi, Osmanlı toplumu yeni bir perspektif olarak batıyı tercih etmek zorunda kalmıştır ve bu süreci etkileyen aktörlerin en iyi örneği mürebbiyelerdir (Berkes, 2002 & Meriç, 1981). Batılılaşma sürecinin etkisiyle, Osmanlı aydın ve zenginlerinin Batı'yla olan ilişkilerinin artması sebebiyle Batılı

unsurlar eve, sokağa ve insanın düşünce yapısına daha çok işlemiştir (Baş, 2010). Bu süreçteki unsurlardan biri varlıklı ailelerin çocuklarını eğitmek ve yetiştirmek için evlere getirtilen yabancı mürebbiyelerdir. Batılılaşma hareketi ile yabancı mürebbiyeler çocukların ev içindeki eğitimini gerçekleştirmek için Türk konak, köşk ve yalılara girmişlerdir (Çıkla, 2004). Bu mürebbiyelerin çoğu ait oldukları kültürel değerleri Müslüman çocuklara empoze etmeye çalıştıkları romanlarda da hissedilmektedir. Halit Ziya'nın romanlarına baktığımızda hem romanlarında hem de kendi köşkünde mürebbiyelere yer vermiştir (Kerman, 1986). Rum, Fransız ya da Alman olan dadılar çocuklara yabancı dil ve piyano dersleri vermişlerdi. Romanlarda, o yıllarda kız çocuklarının gideceği okul sayısı az olduğu için mürebbiyeler çoğunlukla kız çocukları için getirtilirlerdi (Bulduker, 2011). Varlıklı aileler, kızlarının en iyi şekilde yetişmeleri için mürebbiyeler tutarlardı. Bu çocukların en büyük eksikliğinin annelerinin olmayışı yazarların eserlerinde de görülmüştür. Romanlar içerisinde olumlu mürebbiye tipini *Aşk-ı Memnu*'da Nihal'in mürebbiyesi olan Matmazel de Courton ile görmekteyiz. Courton, varlıklı ve asil bir Fransız ailesinden gelmektedir. Babasının servetini kaybedip intihar etmesiyle İstanbul'a gelir. Bu dönemde çok fazla sayıda İstanbul'a gelen mürebbiyelerin bazıları, seçkin Türk ailelerinde olumsuz bir etki de yaratmıştır. Adnan Bey, çocuklarına istediği eğitim ve terbiyeyi verecek bir mürebbiye araştırmaktaydı. Adnan Bey'in mürebbiye arayışı romanda şu cümlelerle verilir:

"Nihal henüz dört yaşında idi. Çocuklarına mürebbiye arayanlara ilk kabul ettirilmek istenilen mahluklardan, o henüz Fransa'dan geldiklerini iddia eden, ancak bir nihayet iki yerden ziyade bulunmuş olduklarını itiraf etmeyen, rahibelerin yetimhanelerinde yahut terzi çıraklığında nakıs (eksik) öğrenilmiş Fransızcalarını sahte bir telaffuzun süslerine boğmaya çalışan kızlardan takım takım gelmişlerdi. Adnan Bey'in müşkülpesentliğine (zor beğenirliğine) galebe çalabilecek bir tanesine tasadüf olunamadı. Bazen ikinci günü bir bahane ile izin verilmeye lüzum görülenlerden nihayet iki ay oturmalarına tahammül edilebilenlerine kadar bunların her çeşidinden iki sene bir geçit resmi yapıldı. Bugün Alman olduğunu iddia ederken ertesi gün Sofya Yahudilerinden olduğu anlaşılan, geldiği zaman bir İtalyan kocadan dul kalmış görünerek, bir hafta sonra hiç teehhül etmediğini (evlenmediğini) ağzından kaçıracak kadar yalancılıkta hatırası sağlam olmayan bu mürebbiyelerden o kadar korkmuştu ki

Adnan Bey kızı için başka çareler düşünmeye başlamıştı. Bir tesadüf –İstanbul'da mürebbiyeler için ancak tesadüfe itimat olunabilir- Adnan Bey o bulunamayan şeyi buldurdu: Mlle de Courton" (s. 85).

Adnan Bey ile ilgili bu tespitler, onun bu dönemde diğer konak ailelerin modasına uyarak mürebbiye arayışına girdiğini görmekteyiz (Kerman, 1998). Çünkü bu dönemde toplumda mürebbiye arayışı çok baskın bir öğedir. Çocukların batılı tarzda yetişmesinin en iyi örneği ve Fransız kültürünün hâkim olması dönemin en önemli romanlarından biri olan *Aşk-ı Memnu*'da görülmektedir. Romanda geçen Fransız mürebbiye karakteri o dönemin pek çok romanında ortaya çıkmıştır. Genellikle üst ya da orta sınıf ailelerin çocuklarını eğitmek için Fransa, İsviçre gibi ülkelerden getirilen mürebbiyeler, Osmanlı konaklarında görülmüştür (Meriç, 1981 & Kerman, 1986). Romanda matmazel olarak geçen ana karakterler Batı tarzı eğitim veren Avrupa kökenli kadın karakterlerdir. Matmazel de Courton, Bülent'in ve özellikle Nihal'in batı tarzı eğitim almalarında önemli bir etkisi vardır ve romanda eğitim ile ilgili şu cümlelere yer verilir:

"Nihal'e yarım saat muntazam (düzenli) imla yazdırmaya, piyanosunda temrin (alıştırma) yaptırmaya muvaffak olmazdı; dersler daima sektelere (kesilmelere) uğrayan kırık kırık parçalardan teşekkül ederdi; fakat bir gün, bilinemez nasıl, Nihal, o kazazede, derslerden öğrenmiş olarak çıkardı" (s. 92).

Nihal ile yukarıda verilen ipuçlarına bakıldığında, Nihal evde mürebbiyesi tarafından eğitim almaktadır fakat Bülent'in okulda nasıl bir eğitim aldığı onun için bir merak konusudur. Kavcar, mürebbiyelerle ile ilgili şu tespitte bulunur:

"Yabancı mürebbiyeler arasındaki en büyük ortak nokta, kendi milletlerinin dil, terbiye, kültür ve zevklerini Türk çocuklarına aşılamaktır. Özellikle yabancı dil bakımından çocuklara çok yararlı olduklarını da kabul etmek gerekir. Saydığımız bu sebeplerden dolayı, varlıklı aileler, Avrupai hayatın etkisiyle, çocuklarına mürebbiye tutarlar. Bu arada, Aşk-ı Memnu'daki Matmazel de Courton gibi, bulunduğu evin çocuklarını gerçekten seven, onlara tam bir annelik eden, onlar için kendini paralayan örnek mürebbiyeler bulunduğunu da belirtmeliyiz. Zaten bu yaşlı Fransız hanımı, üzerinde her bakımdan çok durulan, romanda büyük rolü görülen, etkili ve başarılı bir

tiptir. Yazar da bu eseri için, Boğaziçi tipleri ile yabancı mürebbiye tiplerini yaşattığını söyler" (Kavcar, 1995: 191).

Mürebbiyelerin çocukları batılı tarzda şekillendirdikleri görülmektedir. Halit Ziya Uşaklıgil, batılılaşmanın önemli bir kurumu olan mürebbiyelik meselesini dönem içerisinde olumlu vermeye çalışmıştır. *Aşk-ı Memnu* romanında Matmazel de Courton olumlu bir kişiliktir, özellikle Nihal'in annesi ölmeden önce Matmazel'e şunları söyler:

"Ümit ederim ki Nihal sizi çok sıkmayacak, demiş idi; biraz şımarıkça büyüdü, fakat tabiatında bir mazlumluk var ki şımarıklığının fazlasını affettiriyor. Ben bir hayli zamandan beri onunla meşgul olamıyorum. Hatta bilmem ne için, belki bensiz kalıverecek korkusuyla onu mümkün mertebe görmemek, düşünmemek istiyorum. Nihal size yetim kalmış bir çocuk hükmünde bırakılıyor demektir. Siz onun için bir muallimeden ziyade bir valide olacaksınız" (s. 88-89).

Adnan Bey'in Matmazel de Courton'a ifade ettiği bu cümleler, mürebbiyelerin aile içinde rolünü, konumunu ve gücünü çok net bir şekilde açıklamaktadır. Hüseyin Rahmi Gürpınar yaşadığı dönem içerisinde, Osmanlı ailelerinin Batılılaşma isteği sebebiyle, çocuklarının eğitimi hakkında sözde Fransız eğitmenlerin nasıl eğitim verdiklerini düşünmeden Avrupa'dan gelen mürebbiyelere çocuklarını teslim ettiklerini *Mürebbiye* romanında ele almıştır. Bu dönem Osmanlı İmparatorluğu'nun değişime uğradığı bir dönemdir. Modernleşmek isteyen Osmanlı aileleri yarışırcasına çocuklarına Fransız dadı/mürebbiye tutmaktadır (Çıkla, 2004). Bu dönem ile ilgili olarak Mardin, romanların yazıldıkları zamana ait, İstanbul'un seçkin ailelerinin durumu hakkında bize bilgi verdiğini belirtir (Mardin, 2009b). *Aşk-ı Memnu*'da olumlu bir karakter olan Courton'un karşısına Hüseyin Rahmi *Mürebbiye* romanında Anjel'i çıkarmıştır. Hüseyin Rahmi Gürpınar ise, daha farklı açıdan ele almaktadır. *Mürebbiye* romanında, konakta yaşayan çocuklara tahsil ve terbiye için getirtilen Matmazel Anjel, bu dönemin yanlış batılılaşma anlayışını göstermek adına örnektir. Anjel, Dehri Efendi'nin Nezahat ve Vahip adında olan çocukları için tutulmuştur. Anjel, konaktaki muhafazakar Osmanlı erkeklerini baştan çıkaran, çocuklara ahlaktan uzak yozlaşmış bir kültürü empoze eden bir karakter olarak öne çıkar ve bu durum romanda şu şekilde resmedilir :

"Matmazel'in o hanedeki çocuklara mürebbiye tayin edildiği bir ay müddetten beri gerek Şem'i, gerek Sadri Beyler odada, sofrada, salonda, bahçede Anjele tesadüf

ettikçe sevdalı baygın bakışlariyle émé, adore, fiillerinin bugün çocuklara öğretmiş oldukları gibi yalnız, şimdiki zamanı değil, geçmiş, gelecek, şart ve belki de hiçbir lisanda bulunmayan her türlü gramer dışındaki acayip zamanlarını göğüs geçirerek çekmişlerdi" (s.9).

Romanda Anjel ile ilgili bu tespit, yanlış batılılaşmaya örnek olarak verilebilir, çünkü Anjel, Osmanlı aile değerlerini yansıtmayacak ahlak dışı hareketlerde bulunmuştur. Cemil Meriç, Osmanlı'da mürebbiyelerin oldukça fazla olduğunu ifade etmiş ve bu durumu "gerçek bir istila" olarak belirtmiştir (Meriç, 1981: 137). Ayrıca mürebbiyelerin bilgilerinin yetersiz kaldığını, öğretim konusunda yeterli olmadıklarını, temel hedeflerinin kendi kültürlerini dayatmak olduğunu belirtmiştir. Bu 'istila ordusunun' Fransızca konuşan İsviçreliler olduğunu belirtmiştir (Meriç, 1981). Toplum içinde çocukların bu tarz bir mürebbiyeden eğitim alacak olması ahlak ve terbiye açısından tehlikeli görülmüştür. Nitekim romanda dini açıdan Anjel olumsuz bir mürebbiye olarak bahsedilmiştir :

"…Çocukları mürebbiyeleri ile yatırılmamasında da mühim bir sebep var. Anjel o kadar mutaasıp bir kız değil. Amma neden bilmem? Karyolasının başı ucunda haçı filan var. Çocuklar beraber yatıp kalırsa göre göre bazı Hıristiyan ibadetlerini öğrenirler" (s.160).

Anjel'in ev içindeki yaşam tarzı, dini anlamda bile çocuklara olumsuz örnek olabilir ve çocukların İslam'dan çıkmasına neden olabileceği gösterilmektedir. Anjel, Osmanlı toplumunun batılılaşma ve medenileşme yolunda arayış içerisinde olmasının zayıf, olumsuz bir yanını gösterir. Fakat genel olarak özellikle kız çocuklarının gidebileceği okulların azlığı Batılı yaşam tarzını benimseyen aileleri yabancı mürebbiyeler tutmaya itmiştir. Mürebbiyeler, milli bilincin ve Osmanlı değerlerinin yozlaşmasına neden olmalarına rağmen batılı yaşam tarzı ve eğitim için Osmanlı'nın zengin ailelerinde yerlerini almıştır (Çıkla, 2004). Erkek çocukların aile dışında gidebilecekleri batılı tarzda okullar mevcut iken, kız çocuklarının eğitimi için özel mürebbiyeler tutulmuştur. Turhan'ın da belirttiği üzere, yabancıların batılılaşma sürecinde birçok konuda ön plana çıkmaya başlaması Osmanlı'nın geleneksel yaşamını gözden geçirmeye yönlendirmiştir (Turhan, 1972). Gayrimüslimlerin ticaret dışında eğitim, musiki, tiyatro, giyim, kuşam konusunda farklı olmaları ve bireyselliği ön plana

çıkarması Osmanlı üzerinde özellikle eğitim ve zevk konusunda değişime motive etmiştir. Meyhane, bar, moda mağazaları, eczane ve sinema gibi kurumların sahiplerinin gayrimüslimler olduğu göz önünde bulundurulacak olursa bu etkinin Osmanlı'da, özellikle İstanbul'da önemli bir zihniyet değişimi yaratabileceği görülebilir (Çıkla, 2004). Gayrimüslimlerin Osmanlı yaşam tarzının değişikliği yaratmasında önemli rollerden birini oynayan aktörlerin yabancı mürebbiyeler olduğu söylenebilir. Yaşanan batı temelli değişiklikler, Osmanlı'dan ziyade yabancıları etkilediği ve yabancıların birçok alanda ön plana çıkardığı için konak aileleri kurumsal olarak gelişmeyen Osmanlı'nın bu zayıf yönünü mürebbiyelerle gidermeye çalışmıştır. Kerman, bu durumu şöyle ifade etmektedir: "Batılı tarzda öğretim yapan ve dil öğrenen gençlerin sosyal hayatta başarı sağlaması ve rağbet görmesi zengin Türk ailelerine, çocuklarına daha küçük yaşta yabancı dil öğretmeye yabancı mürebbiye tutmaya sevk etmiş ve bu durum kısa sürede adeta bir moda haline gelmiştir. Böylece o zamana kadar Avrupalılara kapalı Osmanlı ailesinin içine musiki hocaları, yabancı dil öğretmenleri, mürebbiyeler ve hatta dadılar girmeye başlamıştır" (Kerman, 1995: 299).

Matmazel de Courton sadece ev içinde değil ev dışında da çocukları İstanbul'un çeşitli bölgelerine götürerek gayrimüslimlerin açtığı mağazalara alışverişe götürerek onlara batılı yaşam tarzını göstermeye çalışır ve romanda şu şekilde tasvir edilir:

"Ara sıra Mlle de Courton çocukları Beyoğlu'na indirir; onları, öteden beriden bin türlü şeyler almak heveslerine serbest bir cevelan vermek için, mağazadan mağazaya dolaştırırdı. Bu seferler esnasında Bülent'i en ziyade çıldırtan araba seyranıydı. Yaz kış mahkum oldukları yalı hayatından böyle nadir vesilelerle kurtularak arabada gezmek onun için bir bayramdı" (s. 78).

Bu cümlelerden mürebbiyelerin bu dönemde çocukların aile içi eğitiminin yanı sıra konak dışında bir anlamda yabancıların kurdukları iş yerlerine giderek bu yaşam tarzını onlara uygulamalı bir şekilde gösterdiği görülmektedir. Bu baskı döneminde II. Abdülhamit'in yabancılara tanıdığı fırsatlar modernleşmeyi etkileyen unsurlar olarak görülebilir. Dolayısıyla Servet-i Fünun yazarları, baskı döneminde bile II.Abdülhamit'in yabancılara gösterdiği ayrıcalıklar sayesinde batının yaşam tarzını ilgi ile takip etmişlerdir (Çıkla, 2004).

Bulduker, bu dönemdeki ailelerin, yabancı mürebbiyeler aracılığı ile çocuklara Batı tarzı müzik ve estrümanlarını çocuklara öğretmek istemesinin nedenini yazarların batı tarzı müziğe hayran olmasına bağlar (Bulduker, 2011). Özellikle kız çocukları Batı müziği enstrümanlarını çalarlar ve Batı müziği dinlerler. *Mai ve Siyah*'ta Lamia piyano çalar. *Aşk-ı Memnu*'da Nihal'in de piyano eğitimi aldığını ve çaldığını görürüz. Romanda aşk unsurlarının da toplumu yoğun bir şekilde etkilediği ve özellikle kız çocuklarının evlenme tarzlarını da etkilediği görülmektedir. Nedeni ise, Batılı tarzda flört ederek evlenmek istemeleri ve çocuk iken eğitimleri bu yönde verilmesidir. Baskı döneminde toplumun ağırlıklı olarak aşk romanları okuması ve Fransız edebiyatından aşk romanlarının çevrilmesi toplumdaki çocukların da mürebbiyeler aracılığıyla bu yönde yetiştirilmesini sağlamıştır (Çıkla, 2004 & Kavcar, 1995; Ercilasun, 1998).

Meriç, bu dönemdeki güçlük, İslam medeniyetinin içerisine Hristiyan medeniyetini yerleştirmek olduğunu belirtir (Meriç, 1981). Mürebbiyeler bu yeni yaşam tarzının etkili aktörleridir. Çünkü doğrudan ailenin içinde yer alarak çocukları daha kolay etkileyebilecek kişilerdir. Mürebbiye-çocuk ilişkisi, anne-çocuk ilişkisinin yerine geçince durum Osmanlı ailesi için daha tartışmalı hale gelmesinden dolayı sosyolojik olarak toplumun değişmesi ailenin değişmesiyle açıklanabilmektedir. Dolayısıyla Osmanlı toplumunda mürebbiyelerin yaygın bir şekilde konak ailelerinin yaşamına girmesi toplumda hem halk hem de düşünürler tarafından eleştirilmiştir (Çıkla, 2004). Ortaylı'nın belirttiği gibi özellikle İstanbul'da belli ailelerin batılı eğitim ve yaşam tarzını benimsemesi mürebbiyelerin aile içindeki rollerini ön plana çıkarmıştır ve çocukların yaşam tarzını etkileyen önemli aktörler olmuşlardır (Ortaylı, 2015).

Bu dönem ile birlikte, aileler gerçek anlamda çocuklarının eğitimini önemsemiştir. Özellikle kız çocuklarının eğitimi için yabancı mürebbiyeler evde piyano, yabancı dil, ahlak ve terbiye dersleri vermekteydi. Ailelerin eğitim anlayışını çocuklarının okula gitmesi, yurtdışında okuması ve aynı zamanda mürebbiyelerin eğitimde önemli bir rol üstlenmesi oluşturmaktadır. Batılılaşmanın önemli bir aktörü olarak mürebbiyelerin yanı sıra batı tipi eğitim ve okulların olması kurumsal düzeyde batılılaşma çerçevesinde modernleşmenin devam ettiğinin göstergesidir.

3.2.4. Modernleşmenin Eğitimdeki Yeni Yansıması: Türk ve Yabancı Okullara Giden Çocuklar

Modernleşme sürecinde toplumun değişiminde eğitimin çok önemli bir alan olduğu düşünülecek olursa, Türk ve özellikle yabancı okulların yaygınlaşması batılılaşmanın kurumsal bir nitelik kazanmaya başladığının göstergesidir. Bu dönemin romanlarında hem Türk hem de yabancı okullara giden çocukları görmekteyiz. Sosyolojik olarak baskı dönemi olarak adlandırılmasına rağmen, eğitim romanlarda tüm ailelerde önemli bir konumda yer alır. II. Abdülhamit dönemi dini temelli bir anlayışı benimsemesine rağmen okullaşma oranı bu dönemde anlamlı bir şekilde artar ve bu sosyolojik arka plan romanlarda ailelerin çocuk eğitimine bakışını yansıtır (Çıkla, 2004). Romanlarda, kız çocuklarının evde eğitim alması anlayışı, erkek çocuklarının yatılı okul ve yabancı okula gönderilme anlayışı, yabancı dil öğrenme hevesi, fen bilimlerine ağırlık verilmesi olguları sosyolojik bağlamda tartışılmıştır.

Servet-i Fünun dönemi romancıları okuma ve yazmaya eserlerinde çokça yer vermişlerdir. Lewis ve Mardin'in de belirttiği gibi, bir ülkenin çağdaşlaşabilmesi bireylerin iyi bir eğitim almasından geçer (Lewis, 1991 & Mardin, 2001). Buna uygun olarak bu dönem yazarları erkek çocuklarının eğitim almasının yanında özellikle kız çocuklarının da eğitim almasından yanadırlar. Eserlerinde kız çocuklarını özel dersler alan ya da çeşitli okullarda okuyan ve bu okulları bitirmiş kişiler olarak göstermektedirler. "Servet-i Fünun romanlarındaki kadınlar kültür itibariyle batılıdırlar. Yabancı dil bilirler, Batı musikisinden anlarlar, piyano çalarlar, gazete ve dergi okumaktan hoşlanırlar. Hemen hemen hepsi evde özel hoca ya da mürebbiyelerden derse tabi tutulmuşlardır. Bu kadın tipleri yalnızca ilmi bilgiye sahip olmayıp, aile hayatı ve ev işlerinde de marifetlidirler" (Korkmaz, 1998: 59). Romanlardaki karakterlerin çoğu çocukların eğitimleri üzerine düşen bilinçli kişilerdir. *Nemide'de* Nemide ve Nahid, *Mai ve Siyah*'ta İkbal ve Lamia, *Aşk-ı Memnu*'da Nihal okula gitmemektedir. Ancak evde özel dersler almaktadırlar. Erkek çocukları ise farklı yaşlarda da olsa okula gitmektedirler. Sosyal yaşamda erken yaşta okula gitme gibi imkânları olmamalarına rağmen, ailelerin evlerde kız çocuklarına eğitim aldırması Osmanlı'da belli bir kitlenin düalist yapıda hangi yönü seçtiğini göstermektedir.

Gayrimüslimlerin Osmanlı'da eşitlik düzeyinde hakları elde etmesiyle yaptıkları ilk önemli değişim eğitim alanında olmuştur (Lewis, 1991). Hızlı bir şekilde yabancılar tarafından okullaşma oranının artması Osmanlı'nın yaşam tarzını da etkilemiştir. Yabancılar tarafından kaliteli ve etkili müfredatın olması Osmanlı eğitim sisteminin devamlı sorgulanmasını sağlamıştır (Akyüz, 2014). Özellikle ilköğretim düzeyinde etkili müfredatın olmaması bu seviyedeki eğitimin hep eksik gitmesine neden olmuştur. Osmanlı daha çok faydacı bir şekilde davranarak Osmanlı ekonomisine ve devlet kurumlarına yetişecek personel için okullar açmıştır (Mardin, 2009 & Akyüz, 2014). Birçok kurumda olduğu gibi eğitim alanında da düalist yapı ortaya çıkmıştır (Ortaylı, 2000). Osmanlı'da çocukların eğitim durumu batı tarzı okullarda başlamaktaydı. Bu dönemdeki okul sayıları, eğitim kalitesinin oturmaması ve eğitim sürecindeki aksaklıklar ailelerin sürekli yer değiştirmeleri ile birleşince çocukların disiplinli ve zamanında eğitim alamamalarına yol açmıştır. Askeri eğitimle başlayan batılılaşma süreci, Servet-i Fünun döneminde yeni açılan batılı tarzda okullarla birlikte aile yaşamlarını ve tercihlerini de etkilemeye başlamıştır. Yabancılar tarafından açılan okulların hedefleri politik olarak misyonerlik olsa da Osmanlı'nın batıyı benimsemesi bu okulların yaygınlaşmasını hızlandırmıştır ve aileler de ciddi anlamda değişmeye başlamıştır (Çıkla, 2004). Daha öncesinde başlamış olan bu eğitim süreci, özellikle II.Abdülhamit döneminde daha başarılı olmuştur. Türkiye'nin kurulmasında rol alan bir çok asker, siyasetçi, yazar ve düşünür II.Abdülhamit döneminde açılan okullardan mezun olmuştur. Aynı zamanda Servet-i Fünun romanları II.Abdülhamit döneminde yazıldığı için dönemin eğitim hayatı konusunda bilgi vermektedir. Savaşlar nedeniyle okulların boşaltılıp hastane yapılması, asker ve memur ailelerin sürekli yer değiştirmeleri, bazı okulların yangın ve depremlerde yıkılması gibi sebepler çocukların eğitim hayatını doğrudan etkilemiştir. Çocukların çoğu farklı yaş dilimlerinde rüştiye ve idadi gibi eğitim kurumlarına gitmiştir. Yazarların da batılı okulda eğitim almış olması romanlardaki karakterlerin de bu tarzda eğitimi tercih etmelerini sağlamıştır (Akyüz, 2014).

Romanda eğitim açısından göze çarpan olgu, Nemide'nin evde ders alması, Nail'in ise, okula gitmesidir. Nail amcasının isteği üzerine Tıbbiye'ye girmeye

hazırlanıymaktadır. Nail'in mektebe verilmesi üzerine Nemide ile babası arasında şu diyalog geçer:

"Ne için beni de mektebe vermiyorsunuz? Ben de Nail ile beraber okurum.

Babası:

Nail tabip olacak…Sen onun gireceği mektebe giremezsin ki…"(s. 52).

"Neden?...Çünkü o okuyup yazmak bilir… Hem bir çocuğun tıbbiyeye girebilmesi için erkek olması iktiza eder (gerekir). Nemide, Nail ile beraber tıbbiyeye giremeyeceğinden dolayı kız olduğuna teessüf etmiş gibi göğüs geçirerek mahzun bir sada ile; Ben de okumak isterim, dedi" (s.53).

Nemide'nin söylemleri, toplumsal yaşam alanında kızlar için henüz yeterli okulların olmadığını göstermektedir (bkz. Tablo 1 ve 2, s.42, 44). Benzer şekilde, *Mai ve Siyah* romanında Lamia ve İkbal'de okula gitmeyen kızlardı. Ancak evde müzik, sanat gibi eğitimlerini alabiliyorlardı. Bu durum romanda şu şekilde belirir:

"Lamia'nın musiki mecmuası (repertuarı) piyanoya her yeni başlayan çocuklara muallimlerin tertip ettikleri (öğretmenlerin düzenledikleri) hemen daima az çok yekdiğerine (diğerlerine) benzeyen neşayitten ibaretti (müziklerden oluşuyordu): Bir Genç Kızın Duası, Aşk Serzenişleri, Carnavale di Venezia'dan sade bir ariette" (s. 139).

Lamia'nın özel öğretmenlerden ders aldığı göz önünde bulundurulacak olursa, aslında bu durum, eğitimin Servet-i Fünun döneminde ciddi anlamda baskın bir düşünce olduğunun göstergesidir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının açıldığı göz önünde bulundurulursa bu dönemde bu eğitim kurumlarının benimsenmeye başlandığı fakat kızlar için açılan okullarının yaygın olmaması da toplumun bu konuda tam olarak hazır olmadığını gösterir niteliktedir (bkz. Tablo 1, s.42). Servet-i Fünun dönemi romanlarında, yeniyi savunan gençler, çocukluk yıllarından itibaren Batı dillerini özellikle de Fransızcayı öğrenirler. Batı edebiyatı zevkiyle yetişirler. İstanbul'da Batılı bir yaşam biçimi sürdürmeyi hedeflemişlerdir. Romanda çocuklar Batılı tarzda modern okullarda ve yabancı kolejlerde okuyan dil bilen kimselerdir (Baş, 2010 & Kavcar, 1995). Yurtdışında eğitim gören çocuklar toplumda daha saygın bir konumdadır. Servet-i Fünun dönemi romanında da yabancı dili Türkçe ile karıştırarak özenti içerisinde olurlar ve tam olarak öğrenemedikleri Batı dillerini daha çok gösteriş amaçlı kullanmaktadırlar.

Aslında Halit Ziya'nın kişisel yaşamında da batı ile içli dışlı olması bu düşünceyi ne kadar yoğun benimsediğinin göstergesidir (Uşaklıgil, 1987). Fakat tüm bunlar gerçekleşirken, Mardin, çocuğun okulda toplumsallaşmasının, ailedeki toplumsallaşmadan daha yoğun olduğunu söylemektedir (Mardin, 2010). Aile içindeki toplumsallaşmanın bireysel ve küçük çaplı bir etki yaratacağını söylemektedir. Oysa okuldaki toplumsallaşma, toplumda bir dönüşüm yaratabilme olanağını göstermektedir. Nitekim II. Abdülhamit döneminde hem Türk hem de özellikle yabancı okul sayısının artışı ve bu okullarının denetlenmemesi toplumda ciddi bir değişim yaratmıştır. Servet-i Fünûn Döneminde Batı'nın bazı teknik gelişmelerinden faydalanılır, ancak bu taklit seviyesinin ötesine geçemediğinden çağdaşlaşma kabukta kalır. Kabukta kalan yalnız teknik yönden Batılılaşan yapılar olmayıp siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik ögeler de taklit seviyesinde bir ilerleme kaydederler. II. Abdülhamit, Batılılaşmanın eğitimle olacağını düşünerek çağdaşlaşma yolunda iyi eğitim almış kişiler yetiştirmek maksadıyla okul açma idealine devam eder (Akyüz, 2014).

Oysa kızların evde aldıkları eğitim bireysel düzeyde kalmaktadır. Eğer kızların eğitimi sadece romanlardaki gibi evde olsaydı o zaman kızların toplumda etkin olması beklenemezdi. Bu dönemde yaşayan Fatma Aliye'nin ve kız kardeşinin üst bürokratın kızları olduğu düşünülürse okula gitmeleriyle birlikte ve yeni okulların açılmasını savunmalarıyla aslında kız eğitimi konusunda aile dışında öncü kişiler olarak varolmuşlardır (Aliye, 2009). Bu dönemde erkek çocukların eğitimi konusunda böyle bir sorun görülmemektedir, çünkü açılan okullar daha çok erkek çocukları ile ilgiliydi.

Mai ve Siyah'ta Ahmet Cemil, önce Sıbyan Mektebine, bu okuldan sonra Askeri Rüştiye'ye gider. Bu okulda üniformalı olma zorunluluğu ile karşılaşmıştır. Ahmet Cemil'in eğitimi konusunda babasının hassasiyetinin olduğunu, iyi bir eğitim almasını sağladığını romanda şu cümlelerden anlaşılabilir:

"Ahmet Cemil mektepte leyli (yatılı) olduktan sonra bu aile heyetinin mühim bir rüknü (bu ailenin önemli bir üyesi) haftada altı gece hazır bulunmaz oldu. Babasının tabirince (deyişine göre) iskemle üç ayaklı kaldı. Fakat ne yapalım? Her şeyden evvel çocuğu hayata hazırlamalı. Hatta kabil (mümkün) olsaydı da İkbal'i de verselerdi. O vakit iskemle iki ayağı üzerinde durmaya çalışırdı" (s. 46).

“Babalarının vefatı, anne ve çocuklarının üzerinde büyük bir eksiklik yaratmıştı. “O tarihten sonra hayat mübarezesi (yaşam mücadelesi) ne müthiş (dehşetli) başlamış, maişetin (geçimin) yükü bu zayıf omuzlara nasıl çökmüştü!..Ahmet Cemil tahsilini herkes gibi takip etmişti. Evvela sıbyan mektebine (ilkokula) gider gelirdi” (s. 47).

Bir sonraki tahsil aşaması;

“Büyük bir mektep, hatta Ahmet Cemil’in resmi elbisesi (üniforması) bile var, küçücük bir asker ehemmiyetini almıştır. Öyle ya, artık askeri rüştiyesinde (askeri lisede)...Evvela ne kadar utanmıştı! O büyük mektebin içinde ilk günleri korkarak yürür, kendi sınıfından başka bir yere giremezdi. Sınıflarında seksenden ziyade çocuk vardı, fakat Ahmet Cemil bu seksen kişiyi iki yüz kişi gibi görürdü, hatta babasına da o yolda terif ederdi (anlatırdı) de bir türlü inandıramazdı. Burada her şey başka türlü idi, öteki mektepte sıralar birbirini takiben (izleyerek) saatte bir, hocanın önündeki kürsüye gidip oturmak adet (gelenek) iken burada her iki saatte bir başka hoca geliyordu” (s. 49).

“Öğrenim yaşamının Askeri Rüştiye’den sonraki basamağını Mekteb-i Mülkiye oluşturur. Babası kendisini bu mektepten alıp Mekteb-i Mülkiye’ye (Siyasal Bilgiler Okuluna) vermesiyle hal ve hareketlerine bir ağırlık gelir. “Hatta kendisine büyük bir adam nazarıyla bakmaya başladı. Hatta –bu on dört yaşında çocuk- mektebe giderken çanta taşımaya bile tenezzül etmez (gerek duymaz) oldu, kitaplarını bir gazeteye sarar, koltuğunun altına yerleştirir, bir kalem efendisi (devlet memuru, kâtip) tavrını takınırdı” (s. 52).

Romandaki Ahmet Cemil’in eğitimi ile ilgili bu cümleler, bu dönemde okulun, kendi ufkunu geliştirmenin yanı sıra, iyi bir meslek edinmenin ve bu sayede toplumda bir yer sahibi edinmenin bir araç olabilmesi olarak yorumlanabilir. Yine bu romanda batı kültürünün bir etkisi olarak eğitim ön plana çıkmaktadır ve çocuk üzerine aşağıdaki söylem bunun en iyi kanıtıdır:

“Çocuğun babası -nazik bir efendi- Ahmet Cemil’e takip olunacak (izlenecek) hareketi tayin etti (belirledi): Çocuğu idadi sınıflara ihzar etmek (liseye hazırlamak) lazım’ ‘En ziyade (çok) dikkat olunacak şey çocukta tahsil (eğitim) hevesi uyandırmak” (s.92).

Babanın, Ahmet Cemil ile ilgili bu cümleleri onun nasıl bir eğitim aldığını da göstermektedir. Çünkü ev içinde babasıyla doğu tarzı bir eğitim ve disiplin alan Ahmet

Cemil, okul dışında batılı tarzda eğitim veren bir okuldan mezun olarak bir sentezin ürünü olduğu görülmektedir. Ahmet Cemil, Gökalp'ın yeni devlet için düşündüğü ideal tipe yakın bir karakter olarak yorumlanabilir. Bu yoruda paralel olarak, Soğukömeroğulları, bu döneme eleştirel bakarak Servet-i Fünun yazarlarının dönem itibari ile marjinal bir grup olmasına rağmen Osmanlı değerlerinin onlarda hakim olduğunu ve gayri milli bir grup olmadığını belirtir (Soğukömeroğulları, 2011). Bu dönemde özellikle yabancı okulların açılması ve yabancıların çocuklarının Osmanlı'dan farklı ve kaliteli bir eğitim alması Osmanlı toplumundaki belli ailelerin de çocuklarına bu tarzda eğitim aldırdıklarını görmekteyiz (bkz. Tablo 2, s. 44). Rüştiyelerden sonra okullaşma oranında en fazla sayının idadilere ait olduğu düşünülecek olursa, romanda da idadilerin yaygınlık kazandığı ve toplumda pekişmeye başladığı sonucu çıkartılabilir (Çıkla, 2004 & Mardin, 2009).

Servet-i Fünun dönemi roman karakterlerinde dikkati çeken tavır, dini eğitim veren medreselerden ziyade müspet bilimlere ağırlık vermiş olmalarıdır (Çıkla, 2004). Servet-i Fünun romanlarında Avrupa'ya okumaya giden çok fazladır. Yurt dışında alınan eğitim askerlik ve tıp alanları üzerinedir. Her yıl yurtdışına çok fazla sayıda öğrenci eğitim alması için gönderilir ve genellikle de gönderilen yer Paris'tir. *Nemide*'de Nail, Paris'te üç yıl tıp eğitimi alır. Yabancı okulların açılması ve bu okullardan mezun olanların sayısı Servet-i Fünun dönemi ile beraber giderek artmıştır (Akyüz, 2014). Bu durum dönemin romanlarına da yansımıştır. Romanlarda yabancı okuldan mezun olan kişilere herhangi bir olumsuz atıf yoktur. Bu yabancı okullar arasında en dikkat çekeni 1868'de Batı dilinde eğitim veren Galatasaray Sultanisi olduğu görülmektedir. Bugünkü Galatasaray Lisesi olan okul, Fransa tarafından kurulmuş olup bir kaç Türkçe dersi hariç derslerin hepsinin Fransızca verildiği ve Batı yanlısı çocukların yetiştirildiği köklü bir okul olmuştur. Örneğin, *Aşk-ı Memnu*'da Behlül bu okuldan mezun olmuştur. Diğer önemli bir okul ise, Türkiye'de Amerikalıların kurduğu ilk protestan okulu olan Robert koleji, bugünkü Boğaziçi Üniversitesi, Bulgaristan'ın bağımsızlığını sağlayan kadroların yetiştiği bir okul olmuştur (Çıkla, 2004). "1863'te erkekler ve 1871'de kızlar okula gitmeye hak kazanmıştır. Okul sayısı ise 1845'te 7 iken, 1875'te 244'e çıkmıştır" (Çıkla, 2004: 262). Dönemin eğitime verdiği önemi anlamak için bu veriler oldukça önemlidir. Bu

dönemde eğitim önemli olmasına rağmen, kız ve erkek çocuklarında devrin eğitim sisteminin bir sonucu olarak eşitsizlik söz konusudur.

Erkek çocuklar okula gönderilirken, kız çocuklarında böyle bir durum henüz söz konusu değildi. Bu konudan roman yazarları tarafından da eserlerinde bahsedilmiştir. *Aşk-ı Memnu*'da Nihal, *Nemide*'de Nemide, *Mai ve Siyah*'ta Lamia ve İkbal okula gitmeyip evde ders gören kız çocuklarıdır. *Nemide* romanında Nail'in okula gönderilmesi Nemide için imrenilecek bir durumdur. Kendisinin okula gönderilmeme durumuna üzülür ve babasına birçok defa bu yüzden sitem eder. *Aşk-ı Memnu*'da Nihal de, Bülent'in okula gitmesine, kendisinden koparılmasına çok üzülmesini şu şekilde dile getirir:

"Onun başka dostları, başka sevdikleri olacak, ona ablasından başka adamlar karışacak, gece ablasından başka çocuklarla yatacak, her şey her şey başkalaşacaktı. O gece, artık odasında yalnız, yatağının içinde uyuyamayarak, bunları düşünürken kendisini dünyada yapyalnız kalıvermiş kıyas ediyor, bu yalnızlığın bütün acılığını duyuyordu, lakin Bülent'i ona bırakamazlar mıydı? Bu mektep meselesi ne için icat edilmiş idi? Çocukları böyle evlerinden, onları kucaklamakla mesut olan kollardan ayırıp mekteplere mi atmak lazımdı?" (s. 222).

Nihal, bu üzüntüsüne rağmen okulun da nasıl bir yer olduğunu çok merak eder. Bu yüzden Bülent'in eve geldiği zamanlarda okulda ne yapıldığı, ne yenilip nerede uyunulduğuna dair birçok soru sorar:

"Nihal istiyordu ki Bülent mektep hayatını en küçük şeylerine kadar anlatsın. Suallerin arkası alınmıyordu: Mektep nasıldı, neler yiyorlardı, gece nasıl uyuyorlardı, muallimlerinin isimleri, şekilleri neydi? Hemen dostlar bulmuş muydu? Komşuları kimlerdi? Bu isimleri hep zapt etmek, Bülent'in mektep hayatına uzaktan iştirak edebilmek (katılabilmek) için en küçük teferruata (ayrıntıya) kadar tekrar tekrar izahat (açıklama) almak istiyordu" (s. 225).

Nihal'in bu soruları, aslında sadece okul yaşamını değil, dolaylı olarak sosyal yaşamı da merak ettiğini göstermektedir. Bülent'in yatılı okula gitmesi ailede bir üzüntü yaratıyor fakat Nihal için bu ayrılık dış dünyadaki sosyal hayatın nasıl olduğunun da sorgulamasıdır. Benzer bir şekilde, *Mai ve Siyah* romanında, Ahmet Cemil'in küçük yaşta yatılı okula verilmesinin ardından ailede büyük bir üzüntü ve eksiklik duyulmuştu.

Ancak, çocukların eğitimi ve kendi ayakları üzerinde durabilmesi için bu ayrılık zorunluydu. Romanlarda dikkati çeken diğer bir husus ise, kız çocuklarının okula gönderilmeyip evde akşamları babalarından dersler almalarıdır. Nemide ve Nihal babalarından ders alan kız çocuklarıdır. Nihal hem babasından hem de mürebbiyeden dersler alır. Nihal'in Türkçe dersi ile babası Adnan Bey ilgilenir ve romanda şu şekilde ifade edilir:

"Bu sene ona eski yeni, manzum, mensur müntehap (şiir, düzyazı seçilmiş) parçalar yazdırılacak, seçme yazılardan bir defter vücuda getirilecek, bunlar okutturulacak, izah olunacak, bir yandan da Nihal'im mümkün değil ıslah olunamayan (düzeltilemeyen) imlasına çare bulunacaktı. Adnan Bey öteden beri okuduklarından parçalar çizmiş, Nihal'in mutasavver (tasarlanmış) defterine sermayeler teşkil etmiş idi" (s. 143).

Bu cümleler, Adnan Bey'in Nihal'in eğitimini bireysel olarak da önemsediğini göstermektedir. Okula gidemedikleri için kız çocuklarının eğitim gördükleri yer evlerdi. Buna benzer bir örnek de, Nemide romanıdır. Nemide, babasından aldığı eğitimle yetişir ve romanda şu cümlelerle ifade edilir: .

"Nemide, düzenli olarak, sabah akşam günde iki kez babasından ders alır, yalnızca Cuma günleri ders yapılmaz. Ona okuma ve öğrenme hevesi veren, Nail'dir. Nemide de okuyup Nail gibi bilgili olmak arzusundadır. Her derste "Nail bunu bilir mi?" sorusunu yönelterek öğrendiklerinin Nail tarafından da bilinip bilinmediğini anlamaya çalışır. "Şevket Bey, kızının Nail'e yetişmek için gösterdiği müfrit (aşırı) gayretin, çocuğun zayıf bünyesini yormaması için, Bunu da bilir; fakat yetişmene bir şey kalmadı, diyordu. Çocuk o derce kuvvetli bir heves gösteriyordu ki, Cuma günlerinde derslerin tatil edilmesine Şevket Bey, ancak büyük bir ısrar ile muvaffak (başarılı) olabilmişti" (s. 54).

Aile içinde kızların eğitimi ve okullarda erkek çocukların eğitimi bu dönemin genel özellikleri arasındadır. Bu ilişki aile dışındaki eğitim kurumlarının niceliği ve niteliği ile ilgili olduğu söylenebilir. Çıkla'nın belirttiği gibi, Servet-i Fünun dönemi romanlarında ailelerin çocukları ya bu tarz batılı okullara gider ya da yurt dışında okumaktadır (Çıkla, 2004). Aileler çocuklarını okula göndermeye isteklidirler ve eğitim sadece okulda değil, aynı zamanda konak içerisinde de mürebbiye ya da özel derslerle

devam etmektedir. Bu karşılıklı etkileşim yeni bir çocuk tipinin yetişmesinin habercisidir. Çünkü ilk defa çocuklar aile içerisinde birkaç katmandan oluşan eğitimler almaktadır ve geleceğe bu şekilde hazırlanmaktadırlar. Çocuklar doğu ile batı arasında kalmamaktadır, çünkü aileler çocuklarının batılı tarzda yetişmesi gerektiğinin kararını vermiş olduğu görülmüştür. En üst düzeydeki konak ailelerinin kızlarının bile istediği gibi okula gitmemesi henüz kızların eğitimi ile ilgili okulların yaygın olmadığının ve bu konuda toplumun kız eğitimine hazır olmadığı sonucuna varabiliriz (Akyüz, 2014 & Çıkla, 2004). Kız çocukları ile ilgili eğitim kurumlarının az sayıda olduğu gözlemlenmektedir (bkz. Tablo 1, s. 42). Toplumda kuramsal olarak kadın ve kız eğitimi tartışılmasına rağmen pratikte kız çocukları ile ilgili İslami İptidai okullarının 10 kat daha fazla olduğu görülmektedir (Akyüz, 2014 & Çıkla, 2004). II. Abdülhamit'in İslam düşüncesini benimsediği göz önünde bulundurulacak olursa İslami iptidai okullarının sayıca fazla olması normal olarak görülebilir. Çıkla, bu dönemde II. Abdülhamit'in batılı yaşam tarzının Osmanlı'da serbest bırakılması dolaylı olarak konak ailelerinin dikkatini çektiğini belirtmektedir (Çıkla, 2004). Bu dönemde hem İstanbul hem de Anadolu çevresinde yabancı okulların ciddi sayıda artması Osmanlılar için gözden kaçırılmayacak bir yaşam tarzı olmuştur (Akyüz, 2014). Bu batı yaşam tarzını da öncelikle konak aileleri ve bürokratlar benimsemiştir (Baş, 2010). Memurların da bu dönemde ortaokul ve liseyi bitirdiği göz önünde bulundurulacak olursa belli bir kesimin batılı tarzda eğitim aldığı görülmektedir (Kavcar, 1995 & Baş, 2010). Fakat aynı pragmatik refleksin kızlar için geçerli olmadığı görülmektedir. Bu dönemde kızlar için okula gitmek zorunlu hale getirilmemişti. Bu dönemde kadının ailede hakları ile ilgili gelişmeler olmuştur, fakat kadının cemiyetlerinin kurulması ve kızların okula zorunlu olarak gitmesi ancak II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra gerçekleşecektir.

3.3. MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDEN CUMHURİYET'E ROMANDA ÇOCUK (1908-1923)

Meşrutiyet döneminde, yazarların ortak amacı toplumdaki dönüşümleri eserlerinde göstererek, toplumu eğitmektir. Meşrutiyet dönemi ideolojisi, çağdaşlaşma temeline dayanarak millet olma ülküsünü yaratma amacı olarak yorumlanabilir. Bu süreç, Cumhuriyet dönemine kadar uzanan çizgide yazarlar tarafından edebî eserlerle

bir deneme ya da hazırlık dönemi olarak kabul edilir. Araştırmacılar, Meşrutiyet dönemini olgunlaşma olarak tanımlarlar (Gündüz, 1997). Bu çalışmada aile, eğitim, batılılaşma tartışmaları Cumhuriyet dönemine geçiş sürecinde sosyolojik bağlamda ele alınmaya çalışılmıştır. Orhan Okay, kökü 1908 yılına kadar inmekle beraber Milli Edebiyat'ı, 1911 yılında, Ali Canip - Ömer Seyfettin - Ziya Gökalp'in, Selanik'te birlikte çıkardıkları Genç Kalemler (Çelik, 1995: 218) dergisiyle başlatır: "Edebiyat hakkında 'millî' tabirinin şuurlu olarak kullanılmasının 1908 Meşrutiyet hareketinden sonra başladığını düşünmekteyim. 1911'de, Selânik'te Ali Canip, Ömer Seyfettin ve Ziya Gökalp'in Genç Kalemler dergisindeki faaliyetleriyle millî sıfatının adeta bir benzin alevi gibi basın hayatımızı sardığı görülür. Gerçekten de bu tarihten sonra Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar birçok kitabın isimlerinin hemen altında "millî roman", "millî hikâye", "millî tiyatro" gibi alt başlıklara rastlanır" (Okay, 1990: 41). Milli Edebiyat, 1911 yılında başlatılıp Cumhuriyet'in ilan tarihi olan 1923'e kadar devam ettiği kabul edilen bir edebiyat dönemi olarak ortaya çıkar (Türkeş, 2003). Temel prensiplerini, "millî dil", "millî vezin" ve "millî konuların" oluşturduğu bu süreç etkisini yer yer bugüne kadar sürdürmüştür. Milli edebiyat akımının en önemli özelliği "memleket edebiyatı" söylemi bağlamında eserler verilmiş olmasıdır. Önceki dönemlerden ayırıcı özelliği ise, eserlerin İstanbul merkezli olmaması ve sadece elit sınıfın yaşamlarının romanlara konu olmamasıdır. Romanlarda daha çok doğu-batı çatışması ekseninde memleket sorunlarına eğilme ve bir anlamda halka doğru hareketi başlatarak her sınıftan halkın hayatının eserlere konu olduğu görülmüştür (Kudret, 1981). Bu dönemde, çocuğun eğitimini, toplumsal olarak konumlandırılmasını, aile içindeki durumunu yansıtan Ahmet Midhat Efendi'nin *Jöntürk* (1910), Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* (1922), Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Kiralık Konak* (1920) ve Halide Edip Adıvar'ın *Vurun Kahpeye* (1923)[3] romanları ele alınmıştır. *Jöntürk* romanında, çocuk yetiştirme konusunda hem doğu hem de batı kültürü eğitiminin temel

[3] Jöntürk, Ahmet Midhat Efendi, Tercüman-ı Hakikat, 1.b., 1910. Araştırmamızda, Ank., 2003, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları basımından faydalanılmıştır.
Çalıkuşu, Reşat Nuri Güntekin, 1.,b., 1338/1922. Araştırmamızda, İst., 2010, Özgür Yayınları basımından faydalanılmıştır.
Kiralık Konak, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, İkdam, 1.b., 1920. Araştırmamızda, İst., 1947, İletişim Yayınları basımından faydalanılmıştır.
Vurun Kahpeye, Halide Edip Adıvar, 16 Kanunevvel, 1.,b., 1329/1923. Araştırmamızda, İst., 1966, Yükselen Yayınevi basımından faydalanılmıştır.

alınması, kız çocuğu eğitimine önem verilmesi, *Kiralık Konak* romanında, II. Meşrutiyet, Balkan Harbi ve I. Dünya Savaşı yıllarındaki değer yargılarının değişimi ve kuşak çatışması çocuklar üzerinden anlatılmak istenir. *Çalıkuşu* ve *Vurun Kahpeye* romanlarında ise, Anadolu'da çocukların eğitimi için görev yapan, fedakâr öğretmen olgusu işlenmektedir. Romanlardan yapılan çıkarımlar, sosyolojik temelde bize o dönemin toplumsal şartları içerisinde çocukluğu ve ileriki yaşamında nasıl bir birey olduğunu göstermektedir.

3.3.1. Modernleşmede Aile ve Çocuk

Meşrutiyet döneminde, Türk aile yapısında büyük oranda geniş ve geleneksel aile tipinin değerlerini devam ettirmenin yanı sıra milli değerlere dayalı düşüncelerin de yerleşmeye başlandığı görülmektedir. Meşrutiyet dönemi farklı bir değişim süreci olduğu için aile ve çocuk olgusu milliyetçilik değerleri etrafında yeniden şekillenmeye başlamıştır. Dolayısıyla, romanlarda, doğu – batı, milli değerlere dayalı düşünce yapısı, kültürel değerler temelinde tartışılmıştır. Aile, toplumun kültürel değerlerini kuşaktan kuşağa aktarması ve çocuğun hayatında toplumsallaşmayı sağlayan ilk kurum olmasından dolayı çok önemlidir (Tezcan, 2000). Bireyin sosyalleşmeye başladığı ilk kurum aile olduğu ve aile makro düzeydeki toplumun değerlerini yansıttığı için çocuğun aile içinde yetişme tarzı toplumun da düşünme tarzını vermektedir (Cebeci, 2009). Toplum, bireyleri aile aracılığıyla yetiştirir, ilk eğitimini ailede verir ve bireyin kazanması gereken davranışları ona aile sayesinde öğretir. Geleneksel ve modern aile yapılarının birbiri ile uyuşmakta zorluk çektiğini, yazarlar eserleri üzerinden verdiği de görülmektedir. Örneğin, Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Kiralık Konak* (1947) romanında, yazar aile üzerinden Avrupa özentisini çok iyi vermektedir. Romanda, eskiyi ve gelenekselliği temsil eden Naim Efendi ile Batı yaşam tarzının ülkeye girmesi sonucu Avrupai kültürü benimseyen torunu Seniha'nın zıtlaşmalarını görürüz. Batılılaşma olgusunun en yoğun işlendiği bu eserde, batı tarzını benimseye çalışan Seniha ve arkadaş çevresi, yanlış batılılaşma ve bir kuşak çatışmasının yansımalarıdır. Karaosmanoğlu romanda bu dönemi şu şekilde tasvir etmektedir:

"İstanbul'da iki devir oldu: Biri İstanbulin; diğeri redingot devri. Osmanlılar hiçbir zaman bu İstanbulin devrindeki kadar zarif, temiz ve kibar olmadılar.…

İstanbulinli İstanbul Efendisidir. Bu kıyafet dünyaya yeni bir insan tipi çıkardı ve Türkler bu kıyafet içinde ilk defa olarak vahşi Asya ile, haşin Avrupanın arasında gayet hususi yeni bir millet gibi göründü… bu adamların her biri bir hilye ile efendilerinin arabasına binmiş seyisleri andırıyorlardı. Bunların elinde İstanbulda konak hayatı birdenbire köşk hayatına intikal ediverdi. Ne yaşayışın, ne düşünüşün, ne giyinişin üslubu kaldı; her şey ananenin haricine çıktı; her beyni tatsız esassız bir arnuvo ve bir rokoko merakı sardı; binalarımız, eşyalarımız, elbiselerimiz gibi ahlakımız, terbiyemiz de rokokolaştı. Abdülmecit devrinin o ağır, zarif ve için için ananevi Osmanlılığından eser kalmadı" (s. 6-7).

Karaosmanoğlu'nun bu cümlelerinden batılılaşmanın yanlış algılandığı sonucu çıkarılabilir. Bu batılılaşma serüveninde aile içinde anne ve babasının Seniha üzerinde nerdeyse hiçbir rolü olmadığı için etkin bir aktör olarak evin yardımcısı Fransız Madam Kronski'yi görmekteyiz. Seniha'nın da çocukluğundan itibaren anne babasından ziyade Madam Kronski'ye karşı büyük bir ilgisi olduğu göze çarpmaktadır. Dolayısıyla, *Kiralık Konak* romanında Seniha'nın Madam Kronski tarafından almış olduğu batılı terbiyenin onun üzerinde büyük bir etkisi söz konusudur. Seniha onun anlatmış olduğu hikâyeleri büyük bir hayranlıkla dinlemesi romanda şu şekilde ifade edilir: "Bu kadın, ona Avrupa'da sürülen yüksek hayatın bazı safahatına dair hikâyeler anlatır ve muhayyelesindeki âleme can verirdi" (s. 21).

Ailenin önemli bir ferdi olarak Kronski'nin hikâye anlatması, Seniha'ya farklı gelmektedir ve hayal gücünü geliştirmekte ve aile içinde batıya ilişkin genel kültürünün zengin olması Seniha'yı etkilemektedir. Dolayısıyla, bu romanda Kronski Batı yaşam tarzının geçmişini yoğun bir şekilde anlatarak aile bireylerini, özellikle de Seniha'yı etkilediği görülmekte ve onun bu çabası romanda şu şekilde dile getirilmektedir:

"Madam Kronski –kendi iddiasına göre- Lehistanın eski ve asil ailelerinden birine mensup bir devlet düşkünü idi. Avrupanın muhtelif yerlerindeki şato eğlencelerine, Çar sarayının merasimine, at üstünde ceylan avlarına, Almanyanın, İsviçrenin 'kür' yerlerindeki palas hayatına, Fransanın cenup sahillerindeki kazino Safalarına ve nihayet Paris salonlarına, bulvarlarına, kahvelerine, tiyatrolarına dair bir çok şeyler biliyorlardı...Seniha, Madam söyleyin bu hayata karışmak için ne lazım? diye sorardı: Oh, çok zengin olmalı, çok zengin, derdi" (s. 21-22).

Burada Kronski aile içinde çocuğun bilgi ve yeteneklerini geliştirmeden ziyade, batılılaşmanın yanlış taraflarını göstermektedir. Böylelikle çocuğun zihninde ihtişamlı bir Avrupa yaratılmıştır. Seniha, İstanbul'un batılı yaşam tarzından, Beyoğlu'ndaki alışveriş yerlerinden ve ailesinden uzaklaşarak gittikçe içe dönüp mutsuzlaşmıştır. Avrupa yaşantısına karşı olan bu olumlu tutumun benimsenmesi ile Batı medeniyetinin üstün özelliklerinin daha çok ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. İstanbul'un işgali, Kurtuluş Savaşı'nın toplum üzerinde yarattığı etki ile Yakup Kadri, kendi romanında tamamen batıya yönelişin yanlışlığını ve yozlaşmayı göstermek adına Seniha karakterini yalnız bırakmıştır (Akpınar, 2008). Seniha'nın, Naim Efendi ve Madam Kronski arasında kalmışlığı, aslında dönem içerisinde bir neslin çelişkiler içinde yaşadığını bize göstermektedir. Benzer şekilde, Halide Edip Adıvar da, Batılılaşmanın yanlış anlaşılması meselesini, Milli mücadele yıllarındaki yeni yönetime geçişte aile yapısındaki sarsıntılar, ahlaki çöküş, din konuları gibi önemli toplumsal sorunları ele almıştır. Özellikle modernleşmenin getireceği bu yeni nesil çok tartışmalı bir sorundur. Batıdan gelen her türlü düşüncenin doğru ve kesin olarak kabul edilmesi, körü körüne olan bir inanç olarak ve bu dönemde çocukların geleneksel değerlerin tesiri altında kurtulamadığı görülmüştür. Batılılaşmanın yanlış anlaşılması ve muhafazakâr yapı karşısında çocukların batılı değerler aracılığı ile yetiştirileceği ve aydınlanabileceği ihtimali çok zayıf kalmaktadır (Meriç, 1983).

Vurun Kahpeye'deki (1923) Aliye, *Jön Türk*'teki (2003), Ceylan ve *Çalıkuşu*'ndaki (1922) Feride karakterleri karşısında *Kiralık Konak*'taki Seniha aile değerleri açısından kişilik olarak farklı kalmaktadır. Aile içinde yetişme tarzları, içinde bulundukları çevrenin de etkisi ile hayata bakışları birbirinden farklıdır. Başlıca üç karakterin yaşam tarzı, ülkenin içinde bulunduğu durum, ahlak ve terbiye çok önemli iken, Seniha için batı tarzı yaşamın getirmiş olduğu lüks, eğlence, giyim ve zengin biri ile evlenme hayalleri çok daha önemlidir. Romanda, evlenme düşüncesi şu şekilde verilir:

"Naim Efendi, mütaassıp bir adam değildi; harem ve selamlık usullerinden çoktan vazgeçmişti. Seniha'yı ve kızını erkekler içinde başı açık görmeğe çoktan alışmıştı. Fakat bazı yeni adetleri sadece güzel ve hoş bulmuyordu. Nitekim yeni tarz evlenmeler de ona, fena olmaktan ziyade, çirkin ve tatsız geliyordu. Düğünden evvel

birbirlerini o kadar iyi tanıyan kızla oğlan için gelin olmanın, güvey girmenin artık ne sırrı, ne heyecanı, ne cazibesi kalır? Duvağı açan el titremeden, duvağı açılan yüz kızarmadan birbirine yaklaşanların düğünlerindeki sürur ve saadetin manası nedir? Ah, yeni yetişen nesil ne acınacak bir haldeydi! Yarınki çocuklar hürmet, itaat ve görenek gibi kuyuttan kurtulacak, fakat aynı zamanda bu kuyudun temin ettiği zevklerden, saadetlerden de mahrum kalacaktı. Gittikçe sathileşecekler, gittikçe kabalaşacaklardı ve akıbet başı boş bırakılmış hayvanlar gibi oradan buraya, buradan orya atılıp dururlarken günün birinde ya bir çukura düşecekler, ya bir suda boğulacaklardı…Seniha, memleketten kaçmak, uzaklara, namer'i ve nagehzuhur şeylere doğru gitmek istiyordu. Avrupa'nın şenlik ve aydınlık şehirleri onu esrarengiz bir surette kendine doğru çekiyordu. Çölde yürüyen serap neyse, Seniha'ya Avrupa oydu. Ne yapsa, ne işlese hep oraya gitmek içindi; bulunduğu yerin hiçbir şeyinde gözü yoktu. Bütün gün o ziyaretlere gidişleri, o misafir kabul edişleri, o mağazadan mağazaya dolaşışları, etrafındaki gençlerle o şuhlukları, o piyano çalışları, dans edişleri, o giyinişleri, süslenişleri, bütün o çılgınlıkları, durgunlukları hep bu hasreti avutmak; bu derdi unutmak içindi. Seniha'ya göre İstanbulda hiçbir şey dikkate şayan değildi; buradaki hayatın herhangi nevinde olursa olsun, gönül bulandırıcı bir yavanlık vardı" (s. 33 - 34).

Seniha diğer romanlardaki karakterlerin tersine, Madam Kronski'nin yaşam tarzı ve düşüncesinden etkilenerek, Avrupa merkezli bu düşünceleri onu Avrupa ülkelerine gitmeye itmiştir. Bulunduğu durumdan çıkmak isteyen ve yeni değerlere göre yaşamını kurmak isteyen kız çocukları ile ilgili ipuçları romanlarda yer almıştır (Kavcar, 1972). Seniha kendi yaşamını özgürce kurmak, ailesinin değil kendisinin seçtiği bir erkekle evlenmek isteyen bir kişiliktir ve romanda kendini şöyle ifade ettiği görülmektedir:

"Siz zannediyor musunuz ki, ömrümün sonuna kadar böyle bir evde kalacağım. Böyle bir memlekette, etrafımda böyle bir halkla? Bin güçlükle senede ancak beş on kat esvap yaptırarak, ara sıra Adaya misafirliğe giderek ve pazartesi günleri aşağıda salonda birkaç manasız ve yavan davetli bekliyerek yaşayıp gideceğim? Hayır! Büyük baba; ben o kadar basit ruhlu bir kız değilim. Çok okudum; çok öğrendim; çok düşündüm, çok tahlil ettim…Her ferdin kendine mahsus bir hayatı vardır. Siz zannediyorsunuz ki, herkes, herkes gibi yaşayabilir. Annem nasıl sizin gibi bu konakta yaşayıp ihtiyarladıysa

ben de onun gibi yaşayıp ihtiyarlamağa razı olacağım, zannediyorsunuz. Halbuki, ben mutlaka kendi hayatımı yaşamak istiyorum" (s. 88 - 89).

Seniha'nın bireyselliğini ortaya koyan bu ifadeleri modernleşen Osmanlı'da tartışılan düşüncelerin de bir yansıması olduğu görülmektedir. Bu bireysel yaşam tarzı, Prens Sabahattin tarafından tartışılmasına ve kuramsal olarak temellendirilmesine rağmen, Osmanlı modernleşmesine eylem alanı bulamamıştır ve bir anlamda Osmanlı değerleri için tehlikeli bulunmuştur (Bayraktar, 1997). Seniha'nın bireyselliği de romanda hem olumlu hem olumsuz olarak tartışılmaktadır. Bu dönemde, Osmanlı'nın yaşam tarzı bireyselliğe olanak tanıyacak bir yaşam tarzına henüz hazır değildir. Bu yüzden Seniha'nın romandaki bu düşünceleri sıra dışı kalmaktadır ve ahlaki çöküntü olarak da değerlendirilebilmektedir. Romanda, konak sahibi Naim Efendi ile kız kardeşi Selma Hanım arasındaki diyalog, torunları olan Seniha ve Cemil'e aile içinde ahlak ve terbiyenin yeterli derecede verilememesi üzerinedir. Selma Hanım düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Ağabey, ağabey, bütün bu rezaletleri size alafrangalık icabatındandır diye yutturuyorlar. Bizim gördüğümüz terbiye vakıa alaturkadır, fakat zamanımızda alafranganın ne demek olduğunu da pek yakından gördük…Bir çocuğun içine bir utanmak kabiliyetini vermediniz mi? Alafranga olsun, alaturka olsun hiçbir terbiye usulünün faydası yoktur. Kardeşim, gücenme, Servet Bey'in çocuklarının en büyük noksanı utanmak nedir bilmemeleridir…Naim Efendi, hemşiresini bütün söylediklerinde haklı buluyordu…Kıyafetler gibi ruhlar da değişti. Büyüklere eski itaat, eski hürmet nerede, kimde var? Hemşire istiyor ki, Seniha kendisi gibi olsun. Bu mümkün mü? Gençliğimizde kendisinin yaşayışı, giyinişi, düşünüşü büyük valdenin yaşayışına, giyiniş ve düşünüşüne benziyor muydu?" (s. 27-28).

Selma Hanım'ın bu cümleleri, aile içinde Seniha karakterinin ahlak ve terbiyeden uzak yetiştirildiğini göstermektedir. Türk modernleşmesi sürecinde Avrupa'nın tesiri Meşrutiyet döneminde de yaşanmıştır (Ortaylı, 2015). Bu yüzden, *Kiralık Konak* romanındaki ailenin çocuklarını, Batılılaşmayı taklit eden ya da yanlış değerlendiren bir nesil örneği olarak değerlendirebiliriz. Özellikle Seniha ve arkadaş çevresinin ailelerinin vermiş olduğu terbiye ve yetiştirilme tarzları gelenekseli temsil eden Naim Efendi ve kız kardeşi Selma Hanım tarafından sürekli eleştirilmektedir.

Seniha'ya benzer olarak diğer bir romanda Ceylan karşımıza çıkmaktadır. Ahmet Midhat Efendi'nin *Jön Türk* romanında, Meşrutiyet döneminde de batılılaşmanın eksik ya da yanlış anlaşıldığına dair düşüncelerini görebiliyoruz. Roman içinde yaratmış olduğu Nurullah Bey karakteri ile aslında Ahmet Mithat Efendi, alaturkayı unutup alafrangalaşmış ailelerden hoşlanmadığı mesajını vermektedir (Özdemir, 2014). Aslında bu yıllarda yazılan romanlarda yavaş yavaş İslam ve Osmanlılık fikrinden vazgeçilmeye ve aileler artık başka bir şekilde şekillendirilmeye başlanmıştır. Bu iki fikirden kopmanın sancıları ve tartışmaları yoğun olmuştur. Çetin, modernleşme için, eğer bir gelenekselliğe dayanmamış ise veya gelenekten tam bir kopuşu ve reddedişi temsil ediyorsa tarihsel ve toplumsal bir yabancılaşmanın içinde bulunduğunu belirtmektedir. Bu iki romanda da aile içinde aslında sorgulanan bu tür bir yabancılaşmadır (Çetin, 2003: 19). Jöntürk romanında, Avrupa'da bulunmuş, geleneksel değerleri sorgulayan Ceylan için şu cümleler dile getirilir:

"…Ceylan Hanım mini mini felsefesinin esasını Avrupa'dan almış, ama bazı cihetlerini eksik almış. Hele bazı cihetlerini lüzumundan pek çok fazla almış…Aman bu Türk kızı ne başı açık şey! Bu kız değil adeta delikanlı. Hem de cür'etini ser-bazlık derecelerine vardırmış en tehlikeli bir delikanlı, diye Avrupalı kızlar dahi Ceylan'ın yanından kaçarlardı" (s. 53).

Ahmet Midhat Efendi, romanda Ceylan'ı geleneksel değerleri sorgulayan ve Batı'yı da bilen ideal bir tipleme olarak vermektedir. Ayrıca Ceylan'ın, Ahdiye Hanım ile evlenecek olan damat Nurullah Bey ile olan Avrupa düşüncesini yansıtan diyalogu şu şekilde gerçekleşir:

"…Nasıl olur ki bir delikanlıya her şey caiz, her şey mubah olsun da bir kıza hiçbir şey caiz, hiçbir şey mubah olmasın? Delikanlı her gördüğü kadına, kıza göz koyup bıyık burabilsin de kız, hatta yahut kadın bir hafif tebessüm bile edemesin. Bir erkek için tecviz olunabilinen serbestliğin yüz binde birisi bir kadında, bir kızda görülecek olsa mahvolduğu an o andır. Biz, erkek efendilerin adeta eğlencesi olmuşuz, kalmışız..Bize karşı her hal ve tavırda onlar muhtar, müstahak. Biz? O! Biz eşyadan madut. Hayvandan bile madut değil, nerede kaldı ki insandan madut olalım" (s. 55).

Bu dönem içerisinde bir kadının bu tarz düşünebilmesi henüz kabul edilebilir bir durum olarak görülmüyordu. Çünkü muhafazakâr-geleneksel anlayış ile yetiştirilen kız

çocukları evlendiklerinde eşlerinin boyunduruğuna giren, evde çocuklarının ahlak ve terbiyesini veren bir yetişkin olarak kendini var edecekti. Bu dönemde İslamcılık ve Osmanlılık fikri, Türkçülük fikrine dönüşerek ailelerden aslında milli değerlere uygun çocuklar yetiştirmesi beklenmektedir. Fakat geçiş döneminde olduğu için ısrarla batının ahlaki ve kültürel değerlerini almamakta direnen bir grup da vardır. Ana ilke her zaman batının bilim ve teknik yönünün alınması olduğu için ahlaki ve kültürel değerlerin alınması genelde tepkiyle karşılanmıştır. Fakat bu dönemde ailenin nasıl bir çocuk yetiştireceği Gökalp tarafından belirlenmiş ve bu kuramın uygulayıcısı olan İttihat ve Terakki tüm bu kurumlarda milli değer olgusunu ön plana çıkarmıştır (İnalcık, 2011).

Geçiş dönemi olarak adlandırılacak *Jön Türk* ve *Kiralık Konak* romanları bu dönemde de aile içindeki ahlaki değerler üzerinden tartışılmaktadır. Diğer tartışılan bir konu da bireylerin kendi benimsedikleri batı düşüncelerini bireysel olarak yaşama arzularıdır (Özger, 2013 & Baş, 2010). Bu bireysellik Meşrutiyet döneminde de eleştirilmiştir ve bu tarzda bireysel yaşam tarzları İslami, Osmanlı ve Milliyetçi akımlar içinde baskın olamamıştır ve eleştirilmiştir. Prens Sabahattin'in birey-merkezli düşünceleri Osmanlı ve Türk toplumunda hayat bulamamıştır, çünkü modernleşme sürecinde ana sorun her zaman 'değerler' sorunu olmuştur. Çetin, bu sorunu şu şekilde tartışmaktadır:

"Toplumu bir arada tutan tarihsel, kültürel, etnik, dinsel ve dilsel vb. bağlılıkların yok sayılması, modernleşmenin kendisini sıfırdan bir tarih yazımı ve toplum kurumu olarak dayattığı anlamına gelir ki, bu modernleşmenin bizzat kendisinin bir gelenek olması veya yeni bir gelenek kurması demektir….modernleşmenin karşısındaki en güçlü toplumsal değer dünyası gelenektir. Modernleştirici devletin bu dünyanın karşısına çıkardığı yenilik ideolojidir. Aslında bu bağlamda bakıldığında modernleşme, gelenek ile ideolojinin çatışma sürecidir" (Çetin, 2003: 19).

Çetin'in belirttiği bu çatışma *Jöntürk*, *Kiralık Konak* romanlarında da görülmektedir. Aile içinde birey, belli bir yaşam tarzını benimseyen karakterler ile bu yaşam tarzını benimsemeyenler tarafından eleştirilmekte, aile fertleri birbirleri ile iletişim kuramamaktadırlar (Moran, 2010a). *Kiralık Konak*'ta örneğin Naim Efendi, Servet Bey ve Seniha'nın durumu üç ayrı neslin bir arada yaşarken karşılaştıkları iletişimsizlik anlatılır (Yaşar, 2012). Naim Efendi kendi torununun yetişme tarzına

müdahalede bulunamamaktadır. Bunun nedeni ise, 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte Naim Efendi'nin adeta suçlu durumuna düşmesi gösterilebilir. Eski düşüncesinin değer kaybettiği görülür ve soyut olarak belirtilen eski dönem bürokratın somut hali Naim Efendi karakteridir (Aytaç, 2002). Naim Efendi'nin torunları ile olan Seniha ve Cemil arasında var olan kuşak farkı zamanla artmakta ve toplum hızla değişmeye başladığı için bu fark kapanmadığı görülmektedir. Seniha ise aldığı batılı yaşam tarzıyla yeniden şekillenmiştir. Burada geleneksel değerleri vermek isteyen aile ile batılı değerleri benimseyen çocuklar arasında bir çatışma olduğu ve batılı yaşam tarzının aile içinde alınan ahlaki değerlerin önüne geçtiği görülmektedir (Akpınar, 2008). Seniha, Meşrutiyet döneminin yaratmış olduğu özgürlük anlayışı sayesinde bu yaşam tarzını sürdürmüştür. Kronski tarafından çocuğa verilen batılı değerleri eleştiren Yakup Kadri, bu durumun bireysel yaşam tarzını ön plana çıkardığını ve Osmanlı'nın geleneksel değerlerinden kopmak anlamına geldiğini ifade etmektedir. Seniha'nın yetişirken aile içinde önemli iki tipleme olan Kronski ve Naim Efendi arasında yaşadığı çatışma, daha büyük ölçekte toplumdaki bireylerin ve bu dönemin düşünürlerinin yaşadığı çatışmalar ve tartışmalar olarak yorumlanabilir. Moran, eskiyi temsil eden Naim Efendi ile yeni kuşağın temsili Seniha'yı Cumhuriyet'e geçiş sürecinde Osmanlı'da yitik tiplemeler olarak görür (Moran, 2010a). Biri tamamen geleneksel tarzda büyümüş olan, diğeri ise tamamen marjinal batı tarzında yetişmiş karakterlerdir. Bu iki tipin Gökalp ve Mustafa Kemal'in belirlediği düşünsel çerçeveye ve Türk-İslam yaşam tarzına uymayan kişilikler olduğu görülebilir. Tek yönlü bir yaşam tarzları vardır ve her ikisi de uç noktalardadır. Yeni eklektik modernleşme kuramının örnekleri Anadolu'da yetiştirilecek çocuklarda bulunur. Bu amaçla Feride ve Aliye aile içinde de çocuğun nasıl yetiştirileceğine örnek olarak gösterilen ideal tiplerdir. Yeni nesil çocukları ne Naim Efendi ne Servet Bey ne de Seniha gibi olacaklardır (Akpınar, 2008). Benzer şekilde, Ceylan'ın da yetişme tarzının batılı olması ve yaşamını batılı değerler çerçevesinde yaşaması eleştirilmektedir. Osmanlı toplumu birey merkezli bu yaşam tarzını bir türlü benimseyememektedir. Çetin'in bahsettiği gibi, değerlerin alt üst edilip yerini tamamen yeni değerlerin alması yeni bir tarih yazımını ve yeni bir oluşum sürecini başlatacağı için bir yabancılaşma örneğidir (Çetin, 2003). Ceylan ve Seniha gibi karakterler batı tarzı değerleri alarak Osmanlı değerlerine yabancılaşmış olarak

büyümüşler ve yaşam tarzları ile kararlarını bu değerlere karşı olarak belirlemişlerdir. Eğer toplumdaki çocuklar Seniha ve Ceylan gibi yetişirse ve değerleri onlarınki gibi olursa o zaman toplumda değerlere ilişkin güven kaybı oluşur. Mardin'in aşırı batılılaşma dediği yaşam tarzı aslında budur (Mardin, 2009). Çetin de, benzer şekilde toplumsal ilişkilerin güvene dayalı olduğunu ve güvenin önemli ölçütlerinden birinin de toplumsal kültür ve gelenek birikimine bağlı olduğunu vurgulamaktadır (Çetin, 2003).

Romanlarda aile içinde çocuk sevgisi ve oyunları önemli bir öğe olarak ele alınmaktadır ve çocukların aile içinde bir heyecan uyandırdığı görülmektedir. Romanlarda büyüklerin, özellikle de anne babaların çocuklarıyla oynamaları, onlarla vakit geçirmeleri rastlanan bir durumdur. Çocuklar, büyükler için birer mutluluk vasıtası olarak işlenmektedir. II. Meşrutiyet döneminde yetişkinler, çocukların eğitimi ile ilgilenmesinin yanı sıra çocuklarla daha fazla zaman geçirme ve onlarla oyun oynama eğilimindedirler. Bu dönemde çocuklarla ilgili gazete, çeviri, dergi, hikâye, roman gibi yayınlar ortaya konmuştur ve bu yoğun düşünce sürecinin sonunda Milli Edebiyat döneminde çocuğun yetişkin olarak görülmesinden ziyade çocuklara artık bir çocuk olarak bakışın geliştiği görülmektedir (Ungan & Yiğit, 2014). Buna örnek olarak, *Kiralık Konak*'ta Naim Efendi için torunu Seniha çok önemlidir ve onun duyguları şu şekilde ifade edilir:

"Naim Efendi, Cemil ve Seniha için yalnız bir büyük baba değil, bir nine, bir birader ve bir hemşireydi. Bâhusus Senihayı adeta cuşişle, adeta aşkla seviyordu…Onun sesi ve onun tebessümü son senelerinin yegane neşatıydı. Seniha doğup büyüyünceye kadar, konakta, Naim Efendinin kahkaha ile güldüğünü hiç kimse işitmemişti… Seniha, onun nazarında daima bu güldüren küçücük çocuktu. Ne zaman büyüdü?" (s. 28).

Seniha bir çocuk olarak aile içinde önemlidir ve çocuk olarak kabul görmektedir. Çocukların önemli görülmesinin yanı sıra, eylem düzeyinde de çocuklarla oyunların oynanması ve çocuklar için oyuncaklar alınması çocukların birey olarak görülmelerinin işaretidirler. Bu süreçte çocukla oyunların oynanması çocuğun toplum içindeki rolü için çok önemlidir ve bu anlamda Milli Edebiyat dönemi, çocuk konusunda ciddi bir paradigma değişiminin habercisidir. Meşrutiyet döneminde aile ile ilgili düşünceler daha çok Gökalp'ın sosyolojik kuramına dayanmaktadır. Gökalp, asrî (çağdaş) ve millî olarak iki aileden bahsetmektedir (Gökalp, 1976). Asrî ailenin, batı tarzı aile tipi

olduğunu ve bu yüzden millî ailenin temele alınması gerektiğini tartışır. Gökalp, bu millî ailenin bireycilik üstüne değil, kültürel temeller üzerine oturtulması gerektiğini savunmuştur. Ona göre aile kuvvetli olursa milletin de kuvvetli olacağını düşünmektedir. Benzer şekilde, Baltacıoğlu, aileyi eğitim ortamı olarak görmektedir. Her iki düşüncede içinde terbiye, sevgi ve milli değerler ön plandadır. Baltacıoğlu, bu yüzden aile içindeki yabancı aktörlere karşıdır ve bu konuda şunları söyler: "Çocuklar da ağaçlar gibidir. Çocuk terbiye edilmez, o terbiyesini kendi yapar. Mürebbiye çocuğu terbiye edemez, belki çocuğun kendi kendini terbiye etmesi, güç, kudret ve son bir huy ve karakter sahibi olması için elinden gelen yardımı yapar" (Baltacıoğlu, 1948: 10).

Çocuğu bu anlamda milli değerler çerçevesinde terbiye edecek en önemli aktör annedir. Bunun için annenin aile içindeki rolü üzerinde epeyce durulmuş ve bununla ilgili yasal düzenlemeler de yapılmıştır. Bu doğrultuda kadının bu dönemde evlenme yaşı da gündeme gelmiş ve 1910 yılında evlenme yaşı kızlar için on dokuz olarak belirlenmiştir (Çakır, 1996). Bu yasal süreçten sonra kadınlar aile içinde yeni rol tanımları yapmaya girişmiştir. Bu dönemde hem kadına hem de çocuklara yönelik gazete ve dergilerin artmasının sonucu olarak bu yayınlarda aile içinde annenin sağlayacağı çocuk bakımı, çocuk terbiyesi, çocuk eğitimi, banyosu, giyimi gibi birçok konuda yazılar çıkmıştır. Bu yazılarda aile ile ilgili birçok detaylı düşünceler verilmiş olup ailenin ne yapması gerektiği tartışılmıştır (Çakır, 1996). Buna ek olarak, 1917'deki Aile Hukuku Kararnamesi sayesinde kadının ailede nasıl bir rol alması gerektiği de toplumda tartışılmaya başlanmıştır. Gökalp'e göre çocuklara Türk, İslam ve Asır (Çağdaş) terbiyesi verilmeliydi (Gökalp, 1976). Bu dönemde sadece asır terbiyesinin yanı sıra Türk terbiyesini de içine alarak üç temel düşünce etrafında terbiye verilmesi gerektiğiydi. Gökalp ailede güçlü bir ahlaki eğitime ek olarak güçlü bir milli değer verilmesini savunmaktadır (Gökalp, 1976).

Kiralık Konak romanında Seniha ve *Jöntürk* romanında Ceylan karakterleri üzerinden aile içinde kadının nasıl olması gerektiği tartışılmıştır, çünkü Seniha ile Ceylan yeni milliyetçi düşüncenin getirdiği aile tipine uymadığı görülmüştür. Aile içinde Seniha ile Ceylan'ın karşısına Feride ve Aliye ideal yetişme tarzını vermek olarak çıkmaktadır. Selim İleri, bu iki tipi benzer seçimler yapan, ancak farklı yaşamları olduğunu belirtmekte ve bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: "Reşat Nuri'nin,

Çalıkuşu'nun Feride'siyle Aliye yakın akraba sayılabilirler mi? Her ikisinin de ülküsünde yurdun eğitimden yoksun bırakılmış çocuklarına bilgi sağlamak tutkusu billurlaşır. Yalnız, Feride romantizmin inceliğiyle yaratılmışken; Halide Edip, Milli Mücadele'nin acı anıları arasından Aliye'ye yıkım ve ölüm biçer" (İleri, 2007: 183). İki karakterin sonları çok farklı olmasına rağmen, Anadolu'da milli değerleri çocuklara aşılama arzuları, ideal olanı yaratma mücadelesinin önemini göstermektedir.

Yeni aile tipi içinde yetişen kadın, yeni nesle milli değerleri verecek merkezi bir role sahiptir. Meşrutiyet dönemi, Osmanlı Devleti'nde yeni bir kadın ve aile yaşamı üzerine tartışmaların yaşandığı bir dönemdir. Bu dönem, II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlükler çerçevesinde toplumun çok ciddi bir değişime girdiği ve kız ve kadın tartışmalarının yapıldığı dönemdir. Fakat bu dönemde de yine temel sorun kültür ve ahlak değerleriyle birlikte kadının aile içindeki rolü olmuştur. Bu sorunlar Kadın, Mehasın, Kadın Bahçesi, Kadınlar Dünyası, Kadın Hayatı, Kadınlar Duygusu ve Kadın Kalbi gibi dergilerde etraflıca tartışılmıştır (Özkiraz & Arslanel, 2011). Kadınların eğitimsel ve ailesel sorunları tartışılmaya başlayınca aile kurumu da bu tartışmalardan etkilenmiştir. Kurnaz, Türkçülük akımı ile birlikte eski Türklerde var olan kadın-erkek eşitliğinin yeniden sağlanması için hareketler başladığını ve kadın hakları için yazılan eserlerde Türkçülüğü savunan kadın tiplerinin yer aldığını belirtmektedir (Kurnaz, 1991). Toprak bu özgürlük ortamında kadın derneklerinin kurulduğunu belirtmektedir (Toprak, 1992). İttihat ve Terakki Kadınlar Şubesi, Kadınları Esirgeme Derneği, Teali Nisvan Cemiyeti, Osmanlı Kadınlar Terakkiperver Cemiyeti, Osmanlı Cemiyet-i Nisaiyye, Müdafaa-Hukuk-ı Nisvan Cemiyeti gibi derneklerin bu amaçlarla kurulmuş cemiyetler olduğu belirtmektedir (Toprak 1992: 231). Bu derneklere Halide Edip Adıvar da üyedir ve kadınların sosyal alanda çalışarak ve dernek kurarak daha güçlü olacağına inanmıştır (Güneş, 2012). Bunun yanı sıra, çocuk dergileri, çocuk gazeteleri, kadın dergileri ve kadın derneklerinin bu dönemde kurulmasının yanı sıra aile ile ilgili yoğun düşüncelerin belirtilmesi ve kadının rolünün aile içinde yeniden tanımlanma ihtiyacı yeni ailenin konumunu toplum içinde belirlemiştir. Mehmet Akif'e göre kadın, aile içinde özellikle de anne, İslam esaslarından ayrılmadan olmalıdır. Ziya Gökalp ve Türkçülük akımı içinde yer alan Mehmet Emin Hüseyinzade, Ali Hamdullah Suphi, Cehil Nuri, Halide Edip de Türk kadınının aile içinde ve evin dışında çalışma-sosyal

hayatta gerekli yeri alması gerektiğini savunurlar (Göksel 1993:140). Gökalp'e göre, Osmanlılar Meşrutiyet dönemine gelinceye kadar sahip oldukları aile ahlakını yitirdiklerini şu cümleleriyle verir:

"Oysa eski Türk ailesinde ev ortak, çocuk üzerindeki vekillik eşitti. Türk yaşayışında demokrasi ve feminizm en önemli iki temeldi. Bu iki temel yeni Türk kadın hareketinin de şekillendiricisidir. Batıyı taklit ederek gerçekleşen kültürel bozulma eski Türkler'de varolan aile ahlakı anlayışının yeniden diriltilmesi ile düzelecektir" (Gökalp, 1997: 139 - 146).

Özkiraz ve Arslanel, belirlenmeye çalışan yeni kadının rolünün çocuğuna bakmak, çocuğunu milli değerlere uygun terbiye ederek çocuğuna vatan bilincini vermek olduğunu ifade etmiştir (Özkiraz & Arslanel, 2011). Kadının aile içinde yasal bir nitelik kazanması ve yeni roller edinmesi batılılaşma, milli değerler çerçevesinde çocuk yetiştirmesi milliyetçilik ve geleneksel değerlerden tamamen kopmama İslami düşünceler olarak adlandırılabilir (Durakbaşa, 2000). Aslında aile ile gelişmeler Gökalp'ın kuramını kurduğu şekilde ilerlemiştir. Gökalp'ın temel ilkesi olan Türkleşmek- İslamlaşmak ve Muasırlaşmak ilkesi, bu dönemde topluma hem kuramsal hem de pratik olarak hâkim olan düşünce olarak yorumlanabilir (Canan, 2012). Aile ve çocuk arasındaki ilişki bu çerçevede değerlendirilebilir. Seniha ve Ceylan'ın tek boyutta değerlerini yaşaması bu yüzden eleştirilmektedir. Çocuklarda yaratılmak istenen milli ve İslami değerlerden kopmayarak batılı bir yaşam tarzına sahip olmalarıdır. Dolayısıyla aile ve çocuk arasındaki sosyolojik bağın Gökalp'in dediği gibi, yeniden kurulması gerekecektir (Gökalp, 1976). Bu dönemde aile içinde annesiz ya da babasız çocukların durumu ve nasıl sahiplenildikleri durumu sosyolojik arka plan çerçevesinde ele alınmıştır.

3.3.2. Annesiz ve / veya Babasız Çocuklar Sorunu

Meşrutiyet döneminde Osmanlı'nın yaşadığı ard arda gelen savaş ve baskı, yetişkinlerin ölmesine ya da çocukların erken yaşta annelerini ya da babalarını kaybetmelerine neden olmuştur (Oral, 2011). Annesiz/babasız kalan çocukların toplumun kendi çabasıyla ve vicdanıyla yaşamda kalmaya çalıştıkları görülmektedir. Sofuoğlu bu dönemdeki çocukların durumunu şu şekilde belirtir:

“1877–78 Osmanlı-Rus Harbi, Balkan Savaşları, 1.Dünya Savaşı olmak üzere birçok savaşa giren Osmanlı’da verilen şehitlerle yetimlerin sayısı hayli artmıştı. Yetimlerin sayısının, diğer yetimlerle birlikte 100.000 olduğundan bahsediliyordu. 100.000 yetimden ancak 10.000'i eytamhanelerde barındırılabiliyor, diğerlerine imkân sunulamıyordu. Kalan 90.000'in hepsi açıkta değildi ama açıkta kalan yetimlerin çokluğu dikkat çekiciydi. (…)Yetimlerin çokluğu ve çoğunun eytamhanelerde barındırılamaması mecliste tartışılırken, açıkta kaldıklarından bahsediliyordu. Yetimlerin çokluğuna karşılık, devletin elinde yetimleri barındırabilecek 65 eytamhane vardı ve burada barınan yetimler 11.680 kişiydi” (Sofuoğlu, 2003: 53 - 54).

Sofuoğlu, bu dönemde devletin yeterli kurumu ve bütçesi olmadığı için birçok çocuğun sefalet içinde kaldığını ve öldüğünü belirtmektedir. Tüm bunlara Batı değerlerinin Osmanlı’yı etkilemesi de eklendiğinde bir değerler çatışması ortaya çıkmaktadır ve bu durum aileler ile çocuklara ciddi bir şekilde yansımaktadır (Sofuoğlu, 2003).

Reşat Nuri Güntekin’in *Çalıkuşu* romanında, Feride annesini erken yaşta kaybetmiştir ve etrafı tarafından da annesine benzetilmektedir. Feride, Kamuran’la evlenmeden kısa süre önce yine annesinin bahsi geçmekte ve çok üzülmektedir. Fakat Feride, büyükannesinin konağında sevgi görmüş ve sağlıklı bir şekilde büyümüştür. Aynı romanda Munise, Feride kadar şanslı değildir. Munise’nin anne ve babası ayrılmıştır ve ikisi de başka eşler bulmuştur. Munise’nin üvey annesi Munise’ye iyi davranmaz ve Munise çocukken bu süreçte acı çekmektedir. Munise’nin üzerinde, o dönemin toplumsal anlayışı Munise’nin bu tür olumsuz davranışları hak ettiği yönündedir. Feride’nin yoksul olan Munise’yi sahiplenmesi olumlu bir özellik olarak görülse de sosyolojik olarak kurumsal yapının eksikliğini göstermektedir. Feride, çocuklar için aslında iki boyutta mücadele vermektedir. Bir yandan altyapı yetersizliğinden ve değer çatışmasından kaynaklanan kaliteli eğitim verme sorunu, öte yandan devlet ya da sivil kuruluşların yapması gereken annesiz babasız çocuklara bakma yükümlülüğüdür. Birinci Dünya Savaşı sonrasında iyice artan kimsesiz çocuklar sorununun çözümünde başvurulan Darüleytamlara gönderilme çözümünün esas olarak erkek çocukları kapsadığı kız çocuklarının devlet kurumlarında koruması ise son derece sınırlı olduğu görülmektedir. Bu dönemde, ailesi olmayan kız çocukları kurumlara

yerleştirilmek yerine evlatlık olarak ailelere verilmekte olduğu görülmektedir (Karatay, 2007). Özbay, kimsesiz ve korunması gereken çocuklara karşı cinsiyete dayalı bir politika söz konusu olduğunu ve kız çocuklarının görünmez alanda kalmasını esas alan bir derin politikaya tabi tutulduklarını belirtir. (Özbay, 2003). Halide Edip Adıvar, *Vurun Kahpeye* romanında Aliye'nin küçük yaşta yalnız kalması ile ilgili şu cümleleri yazar:

"Anasını çok küçükken kaybetmiş ve bütün çocukluğu, Kız Öğretmen okulunun tahta sıraları arasında geçmişti. Bütün yetim kızlar gibi şifasız bir şefkat ve sevgi ihtiyacı, yine bütün kimsesizler gibi her bakıştan kendi ruhuna kaçan, gömülen çekingen ve sessiz bir ruhu vardı. Annesi öldükten sonra babasının izini Kafkaslarda kaybetti ve bütün sevmek ihtiyacını baş hademe Güllü kadının ihtiyar ve tembel kedisine bağladı" (s. 5-6).

Aliye'nin çocukken yaşadığı bu olumsuz deneyime rağmen aldığı eğitim aracılığı ile öğretmen olarak köye atanması ile bir çıkış yolu bulabildiği görülmüştür. Ancak aynı durumda olan annesiz-babasız çocuklar için devlet tarafından tesis edilmiş bir kurumun olmadığı toplumun arka planında bir eksiklik olarak görülmektedir (Aliye bir anlamda rastgele yaşamda kalmış ve öğretmen olabilmiştir. Yani, toplumda vicdanlı bir kadının himayesinde büyümüştür. Fakat tüm kimsesiz çocukların Aliye gibi yetiştiği söylenemez. Karatay, aslında annesiz-babasız çocuklara bakma olayının, Osmanlı'da daha çok diğer ailelerin yardımı ile yapıldığını belirtmektedir (Karatay, 2007). Benzer şekilde, Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* romanında annesini ve babasını erken yaşta kaybetmiş Feride'nin sorumluluğunu büyükannesi üstlenmiştir. Feride bu konuda maddi imkân ve yanında yakınlarının olması bakımından şanslı iken, evlat edindiği Munise ve Aliye Feride gibi bu imkânlara sahip değildir. Aliye de, Feride gibi küçük yaşta ailesini kaybetmiş, ancak ona sahip çıkan akraba ya da yakını olmadığı için, çocukluk ve ergenlik yaşlarını kimsesizler yurdunda geçirmiştir. Dolayısıyla bu dönemde, annesiz/babasız çocukların ailesi tarafından bakılamaması, aile dışına terk edilmesi ya da ailenin vefat ettiği durumlarda, kamusal bir sorun teşkil etmeye başlaması, çocukları korumak üzere devletin kurumlar açması ya da koruyucu aile gibi düzenlemeler yapması, kamusal sosyal hizmetlerin ortaya çımasında en önemi etkenlerden biridir (Karatay, 2007).

Öztan, çocukların II. Meşrutiyet döneminde ve savaşlardan hemen sonra politik olarak inşa edilecek bir özne olarak görüldüklerini belirtir (Öztan, 2009). Benzer şekilde,Üstel, çocukların "II.Meşrutiyet'le birlikte potansiyel bir kamusal özneye dönüşmeye" başladığını vurgulamaktadır (Üstel, 2005: 32). Karatay da bu durumu şu şekilde özetlemektedir:

"Devlet burada çocukların korunması gibi sosyal önceliklerden ziyade, çevre güçler karşısında ortak idealler inşa etme ya da kısaca homojen bir ön-ulus yaratmanın uğraşı anlamında siyasal tazyiklerle hareket etmektedir. Dolayısıyla II. Meşrutiyet döneminde çocuk esas olarak belirlenen ideolojik hedefi gerçekleştirmek için eğitilecek öznedir. Çocuk burada üzerinde ideolojik anlamda işlem yapılan, geleceği yaratacak bir özne olarak işlenen bir malzemedir. Dolayısıyla çocukluğun icat edildiği bu dönemde çocuk hakları ve çocukların korunması perspektifi henüz tarih sahnesindeki yerini almamıştır" (Karatay, 2007: 42). Dolayısıyla, bu dönemde annesiz ve/veya babasız çocuk olgusu hala devam etmektedir. Bu anlamda Feride ile Aliye'nin aslında yaşadığı diğer bir temel sorun da, sadece okula düzenli gelen çocukların eğitimi değildir, okula gelemeyen çocuklar için bir şey yapamamalarıdır. Feride ile Aliye normal okula gelebilenler için bile zorluk yaşarken, gelemeyenler için toplumun ya da devletin geliştirdiği önlemler yetersiz kalmaktadır. Çocuğun okula gelmesi yetmemektedir. Arka planda çocuğu çevreleyen imam, anne-baba, bürokrat ve muhtar ile de çatışma yaşamaktadır. Reşat Nuri Güntekin'in *Çalıkuşu* romanında, Feride küçük bir çocukken annesiz kalınca Fatma adında bir Arap kadın onun bakıcılığını yapar ve onunla yakından ilgilenir. Romanın ilerleyen kısımlarında Feride de benzer şekilde sahipsiz Munise ile daha çok ilgilenir ve ona bir anlamda annelik yaparak Fransızca, resim ve dans gibi bildiği şeyleri öğretir. Aslında modernleşme sürecinde sorun bu alanda başlamaktadır diyebiliriz. Çocuklara sınırlı çabalarla sınırlı bireylerin bakması arka planda modernleşmenin kurumsal olarak gitmediğinin göstergesidir. Diğer bir problem de, çocuğun nasıl çocuk olarak ortada kaldığıdır. Çünkü çocuk gayrimeşru bir çocuk ise, o zaman toplumun geleneksel ahlâki refleksleri ortaya çıkmakta, çocuğu olumsuz olarak görmekte ve çocuk dışlanmaktadır. Çocuğun devlet tarafından da yeterli şekilde korunmaması çocuğu bu anlamda yalnız ve dışta bırakmaktadır. Bu dönemde korunmaya muhtaç çocuklar rejimin taşıyıcısı cumhuriyet çocukları ama aynı zamanda

sahipsiz çocuklardır (Karatay, 2007: 139). Bu nedenle çocukların rejimin öznesi yapılmasından önce yaşatılması, beslenmesi ve eğitilmesi gerekmektedir (Öztan, 2009). 1920'li yılların başındaki döneme bakıldığında uzun süren bir savaşlar dönemi sonunda çocuklar için çok olumlu bir tablo görülmemektedir (Sofuoğlu, 2003). *Vurun Kahpeye* romanında Aliye'nin sınıfındaki Durmuş'un babasız olduğu ve aileye çalışarak katkıda bulunduğundan bahsedilmektedir:

"Küçük Durmuş…Aliye'nin okuluna gitmeden iki yıl önce ölmüş babasının dükkanında amcasına çıraklık ederek annesine gündelikleriyle bakmıştı. Sonraları, annesi Latif Ağaların evine gündelikle yerleşmiş, oğlunu okutmaya karar vermişti. Çocuğu dükkanda çok faydalı gören amcası da onun biraz hesap filan öğrenmesini, ileride katip tutmaktan kurtulmak için istemiş, izin vermişti. Ömrünün en körpe yıllarında anacığını bütün yükünü omuzlarında taşımaya alışmış olan bu küçük erkek kalbi, dünyanın en cesur, en bilgin, en eşi bulunmaz mahlûku diye kabul ettiği öğretmenin, kendi masum kalbiyle en zayıf, en kimsesiz ve en kardeş tarafını sezmişti. Onun için hiç düşünmeden ona yardıma kendini sürükleyen alışkanlık yanında, bir de bu büyük sevgi vardı" (s. 99).

Durmuş'un romanda anlatılan durumu sosyolojik arka planla ile uyumlu olduğu görülmektedir. Osmanlı'da devlet kurumları annesiz/babasız çocukları barındırmak, korumak ve toplumun her kesimine yayılmadığı için Osmanlı'nın bu sorunu geleneksel toplumsal refleks ve aile yardımıyla çözmeye çalıştığını görmekteyiz (Karatay, 2007). Romanda karşımıza çıkan Durmuş'un çocuk yaşta çalışmak zorunda olması sorunu toplumsal alanda devam etmekteydi.

Osmanlı-Türk toplumunda çocuğun bir değer olarak görülüp devlet tarafından çocuğa yönelik kurumlar geliştirmesi çok geç tarihe rastlar (Karatay, 2007). Bu kurumsallaşamamadan dolayı, aileler bu görevi uzun yıllar üstlenir (Sofuoğlu, 2003). Güntekin'in *Çalıkuşu* romanında Munise annesi kötü yola düştüğü için başlangıçta köylüler Munise'yi dışlamış, fakat Feride eğitimli olduğu için ona bakmaya ve evlatlık olarak yanına almaya karar vermiştir. Feride tarafından kendisine çok iyi bakılmış fakat Munise, Feride başka bir yere öğretmen olarak atandıktan bir süre sonra bir hastalığa yakalanıp ölmüştür. Romanlarda da işlendiği gibi annesiz ve/veya babasız kalan

çocuklar, modernleşmeye geçiş sürecinde toplumun vicdani ile devletin koruması altında yaşamaya devam edeceklerdir (Öztan, 2009).

Cumhuriyet öncesi bir geçiş dönemi olarak adlandırılan Meşrutiyet dönemi Anadolu'ya yönelmesi bakımından önemlidir. Bu dönemde milliyetçiliğe daha açık bir şekilde karar verilmesinden dolayı ilk defa bu dönemde Anadolu'ya yönelen yazarlar tarafından belli bir ideoloji çerçevesinde çocukların eğitim alması konusu ele alınmaya başlamıştır.

3.3.3. Cumhuriyet'e Geçiş Döneminde Eğitim ve Çocuk

Meşrutiyet dönemi Cumhuriyet'e giden süreçte bir geçiş dönemi olduğu için Cumhuriyet sonrası yapılacak eylemlerin bir uygulama safhası olarak görülebilir. II. Meşrutiyet döneminde genel olarak eğitim öğretime önem verilmiştir (Sakaoğlu, 1991: 130). Özbalcı, buna uygun olarak Türk edebiyatında çocuğun durumunu şu şekilde ifade etmektedir:

"….Yeni Türk edebiyatının edebî mahsullerinde en çok işlenen konulardan birisi de, çocuk konusudur. Bu dönemden sonra yetişen hemen bütün yazarlar ve şairler, eserlerinde çocuk ve çocuk eğitimi ile ilgili meselelere geniş ölçüde yer vermişler, çocuk sevgisi onların en önemli ilham kaynaklarından birisi olmuştur" *(*Özbalcı, 2000: 182*).*

Millî Edebiyat döneminde roman kahramanlarının batılı tarzda eğitim ve öğretim görmelerine dikkat ettikleri görülmektedir. Örneğin, *Çalıkuşu* romanında, Feride'nin "Dam De Siyon" mektebinden mezun olduğu görülmektedir (s. 166). Milli edebiyat dönemi diğer iki dönemle karşılaştırıldığında, çocukların eğitimi anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu dönemde yeni düşünsel bağlama uygun okullar kurulup romanlarda da Anadolu'daki çocukların eğitimi ön plana çıkmaktadır (Enginün, 1978). Halide Edip Adıvar, eserlerinde ve düşüncelerinde çocukların eğitimine önem vermektedir. Milliyetçilik ideolojisi çerçevesinde çocukların eğitilmesi gerektiğini savunarak romandaki çocukların bu yönde eğitim almasını savunmuştur: "Ben, terbiyede milliyet hislerinin verilmesine yalnız taraftar olarak kalmıyorum, bir de bunu kendime pedagojik bir düstur telakki ediyorum" diyen Halide Edip, milliyet hissinin yanlış anlaşıldığına kanidir. Halide Edip, "Allah'ı, tabiatı, insanları, refahı, güzelliği, çalışmayı ve sadece

vatanı sevmeye sevk edecek şiirleri ayırmalı ve yalnız onları çocuklara" öğretmeli görüşündedir. Böylece çocuklar milleti yükseltecek temel değerleri, güzel sanatlar vasıtasıyla öğrenir ve zamanı gelince, vatan için gösterişsiz bir tarzda canlarını feda etmesini bilirler" (Enginün, 1986: 15). Halide Edip'in de, kendisinin hem batılı hem de Müslüman-Türk kültürü ile yetişmiş olması doğu-batı sentezine önem verdiğinin göstergesidir. Halide Edip Adıvar'ın *Vurun Kahpeye* romanında, küçük, çalışkan Durmuş'un olumlu yönlerine vurgu yapılır ve durumu şu şekilde ifade edilir:

"El kadar küçük bir çocuk yüzü, açık mavi gözleri, çukur çeneli yanaklariyle asma yapraklarının arasından orada olmanın önemiyle kendinden geçmiş bir çocuk, ancak okadar küçük bir kalbde doğabilecek bir aşkla ona bakıyor, kirleri bu yarı karanlıkta görülen küçük parmağı dudaklarında Aliye'ye gürültü etmemesini işaret ediyordu. Aliye'nin beşeri bir sevinç ve hayata birdenbire umutla bakan bir heyecanla kalbi karıştı. Fakat derhal telaşsız ve kuvvetli öğretmen ruhunu takındı, lambasını yere koydu, yavaşça pencereyi kaldırdı. Çardağın üstünde bir kedi gibi duran "Durmuş" yine bir kedi çevikliğiyle önce yere, sonra Aliye'nin boynuna sıçradı. Küçük kolları Aliye'nin boynunda, onun kulağına: Hocanım, düşman nöbetçisinin arkası dönükken ağaçtan duvara tırmandım, geldim, diyor, namazı bırakıp dönen ihtiyar kadınla Aliye'nin kendisine bakan sevgi, yaş ve minnet dolu gözleri karşısında onun da küçük dudakları bükülmeye başlıyordu" (s. 64).

Görüldüğü üzere, Durmuş, milli mücadeleyi Aliye öğretmen ile derinden hisseden bir çocuktur ve olgunluğuyla öğretmenine olan bağlılığı ve koruyuculuğu, aslında vatanına olan bağlılığı ve koruyuculuğu romanda şöyle dile getirilir:

"Küçük Durmuş, gözleri karargâhta, Aliye'nin kaybolduğu kapıya küçük kalbini kuvvetle çırpındıran bir heyecanla bakıyordu. Anadolu'nun on, on bir yaşında en mesut, en mert, dünyanın kimsesizlerine kendini yardım etmeğe mecbur bilen en garip çocuklardandı. Aliye'nin okuluna gitmeden iki yıl önce ölmüş babasının dükkanında amcasına çıraklık ederek annesine gündelikleriyle bakmıştı. Sonraları, annesi Latif Ağaların evine gündelikle yerleşmiş, oğlunu okutmaya karar vermişti. Çocuğu dükkanda çok faydalı gören amcası da onun biraz hesap filan öğrenmesini, ileride katip tutmaktan kurtulmak için istemiş, izin vermişti. Ömrünün en körpe yıllarında anacığını bütün yükünü omuzlarında taşımaya alışmış olan bu küçük erkek kalbi, dünyanın en

cesur, en bilgin, en eşi bulunmaz mahluku diye kabul ettiği öğretmenin, kendi masum kalbiyle en zayıf, en kimsesiz ve en kardeş tarafını sezmişti. Onun için hiç düşünmeden ona yardıma kendini sürükleyen alışkanlık yanında, bir de bu büyük sevgi vardı" (s. 99).

Anadolu'da çocuğun bu dramatik durumunun anlatılmasının yanı sıra geleceğe ilişkin bir umut olarak görülen çocuk güçlü bir imge olarak resmedilmektedir. Çocuklar milli düşünceler çerçevesinde eğitildiği takdirde var olan masumiyet ile daha güçlü bir vatan sevgisi oluşabileceği duygusu aslında verilmek istenmektedir. Anadolu'daki çocuğun saflığı, masumiyeti, sevgisi karşısında Halide Edip oldukça umutlu bir tablo çizmektedir. Arka planda çocuğun zaten bu var olan duygularına ek olarak, vatan özlemi de bir ideal olarak okulda işlenirse, o zaman Gökalp'ın vurguladığı milli değerler duygusu ile Osmanlı kurtulabilirdi (İnalcık, 2011). Romandaki çocuk olan Durmuş Anadolu'daki masum çocukları temsil eden biridir ve milli değerlerin kolayca işlenebileceği bir varlıktır. Zaten Anadolu'ya yönelmek zorunda kalan Osmanlı, İstanbul'daki düşünsel tartışmalardan sonra nasıl bir nesil yetişeceği konusunda nerdeyse hem fikir olmasından dolayı bu döneme kadar zaten belli fikirler denenmişti (Berkes, 1954). Şimdi ise Gökalp'ın belirlediği ulusal idealler çerçevesinde Anadolu'daki çocuklar şekillendirilecektir (Adak, 2004 & Enginün, 1978; Sezer, 1988). Dönemin tüm zorluklarına rağmen çocuklara vatan sevgisi ve milliyetçilik duygularını aşılamada Aliye ve Feride çok önemli toplumsal kadın aktörlerdir. Aliye ve Feride Anadolu'ya gittiklerinde, farklı bir kesim ve düşünce yapılarıyla karşılaşmışlardır. Anadolu'da kadın küçük görülen, çalışmayan ve sadece ev ve çocuk bakımından sorumlu kişidir. Dolayısıyla, Feride ve Aliye bu sisteme karşı mücadele ederek, ideal Cumhuriyet kadını tipini yaratma ve aynı zamanda vatana hizmet eden öğretmen kimlikleriyle ideal olan eğitimi çocuklara vermeyi görev edinmişlerdir. Toplumun değer yargıları ile mücadele ederek vatana hizmet etmeye çalışmışlardır. Bu uğurda, Aliye öğretmen sistem karşısında direnmesine rağmen hayatı ölümle sonuçlanırken, Feride öğretmen Anadolu'daki görevini tamamlayıp bir aile kurarak hayatına ideal bir karakter olarak devam ettirilmiştir.

Berkes, Gökalp'in "Türkleşmek, İslamlaşmak ve Muasırlaşmak" adlı kitabıyla Osmanlı düşünürlerine bir ideal sunduğunu ve bu idealin yeni bir ulus yaratma düşüncesi olduğunu ifade etmektedir (Berkes, 2002). Feride'nin Munise'ye ve Aliye'nin

Durmuş'a bakışı böyle bir idealin ipuçları görülebilir. Özellikle, Aliye'nin çocuklara milli marş öğretmesi Türk kültürüne vurgu yaptığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Romandaki bu arka planlara uygun olarak, İnalcık, Gökalp'in Türkçülük düşüncesinin aslında Batı merkezli bir milliyetçilik olduğunu savunur ve devleti ön plana almak yerine aslında kültüre öncelik vermektedir (İnalcık, 2000). Parla da, benzer bir şekilde onun Türkçülük düşüncesinin temelini kültürel Türkçülük olduğunu ve milliyetçiliğinin dil ile kültür milliyetçiliği üzerine dayandığını belirtmektedir (Parla, 1989). Benzer şekilde Sezer, bu düşünceyi ileri götürerek aslında Gökalp'ın düşüncesinin temelinde milli kültür bilincinin yattığını belirtmektedir (Sezer, 1988). Enginün, Halide Edip'in, bazı romanlarındaki çocuk konusunun sosyolojik arka planını şu şekilde verir: "Romanlarından sadece *Vurun Kahpeye*'de yer alan fedakâr, cesur Durmuş Halide Edip'in Milli Mücadele'de Anadolu'da tanıdığı çocuklarla ilgilidir. Milli Mücadele, Meşrutiyet dönemi yazarlarında uyarıcı, canlandırıcı, Türklüğün temel kaynakları üzerinde yeni baştan düşündürücü, acı fakat zengin bir tecrübedir. İşte Halide Edip, önceleri kendi çocukları ve ailesindeki çocuklar ve İstanbul okullarındaki, Balkan Savaşı ve I.Dünya Savaşı'nda sokaktaki çocukları tanıdıktan sonra, Suriye'de Cemal Paşa'nın yanında çalışırken savaşın çocuklar üzerindeki tesirlerini yakından görür. Artık, o çocuklara karşı büyük bir müsamaha duymaktadır. Büyüklerin günahı, onların kimsesiz, biçare omuzlarına yığılmıştır" (Enginün, 1978: 253).

Halide Edip Adıvar, milli mücadele dönemindeki çocukların durumunu ve eğitimini Türkiye'nin geleceği için güvence olarak yorumlar. Romanındaki Aliye, Anadolu'da milli bir ruhla çocuklara eğitim vermeyi amaç edinir ve şöyle seslenir: "Sizin toprağınız benim toprağım, sizin eviniz benim evim, burası için, buranın çocukları için bir ışık, bir ana olacağım ve hiçbir şeyden korkmıyacağım, vallahi ve billahi! Dedi" (s. 17). Vatan duygusunun bahsedildiği bu cümlelerde, Aliye aslında çocuklara bu duyguyu vereceğini belirtmektedir. Anadolu'da büyük bir mücadele ile çocukları eğitmeyi amaçlayan Aliye, bulunduğu kasabada muhtar, ağa, cami imamı tarafından yaratılan sınıf farklılığını köylüye anlatmada ve bunu fark ettirmede zorlanmıştır.

Bu dönem içinde, kültür, medeniyet, toplum ve milliyet en çok benimsenen kavramlar olduğu görülmektedir. Gökalp, ulusal ideallerin bireyleri birbirine daha fazla

bağladığını düşünmektedir (Gökalp, 1976). Gökalp'ın Durkheim'dan etkilendiği düşünülecek olursa kültür ve medeniyet kavramı, Durkheim'da çok merkezi konumda değildir. Gökalp'ta ise bu iki kavram ulusal ideale ulaşılması bakımından oldukça önemli görünmektedir (Duran, 2011). Gökalp'e göre bireyler medeniyeti oluşturur ve bu yüzden bireyin bu oluşturduğu medeniyet suni bir nitelik kazanır. Oysa toplumlar kültürü meydana getirir ve bu kültür ulusal bir özelliğe kavuşur. Toplum doğal ve gerçek olandır. Ayrıca toplum akılla iş görmez daha çok duygu ile idealine ulaşmaya çalışır. Gökalp'ın yarattığı bu ikiliksel kavramlar, birey-toplum karşıtlığını düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Gökalp'in Osmanlı'da uzun zamandır orduda başlayan sorunun sarmal bir şekilde toplumsal soruna dönüşmesinden dolayı Prens Sabahattin'in bireycilik düşüncesinin tersine toplumu ön plana alması daha kolay anlaşılır bir durumdur ve onun tercihinin bu yönde yapmasındaki en büyük pay Osmanlı son dönem tarihinin toplumsal sorunlarla çalkalanmasında aranabilir (Duran, 2011). Dolayısıyla, düşüncesini daha çok toplum ve dayanışma üzerine kurarak ulusal bir ideal çerçevesinde tartışmıştır. Durkheim için toplum bireyin üstünde idi, Gökalp için ise millet bireyin üstünde idi. Gökalp, kendi düşüncelerini sadece batıdan almıyordu. Bu düşünceye uygun olarak Anadolu'ya giden Aliye Öğretmen, Anadolu'da bölgeye özgü farklı sorunları keşfeder fakat o milli değerlere uygun olarak okulda uygulamalarda bulunur. Romanda bu bölüm şu şekilde ifade edilir:

"…Çok coşkun bir ruhla çocuklara milli marşlar öğretiyor, her yerde memleketi alan yabancıların şiddetle aleyhinde bulunuyor, çocukları ellerinde bayraklarla sokaklarda, biraz, halkla okulu yaklaştıran milli heyecanla dolaştırıyordu. Bu tabii olarak, ona kuvvetli bir Kuvayi Milliye taraflılığı rengi veriyordu" (s.18 - 19).

1923'de tefrika edilen *Vurun Kahpeye* eseri, millet ve millî değer düşüncesinin hâkim kazandığı dönemdir. Aliye'nin çocuklara verdiği vatan ve millet temelli uygulamalara bakıldığında Gökalp de benzer şekilde diğer milletler karşısında Türk milletini şu şekilde özetlemektedir:

"Zira biz, hars itibariyle hiçbir milleti kendimizden üstün göremeyiz. Bize göre, Türk harsı dünyaya gelmiş ve gelecek olanların en güzeldir. Binaenaleyh, ne Fransız kültürünün ne de Alman kültürünün mukallidi ve tabi olmamıza imkân yoktur (Gökalp, 1923: 93).

Ülken'e göre, Gökalp, aslında her milletin kendi milli kültürünü dikkatli bir şekilde muhafaza etmesi ve geliştirmesi gerektiğine inandığını belirtmektedir (Ülken, 2005). Millet ve milli değerler karşısında birey ön plana çıkmaz, birey ancak bu millet düşüncesi içerisinde hareket edebilirdi (İnalcık, 2011). Gökalp için Millet ve milli kültür tek ve en gerçekçi toplumsal bir realitedir (İnalcık, 2011 & Güvenç, 1999; Mardin, 1984; Ülken, 2005). Yeni neslin eğitimi de romanlarda bu düşünceye uygun şekilde verilmektedir.

Çocukları, genel olarak mücadeleci, aileyi birleştiren, batılı anlamda eğitim alan karakterler olarak ön plana çıkarır. Enginün'e göre, Halide Edip mütareke yıllarında tecrübe ettiği Anadolu'yu ve birebir deneyimlediği çocuk yaşantılarını romanlarında çok iyi bir şekilde işlediğini belirtir (Enginün, 1978). Çünkü Halide Edip, çocuk karakterler aracılığı ile Türk milletine olan inancını pekiştirir ve Türk milletinin geleceğini bu çocuklarda görmekte ve Enginün bu durumu şöyle ifade etmektedir:

"Halide Edip'in eğitimle ilgili yazıları arasında Vakıf mektepleriyle ilgili olarak hazırladığı ve Türk Yurdu'nda yayımlanan raporu, ayrı bir önem taşır. Bu raporda çocuklara öğretim, fikir terbiyesi verme ve terbiye üzerinde durulur. Çocuklara her şeyden önce biraz neşe vermek için jimnastik, müzik ve resim dersinin verilmesi gereğinden bahsederken, resim dersinin ayrıca doğru görmeyi öğrettiğinden de bahseder. Çocuklarda sorumluluk duygusunu geliştirmek için okullarda bahçe bakımı ve hayvan beslenmesi de yerindedir. Okul gezileri düzenlemek, coğrafya derslerinde çevreyi, yaşanan mekânı tanıtarak öğretmek, ezbere dayanan bilgi vermekten daha yararlıdır. Ezberlenilecek şiirlerin iyi seçilmesi ve öğrencilere yapmacık tavırlarla okutulmaması gerekir" (Enginün, 1986: 14 - 15).

Bu dönemde de yazarlar bir anlamda toplum mühendisliği yapmışlardır, çünkü çocukların nasıl bir eğitim alınması gerektiğini düşünürler ve yazarlar tarafından tavsiyeler şeklinde verilmesinin yanı sıra uygulamada da yerini bulmuştur. Geleneksel medrese eğitiminin ikinci plana itilip çocuk kimliğinin milli değerler duygusuna dayanarak inşa edilmesi 1913 sonrası düşünce tarzının temel özelliği olmuştur (Akın, 2009). Çocuklara milliyetçilik ideolojisi çerçevesinde sorumluluk ve roller yükleyerek müfredatı buna göre belirlemişlerdir. Osmanlı'da milliyetçilik düşüncesinin hâkim olduğunu gören yabancılar belli bölgelerde Vatandaşlık ve Türkçe derslerini

müfredattan kaldırtmıştır. Türk sözcüğünün kitaplardan çıkartılıp Osmanlı sözcüğünün konması istenmiştir. Dolayısıyla bu dönemde eğitim alanında milli değerlerle ilgili her şeyin kaldırılmak istendiği görülmektedir. Yabancıların yanı sıra İstanbul'daki Osmanlı yanlıları da Anadolu'da yapılan modernleşme projelerine karşı çıkmışlar ve öğretmenlerin atamalarını yapmamışlardır (Akyüz, 2014). İstanbul'daki Milli Maarif Nezareti Anadolu'da gelişen milli hareketi durdurmaya teşebbüs etmiş ve hatta 1920'de okul kitaplarından Türk sözcüğünün çıkarılıp Osmanlı sözcüğün kullanılmasını istemişlerdir. Fakat tüm bun engellemelere rağmen, öğretmenler Anadolu'ya geçmiştir. Bu zorlu süreçte, bu dönemin yazarları, bürokratları, düşünürleri ve uygulayıcıları bu durum karşısında hızlı bir şekilde belli önlemler almışlardır (Akyüz, 2014). Ankara, İzmir ve Erzurum'da okullarda eğitim ile ilgili yapılan mitingler ve kongreler milli eğitim almış bir nesli hedeflediğini özellikle vurgulamıştır. Mustafa Kemal'in kendisi 15 Temmuz 1921'de milli maarifin kurulmasını isteyerek tahsil ve terbiyenin milli ve tarihi özelliğimizle uyumlu olabilecek bir kültür oluşturmasını dile getirmiştir (Akyüz, 2014). Dolayısıyla Cumhuriyet kurulmadan önceki süreçte nasıl bir eğitim alınacağı ve nasıl bir nesil yetiştirileceği temel olarak belirlenmiştir. Mardin bu sürece 'yekpare bir toplum özlemi' demektedir (Mardin, 2001: 107). Zaten 1908 sonrası birçok dergi ve gazetelerde nasıl bir çocuk istendiği tartışılmıştır. Aliye ve Feride öğretmen bu sosyolojik ve tarihsel arka planın romanlarda somutlaşması olarak görülebilir. *Çalıkuşu* romanında, Feride'nin diplomasını aldıktan sonra Anadolu'ya gitme ve çocuklara eğitim verme isteği eserde büyük bir önemle yansıtılmıştır. Yazar, Feride'nin bu Anadolu coşkusunu kahramanın dilinden vermektedir:

"Ah, kalfacığım, diyordum, kim bilir gideceğim yerler ne kadar güzeldir. Ben, Arabistan'ı hayal meyal biliyorum. Anadolu herhalde ondan çok daha güzeldir. Oradaki insanlar bize benzemezlermiş. Kendileri fakirmiş, fakat gönülleri öyle zengin, öyle zenginmiş ki, hiçbiri, değil fakir bir akraba çocuğuna, hatta düşmanına ettiği iyiliği başına kakmak mürüvvetsizliğinde bulunmazmış. Küçük bir mektebim olacak. Baştan başa çiçeklerle donatacağım. Çocuklarım, bir alay çocuğum olacak. Kendime, "Abla" dedirteceğim. Fakir olanlara, elimle siyah gömlekler dikeceğim. "Hangi elinle?" diyeceksin. Gülme, alay etme. Onu da öğrenirim elbette" (s. 157 - 158).

Bu ifadeler, milliyetçilik akımının getirdiği coşku ile Feride bir an önce çocuklarla buluşmak ve bu milli değerler çerçevesinde eğitime başlamak istediğini göstermektedir. Anadolu'ya yönelmek zorunda kalınması toplumsal gerçekliğin fark edilmesini sağlamıştır. Bu süreçte Anadolu'da yaşanan birçok tarihsel olay Anadolu'ya olan hassasiyetin olduğunu gösterir niteliktedir (Arai, 2011). Feride, böyle bir ortamın aktörüdür. Dolayısıyla denilebilir ki, Anadolu'nun gerçekçi yüzü romanlar aracılığı ile verilmeye çalışılmıştır. Özellikle Feride ve Aliye karakterleri ile Anadolu'nun bakımsızlığı, yoksulluğu, geriliği, halkın yanlış inançlara olan bağlılığı kız öğretmenlerin yaşadığı sosyal sıkıntılar gerçekçi yönleriyle verilmeye çalışılmıştır. Anadolu'da gönüllü öğretmenlik yapmak isteği artık İstanbul'un dışını, Anadolu'yu gösterme işaretleridir. Yazar, Anadolu yani halkı Feride kahramanı üzerinden göstermektedir: Feride'nin Anadolu'ya gitme isteği karşısında İdareci şunları ifade eder:

"Amma yaptın ha! Gönlünün rızasıyla Anadolu'ya gitmek isteyen muallimeye ilk defa tesadüf ediyorum. Ayol, biz muallimlerimizi İstanbul'dan çıkarıncaya kadar akla karayı seçeriz. Sen ne dersin?" (s. 166).

Çalıkuşu romanının 1922'de tefrika edildiği düşünülecek olursa, Feride'nin Darülmuallimat okulundan mezun olduğu düşünülebilir. Ayrıca milliyetçi ve idealist bir düşüncenin de artık pekişmiş olduğu görülmektedir. Bu dönemde birçok düşünürün yaptığı gibi bizzat Mustafa Kemal'in kendisi eğitim konusunda birçok konuşma yapmıştır ve milli maarifin çok kısa sürede kurularak yabancı okulların etkisinden kurtulması gerektiğini savunur. Düşünsel seviyede Ziya Gökalp, Mehmet Akif, Tevfik Fikret, Ali Suavi, Satı Bey, Ethem Nejat, Ömer Seyfettin, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Kazım Karabekir, Mustafa Kemal gibi düşünürlerin uzun süreden beri kuramsal düzeyde Anadolu'ya ve Anadolu'daki çocukların eğitimine vurgu yapması ve eğitimi millileştirmek zaten zihinsel bir hazırlık yapıldığının kanıtıdır (Akyüz, 2014). Anadolu'daki yapılan etkinlikler de uygulama yapılabilirliğini göstermiştir. Böylece Feride ve Aliye karakteri için çocuklar okulda eğitim alabilecek durumdadır. Sosyolojik açıdan zihinsel olarak bu göreve hazırdırlar. Feride karakteri ile İstanbul'un dışına çıkma, Anadolu'yu göstermenin yanı sıra aynı zamanda, idealist bir eğitimci anlayışı da yansıtılmak istenmiştir. *Çalıkuşu*'nda yurt ve insan sevgisi yaratılmasındaki sebep, o dönemin zor koşullarının inanç birliği ile aşılacağı fikridir. Feride, Anadolu'da

çalışmalarını yaptığı sırada öğretmenliği çok sevmiş ve çevresindeki insanlara da ayrı bir ışık saçmıştır. Sağlam, iradeli, çalışkan ve duygularını kontrol edebilen bir karakter olması ile kendini çocukların eğitim ve öğretimine adamıştır. Çalışmış olduğu Zeyniler köyünde en ilkel şartlara rağmen çok mücadele etmiş ve yakınmamıştır. Çocukları ve çevresindekileri aydınlatmayı amaç edinmesi yaşadığı zorlukları kolaylaştırmasını sağlamıştır. İstanbul'da Fransız kolejinde okumuş bir genç kızın kafasındaki köy tasviri normal olarak güzeldir. Ancak, Anadolu'ya geçişte bu durumun gerçekliğini farklı şekilde yaşamışlardır. *Çalıkuşu*'nda, "köy deyince gözümün önüne yeşillikler arasında eski Boğaziçi yalılarındaki güvercinliklere benzeyen sevimli, şen manzaralı kulübeler gelirdi. Hâlbuki bu evler, çökmeye yüz tutmuş, simsiyah viranelerdi" (s. 214) şeklinde tasvir edilmiştir.

Köy mektebi de aynı şekilde,

"Maarif müdürünün, büyük fedakârlıklarla yenileştirdiği dershaneyi şimdi, sabahleyin, daha iyi gördüm. Burası herhalde eski bir ahır olacaktı. Yalnız, altına tahta döşemişler, pencerelerini genişleterek, cam, çerçeve taktırmışlardı. Ocak bacaları gibi kapkara görünen duvar kaplamalarında tepe aşağı takılmış bir harita ile bir iskelet levhası, bir çiftlik ve bir yılan resmi sarkıyordu. Bunlar da herhalde yeni ders aletleri olacaktı. Dershanenin bahçe tarafındaki duvarın dibinde –ahir zamanından kalma- bir hayvan yemliği vardı ki, kaldırmaya lüzum görmemişler, üstüne bir tahta kapak çakarak bir nevi dolap haline getirmişlerdi. Çocuklar yemeklerini, kitaplarını, mektebe yakılmak için kırlardan getirdikleri çalı çırpıyı buraya saklarmış" (s. 224-225).

Fransız okulunu bitiren, Feride'yi, Batı hayranlığı ve taklitçiliğine karşı Anadolu'ya yönelen ve aldığı eğitimi çocuklar ile paylaşan idealist bir karakter olarak görebiliriz. Anadolu'nun köylerinde yanlış inançlarla çocukları korkutarak verilen eğitim ve terbiyenin karşısında, aydınlanmış bir zihin gelecek nesillerin inşasını daha iyi kurabilirdi. Yeni ulus devletin eğitimdeki idealini, memleket sevgisini yeni nesillere ulaştırmada *Çalıkuşu* romanının büyük bir etkisi vardır. Özellikle de kız çocuklarının o dönemin şartları içerisinde okumasında örnek olması açısından çok önemlidir. Feride, zihinsel olarak hazır olmasına rağmen uygulamada altyapının eksikliğini derinden yaşamıştır. Bu durum Osmanlı'da büyük oranda İstanbul ve Avrupa'da tartışılan milliyetçilik fikirlerinin sadece fikir düzeyinde kaldığının kanıtıdır (Çetin, 2003). Çünkü

sosyolojik olarak üstten alta doğru bir geçiş aşamalı olarak yaşanmamıştır (Çetin, 2003) ve bu iki öğretmen çocukların eğitimi için köylere gittiğinde hem köylü hem de kendileri ciddi bir karmaşa yaşamışlardır. Anadolu halkı, bu düşünsel süreçten haberdar olmadığı için birden Batı tarzı eğitimle karşı karşıya kalınca doğal olarak köydeki bireyler tepki göstermiştir (Canan, 2012). Anadolu'da sadece geleneksel ve yarı bozulmuş İslami eğitimin verilmesi toplumda yanlış inanç ve batıl inançların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Batılı tarzda eğitim alan Feride ise, okulda çocuklara bir anlamda pozitivist eğitim vererek bu durumu iyileştirmeye çalışır ve onların milli değer duygusunu pekiştirir. Gökalp'in dediği Türkleşmek- İslamlaşmak- Muasırlaşmak ilkesi Feride ve Aliye'nin karakterinde vücut bulmaya çalışır. Türk-İslam değerinin korunarak pozitivist bir eğitim anlayışı ile çocukların yetişmesi ön görülür (Korlaelçi, 1986).

Feride'nin çalışkan, azimli, kararlı duruşu kız öğretmen tiplerine örnek oluşturacak şekilde ilham vermektedir. Romanda dikkati çeken, Feride'nin okul yaşamına ve çocuklara bir değişim yaratma isteğidir. Feride'nin İstanbul yaşamı ve aldığı eğitim köy yaşam tarzıyla uyuşmamaktadır. Ancak, Feride'nin öğretmenlikten anladığı romanda şu cümlelerle verilir: "Bu bulanık, durgun gözlü, karanlık ruhlu çocuklarda biraz düşünce, bir parça yaşamak zevki uyandırmak…" (s. 178), bu cümle kendisinin eğitim prensibidir. Bunu anlayan bir öğretmen, öğrencilerini de, kendini de kurtarır, mesut olur. İnsanı, hele çocuğu değiştirmek, mesut etmek ancak yine insanla ve insanlıkla mümkündür. Sadece bilgi aktarmak demek olan öğretimle mi yoksa ruhları ve zihinleri şekillendirme, davranış tarzları kazandırma (formasyon) gayesi güden eğitimle mi? öğretmen Feride ikincisini seçer. En derin beşeri duygular olan sevgi, şefkat, merhamet, müsamaha hisleriyle hareket eder. Bir öğretimde "altruisme" –diğergamlık, kendisinden verme- bu demektir (Emil, 1990: 11). Feride'nin öğrencilerine ve köy çevresine yaklaşım tarzı budur. Bu roman, Türk ulusunun yeni bir aşamaya geçişinin çok önemli bir yapıtıdır.

II. Meşrutiyet döneminde eğitim alanındaki değişimler kadınlar için de dönüm noktası olmuştur. Eğitim yaygınlaşmış, ilköğretim zorunlu ve parasız olmuş ve eğitimde birliğin sağlanması için çalışılmıştır (Akyüz, 2014). Bu düşüncelere uygun kızlar ile ilgili eğitim kurumlarının da toplumda yer aldığı görülebilmektedir. "İlk Kız Lisesi (İstanbul İnas Kız Sultanisi), Kız Öğretmen Yetiştirme (Darülmuallimin), Anaokulunun

açılması (Ana mektepleri Nizamnamesi) bu dönemde meydana gelmiştir (bkz. Tablo 5, s. 50). Bu dönemde ana ilke ve en çok dile getirilen düşünce Terbiye-i Eftal (çocukların eğitimi) olup kadına sadece çocuk eğitiminde değil milleti eğitme konusunda da belli roller biçilmiştir. Aliye ve Feride gibi kadın öğretmenlerin ortaya çıkmasında dönem itibari ile arka planda Darülmuallimat okulunun olması önemli bir unsurdur. Bu arada da kızlar için rüştiyeden sonra gelen idadi mektebi bunu takip eden zamanda da beş yıllık kız muallim mektepleri açılmıştır. Bu dönemde öğretim yılında ilk kız lisesi İstanbul'da ve ilk kız üniversitesinin açılmasıyla sonuçlanmıştır" (Çakır, 1996: 223 - 224). Benzer şekilde, Ahmet Midhat Efendi'nin *Jön Türk* eserinde, baba Gazanfer Bey kız çocuklarının önemini özellikle vurgular, çünkü eşi okuma yazma bilmediği için bunun sıkıntısını ciddi bir şekilde hissetmektedir. Esir düştüğü yıllarda mektuplar hep bir erkek aracılığı ile okunmaktadır ve bu durumun eleştirisini kızların okuma yazma bilmesiyle çözüleceğine inanır. Bu durumu Ahmet Midhat Efendi *Jön Türk* romanında şu şekilde dile getirir:

"…Zira terbiye-i nisvan hakkında bizce hemen teammüme yaklaşmış olan fikir ve gayret bundan otuz sene mukaddem bu kadar umumî değildi. Kızların yazıp okumaları onların mesturiyet ve mahcubiyete mecbur olmaları kaziyesiyle henüz Tevfik edilemiyordu. "Dostuna name mi yazacak?" itirazı henüz pek kuvvetli olup buna mukabil, "Hayır. Kocasına mektup yazacak" sözü bir zaaf-ı miskinaneden kurtulamıyordu. Ezkiyayı erkân-ı harbiyyeden olmasıyla beraber Gazanfer Beyin dahi talim-i benat gayretini beğenemeyenlerden olmasına isterseniz taaccüp ediniz. Bey her halde kızlara dinlerini, mezheplerini adab-ı İslamiyye ve insaniyyelerini öğretmek lüzumuna kanaatle beraber öyle eline kalemi aldığı gibi karşısındaki erkekleri durduracak mertebelerde talim-i nisvanı bir türlü zihnine sığdıramıyordu. Ama şimdi şu hal-i esarette İstanbul'dan aldığı mektuplar kendi zevcesinin sözü olmayıp ara yerdeki başka bir kâtibin sözleri olmasından müteessir olunca bu fikri değişti. Nasıl değişmesin ki kendisi dahi yazacağı, yazdığı mektuplarında gönlünün her istediğini o kağıda koyamayacak. zira o sözleri doğrudan doğruya zevcesi okumayacak. Ara yerde bir bigane okuyup Dilşinas Hanım o sözleri o yabancının ağzından işitecek. İşte bu ahval-i elimenin tazyik ve icbariyle Gazanfer Bey: Allah ile ahdim olsun ki kız evlâdım olursa mükemmelen okutturup yazdırayım! Demişti" (s. 8 - 9).

Gazanfer Bey, bu düşüncesini Dilşinas Hanım'a özellikle vurgular:

"Dilşinas şayet ömrüm vefa etmez de bir emr-i Hak vaki olursa sana en büyük vasiyetim Ahdiye'nin okutup yazdırılmasıdır", demiş ve "…Artık anlaşılıyor ya? Kızının talim ve tedrisi Dilşinas için emr-i İlahi derecesinde bir mecburiyet hasıl etmiş. Kız büyüyor. O büyüdükçe Dilşinas'ın mecburiyeti de büyüyor. Fakat o zamanlar evlad-ı inasın talim ve terbiyesi için vesait bugünkü kadar ne çok, ne mükemmel! Ahdiye'nin ise dar-ı dünyada bir validesinden başka kimsesi yok. Ne amca, ne dayı, ne hala, ne teyze! Bereket versin ki harem tarafında oturan kiracı ailenin de derdest-i talim bir kızı var. Remziye Hanım. Çocuklar henüz altışar yedişer yaşlarında iken iki hemşire gibi civarda en yakın olan ve evlad-ı zükur ve inası mahluten talim ve tedris eden bir mektebe devam eyliyorlar. Kızlar on bir on iki yaşlarına kadar bu mektebe devam ettiler. Yeni usul-i tedrisin bahşeylediği teshilat sayesinde okudular, yazdılar" (s. 11 - 12).

Geçiş dönemi olan Milli Edebiyat dönemi de geleneksel değerler etkisinde olduğu için Dilşinas Hanım çevresindeki dedikodulardan olumsuz etkilenir, çünkü toplum hala kız eğitimine alışmış değildir. Ahmet Midhat Efendi bu durumu romanda şu şekilde dile getirir:

"Kızların on bir, on iki yaşlarına kadar bu mektebe devam eylediklerini haber verdik; ya ondan sonra? Vakıa kiracı aile: Baş örtüsü ile gidebilirler. Mütalaasında bulundu ise de Dilşinas Hanım bu mütalaalara gelemiyor. Onun nazarında on bir, on iki yaşındaki kızlar adeta kadındırlar. Hem asıl mesele bunda değil; tahsilin bundan ilerisi o gittikleri mektepte de yok. Bazı eş dost: Darülmuallimata verilmeli. Diyorlar. Darülmallimata mı? Allah esirgesin. Dilşinas'ın Darülmuallimata giden kızlar hakkındaki nazarı pek fena! Birçok zevzeklerin bilerek bilmeyerek Darülmuallimat talibatının serbestlikleri, açık saçıklıkları daha bilmem neleri neleri hakkında söyledikleri masallara Dilşinas Hanım tamamıyla sahihdir diye kail olmuş. Hiç kızını Darülmuallimata gönderir mi? Hatta harem dairesindeki kiracılara bile göndertir mi?" (s. 12 - 13).

Batılı anlamda Dilşinas'ın kızı bu dedikodulardan ve Dilşinas Hanım'ın eğitimsizliğinden dolayı bir türlü batıyı temsil eden müzik eğitimi alamamıştır ve bu durum aşağıdaki gibi dile getirilir:

"Dilşinas Hanım'ın tedirginliği, eğitime bakışı ve çevre faktörleri etkisiyle, Ahdiye yeniyi, eskiyi mezc ederek hakikaten mükemmel bir talim ve terbiye dahilinde yetişmiş bir kız oluyordu. El hüneri olarak biçip dikmek ve nakış ve dantela yapmak derecelerini buldu. Yalnız müzikadan bilkülliye mahrum kaldı. Muannit Çerkez nezdinde müzikanın şeytan sadası olduğu itikadı öyle yerleşmiş ki kerpetenler ile söküp çıkarmak kabil değil" (s. 14-15).

Bu cümleler, Dilşinas Hanım'ın kız çocuğu eğitimine olan bakışı bu dönemde alınan eğitim anlayışının modern batı tarzı eğitim anlayışından farklı olduğunu göstermektedir. Milli Edebiyat dönemi daha önce belirtildiği gibi geçiş döneminde olduğu için kız çocukları eğitim alsa bile toplumun bu duruma hala hazır olmadığı da vurgulanır (Akın, 2009). Aslında bu eleştirel yaklaşım dönem itibari ile gerçekçi bir tutumdur. Çünkü bu dönemde de toplum bir değerler çatışmasına girmiştir ve bu sancılı süreçte kız çocuklarının eğitime başlaması toplumda ciddi bir tedirginlik yaratmaktadır ve bu süreç sadece sınırlı bir alanda gerçekleşmektedir. Bu yüzden toplum, kız çocuklarının eğitimi için hazırlık başlatsa bile toplumun tüm kesimine yayılmadığı için reel anlamda kız çocukları eğitim almalarına rağmen bu eğitimden sonra toplum ve iş hayatında ne yapacakları eleştirilmiştir (Tekeli, 1985). Fakat bu süreç, Türk modernleşmesi açısından olumlu görülebilir. Çünkü bu tür eğitimlerin toplumun tüm kesimine yayılması hedeflenmiştir ve eğitim gören kız çocukları toplumda da rollerini bulmaya başlamıştır. Aliye ile Feride'nin kısa sürede çocukları eğitme projesi hayal kırıklığı ile sonuçlanmasının nedeni, Anadolu halkının henüz buna hazır olmamasındandır. Hızlı bir modernleştirme çabası doğal olarak toplumda şok etkisi yaratmaktadır. Aşamalı modernleşme yerine, hızlı modernleştirme çabası birçok sorunun da bu dönemde fark edilmesini sağlamıştır. Yeni nesil çocukların eğitimi için Feride ile Aliye'nin zihinlerdeki ideal dünya ile Anadolu'nun gerçek dünyası arasında kopukluklar vardır. Çetin, bu modernleşme sürecini şu şekilde özetlemektedir:

"Türk modernleşmesini Osmanlı modernleşme geleneğinden farklılaştıran en önemli özellik yöntem ve zaman algılamasında yatmaktadır. Osmanlı'da aciliyetin geç

kalmışlığı sendromu, Türk modernleşmesinde geç kalmışlığın aciliyeti sendromuna dönüşmüştür. Az zamanda çok iş yapmak ve bu işlerin tamamını bir kuşaklık zaman dilimine sıkıştırmak gerekirliği üzerine kurulu yöntem ve zaman tasavvuru Türk modernleşmesinin dünü, bugünü ve yarını kapsayan bir toplumsal-siyasal dönüştürme projesine götürmüştür… birincisinde geniş mekanda dar modernleşme, ikincisinde dar mekanda (ulus) geniş modernleşme inancı gelişmiştir. Birincisinde devlete rağmen aydınlar, ordu; ikincisinde halklara rağmen devlet (ordu, aydınlar, önder, dış şartlar) tarafından ulusa yönelik bir modernleştirme söz konusudur. Her iki anlayış da modernleşme yerine modernleştirme geleneğinden beslenmiş ve bu geleneğin retoriği ve programı uygulanmaya çalışılmıştır" (Çetin, 2003: 24 - 25).

Çetin'in tespitine uygun olarak çocukların eğitime başlaması genel olarak olumlu bir değer iken, toplumun geneline yayılmaması ve toplumun beklentilerine uygun olmaması reel bir olgudur (Çetin, 2003). Bu durum aslında İstibdat döneminden sonra toplumun bu anlamda çözülüşünün ve yeni bir yola girdiğinin kanıtı olarak görülebilir. Çünkü bu dönem aslında Meşrutiyet ile Cumhuriyet dönemleri arasında geçen bir dönemdir. Halka gidilmesi gerçeği benimsenmiştir, fakat yetersiz alt yapı ve kadro bu yönde verilecek eğitimin devamlı aksak gitmesine neden olur. Aslında bu durum Mardin'in bahsettiği, merkez-çevre ilişkisine bağlanabilir. Merkezden gelen öğretmenler, çevre ile devamlı karşı karşıya kalırlar ve gerilimle geçen bir yaşam tarzına dönüşür. Mardin, merkez ile çevre arasındaki gerilimin de en çok eğitim alanında olduğunu vurgular. Çocukların eğitimi için okullaşma ve öğretmen olgusu romanlarda işlenen ana temalar arasındadır. Mardin'in merkez-çevre gerilimini doğrulayacak veriler romanlarda özellikle de eğitim alanında göze çarpmaktadır (Mardin, 2000). Dolayısıyla, Çetin'in deyimiyle modernleştirme, Gökalp'in düşüncesiyle milli kültür-birey, Mardin'in söylemiyle merkez-çevre ilişkiyle romanda çocuklara verilecek okul eğitiminin ikiliğini göstermektedir ve çatışma bu sürecin önemli bir parçası olmuştur.

Bu dönemde milli değer, milli eğitim ve milli edebiyat düşüncesine karar verildiği için mürebbiyelik, alafrangalık gibi kavramlar romanlarda ön plana çıkmamıştır. Savaş dönemi olmasına rağmen, savaş çocukları romanlarda henüz işlenmemiştir. Temel olarak Anadolu'daki çocuklara verilecek ulusal ideal çerçevedeki

eğitim ön plana çıkmıştır. Bu ulusal idealler çocuklara verilirken Anadolu'daki halk, bürokrat, aydın, aile ve çocuk arasındaki sorunlar yeni kurulacak Cumhuriyet'in sorunları olarak devam edecektir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, Türk modernleşmesi bağlamında sosyolojik olarak çocuğun Türk romanındaki yerini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma sosyolojik ve edebi olarak modernleşme sürecinde dönemlere göre çocuğa bakışın ve çocuk ile ilgili kavramların değiştiğini göstermiştir. Romanın Türk edebiyatına girmesiyle birlikte birçok toplumsal konu olduğu gibi çocuk konusu da, sosyolojik tartışmalarından etkilenmiş olduğu ifade edilebilir. Çocuğun romandaki konumu, dönemin siyasal ve sosyolojik etkilerine göre belirlendiği söylenebilir. Birçok modernleşme araştırmacısı sosyolojik anlamda romanların edebiyat sosyolojisi açısından yorumlanması gerektiğini tartışmışlardır (Ortaylı, 2011 & Mardin, 2009; Berkes, 2002; Belge, 1994; Ülken, 1994). Belge ve Mardin Türk sosyolojisinin romanlar üzerinden de anlaşılabileceğini ve tarihsel birer belge niteliğinde değerlendirilebileceğini vurgulamışlardır. Romanlar, toplumsal bağlamda çocukların durumu ve rollerini anlamak için bir araç olarak ele alınmıştır. Türk romanı büyük oranda toplumcu merkezci olduğu için dönemin sosyolojik olaylarının romanlara kısmen de olsa yansıdığını belirtmektedirler (Belge, 1994 & Mardin, 2001). Bu çalışma romandaki çocukların yetiştirilme tarzı ile dönemin sosyolojik olayları ve batılılaşmakta olan kurumları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuş ve araştırma ile ilgili şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Modernleşme ile birlikte önem kazanan aile, eğitim ve toplum unsurunun, o dönemin koşulları altında çocuk üzerindeki etkileri romanlarda nasıl aktarılmıştır?

Çalışmada, aile ve eğitimin, Tanzimat döneminde benimsendiğini ve Osmanlı değerlerinden vazgeçmeyen ideal çocuk tipini tasvir ettiği bulgulanmıştır. Romanlarda yaratılan karşıt tipler Osmanlı'da ideal çocuğun nasıl olması gerektiğini göstermiştir. Servet-i Fünun dönemi romanında aile, çocuklarına tamamen batılı tarzda eğitim vererek aile içi eğitimi önemsemiştir. Meşrutiyet dönemi romanında ise, ailede kadının rolü önemsenerek çocuklara milli ahlâk ve değerler çerçevesinde eğitim vermesi

gerektiği pekiştirilmiştir. Modernleşme tartışmalarında aile açısından her üç dönemde de dikkati çeken ortak konu, çocukların annesiz ya da babasız kalma durumlarıdır. Tanzimat döneminde otoriter baba/padişah anlayışı erkek çocuğunun öne çıkmasını sağlamıştır. Babasız ailelerde evin idaresi erkek çocuğunun çocukluğundan kopuşu ile anneye geçmektedir. Tanzimat döneminde ailede anne ya da babadan yoksun olan çocukların değer bakımından korunamamasına ve sonunda ailenin dağılmasına kadar gittiği görülmektedir. Servet- i Fünun döneminde ise, annesizlik ya da babasızlığın olmasına rağmen çocuklar eğitimlerini konak içinde alırlar, fakat duygusal boşluklar olduğu için sonları iyi bitmemektedir. Meşrutiyet döneminde ise, annesiz-babasız çocukları destekleyen kurumlar olmaması nedeniyle, bu çocuklara bakımın ailelerin bireysel çabalarıyla desteklemesiyle onların yaşamda kalmalarını sağlamıştır. Annesiz ya da babasız çocukları sahiplenen devlet kurumlarının yetersiz olması çocukların iyi bir eğitim alamamalarına neden olmuştur. Tanzimat döneminde kızların okula gitme durumu oldukça azdır ve aile içinde de az eğitim aldıkları görülmektedir. Bu dönemde aile dışında kızların gideceği okulların sayısı da azdır. Bu dönemde ilköğretimden ziyade rüşdiye ve idadiler önemsenmiştir. Servet-i Fünun'da yine kızların gideceği okul sayısı Tanzimat'a göre daha fazla olmasına rağmen yetersiz olduğu görülmektedir. Fakat konak ailelerinin maddi durumu iyi olduğu için eğitim aile içinde devam eder. Meşrutiyet döneminde ise kızların eğitim alabileceği okulların sayısı artar ve karma eğitim başlar. Dolayısıyla tarihsel süreçte dönemin siyasi ortamı ile çocuğun romandaki rolleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir. 1913 Balkan savaşlarından hemen sonra milliyetçiliğe tam anlamıyla karar verildikten sonra ülkenin birçok yerinde bu düşünceye uygun okullar kurulmaya başlanmıştır. Gökalp'in tartışmaları çerçevesinde milli değerler ve milli kültür tam anlamıyla benimsenmeye başlanmıştır. Böylece II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte politik olarak özgür ortamın olması kız okullarının artmasını hızlandırmıştır ve kızlar okula daha fazla gitme imkanı bulmuştur.

2. Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet dönemlerinde çocuklar aile, okul ve toplum içinde Türk romanında nasıl konumlandırılmışlardır?

Tanzimat döneminde çocuk aile ile okul arasında çatışma yaşamakta olduğu bulgulanmıştır. Çünkü okulda hem batılı hem de Osmanlı tipi eğitim alırken, ev içinde

de genelde Osmanlı değerlerine bağlı bir yaşamı özellikle annesiyle yaşamıştır. Babanın yokluğunda ya da babanın Osmanlı değerleri yerine batılı tarzı benimsemesi çocuk üzerinde olumsuz bir etki bırakmıştır. Servet-i Fünun romanlarında, çocuk hem ailede hem de okulda batılı tarzda yetişmektedir. Bu yüzden Servet-i Fünun'da okul ile aile yaşamı arasında bir paralellik vardır. Meşrutiyet döneminde ise, ilk defa Anadolu'ya gidildiği için aile, okul ve toplumun diğer aktörleri arasında çatışma yaşanmaktadır. Çocuklar evde geleneksel yaşam tarzı ve değerleri benimserken, öğretmen aracılığı ile çocuklara milli değerler öğretilmektedir, fakat okul-çocuk dışında aile ile öğretmen arasında farklılıklar yaşanmaktadır. Birçok romanda öğretmen-bürokrasi-çocuk arasındaki ilişki bu çerçevede ele alınmıştır. Öğretmenler ideolojinin temsilcileri iken aslında yalnız bırakılmış olarak resmedilmişlerdir. Çocuk da köylerde ve taşrada geleneksellik ile modern ideoloji arasında sıkışıp kalmıştır. Bu sıkışıklığın en önemli kanıtı da köylerde aileler ve öğretmenlerin devamlı karşı karşıya gelmesidir. Öğretmenlerin aileleri dolaşıp eğitecek çocuklar bulmaya çalışması ve bu araştırma sürecinde karşılaştıkları direnç de modernleşme krizi yaşandığına kanıt olarak gösterilebilir. Dolayısıyla, bu dönem Türk milli değerleri ile İslam'ın değerleri arasına, batının eğitim anlayışını verme çatışmasının yaşandığı bir dönem olarak ortaya çıkmıştır.

3. Modernleşme sürecinde üç edebi dönemin romanlarında çocuk ile ilgili hangi kavramlar ön plana çıkmıştır?

Tanzimat döneminde alafranga, cariye, köle, esir, batı tarzı eğitim, ailede değişim gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Tanzimat dönemi romanlarında alafranga tarzda büyüyen çocuklar eleştirilmiş, çünkü geleneksel değerlerin dışına çıkmış tiplemeler olarak çizilmişlerdir. Servet- i Fünun döneminde ise yine alafrangalar kendi zevkleri peşinde koşan batılı tipler olduğu için sonları hüsranla bitmiştir. Benzer düşünce Meşrutiyet döneminde de devam etmiştir. Denilebilir ki alafranga tipler her üç dönemde de Osmanlı ve yeni ideoloji olan milliyetçilik değerlerine uygun olmadıkları için norm değerlerden sapan kişiler olarak resmedilmişlerdir.

Cariye / köle / esir çocuk ise, yazarlar tarafından olumlu olarak ele alınmıştır, çünkü roman sonlarında genelde özgür olarak yaşamlarına devam etmektedirler.

Servet-i Fünun döneminde mürebbiyeler, yabancı okullar toplumsal değişimin aktörleri olmuşlarıdır. Mürebbiyeler özellikle Servet-i Fünun döneminde doğrudan aile içinde aktif rol aldıkları ve Osmanlı- Türk aile değerlerine tehdit oluşturdukları için eleştirilmişlerdir. II.Meşrutiyet döneminde yabancı okulların nicelik ve nitelik olarak artmasının yanı sıra İstanbul'da batılı yaşam tarzlarının uygulama imkanını bulması özellikle konak ailelerini etkilemiştir. Servet-i Fünun romanlarında çocuk karakterleri sınırlı bir mekânda tamamen batıya yönelik olarak yaşamış olup Avrupa'dan getirilen mürebbiye ve dadılar eşliğinde batı tarzı eğitim almışlardır. Mürebbiyeler özellikle Servet-i Fünun döneminde doğrudan aile içinde aktif rol aldıkları ve Osmanlı - Türk aile değerlerine tehdit oluşturdukları için eleştirilmişlerdir. Yabancı okulların yanı sıra aile içinde de yurtdışından getirtilen dadı ve mürebbiyelerin kızların ve erkeklerin eğitimini batılı tarzda vermesi bu süreci kanıtlar şekildedir. Modernleşmenin toplumun en küçük birimi olan aileye nüfuz etmesi mürebbiye aktörleri ile olmuştur. Bu dönemde toplum-birey çatışması görülmektedir. Bireyselliğin yaşanması ailede beklenmemektedir, fakat Servet-i Fünun döneminde romanlarında aile batılılaşsa da toplumun değerlerini koruması beklenmektedir. Meşrutiyet dönemi romanlarında ise, Anadolu'ya açılma ve çocukların eğitimi ideolojik önem kazanmaya başlamıştır. Meşrutiyet döneminde ise, ulusal idealin gerçekleşmesi için milli değerler çerçevesinde özellikle Anadolu'da çocuğa verilecek eğitim kavramı önem kazanmıştır. Aile kavramı bakımından Tanzimat dönemi içindeki ailede çocuk, doğu-batı değerleri arasında kalmış ve buna paralel olarak dönemin yazarları aile içinde Osmanlı değerlerini benimseyen çocuğu ideal bir çocuk olarak resmetmiştir. Oysa Servet-i Fünun döneminde aile-çocuk ilişkisi batılı bir tarz kazanır. Cumhuriyet'in geçiş dönemi olarak adlandırılan Meşrutiyet döneminde ise, çocuk milli değerler çerçevesinde inşa edilecek yeni neslin özneleri olarak görülmüştür. İncelen üç dönemin sonunda ortaya ideal bir çocuk tiplemesi çıkartılır. Türk-İslam değerlerine bağlı batılı eğitim alan çocuk ideal bir çocuk olarak görülmüştür. Bu düşünce roman düşünürleri, çocuk ve kadın dergilerinde işlenen çocuk tipi olmuştur. Çocuklardan vatana bağlı milli değerleri koruyan ve laik eğitim alması beklenmektedir.

Sonuç olarak denilebilir ki; Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk modernleşmesi bağlamında Türk romanlarında incelediğimiz çocuk öznesi çeşitli toplumsal faktörlerden etkilenmiş ve bu dönem romanlara açıkça yansımıştır.

KAYNAKÇA

ADAK Hülya, (2004), *Otobiyografik Benliğin Çok-Karakterliliği: Halide Edib'in İlk Romanlarında Toplumsal Cinsiyet, Kadınlar Dile Düşünce: Edebiyat ve Toplumsal Cinsiyet,* Irzık, Sibel & Parla, Jale (Der), İletişim, İstanbul.

AHMAD Feroz, (1993), *Modern Türkiye'nin Oluşumu*, (Çev. Y. Alagan), Kaynak Yayınları, İstanbul.

AKAY Ali, (2000), *Foucault'da İktidar ve Direnme Odakları*, Bağlam Yayınları, İstanbul.

AKÇAY Emrah, (2012), "*Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Romanlarında Kişiler ve Karakterizasyon"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

AKIN Hüsrev, (2009), "Milli Edebiyat Dönemi Romanlarında Çocuk Eğitimi", *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/8, Ankara.

AKPINAR Soner, (2008), "Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Romanlarında "Alafrangalık" Teması", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *1*, 4, Ankara.

AKYILMAZ Gül, (2005). "Osmanlı Hukukunda Köleliğin Sona Ermesi İle İlgili Düzenlemeler ve Tanzimat Fermanı'nın İlanından Sonra Kölelik Müessesesi", *Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, *9*, Ankara.

AKYÜZ Yahya, (2008), *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

ALATLI Alev, (2001), *Aydın Despotizmi*, Alfa Yayınları, İstanbul.

ALİYE Fatma, (2009), *İslam Kadınları (Nisvan-ı İslam),* İnkılap Basım Yayım, İstanbul.

ALTUNBAŞ Sevda, (2007), *Halit Ziya Uşaklıgil'in Romanlarında Kadın ve Kadın Eğitimi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

ALVER Ahmet, (2012), "İlk Dönem Türk Romanlarında Yanlış Batılılaşma Sonucu Yabancılaşan Karakterler", *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), Ankara.

ALVER Köksal, (2002), "Züppeliğin Sosyolojisi: Türk Romanında Züppe Tipler Örneği", *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı*, Ankara.

ALVER Köksal, (2006), "Edebiyat Sosyolojisi ve Hayat", *Sosyoloji Dergisi*, 15, İzmir.

AMBERT Anne Marie, (2001), *The Effect of Children on Parents*, The Haworth Press, USA.

ARAİ Masami, (2011), *Jön Türk Dönemi Milliyetçiliği*, İletişim Yayınları, İstanbul.

ARIK Şahmurat, (2002), "Cumhuriyet Öncesi Türk Romanında Değerler Çatışması", *Hece Dergisi Türk Romanı Özel Sayısı*, Ankara.

ARIES Philippe, (1962), *Centruies of Childhood*, (Çev. Robert Baldick), New York: Vintage Books, A Division of Random House, USA.

ASLAN Taner, (2008), "İttihâd-ı Osmanî'den Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne", *Bilig*, 47, Ankara.

AVCI Yasemin, (2007), "Osmanlı Devleti'nde Tanzimat Döneminde 'Otoriter Modernleşme've Kadının Özgürleşmesi Meselesi", *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, 21, Ankara.

AYDIN Ertuğrul, (2009), "Edebiyat-Sosyoloji İlişkisinde Sosyolojik Kaynak ve Ölçütler", *Turkish Studies, International Periodical Fort he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Ankara.

AYDINGÖR Figen, (2006), *Tanzimat Döneminde (1839-1876) Kadın Yaşamındaki Modernleşme*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

AYTAÇ Gıyasettin, (2002), "Batılılaşma Maceramızda Türk Romanına Yansıyan Tipler" –II, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 22, S.3, Ankara.

AYTAÇ Gürsel, (1999), "*Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler"*, Gündoğan Yayınları, Ankara.

BAGATUR Sibel, (2013), "*Osmanlı'da Kölelik*", Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

BALCI, Ali, (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem Yayıncılık.

BALCI Yunus, (2002), *Türk Romanında Aydın Problemi (1908-1950),* T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

BALİBAR Etienne, (2007), *Ulus Biçimi: Tarih ve İdeoloji*, Metis Yayınları, İstanbul.

BALTACIOĞLU İsmail Hakkı, (1948), *Çocukların Terbiyesi*, Yeni Adam, İstanbul.

BAŞ Selma, (2010), "Batıya Hayran Bir Neslin Romanı: Servet-i Fünûn Romanı", *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,5(2), Ankara.

BAYRAKTAR Bayram, (1997), "Günümüzde Yeniden Değerlendirilmesi Gereken Bir Düşünür: Prens Sabahaddin Bey", *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü*, 6, İzmir.

BAYRAM Yavuz, (2005), "*Türk Edebiyatının İlk Çocuk Dergisi: Mümeyyiz"*, Hece, Ankara.

BELGE Murat, (1983), *Tarihten Güncelliğe,* Alan Yayıncılık, İstanbul.

BELGE Murat, (1994), *Edebiyat Üzerine Yazılar*, İletişim Yayınları, İstanbul.

BERKES Niyazi (1954), Ziya Gökalp: His Contribution to Turkish Nationalism, *Middle East Journal*, 8 (4), Ankara.

BERKES Niyazi, (1975), *Türk Düşününde Batı Sorunu*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

BERKES Niyazi, (1975), *100 Soruda Türkiye İktisat Tarihi*, Gerçek Yayınları, İstanbul.

BERKES Niyazi, (1984), *Teokrasi ve Laiklik*, Adam Yayınları, İstanbul.

BERKES Niyazi, (2002), *Batıcılık, Ulusçuluk ve Toplumsal Devrimler*, Kaynak Yayınları, İstanbul.

BERKES Niyazi, (2004), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

BİLGE Muhittin, (2009), *Türk Modernleşmesi ve Sivil Toplum*, Binyıl Yayınları, Ankara.

BOYDEN Jo, (1997), "Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood", "*Constructing and Reconstructing", Childhood*, Allison James, Alan Prout (Der.), UK Falmer Press, London.

BULDUKER Gülten, (2011), *Servet-i Fünun Dönemi Romanlarında Aile*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

BUMİN Kürşat, (1998), *Batı'da Devlet ve Çocuk*, Yol Yayınları, İstanbul.

BUTTANRI Müzeyyen, (2003), "İkdam Gazetesinin Kültür Hayatımızdaki Yeri, Şekil ve İçerik Özellikleri (1894-1900)", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *4*(1), Eskişehir.

CANAN Sevinç, (2012), "Aydının Halkla İmtihanı: Ziya Gökalp'in 'Halka Doğru' Düsturu Bağlamında Cumhuriyet'in İlk Çeyreğinde Türk Romanında İdealist Öğretmen Tipleri", *Gazi Türkiyat*, 10, Ankara.

CEBECİ Dilaver, (2009), "*Tanzimat ve Türk Ailesi: Sosyal Değişme Açısından Tanzimat İstanbul'unda Türk Ailesi Üzerine Bir İnceleme*", Bilge Oğuz Yayınevi, İstanbul.

CUMA Ahmet, (2009), "Edebiyat Sosyolojisi ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Sanat ve Bilimin Sınır Ötesi Etkileşimi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, Konya.

ÇAKIR Serpil, (1996), *Osmanlı Kadın Hareketi*, Metis Yayınları, İstanbul.

ÇANKAYA Erol, (2013), "Türkiye'de Siyasal-Toplumsal Değişmeler Bağlamında Modern Edebiyatın Doğuşu ve Anadolu'ya Açılma Süreci - Kökenleri ve Etkileri", *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/3, Ankara.

ÇAYLAK Adem, (2008), "Entelektüel Tarihçi Olarak Şerif Mardin'in Osmanlı Toplumsal Çözümlemesi", (Der. Takış, T.) *Şerif Mardin Okumaları*, Doğu Batı Yayınları, Ankara.

ÇELİK Hüseyin (1995), *Genç Kalemler Mecmuası Üzerinde Bir Araştırma*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, Van.

ÇETİN Halis, (2003), *Gelenek ve Değişim Arasında Kriz: Türk Modernleşmesi*, Doğu Batı, 25, Ankara.

ÇIKLA Selçuk, (2004), *Roman ve Gerçeklik Bağlamında Kültür Değişmeleri ve Servet-i Fünun Romanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.

DEMİREL Fatih, (2012), "Osmanlı Eğitim Sisteminin Modernleşmesi Sürecinde Hiyerarşi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), Bursa.

DENİZ Faruk, (2006), "İmparatorluktan Ulus Devlete Geçişte Akçura, Gökalp ve Mustafa Kemal'in Yeni Siyaset Arayışları". *Divan İlmi Araştırmalar*, 21 (2), İstanbul.

DENİZ Nuran, (2008), "*Tanzimat Romanında Babasız Kahramanlar"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

DEY Ian, (1993), *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*, Routledge Publications, London.

DİNO Güzin, (2008), *Türk Romanın Doğuşu*, Agora Kitaplığı, İstanbul.

DİRAN Zümray, (2011), "*Halid Ziya Uşaklıgil'in Romanlarında Kadın Hakları"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

DULUM Sibel, (2006). *Osmanlı Devlet'inde Kadının Statüsü, Eğitimi ve Çalışma Hayatı (1839-1918)*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

DURAKBAŞA Ayşe, (2000), *Halide Edib: Türk Modernleşmesi ve Feminizm*, İletişim, İstanbul.

DURAN Murat, (2011), "*Türk Milliyetçiliğinin Üç İdeoloğu: İsmail Gaspıralı, Yusuf Akçura Ve Ziya Gökalp",* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

DURKHEİM Emile, (1972), *Giddens, Anthony* (Der.), Selected Writings Cambridge: Cambridge University Press, England.

ECEVİT Yıldız, (2011), "*Türk Romanında Postmodernist Açılımlar"*, İletişim Yayınları, İstanbul.

ECEVİT Yıldız, (2012), "Aile, Kadın ve Devlet İlişkilerinin Değerlendirilmesinde Klasik ve Yeni Yaklaşımlar", *Kadın Araştırmaları Dergisi*, http://www.iudergi.com/tr/index.php/kadin/article/v iewFile/12349/11581.

EMİL Birol, (1990), "Öğretmenler Romancısı Reşat Nuri Güntekin", *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, Erzurum.

EMRE İsmet, (2006), *Postmodernizm ve Edebiyat*, Anı Yayıncılık, Ankara.

ENGİN Nihat, (1998), "*Osmanlı Devletinde Kölelik*", Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.

ENGİNÜN İnci, (1978), "*Halide Edib Adıvar'ın Eserlerinde Doğu ve Batı Meselesi"*, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

ENGİNÜN İnci, (1986), *Halide Edib Adıvar*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara.

ENGİNÜN İnci, (2007), *Yeni Türk Edebiyatı: Tanzimat'tan Günümüze*, Dergah Yayınları, İstanbul.

ERASLAN Cezmi, (1992), *II. Abdülhamit ve İslam Birliği*, Ötüken Neşriyat, İstanbul.

ERCİLASUN Bilge, (1997), *Yeni Türk Edebiyatı Üzerine İncelemeler*, 1, Akça Yayınları, Ankara.

ERCİLASUN Bilge, (1998), *Servet-i Fünun'da Edebî Tenkit*, MEB Yayınları, İstanbul

ERGAN Nevin G, (2000), "Prens Sabahattin'in Osmanlı Sosyal Yapısı Üzerine Görüş ve Önerileri", *Türk Yurdu*, 20, Ankara.

ERGİN Osman, (1977), *Türk Maarif Tarihi*, 3-4, S.1040-1043.

ERKMAN Akerson Fatma, (2010), *Edebiyat ve Kuramlar*, İthaki, İstanbul.

ERKOL Çimen Günay, (2011), Osmanlı - Türk Romanından Çağdaş Türk Romanına Kadınlık: Değişim ve Dönüşüm. *Türkiyat Mecmuası*, 21, İstanbul.

ESEN Nüket, (1997), *Türk Romanında Aile Kurumu 1870-1970*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

ESEN Nüket, (2006), *Modern Türk Edebiyatı Üzerine Okumalar*, İletişim Yayınları, İstanbul.

EVİN Ahmet Ö, (2004), *Türk Romanının Kökenleri ve Gelişimi*, Agora Kitaplığı Yayınevi, İstanbul.

FELSKİ Rita, (2010), *Edebiyat Ne İşe Yarar?,* Metis Yayınları, İstanbul.

FİNDLEY Carter V, (2011), *Modern Türkiye Tarihi*, (Çev: Güneş Ayas), Timaş Yayınları, İstanbul.

FINN Robert, (1984), *Türk Romanı*, Agora Kitaplığı, İstanbul.

FOUCAULT, Michel, (2005), Özne ve İktidar, (Çev.: I. Ergüden ve Osman Akınhay), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

FOUCAULT Michel, (2006), Hapishanenin Doğuşu, (Çev.: M. Ali Kılıçbay), İmge Yayınları, Ankara.

GANDER Mary & Harry W. Gardiner, (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi,* (*Ç*ev). A. Dönmez, N.Çelen, B.Onur), İmge, Ankara.

GENCER Tülay, (2012), "Cemil Meriç ile Türk Modernleşmesine Bir Bakış",*BEU (Bitlis Eren Üniversitesi) SBE Dergisi*. 1,1, Bitlis.

GEORGEON Francois, (2009), *Osmanlı-Türk Modernleşmesi: 1890-1920,* (Çev.Ali Berktay), YKY, İstanbul.

GIDDENS Anthony, (2000), *Sosyoloji*, Ayraç, İstanbul.

GITTINS Diana, (2009), The Historical Construction of Childhood: *An Introduction to Childhood Studies*, (Der. Mary Jane Kehily). UK: Mc Graw Hill, London.

GÖKALP Ziya, (1923). *Türkçülüğün Esasları*, Ankara: Matbuat ve İstihbarat Matbaası.

GÖKALP Ziya, (1976), *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak*, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

GÖKSEL Burhan, (1993), Çağlar Boyunca Türk Kadını ve Atatürk, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları,

GÖLE Nilüfer, (1986), *Mühendisler ve İdeoloji*, İletişim Yayınları, İstanbul.

GÜLER Gökhan, (2006). *Ebe Sobe Çocuk Dergisinin Eğitim Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

GÜLTEKİN Mehmet Nuri, (2006), Estetik ve Romanın Sosyolojik Anlamı, *Sosyoloji Dergisi*, 16, İzmir.

GÜNDÜZ Osman, (1997a), *Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema I*, MEB, İstanbul.

GÜNDÜZ Osman, (1997b), *Meşrutiyet Romanında Yapı ve Tema II*, MEB, İstanbul.

GÜNERİ G. Mustafa, (2008), Şerif Mardin'de Din Sosyolojisi (Der. Takış, T.), *Şerif Mardin Okumaları*, Doğu Batı Yayınları, Ankara.

GÜNEŞ Zeliha, (2012), "Kadınların Seçme ve Seçilme Hakkı Konusunda Halide Ediple Yapılan Bir Söyleşi", *The Journal of Academic Social Science Studies*, Volume 5 İssue 2, Ankara.

GÜRBİLEK Nurdan, (2010), *Kör Ayna Kayıp Şark*, Metis Yayınları, İstanbul.

GÜRDAL Ayça Demir, (2013), "Sosyolojinin İhmal Edilen Kategorisi Çocuklar Üzerinden Çocukluk Sosyolojisine ve Sosyolojiye Bakmak", *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 15/ 4, Bursa.

GÜRPINAR Hüseyin, Rahmi, (2001), Şıpsevdi, Everest Yayınları, İstanbul.

GÜVENÇ Bozkurt, (1999), *İnsan ve Kültür*, (8. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.

HALE William, (1996), *Türkiye'de Ordu ve Siyaset*, (Çev.Ahmet Fethi), Alfa Yayınları, İstanbul.

HALMAN Talat Sait, (2007), *Türk Edebiyatı Tarihi*, Kültür Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

HUYUGÜZEL Ömer Faruk, (1995), *Halit Ziya Uşaklıgil: Hayatı, Eserleri ve Eserlerinden Seçmeler*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

İLERİ Selim (2007), Halide Edip Adıvar: Vurun Kahpeye (Sonsöz Bölümünde), Can Yayınları, İstanbul.

İLHAN Attila, (2002), *Hangi Edebiyat*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

İNALCIK Halil, (2000), 'Ziya Gökalp Yüzyıla Damgasını Vuran Düşünür, *Doğu Batı*, *3*(12), Ankara

İNALCIK Halil, (2011), *Rönesans Avrupası: Türkiye'nin Batı Medeniyetiyle Özdeşleşme Süreci*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

JAMES Allison and Alan Prout, (1997), Introduction: *Constructing and Reconstructing Childhood*, Allison James, Alan Prout (Der.), UK Falmer Press, London.

JAMES, Allison, Chris, Jenks and Alan, Prout (1998), *Theorizing Childhood*, UK: Polity, London.

JENKS Chris, (1996), *Childhood*, Routledge, London.

KAĞITÇIBAŞI Çiğdem, (2000), *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*, Evrim Yayınevi, İstanbul.

KAÇMAZOĞLU H. Bayram, (1999), *Türk Sosyoloji Tarihi Üzerine Araştırmalar*, Birey Yayınları, İstanbul.

KAÇMAZOĞLU H. Bayram, (2010), *Türk Sosyoloji Tarihi-1:* Önkoşullar Kitabevi, İstanbul.

KAÇMAZOĞLU H. Bayram, (2011a), *Türk Sosyoloji Tarihi-2: II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e*, Kitabevi, İstanbul.

KAÇMAZOĞLU H. Bayram, (2011b), *Türk Sosyoloji Tarihi-3: Yeni Türkiye'de Sosyolojinin Düşünsel ve Kuramsal Temelleri*, Doğu Kitabevi, İstanbul.

KADIZADE Esma Dumanlı, (2010), Bir Eleştirmen Olarak Fethi Naci, *TÜBAR Araştırmaları*, Adana.

KANTARCIOĞLU Sevim, (2007), *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*, Paradigma Yayınları, İstanbul.

KANTER Beyhan (2008). "Servet-i Fünun Döneminde Roman" *Bizim Külliye*, Sayı:38, Ankara.

KARABEKİR Kazım, (2000). *Çocuk Davamız 1*, (Yay. Haz: Faruk Özerengin), Emre Yayınları, İstanbul.

KARABULUT Mustafa, (2008), "*Batılılaşma Açısından Tanzimat Dönemi Türk Romanı"*, Basılmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

KARABULUT Mustafa, (2010), "Tanzimat Dönemi Romanlarında Eğlence Hayatı, Adabı Muaşeret ve Kılık Kıyafet", *Türk Dünyası Araştırmaları*, 185, İstanbul.

KARABULUT Mustafa, (2013), "Tanzimat Dönemi Türk Romanında Kadın Üzerine Tematik Bir İnceleme", *Erdem Dergisi*, *64*, Ankara.

KARASAR Niyazi, (2012), Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY Abdullah, (2007), "*Cumhuriyet Dönemi Korunmaya Muhtaç Çocuklara İlişkin Politikanın Oluşumu"*, Basılmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KARPAT Haşim Kemal, (2004), *İslam'ın Siyasallaşması*, (Çev. İ.Yalçın.). Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

KARPAT Haşim Kemal, (2008), *Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal Kültürel Ekonomik Temeller*, İmge Kitabevi, Ankara.

KARPAT Haşim Kemal, (2009a), *Osmanlı'dan Günümüze Edebiyat ve Toplum*, Timaş, İstanbul.

KARPAT Haşim Kemal, (2009b), *Kimlik ve İdeoloji*, Timaş, İstanbul.

KARPAT Haşim Kemal, (2011), *Türk Siyasi Tarihi*, Timaş, İstanbul.

KAVCAR Cahit, (1995), *Batılılaşma Açısından Servet-i Fünûn Romanı*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

KEHİLY Mary Jane, (2009), Understanding Childhood: An Introduction to Some Key Themes and Issues. *An Introduction to Childhood Studies*, (Der. Mary Jane Kehily.), UK: Mc Graw Hill, London.

KERMAN Zeynep, (1986), "Hüseyin Rahim ve Halit Ziya'da Mürebbiye Meselesi", *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, C XXIV, XXV, İstanbul.

KERMAN Zeynep, (1995) *Halid Ziya Uşaklıgil'in Romanlarında Batılı Yaşayış Tarzı İle İlgili Unsurlar*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları, Ankara.

KERMAN Zeynep, (1998), *Halid Ziya'nın Romanlarında Çocuk ve Çocuk Terbiyesi: Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.

KESEBİR Ensar, (2010), "*Tanzimat Romanında Anne"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

KESEBİR Ensar, (2011), "Tanzimat Romanında İradesiz Anne Tipi", *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1 (2), Konya.

KEYMAN Fuat, (2006), "Şerif Mardin, Toplumsal Kuram ve Türk Modernitesini Anlamak", *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 16, Ankara.

KEYMAN Fuat, (2009), Şerif Mardin'i Okumak: Modernleşme, Yorumbilgisel Yaklaşım ve Türkiye, (Edi. Öncü, Ahmet. ve Tekelioğlu, Orhan), *Şerif Mardin'e Armağan*, İletişim Yayınları, İstanbul.

KILIÇ Murat, (2007), Erken Cumhuriyeti Dönemi Türk Milliyetçiliğinin Tipolojisi, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, Isparta.

KOHLBERG Lawrence, (1958), *The Development of Modes of Thinking And Choices in Years 10 To 16*, Basılmamış Doktora Tezi, University of Chicago, Chicago.

KORLAELÇİ Murtaza, (1986), *Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi*, İnsan Yayınları, İstanbul.

KORKMAZ Gülay, (1998), *Servet-i Fünûn Romanında Kadın*, Süleyman Demirel Üniversitesi, SBE, TDE Anabilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.

KURAN Ercüment, (2004), *Türkiye'nin Batılılaşması ve Milli Meseleler* (Der. Mümtazer Türköne), Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.

KURNAZ Şefika, (1991), *Cumhuriyet Öncesinde Türk Kadını, 1839-1923* (4), TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı, Ankara.

KUŞCU Nuray Küçükler, (2014), "Tanzimat Romanında Kişiler ve Eğitim", ***Turkish Studies*** - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6 Spring, Ankara.

KÜR İsmet, (1993), Süreli Çocuk Yayınlarına Genel Bir Bakış, B. Onur (Hzl.), *Toplumsal Tarihte Çocuk*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

LEENHARDT Jacques, (1967), The Sociology of Literature: Some Stages In Its History, *International Social Science Journal*, 9 (4), Ankara.

LEONARD Madeleine, (2005), "Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links", *Sociology*, 39 (4), Sage, London.

LEWIS Bernard, (1991), *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. (Çev. M. Kıratlı.).

TTK Basım Evi, Ankara.

LUCY Niall, (2000), *Postmodern Edebiyat Kuramı*. (Çev. Aslıhan Aksoy), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

MAKAL Ahmet, (2007), Çocuktum, Ufacıktım-Türkiye'de 1920-1960 Döneminde Çocuk İşçiligi, *Ameleden İşçiye Erken Cumhuriyet Dönemi Emek Tarihi Çalışmaları*, İletişim Yayınları, İstanbul.

MARDİN, Şerif (1984), Aydınlar Konusunda Ülgener ve Bir İzah Denemesi, Toplum ve Bilim Dergisi, Cilt. 24, İstanbul.

MARDİN Şerif, (1999b), *Batıcılık*, (Der. M. Türköne ve T. Önder.), *Türk Modernleşmesi,* (9-20), İletişim Yayınları, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2000), Sivil Toplum Kavramı, (Der. M.Türköne ve T.Önder.), *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, (9-19), İletişim Yayınları, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2000), "Türk Toplumunu İnceleme Aracı Olarak 'Sivil Toplum", (Der. M. Türköne ve T. Önder), *Türkiye'de Toplum ve Siyaset,* 191, İletişim Yayınları, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2001), *Türk Modernleşmesi*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2002), *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2005), *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri 1895-1908*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2009b), Tanzimat'tan Sonra Aşırı Batılılaşma, (Der. M. Türköne ve T. Önder.), T*ürk Modernleşmesi,* İletişim Yayınları, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2009b), Bağımsız Makaleler, (Der. M. Türköne ve T. Önder.), *Türk Modernleşmesi,* İletişim Yayınları, İstanbul.

MARDİN Şerif, (2009b), 19. Yüzyılda Düşünce Akımları ve Osmanlı Devleti, (Der. M. Türköne ve T. Önder.), *Türk Modernleşmesi,* İletişim Yayınları, İstanbul.

MAYALL Berry, (2001), Towards a Sociology of Child Health, *Sociology of Health and Illness*, 20, 3, England.

MENDEL Gerard, (2005), *Bir Otorite Tarihi Süreklilikler ve Değişiklikler*, (Çev. Işık Ergüden), İletişim Yayınevi, İstanbul.

MERİÇ Cemil, (1981), *Bir Facianın Hikayesi*, Umran Yayınları, İstanbul.

MERİÇ Cemil, (1983), *Batıda ve Bizde Aydının Serüveni: Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi C.1*., İletişim Yayınları, İstanbul.

MERİÇ Cemil, (1998), *Mağaradakiler*, İletişim Yayınları, İstanbul.

MERİÇ Cemil, (1995), *Sosyoloji Notları ve Konferanslar*, İletişim Yayınları, İstanbul.

MERRIL Francis E, (2004), "Sosyolog Olarak Balzac: Bir Edebiyat Sosyolojisi İncelemesi", (Çev. Köksal Alver-Mustafa Fişne), *Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri, Hece Yay*ınları, Ankara.

MEŞECİ Filiz, (2007), *Cumhuriyet Sonrası Türk Eğitim Sisteminde Ritüeller: Kuramsal Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

METRON Robert K, (1968), *Social Theory and Social Structure*. Free Press, New York.

MORAN Berna, (2004), *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış*, İletişim Yayınları, İstanbul.

MORAN Berna, (2010a), *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış-1: Ahmet Mithat'tan Ahmet Hamdi Tanpınar'a*. İletişim Yayınevi, İstanbul.

MORAN Berna, (2010d), *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

NARLI Mehmet, (2007), *Roman Ne Anlatır?,* Akçağ Yayınları, Ankara.

OKAY Orhan. (1990). "Millî Edebiyata Dair", Sanat ve Edebiyat Yazıları, Dergâh Yayınları, İstanbul.

OKAY Orhan, (1991), *Batı Medeniyeti Karşısında Ahmed Midhat Efendi*, MEB, İstanbul.

OKAY Orhan, (2003), *Osmanlı Devletinin Yenileşme Döneminde Türk Edebiyatı,* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.

OKAY Cüneyt, (1998), *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler: 1850-1900*, Kırkambar, İstanbul.

OKÇABOL Rifat, (1999), *Cumhuriyet Döneminde Yetişkin Eğitimi: 75 Yılda Eğitim*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.

OKÇAY Hale, (2013), *"Çocuğun Dinsel Sosyalizasyonunda Ailenin İşlevi",* Din Sosyolojisi: İzmir, Kadınlar ve Yahudiler Üzerine, Duvar Yayınları, No:28, Araştırma, İzmir.

OKUMUŞ Salih & ŞAHİN İdris, (2012), "Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Romanlarında Zaman ve Mekân Bağlamında Yabancılaşmanın Tezahürleri", *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi, ODTÜ*, 3(5) Ankara.

ONUR Bekir, (2005), *Türkiye'de Çocukluğun Tarihi*, İmge Yayınevi, Ankara.

ORAL Mustafa, (2011), "Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Toplumsal Koşullar ve Toplum Anlayışında Değişim", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 47*, Bahar 2011, Ankara.

ORTAYLI İlber, (2008), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Timaş Yayınları, İstanbul.

ORTAYLI İlber, (2009), *Osmanlı Toplumunda Aile*, Timaş Yayınları, İstanbul.

ORTAYLI İlber, (2015), *Batılılaşma Yolunda*, İnkılap Yayınları, İstanbul.

ÖZBALCI Mustafa, (2000), *Atatürk ve Milli Kültür*, Akçağ Yayınları, Ankara.

ÖZBAY Ferhunde, (2003), Millî Mücadele Döneminde Öksüz ve Yetimler: 1911-1922 Yıllarında Anadolu'nun Kimsesiz Kız Çocukları. *Savaş Çocukları, Öksüzler ve Yetimler*, (der). Emine Gürsoy-Naskali ve Aylin Koç, *Kırmızı Yayınları*, İstanbul.

ÖZBEK Nadir, (2002), *Osmanlı İmparatorluğu'nda Sosyal Devlet Siyaset, İktidar ve Meşrutiyet 1876-1914*, İletişim Yayınları, İstanbul.

ÖZDEMİR Emin, (1980), *Türk ve Dünya Edebiyatı*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.

ÖZDEMİR Mehmet & SÜĞÜMLÜ Üzeyir, (2014), "Ahmet Mithat Efendi'nin 'Jöntürk' Romanında Medeniyet Algısı", *Electronic Turkish Studies*, 9(3), Ankara.

ÖZER Kemal, (1979), *Çocuklar İnsandır*, Çağdaş Yayınları, İstanbul.

ÖZGER Mehmet, (2013), "Bir Arka Plan Olarak Servet-i Fünun'da Pozitivizm", *Turkish Studies,International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/1, Ankara.

ÖZKİRAZ Ahmet & ARSLANEL M. Nazan, (2011), "İkinci Meşrutiyet Döneminde Kadın Olmak", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3,1, Konya.

ÖZLEM Doğan, (2002), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce, Modernleşme ve Batıcılık*, İletişim Yayınları, İstanbul.

ÖZTAN Gürkan, (2009), "*Türkiye'de Çocukluğun Politik İnşası",* Basılmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

PARLA Jale, (2011), *Türk Romanında Yazar ve Başkalaşım*, İletişim Yayınevi, İstanbul.

PARLA Jale, (2010), *Babalar ve Oğullar: Tanzimat Romanın Epistemolojik Temelleri*, İletişim Yayınları, İstanbul.

PARLA Taha, (1989), Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye'de Korporatizm, İletişim Yayınları, İstanbul.

PARLATIR İsmail, (1987), *Tanzimat Edebiyatında Kölelik*, TTK Basımevi, Ankara.

PARLATIR İsmail, (1992), *Tanzimat Edebiyatı*, Akçağ Yayınevi, Ankara.

POSTMAN Neil, (1995), *Çocukluğun Yokoluşu*, (Çev: Kemal İnal), Akçağ Yayınevi, Ankara.

POULANTZAS Nicos, (1994), *Faşizm ve Diktatörlük,* (Çev. Ahmet İnsel), İletişim Yayınları, İstanbul.

PROUT Alan, (2005), *Future of Childhood:* Towards the Interdisciplinary Study of Children, Routledge-Falmer, London.

PUNCH Samantha, (2003), "Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children?", *Sociology*, 37 (2).

SAKAOĞLU Necdet, (1991), *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul.

SARIBAY Ali Yaşar, (2000), *Türkiye'de Demokrasi ve Politik Partiler*, Alfa, İstanbul.

SARIBAY Ali Yaşar, (2009), *Türkiye'de Politik Değişim ve Modernleşme*, Alfa Yayınları, İstanbul.

SCHUTZ Alfred, (1970), *Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations*, University of Chicago Press, Chicago.

SARAÇGİL Ayşe, (2005), *Bukalemun Erkek*, İletişim Yayınları, İstanbul.

SEZER Baykan, (1988), "*Ziya Gökalp Üzerine İki Değerlendirme"*, İstanbul Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Yıllığı, 1, İstanbul.

SINAR Alev, (1996), *Hikaye ve Romanımızda Çocuk (1872-1950),* Alfa Yayıncılık, İstanbul.

SINAR Alev (2006), "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, *4*(7), İstanbul.

SMITH Paul Keith & COWIE Helen, BLADES Mark, (2003), "*Understanding Children's Development"*, Blackwell Publishing, Oxford, England.

SMITH Anthony, (2004), *Milli Kimlik*. İletişim Yayınları, İstanbul.

SOFUOĞLU Ebubekir, (2003), *Osmanlı Devletinde Yetimler İçin Alınan Bazı Tedbirler. Savaş Çocukları - Öksüzler ve Yetimler*, Emine Gürsoy-Naskali ve Aylin Koç, (kendi yayınları), Umut Kağıtçılık, İstanbul.

SOĞUKÖMEROĞULLARI Mehmet, (2011), "Servet-i Fünûn Edebiyati Gayri Millî Midir?" *Turkish Studies*, *6*, 1, Ankara.

SOYKAN Ömer Naci, (2009), *Edebiyat Sosyolojisi: Kuram ve Uygulama*, Dönence Yayınları, İstanbul.

SÖĞÜTLÜ İlyas (2010), Jön Türk Düşüncesinde Modernlik ve Modernleşme", Doğu Batı Düşünce Dergisi, 54 (4).

STRAUSS A., Corbin, J, (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, SAGE Publications, New Delhi.

SUBAŞI Necdet, (2008), Mahalleyi Baskıyla Hatırlamak, (Edi. Takış, T.), *Şerif Mardin Okumaları,* Doğu Batı Yayınları, Ankara.

SÜNERİN Evren, (2011), "*III. Selim Dönemi Islahat Hareketlerinin Gemlik Tersanesi'ne Yansımaları"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

SWINGEWOOD Alan, (1971), *Towards the Sociology of the Novel: The Sociology of Literature* (Edi. Diana Laurenson & Alan Swingewood), MacGibbon & Kee, London.

ŞİMŞEK Hüseyin, (2002), "*Tanzimat ve Mutlakiyet Dönemi Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi"*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ŞİMŞEK Hüseyin, (2001), XIX. Yüzyıl Çocuk Dergiciliği Ve Eğitsel İşlevleri Üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara.

ŞİMŞEK Tacettin, (2012), *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*, Grafiker Yayınları, Ankara.

ŞİRİN Mustafa Ruhi, (1999), Modern Çocukluk Paradigması, *Kadınlar ve Çocuklar, Düşünen Siyaset,* 5, Ankara.

ŞİRİN F. Selçuk, (2013), "İktidar ve Çocuk", *Electronic Turkish Studies*, 8(8), Ankara.

TANPINAR Ahmet Hamdi, (1977), *Edebiyat Üzerine Makaleler*, Dergah Yayınevi, İstanbul.

TANPINAR Ahmet Hamdi, (2003), *19 uncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi,* Çağlayan Kitapevi, İstanbul.

TAKIŞ Taşkın, (2008), *Şerif Mardin Okumaları*, Doğu-Batı Yayınları, Ankara.

TEKELİ İlhan, (1985), Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, İletişim Yayınları, Cilt 2, İstanbul.

TEZCAN Mahmut, (2005), *Çocuk Sosyolojisi*, Kök Yayıncılık, İstanbul.

TİMUR Taner, (1991), *Osmanlı-Türk Romanında Tarih, Toplum ve Kimlik,* AFA Yayınları, İstanbul.

TOKER Şevket, (1990), *Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın Romanlarında Alafranga Tipler,* Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayını, 54, Bornova-İzmir.

TOPRAK Zafer, (1992), *II. Meşrutiyet Döneminde Devlet, Aile ve Feminizm. Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi*, T.C.Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.

TOPSES Mehmet Devrim, (2012), "Niyazi Berkes'in Türk Modernleşmesine Bakışında Namık Kemal'e Yönelik Eleştirisi", *Sosyoloji Konferansları*, (46), İstanbul.

TUĞLUK Abdülhakim, (2012), *Servet-i Fünun Romanında Mekan*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, Malatya.

TUNAYA Tarık Zafer, (1960), "*Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri" Siyaset İlmi Serisi 8,* Yedigün Matbaası, İstanbul.

TUNAYA Tarık Zafer, (2002), "*Devrim Hareketleri İçinde Atatürk ve Atatürkçülük"*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

TUNAYA Tarık Zafer, (2010), *Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

TURHAN Mümtaz, (1972), *Kültür Değişmeleri*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

TURHAN Özden, (2010), "*Otorite Krizi Döneminde Osmanlı -Türk Romanları (1850-1900)",* Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TURMEL Andre, (2008), *A Historical Sociology of Childhood*, Cambridge University Press, England.

TÜRKEŞ Ali Ömer, (2003), *Millî Edebiyattan Milliyetçi Romanlara: Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Milliyetçilik,* İletişim Yayınları, İstanbul.

TÜRKEŞ Ali Ömer, (2004), "Darbeler Sözün Bittiği Zamanlar" *Hece Hayat, Edebiyat, Siyaset Özel Sayısı*, 90, Türkiye İstatistik Kurumu (2007), *İstatistik Göstergeler (1923-2006)*, Türkiye İstatistik Kurumu, Ankara.

ULUDAĞ Mehmet Emin, (2008), "Çalıkuşu Romanında Vurgulanan Eğitim Problemleri ve Günümüze Yansımaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 7 (25).

UNGAN Suat, & YİĞİT Fadime, (2014). Geçmişten Günümüze Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları, Uluslar arası *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 10*, Türkiye.

ÜLKEN Hilmi Ziya, (2005), *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken Yayınları, İstanbul.

ÜREKLİ Fatma, (2002), Tanzimat Dönemi Osmanlı Eğitim Sistemi ve Kurumları, Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, II, 382-406, Kırgızistan.

ÜSTEL Füsun, (2005), *Makbul Vatandaş'ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İletişim, İstanbul.

UŞAKLIGİL Halid Ziya, (1987), *Kırk Yıl*, (Haz. Şemsettin Kutlu), İnkılâp Yayınları, İstanbul.

VIGILANT Lee Garth & WİLLİAMSON John, (2007), The Sociology of Socialization, *21st Century Sociology: A Reference Handbook*, (Der. Clifton D. Bryant, Dennis L. Peck), Sage, USA.

WALCOTT H. F, (1994), Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation, SAGE Publications, London.

YALÇIN Alemdar, (2005), *Çağdaş Türk Romanı 1946-2000*, Akçağ Yayınları, Ankara.

YALÇIN Alemdar & AYTAŞ Gıyasettin, (2003), *Çocuk Edebiyatı*, Akçağ Yayınları, Ankara.

YAŞAR Hüseyin, (2012), "Seniha: Uçurumun Dibine Yuvarlanan Bir Genç Kız", *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or TurkicVolume 7/1 Winter*, Ankara.

YAVUZ Hilmi, (2010), *Alafrangalığın Tarihi*, Timaş Yayınları, İstanbul.

YAZIBAŞI M. Ali. (2014). Klasik Osmanlı Döneminden Cumhuriyet'e Osmanlı'da Ahlâk Eğitim ve Öğretimi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *3*(4).

YILDIRIM Farız, (2011), "Ahmet Midhat Efendi'nin Felatun Bey İle Rakım Efendi Romanında İronik Söylem", Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (Prof. Dr. Ramazan Korkmaz Armağanı), Volume, 6/3, Summer, www.turkishstudies.net.DOINumber: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1856.

YILDIRIM Ali & ŞİMŞEK Hasan, (2006), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6. baskı) Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILDIRIM Rüveyda Nida, (2006), *"II. Mahmut Dönemi Islahat Hareketleri"*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

YUVA Gül Mete, (2011), *Modern Türk Edebiyatının Fransız Kaynakları*, Yapıkredi Yayınları, İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

1980 yılında Samsun'da doğdum. İlk Öğrenim ve Ortaöğrenimimi Uşak Ömer Seyfettin Lisesi'nde bitirdim. Lise öğrenimimi, Ankara Mimar Sinan Lisesi'nde tamamladım.

2001 yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyoloji Bölümünü kazandım. 2005'te '*Şerif Mardin Türk Modernleşmesi*' adlı Lisans Bitirme Tezini vererek mezun oldum.

2005-2006 yılları arasında, yabancı dil eğitimi için Amerika Birleşik Devletleri, NewYork şehrinde bulundum. Ayrıca bu sürede, Geneva, Seneca Lake Kreş ve Anaokulu'nda yardımcı öğretmenlik yaptım.

2007 yılında, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans programına başladım. Ocak 2010'da, '*Sosyolojik Açıdan Çocuk'ta Sosyal Diyalog, Adalet Duygusu ve İktidar*' adlı tez ile Yüksek Lisansımı tamamladım.

2009-2014 yılları arasında Sosyal Hizmetlere bağlı, özel bir eğitim kurumunda Okul müdürü olarak çalıştım.

Eylül 2010'da, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kurumlar Sosyolojisi Anabilim Dalı'nda Doktora programına başladım.

ÖZET

Bu çalışma, 'Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türk Modernleşmesi Bağlamında Türk Romanında Çocuk' konulu tarihsel bir süreci incelemiştir. Çalışma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümün birinci alt kısmında, Türk Modernleşmesi'nin kuramsal tartışması yapılmıştır. Tanzimat'tan itibaren batılılaşma temelinde toplumsal değişimler yaşayarak kurumsal bir nitelik kazanmaya başlamış ve toplumun bürokrasi, hukuk, eğitim gibi alanlarındaki tartışmalar yapılmıştır. İkinci alt kısmında ise, Çocuk ve Çocukluk Sosyolojisi tartışmaları kuramsal çerçevede incelenmiştir. Bu çerçevede, çocuk ve çocukluğun tarihçesi ve ortaya çıkış koşulları tarihsel dönemlere göre bir bütünlük içerisinde çocuk kavramlarının ne şekilde inşa edildiği ele alınmıştır.

Araştırma tasarımı kısmını kapsayan ikinci bölümde, sınırlandırılan dönemler içerisinde, Türk modernleşmesini temel alarak romanda çocuğun ortaya çıkışını, tanımlanışını, konumunu ve rolünü tematik kavramlar çerçevesinde nitel bir araştırma yöntemiyle tespit etmiştir. Tematik kavramlar betimsel tarama ve içerik analizi tekniği sonucunda modernleşme tartışmalarına uygun olarak on bir roman yazarı ve on dört roman seçilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümü, çocuğun tarihsel süreçte toplumsal ve kurumsal alanda nasıl bir değişim geçirdiği, edebi dönemlere göre tespit edilen Türk romanlarında incelenmiştir. Tanzimat, Servet-i Fünun ve Meşrutiyet'ten Cumhuriyet dönemlerine kadar romanlarda çocuk ile ilgili ortaya çıkan tematik kavramların ortak ve farklı yönleri sosyolojik arka plana ve verilere göre değerlendirilmiştir. Erken modernleşme döneminde, çocuğun cariye, köle, esir, alafranga, annesiz / babasızlığı yaşadıklarında otoritesiz kaldıkları gibi özelliklerinin ön plana çıktığı, Servet-i Fünun döneminde, yabancı okulların, yabancı mürebbiyelerin ve hâkim batılı yaşam tarzının çocuk üzerindeki etkilerinin olduğu görülmüştür. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet dönemine kadar ise, çocukların milliyetçi ideoloji çerçevesinde aile değerleri ve eğitimini alarak ideal çocuk paradigmasına uygun olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, çocuk ve çocukluk alanının, Türk modernleşme sürecinin getirdiği farklı düşünceler sonucunda, tüm tarihsel ve sosyolojik sorunlarıyla birlikte, Türk modernleşmesi çerçevesinde önemli bir değişim yaşadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türk Modernleşmesi, Batılılaşma, Türk Romanı, Çocuk, Eğitim, Aile.

ABSTRACT

This study examined children in Turkish novels from Tanzimat (Reforms/Legislation) to Turkish Republic within the context of Turkish Modernization. This study consists of three sections. In the first part of the first section the theoretical argument of Turkish modernization was given. From Reforms on, Turkish modernization experienced social changes, gained an institutional quality, and arguments were made in the realms of the society such as bureacracy, law, education based on Westernization. In the second part, Children and Childhood sociology were theoretically discussed. In this context, children and the history of children and children's emerging conditions were tackled, evaluated and analzyed holistically by the historical periods, and thus the theoretical discussion of the first section was completed.

In the second part of the study related to research design, the emergence, definition, place and role of children with a qualitative research method within the context of thematic concepts based Ottoman-Turk modernization was examined by the limited periods.In this study eleven novel writers and fourteen novels were chosen and thematic concepts were elicited through descriptive review and content analysis techniques on the basis of modernization arguments.As a result of theoretical discussions, research questions, hypothesis and limitations were given, and thus the research design part was completed.

In the third part of the study, how children underwent social changes in the historical process and institutional realm was examined in Turkish novels by literary periods. The thematic concepts emerging from Reforms, Servet-i Fünun and Monarchy to Turkish Republic were analyzed with their common and various aspects according to the sociological background and data. It was found that children being referred to as concubines, slaves, captives, European style, motherless-fatherless emerged in Early modernization, whereas the effect of foreigners' schools, governesses and dominant western life styles on children arose in Servet-i Fünun period. As for the period from Monarchy to Turkish Republic, it was found that the children received family values and school education based on the nationalistic ideology in line with the paradigm of creating an ideal child.

In conclusion, children in the process of being a subject underwent significant changes within the frame of modernization with all their historical and sociological problems as a consequence of the modernization process that produced various ideas.

Key Words: Turkish Modernization, Westernization, Turkish Novel Child, Education, Family