

UDK 37 (091) (574+496.02) 17/18; IRSTI 14.09.91

<https://doi.org/10.47526/2026-1/3107-3123.21>Y. CİHANGİR *Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi*
e-mail: ycihangir@mail.ru**OSMANLI'DAN TÜRKİSTAN'A PEDAGOJİK DÖNÜŞÜM VE CEDİDÇİLİK
(XVIII-XIX. YÜZYILLAR)**

Özet. Bu araştırma, XVIII. ve XIX. yüzyıllar boyunca Osmanlı İmparatorluğu'nda ivme kazanan eğitim reformlarının metodolojik parametrelerini ve bu birikimin Türkistan coğrafyasındaki Usul-i Cedid hareketiyle olan organik bağımlı disiplinlerarası bir perspektifle incelemektedir. Çalışma kapsamında; Osmanlı eğitim sisteminin ana omurgasını teşkil eden Sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun Mektebi; eğitim amaçları, müfredat içerikleri ve öğretim metodolojileri olmak üzere üç temel değişken üzerinden analitik bir karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Geleneksel dedüktif eğitim modelinden müspet bilimlerin entegre edildiği rasyonel pedagojiye geçiş süreci, yalnızca imparatorluk merkeziyle sınırlı kalmamış; İstanbul-Kazan-Bahçesaray hattı üzerinden Kazak bozkırına uzanan geniş bir fikir transferi ağını tetiklemiştir. İsmail Bey Gaspıralı'nın (1881) tarihli kurucu vizyonundan hareketle, Türkistan'daki "Usul-i Savtiye" metodolojisinin ve Alaş hareketinin eğitim vizyonunun, Çarlık Rusyası'nın asimilasyoncu politikalarına karşı bir "manevi savunma kalkanı" olarak nasıl inşa edildiği birincil kaynaklar ışığında ortaya konulmuştur. Araştırma, bu modernleşme hamlelerinin salt bilişsel bir gelişim değil; Rus sömürge idaresinin Müslüman tebaayı bürokraside "dilsiz" bırakma stratejisine karşı mahkemelerde hak arama yetkinliği kazandırmayı hedefleyen hukuki ve siyasi bir strateji olduğunu kanıtlamaktadır. Araştırmada, Zhanbota Sashka'nın (2015) tez çalışmasında vurgulanan geleneksel eğitimdeki "okuma var ama anlamlandırma yok" eleştirisi ile Gaspıralı'nın sömürge kıskacındaki "dilsiz tebaa" gözlemini sentezleyerek, Usul-i Cedid'in mekanik okuma sürecini bilinçli bir öznelliğe tahvil eden "pedagojik bir ihtilal" ve stratejik bir "zihinsel savunma hattı" teşkil ettiğini ortaya koymaktadır. Bulgular; Terbiye-i Etfal Derneği gibi yapılar kanalıyla kurumsallaşan pedagojik köprünün, sosyo-kültürel birikimi aşarak sistematik bir milli kimlik inşasına ve siyasi hürriyet idealine evrildiğini metodolojik verilerle ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Eğitim Reformu, Türkistan Cedidçiliği, Usul-i Cedid, Pedagojik Etkileşim, Alaş Hareketi, Karşılaştırmalı Tarih, Pedagojik İhtilal.

Giriş

Osmanlı eğitim tarihi üzerine yapılan mevcut çalışmalar genellikle kurumsal kronoloji veya biyografik veriler üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak, 18. ve 19. yüzyıllar arasındaki geçiş döneminde, geleneksel eğitim metodolojisinin batı tarzı pedagojik yaklaşımlarla nasıl bir etkileşime girdiği ve bu sürecin kurumsal kimliklere nasıl yansıdığı, bu krusal kimliklerin Türkistan Coğrafyasındaki yansımaları hususu hala derinlemesine bir analize ihtiyaç duymaktadır. Bu çalışma, sadece kurumları

*** Bize doğru alıntı yapınız:**

Cihangir Y. Osmanlı'dan Türkistan'a Pedagojik Dönüşüm Ve Cedidçilik (XVIII-XIX. yüzyıllar) // Yassawi Journal of Education Studies. – 2026. – №1(139). – B. 268-283. <https://doi.org/10.47526/2026-1/3107-3123.21>

***Cite us correctly:**

Cihangir Y. Osmanlı'dan Türkistan'a Pedagojik Dönüşüm Ve Cedidçilik (XVIII-XIX. yüzyıllar) [Pedagogical Transformation and Jadidism from the Ottoman Empire to Turkestan (18th–19th Centuries)] // Yassawi Journal of Education Studies. – 2026. – №1(139). – B. 268-283. <https://doi.org/10.47526/2026-1/3107-3123.21>

Makalenin alındığı tarih 14.04.2025 / Yayın tarihi 30.03.2026

tanıtmakla kalmayıp, öğretim yöntemlerindeki dönüşümü ve müfredat içeriklerindeki farklılaşmayı karşılaştırmalı bir perspektifle ele alarak literatürdeki bu boşluğu doldurmayı ve “klasik” ile “modern” arasındaki pedagojik gerilimi somut verilerle ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Eğitimde modernleşme arayışları salt İstanbul merkezli bir hareket olmayıp; Mısır üzerinden gelen İslami uyanış fikirleri ve Kazan-Bahçesaray hattındaki pedagojik tecrübelerle birleşerek Kazak bozkırına ulaşmıştır. Ospanova'nın da vurguladığı üzere [1, s. 60], bu etkileşim ağı, Türkistan'daki Müslüman aydınlanmasının tesadüfi bir gelişim değil; sınır aşan bir fikir transferinin neticesi olduğunu kanıtlamaktadır. Söz konusu dönüşüm, eş zamanlı olarak İsmail Bey Gaspıralı'nın 1881'de formüle ettiği pedagojik parametrelerle birleşmiştir. Gaspıralı'nın “zaruri ilimler” olarak tanımladığı hesap, coğrafya ve fen bilimlerinin müfredata entegrasyonu, sadece bilişsel bir gelişim değil; asimilasyona karşı dilsel yetkinlik kazanmayı hedefleyen hukuki bir stratejidir [2, s. 19]. Bu strateji sayesinde Usul-i Cedid, sınıf duvarlarını aşarak sömürge bürokrasisi karşısında rasyonel bir direniş hattı inşa etmeyi başarmıştır.

Gaspıralı tarafından sistemleştirilen bu vizyon, 20. yüzyılın başında Alaş Orda'nın 21 Kasım 1917 tarihli “Parti Taslak Programı” ile modern ve özerk bir bürokratik eğitim sisteminin ana omurgasına dönüşmüştür. Alihan Bökeyhanovlu rehberliğinde şekillenen bu program; eğitimde tam özerklik ve laiklik anlayışını merkeze alarak medreselerdeki durağan unsurları tasfiye etmeyi hedeflemiştir [3, s. 53]. Alaşçı aydınların hamlesi, sadece okuryazarlık oranını artırma çabası değil, sömürge idaresine karşı geliştirilmiş stratejik bir milli varoluş programıdır [4, s. 136]. Bu perspektif, eğitimin sadece teknik bir bilgi aktarımı değil, Türkistan coğrafyasında siyasi bir özneleşme sürecinin ana kaldıraç olduğunu teyit etmektedir.

Araştırmanın temel argümanı; Kazak mekteplerindeki yapısal tıkanıklığı Sashka'nın “okuma var ama anlamlandırma yok” tespitiyle, sömürge idaresinin yarattığı dilsel felci ise Gaspıralı'nın “dilsiz tebaa” [2, s. 14] gözlemiyle ilişkilendirmektedir. Bu doğrultuda çalışma; Usul-i Cedid'in teknik bir reformdan ziyade, bir “ulusal kimlik inşası” ve “zihinsel savunma hattı” olduğunu ileri sürmektedir. Böylelikle pedagojik dönüşümün, sömürge bürokrasisi karşısında politik bir özneleşme mücadelesine nasıl evrildiği somut izlerle ortaya konulacaktır.

Araştırma yöntemleri ve materyaller

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından “tarihsel araştırma” desenine göre kurgulanmıştır. Araştırmanın temel odağını; XVIII. ve XIX. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde başlayan eğitim reformlarının yöntem bazlı yansımalarını incelemek ve bu birikimin Türkistan coğrafyasındaki Usul-i Cedid ile Alaş Orda hareketleri üzerindeki yapısal etkilerini ortaya koymak oluşturmaktadır.

Çalışmanın veri havuzu oluşturulurken farklı türdeki kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu kapsamda; Osmanlı eğitim sistemindeki müfredat yapısını anlatan temel eserler (Uzunçarşılı, 2022; Akyüz, 2015), dönemin eğitimsel dönüşümünü kuramsal düzeyde ele alan, araştırmanın entelektüel omurgasını ve kuramsal zeminini inşa eden başyapıt niteliğindeki İsmail Bey Gaspıralı'nın (1881) Russkoe Musul'manstvo gibi metinleri ve Kazak aydınlanmasının temelini oluşturan Ahmet Baytursunoğlu'nun çalışmaları ile Alaş Orda'nın program belgeleri (Demirci, 2022; Gürbüz, 2007) merkeze alınmıştır. Bunlara ek olarak, konuyla ilgili güncel literatür (Eshenkulova, 2007; Büyükboyacı, 2025) ve arşiv niteliği taşıyan lisansüstü tez verileri (Ospanova, 2014; Sashka, 2015) sentezlenerek kapsamlı bir veri seti oluşturulmuştur. Özellikle Kazakistan sahasındaki eğitim krizini “anlamlandırma yoksunluğu” üzerinden kavramsallaştıran Sashka'nın çalışması, makaledeki metodolojik kriz analizinin temel dayanaklarından birini teşkil etmiştir.

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde “doküman incelemesi” ve “karşılaştırmalı tarihsel analiz” yöntemleri kullanılmıştır. Analiz süreci şu iki temel basamak üzerinden ilerletilmiştir:

1. Kurumsal Karşılaştırma: Sıbyan mektepleri, medreseler ve Enderun Mektebi; eğitim amaçları, ders içerikleri ve öğretim yöntemleri bakımından birbirleriyle kıyaslanmıştır.

2. Vaka Analizi (Pedagojik Direnç): Osmanlı'dan tevarüs eden eğitim mirasının Türkistan'daki somut karşılıkları iki örnek üzerinden incelenmiştir: Birincisi, N.İ. İlminski'nin asimilasyoncu

politikalarına karşı geliştirilen “dilsel direnç”, ikincisi ise Alaş Orda’nın göçebe hayatına uygun olarak geliştirdiği “mobil eğitim (Kızıl Çadırlar/Kervanlar)” uygulamalarıdır.

Böylece çalışma, sadece kronolojik bir kurumlar tarihi sunmakla yetinmemiş; eğitimdeki dönüşümün sömürgecilik karşıtı bir direniş aracına nasıl dönüştüğünü de metodolojik bir çerçevede ortaya koymaya çalışmıştır.

İnceleme ve Tartışmalar

Bu bölümde, 18. ve 19. yüzyıllarda Osmanlı eğitim sisteminin temelini oluşturan kurumlarda uygulanan öğretim programları ve pedagojik yaklaşımlar sunulmuştur.

Sıbyan Mektepleri (Temel Becerilerin Kazanımı):

Sıbyan mektepleri, Osmanlı çocuklarının örgün eğitime başladıkları kurumlardı ve derslerin temelini Kuran-ı Kerim'in doğru okunması (tilavet), temel dini bilgiler ve ahlak kuralları oluştururdu.

Okuma yazma becerisi Arap harfleriyle kazandırılırken, Türkçe okuma-yazma eğitimi genellikle ikinci planda kalırdı. Öğretim metodolojisinde ceza ve ödül sistemi yaygındı. Öğretmenlerin (Muallimlerin) pedagojik yetkinliği oldukça değişkendi; bazıları bilgili ve modern yaklaşıma sahipken, bazıları sadece ezber yaptırmaktan öteye geçemezdi. Sıbyan Mektepleri'nin öğretim programına zamanla yazı (hüsn-i hat) ve basit aritmetik gibi beceri dersleri de dahil edilmiştir [5, s. 1] 1781 yılında I. Abdülhamid tarafından yaptırılan okulun müfredatına Arapça ve Farsça'nın eklenmesi, müfredatın genişlemesi yönünde önemli bir yenilik olarak değerlendirilmektedir. İlk dönem Sıbyan Mekteplerinde okutulan dersleri Tablo 1'de inceleyebilirsiniz. Burada bahsi geçen müfredat genişlemesi, Sıbyan mekteplerinin sadece dini bir hazırlık evresi değil, öğrencinin bilişsel kapasitesini artırmayı hedefleyen daha fonksiyonel bir yapıya evrildiğini göstermektedir.

Tablo 1 – Sıbyan Mekteplerinde okutulan dersler

Ders Adı	Pedagojik Amaç/Beceri Hedefi
Elifba	Temel okuma-yazma becerisi ve bilişsel temel oluşturma.
Kur'an-ı Kerim	Dini metin okuma ve ezberleme (hafıza geliştirme) becerisi.
Tecvit	Doğru telaffuz ve ritmik okuma becerisi (Sözlü dil gelişimi).
Yazı (Hüsn-i Hat)	İnce motor becerileri ve estetik algıyı geliştirme.
İlmihal	Ahlaki değerler ve dini kuralların içselleştirilmesi.
Hesap (Aritmetik)	Temel mantık ve sayısal düşünme becerileri.

Kaynak: [6, s. 411].

Sıbyan mekteplerinde “amin alayı” mahalle mekteplerinin ilk adımıdır [6, s. 411]. Osmanlı toplumunda okuma yazma ve temel dini bilgilerin öğretildiği ilk eğitim kademesi olan Sıbyan Mektepleri, “mahalle mektebi” olarak da adlandırılırdı. “Küttab” ve “mekteb” kelimeleri başlangıçta sadece yazı öğretilen yerleri ifade etse de, zamanla temel İslami bilgiler de bu okullarda okutulmuştur [7, s. 6]. Osmanlı İmparatorluğu'nda kitle eğitiminin ilk ve en yaygın biçimiydi. Halkın nazarında bu mekteplerin en önemli amacı Kuran, Namaz ve Namazda okunan sureleri öğretmektir [8, s. 38]. Geleneksel eğitimdeki bu durağan yapı, 19. yüzyılın sonlarına doğru hem Osmanlı payitahtında hem de Türkistan coğrafyasında köklü bir metodolojik sorgulamayı beraberinde getirmiştir. Osmanlı eğitimindeki bu dönüşüm sancıları yaşanırken yenileşme dalgası İstanbul sınırlarını aşarak Türkistan coğrafyasında da somut karşılıklar bulmaya başlamıştır. Bu süreçte İsmail Gaspıralı, eğitim reformlarını sadece teorik bir zeminde bırakmamış, “Usul-i Cedid” olarak adlandırılan yeni metodolojiyle eğitim veren okulları bizzat açarak süreci başlatmıştır; bu eylemsel adımı ise Tercüman gazetesiyle fikri bir derinliğe taşımıştır [9, s. 105]. Kazak tarihçiliği perspektifinden bakıldığında, Türkistan literatüründe bu süreç, 1890-1911 yılları arasındaki “öğrenme” ve 1911-1920 arasındaki “siyasallaşma” evreleri olarak ikiye ayrılmaktadır [1, s. 19]. Bu kronolojik akış, Osmanlı'dan aktarılan pedagojik birikimin Türkistan sahasında zamanla nasıl kurumsal bir siyasi kimliğe büründüğünün en somut kanıtıdır.

1884 yılında Kırım'dan başlayan bu uyanışın Türkistan'daki ilk oluşumları 1890'da Fergana'da, 1893'te Semerkant'ta 1897 yılında Andican'da, takip eden yıllarda ise Tokmok'ta açılan modern okullarla kendini göstermiştir [10, s. 67]. Otuz yılı aşkın bir süre boyunca Kabil'den Alma-ata'ya, Buhara'dan Taşkent'e kadar uzanan bu geniş hat, eğitimin sadece bir okul meselesi değil, toplumsal bir fenomen haline geldiğinin kanıtıdır [9, s. 106]. Eğitimdeki bu coğrafi ve fikri yayılım, metodolojik bir yenilenmenin çok ötesine geçerek, sömürge kuşatmasına karşı bölgesel bir entelektüel dayanışma ağının örüldüğünü teyit etmektedir.

Enderun (Uygulamalı ve Çok Yönlü Eğitim Modeli):

Enderun, devletin en üst kademelerine yönetici, asker ve sanatkâr yetiştirmeyi amaçlayan seçkin bir yetenek okulu idi. Enderun'un temel pedagojik amacı, devlete liyakatlı, sadık ve çok yönlü yeteneklere sahip hizmetkârlar yetiştirmektir. Eğitim, uzun yıllar sürer ve hem teorik bilgi hem de pratik uygulamaları kapsardı. Enderun'daki eğitim uzun yıllar, İslami ilimlerin yanı sıra askeri eğitim (silah kullanma, binicilik) ve sanat derslerini kapsardı. Müfredat, öğrencilerin çok yönlü gelişimini sağlamayı amaçlardı [11, s. 12-15]. Burada okutulan bazı derslerin amaç ve içerikleri Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2 – Enderun Mektebinde okutulan dersler

Ders Adı	Pedagojik Amaç/İçerik
Talim ve Tecvit üzerine Kur'an	Doğru fonetik ve okuma becerilerini kazandırmak.
Ahlak Risaleleri	Etik ve ahlaki değerleri içselleştirmeye yardımcı olmak (Karakter eğitimi).
Sülüs ve Rika Hattı	Gelişmiş motor becerileri ve sanatsal yetenekleri geliştirmek
Arapça Sarf / Farsça Kavaidi	Dilin yapısal mantığını öğretmek (Analitik dil becerisi).
Coğrafya	Mekânsal farkındalık ve küresel bilgi (Bilişsel genişleme).
Umumi Tarih	Analitik düşünme ve geçmişten ders çıkarma becerisi.

Kaynak: [13, s. 140].

Enderun'da uygulanan sıkı disiplin, öğrencilerin itaatkar, dürüst ve devlete sadık bireyler olarak yetişmelerine özen gösterirdi. Saray adabı ve protokol kuralları titizlikle öğretilirdi, bu da eğitimin sosyalizasyon ve davranışsal gelişim yönünü gösterir [13, s. 186]. Enderun'un teorik bilgiyi pratik uygulama ile birleştiren bu yapısı, Osmanlı eğitim sisteminde liyakat ve uzmanlaşmayı merkeze alan erken bir profesyonelleşme modeli teşkil etmektedir.

Medreseler (Yükseköğretimde Öğretim Metotları):

Medreseler, Osmanlı'da yüksek öğretimin temelini oluşturmuştur. Ancak 17. yüzyıldan sonra medreselerin bilimsel üretkenliğini yitirdiği iddia edilse de, XVIII. yüzyılın sonlarına doğru matematik ve tabiat bilimlerinin müfredata dahil edilmesi, eğitim felsefesinin çağdaşlaşma yönünde attığı kritik bir adımdır [14, s. 220]. Medreseler, Osmanlı'da yüksek öğretimin temelini oluşturmuş, ders yapılan ve ders çalışılan yer anlamına gelir. Dersler Arapça yapılır, öğrenciler belirli metinleri ezberleyerek ve müzakere ederek öğrenirlerdi. Medrese eğitimi sonunda alınan icazet (diploma), bireyin öğretim yeterliliğini kanıtlanmasını sağlardı. Ancak 17. yüzyıldan sonra medreseler bilimsel üretkenliğini yitirmiş, içe kapanık ve tekrar eden bir müfredat yapısı haline gelmiştir. Öğretim Kadrosu ve Öğrenciler: Medreselerde ders veren öğretim üyelerine "müderris" denirdi. Müderrisler, alanlarında derin bilgiye sahip ve saygın alimler arasından tayin edilirdi. Müderris olmak için belirli bir eğitim sürecinden geçmek ve ilmi yeterliliğini kanıtlamak gerekirdi [15, s. 493]. Ders içeriklerinin dağılımı aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur. Müspet bilimlerin medrese sınıflarına girişi, şerhi geleneğinin yanında akıl yürütmeye dayalı bir analitik zeminin de inşa edilmeye çalışıldığını gösterir.

Tablo 3 – Medreselerde okutulan dersler

Kategori	Dersler	Pedagojik Yaklaşım
Arapça ve Yardımcı Bilimler	Sarf, Nahiv, Belagat	Analitik dil becerileri ve etkili iletişim sanatının öğretilmesi.
Temel İslam İlimleri	Fıkıh, Kelam, Tefsir	Hukuki, felsefi ve teolojik düşünce sistemlerinin derinlemesine incelenmesi.
Pozitif Bilimler (XVIII. yy sonu)	Matematik, Geometri, Astronomi, Fizik, Kimya	Müspet bilimlere dayalı akıl yürütme (Örnek: Logaritma gibi matematiksel kavramlar problem çözme becerisi hedeflerdi).

Kaynak: [16, s. 762-763].

Medreselerde uygulanan öğretim metotları, öğrencilerin derse aktif katılımını ve eleştirel düşünme kabiliyetlerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu üç kurumun temel yapı taşları ve dönüşüm süreçleri arasındaki temel farklar Tablo 4’te toplu olarak sunulmuştur:”

Tablo 4 – Osmanlı Eğitim Kurumlarının Kriterlere Göre Karşılaştırılması

Kriter	Sıbyan Mektebi	Medrese	Enderun Mektebi
Hedef Kitle	Halkın çocukları (Temel eğitim)	Ulema adayı (Dini/Hukuki uzmanlık)	Devlet adamı/Yönetici adayı
Metot	Ezber ve Takrir	Şerh ve Haşiye (Yorumlama)	Usta-Çırak ve Uygulamalı Eğitim
Modernleşme Etkisi	Usul-i Cedid ile değişim	Daha dirençli, kısmi fen bilimleri	Teknik ve askeri uzmanlaşma

Kaynak: [12, s. 407-439] kaynağındaki veriler temel alınarak yazar tarafından düzenlenmiştir.

Tablo 4’ten de anlaşılacağı üzere, klasik Osmanlı eğitim kurumları hedef kitle ve yöntem bakımından keskin sınırlarla ayrılrsa da 18. yüzyıl sonu itibarıyla modernleşme dalgasından farklı düzeylerde etkilenmişlerdir. Sıbyan mektepleri usul-i cedid ile pedagojik bir yenilenmeye giderken, Enderun daha çok teknik-askeri bir profesyonelleşmeye odaklanmış; medreseler ise geleneksel yapısını koruyarak bu dönüşüme karşı daha dirençli bir duruş sergilemiştir.

Kurumlar arası karşılaştırma yapıldığında; Sıbyan mekteplerinin toplumsal ahlak ve temel okuryazarlık, Medreselerin dini-hukuki uzmanlaşma, Enderun’un ise devlet yönetimi odaklı birer eğitim modeli sunduğu görülmektedir. Ancak 18. yüzyılın sonundan itibaren, özellikle fen bilimlerinin (matematik, logaritma vb.) müfredata girişiyle birlikte, kurumlar arasındaki metodolojik ayrışma derinleşmiştir. Medreseler klasik “şerh ve haşiye” geleneğini sürdürürken, Enderun ve askeri teknik okullar “uygulamalı ve deneye dayalı” bir eğitim modeline evrilmiştir. Bu durum, Osmanlı eğitim sisteminde tekil bir yapıdan, geleneksel ve modernin yan yana yaşadığı ikili bir yapıya geçişin temel göstergesidir.

Osmanlı eğitim sistemindeki metodolojik arayışlar, İstanbul-Kazan-Bahçesaray hattı üzerinden Türkistan coğrafyasına salt bir kurumsal taklit olarak değil, yapısal bir “pedagojik ihtilal” olarak taşınmıştır. İstanbul tecrübesine sahip olan Behbudî ve Fıtrat gibi aydınların Türkistan sahasındaki en somut müdahalesi, geleneksel Kazak mekteplerinde hüküm süren ve Sashka’nın “okuma var ama anlamlandırma yok” [17, s. 32] şeklinde formüle ettiği “tehecci” (harf heceleme) krizine yönelik olmuştur. Gaspıralı’nın 1881’de sistemleştirdiği “Usul-i Savtiye” (ses yöntemi), İstanbul’daki rasyonel pedagoji birikimini merkeze alarak, geleneksel sistemde 2-3 yıl süren mekanik ezber

sürecini 40 gün gibi kısa bir sürede fonksiyonel okuryazarlığa dönüştürmüştür [2, s. 9]. Bu metodolojik kırılma, Türkistanlı tebaanın sadece dini metinleri hıfzemesini değil; mahkemelerde, idari mekanizmalarda ve Rus bürokrasisi karşısında kendi haklarını savunabilecek lisan yetkinliğini kazanmasını hedefleyen stratejik bir “zihinsel savunma” hamlesidir [2, s. 14, 23]. Dolayısıyla İstanbul’dan tevarüs eden bu pedagojik miras, Türkistan mekteplerinde sömürge idaresinin kültürel hegemonyasına karşı geliştirilmiş ilk bilimsel direnç hattını oluşturmuştur [9, s. 106; 22, s. 231]. Eğitimdeki bu yapısal değişim, teknik bir tercihin ötesinde, sömürgeleşme sürecindeki bir toplum için hayati bir özneleşme mücadelesine karşılık gelmektedir.

Geleneksel Kazak Mektep ve Medreseleri: Yapısal Analiz ve Kriz

Osmanlı payitahtındaki Sıbyan ve Medrese yapısına paralel olarak, Kazak bozkırındaki geleneksel eğitim kurumları da 19. yüzyılın sonuna kadar dini ağırlıklı bir pedagojik hat izlemiştir. Ancak Sashka’nın verileriyle somutlaştırılan bu yapı, dönemin ihtiyaçları karşısında derin bir “işlevsizlik” krizine sürüklenmiştir. Geleneksel Kazak mekteplerinde eğitim, “tehecci” (harf heceleme) sistemine ve “Heft-i Yek” (Kur’an’ın yedide biri) gibi metinlerin mekanik ezberine dayalıydı [17, s. 32]. Gaspıralı’nın “Orta Çağ’dan kalma” olarak nitelendirdiği bu müfredat [2, s. 9], öğrencinin okuduğunu anlamasından ziyade, sesleri hıfzemesini merkeze almaktaydı. Medreselerde ise fen bilimlerinin ve Rusça lisanının eksikliği, mezunların modern hayata ve devlet bürokrasisine entegrasyonunu imkânsız kılmış; bu durum halkın kendi dilinde dahi okuryazarlık yetkinliğini zayıflatmıştır [17, s. 41]. Kazak coğrafyasındaki bu geleneksel yapının teknik dökümü Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5 – Geleneksel Kazak Eğitim Kurumlarının Müfredat ve Yöntem Analizi

Kurum Türü	Müfredat Odağı (İçerik)	Öğretim Metodu	Pedagojik Çıktı / Kriz Analizi
Köy Mektebi	Kur’an-ı Kerim, Heft-i Yek (Yedide bir), İman Şartları.	“Tehecci” (Harf heceleme) ve mekanik ezber (Hıfız).	Okuma becerisi kazanılsa da yazma ve anlamlandırma yetersizdir.
Bölge Medresesi	Arapça Sarf-Nahiv, Fıkıh, Kelam ve İslami Hukuk.	Şerh ve Haşiye geleneği (Durağan metin yorumlama).	Pratik hayattan ve müspet bilimlerden kopuk bir yapı mevcuttur.
Gezici Mektep	Temel dini vecibeler, Namaz sureleri ve dua ezberleri.	Usta-çırak (Molla-şakirt) ilişkisine dayalı sözlü aktarım.	Sistemsiz müfredat nedeniyle kültürel asimilasyona karşı savunmasızlık.

Kaynak: [2, s. 9-33; 17, s. 32-41] kaynaklarındaki veriler esas alınarak yazar tarafından düzenlenmiştir.

Tablo 5’te sunulan veriler, Kazak bozkırındaki eğitim krizinin sadece bir “okul yokluğu” meselesi olmadığını, aksine mevcut kurumların metodolojik olarak tıkanıldığını kanıtlamaktadır. Bu noktada, Tablo 4’te sunulan Osmanlı eğitim kurumlarındaki yapısal dönüşüm ile Tablo 5’teki Kazak mekteplerinin geçirdiği evreler karşılaştırıldığında, her iki coğrafyanın da benzer bir metodolojik krizle yüzleştiği görülmektedir. Osmanlı medreselerinde gözlemlenen müspet bilimlerden uzaklaşma ve “tehecci” (ezberci) eğitim modeli, Kazak köy mekteplerindeki statik yapıyla yapısal bir paralellik arz etmektedir. Bu benzerlik, eğitimdeki tıkanıklığın sadece yerel bir sorun değil, İslam dünyasının genelini etkileyen bir “anlamlandırma yoksunluğu” krizinden kaynaklandığını tescil etmektedir. Dolayısıyla, Osmanlı’daki Tanzimat reformları ile Türkistan’daki Usul-i Cedid hamlesi, salt birer kurumsal yenilenme çabası değil; aynı metodolojik krize karşı geliştirilmiş ortak bir rasyonel refleks ve entelektüel bir savunma hattı olarak değerlendirilmelidir.

18 ve 19. yüzyıllardaki Osmanlı eğitim sistemi, köklü geleneklere dayanmasına rağmen, dönemin değişen bilişsel ve teknolojik gereksinimlerine uyum sağlamakta zorlanmıştır.

Eğitimde Kullanılan Yöntemler ve Pedagojik Sorunlar:

Osmanlı eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri büyük oranda pasif ve ezbere dayalıydı. Öğrencilerden, öğretmenin verdiği metinleri eksiksiz biçimde ezberlemeleri beklenirdi. Halka sistemiyle ders dinlenmesi, aktif katılımı sınırlarken; soru sormak ve sorgulamak nadir rastlanan davranışlardı. Öğrenci-öğretmen ilişkisi hiyerarşikti, bu da öğrencinin kendi görüşünü ifade etme özgüvenini kısıtlamıştır. Eğitimin başlangıcından bu yana kullanılan dedüktif metot, bilgiyi içselleştirmekten çok aktarmaya öncelik vermiştir. Bu durum, özellikle Batı'da bilimsel devrimin yaşandığı dönemde, analitik düşünme yetisini körelterek Osmanlı eğitim sisteminin geri kalmasına yol açmıştır.

Eğitim Kurumlarının Öğrenci Üzerindeki Etkisi ve Sınıfsal Ayrım:

Eğitim kurumları, Osmanlı toplumunda sosyal sınıflaşmanın bir göstergesi halini almıştı. Medrese mezunları "ulema sınıfını" oluştururken, sıradan halkın çocukları çoğunlukla Sıbyan Mektepleriyle sınırlı bir temel eğitim alır, daha ileriye gitme şansı bulamazdı. Bu sınıfsal ayrışma, eğitim yoluyla yükselme ve toplumsal hareketliliği kısıtlamıştır. Aynı zamanda kadınların eğitime erişiminin sınırlı olması, toplumun yarısının eğitimsel sistemin dışına itilmesi anlamına gelmiştir. Bu eleştiriler, özellikle 18. yüzyıl sonunda artmış ve modernleşme çabalarının pedagojik temelini oluşturmuştur. Medreselerin bilimsel üretkenliğindeki düşüş, 17. yüzyıldan itibaren gözlemlenen bir durum olup, bu durumun 18. yüzyılda da devam ettiği anlaşılmaktadır [18, s. 254-257]. Bu durgunluk, eğitim kurumlarının toplumsal dinamikleri besleme gücünü yitirerek sadece mevcut statükoyu koruyan birer mekanizmaya dönüştüğünü kanıtlamaktadır.

Değişim İhtiyacı ve Pedagojik Reform Arayışı:

Tanzimat öncesi eğitim sistemi, özellikle yeniliklere kapalı olması nedeniyle yoğun eleştirilere maruz kalmıştır. Avrupa'da yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin Osmanlı eğitim sistemine yansımaması, Medreselerde fizik, kimya, matematik gibi alanlara yeterince yer verilmemesi, toplumun bilişsel ilerlemesini yavaşlatmıştır.

18. yüzyılın sonlarından itibaren, mevcut eğitim sisteminin çağın gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı yönünde bir farkındalık oluşmaya başlamıştır. Özellikle III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinde Avrupa tarzı askeri okullar ve teknik mektepler açılarak, uygulamalı ve bilimsel temelli öğretime geçişin ilk adımları atılmıştır [19, s. 1148-1150]. Eğitimde merkezi denetim, bilimsel bilgiye dayalı öğretim ve modern pedagoji kavramları ön plana çıkmaya başlamıştır. Söz konusu kurumsallaşma hamlesi, devletin beka sorununa teknik bir çözüm arayışından ziyade, bilginin pratik fayda üzerinden yeniden tanımlanması anlamına gelmektedir.

Tanzimat'a Doğru Atılan Adımlar:

Tanzimat öncesi dönemde dahi, eğitimdeki modernleşme ihtiyacının farkına varılarak Şeyhülislamların yeni eğitim anlayışına engel olmasına karşı önlem almak için 14 Mart 1857 yılında Maarif Nezareti kurulmuştur [20, s. 273]. Bu idari yapılanma, eğitimi dini bir otorite alanı olmaktan çıkarıp devletin merkezi ve stratejik bir politikası haline getirmiştir.

Tanzimat Fermanı ile birlikte eğitim, devletin merkezi politikalarından biri haline gelmiştir. Artık eğitim sadece dini bilgilerle sınırlı kalmamalı, çağın gereklerine uygun, bilimsel temelli bir yapıya kavuşmalıydı. Rüştüyeler (ortaokul düzeyinde okullar), idadiler (lise düzeyinde okullar) ve daha sonra darülfünun (üniversite) gibi kurumlar kurulmaya başlanmıştır. Bu kurumlarda matematik, coğrafya, fizik, kimya gibi fen bilimleri de öğretilmeye başlanmıştır [21, s. 157]. Pozitif bilimlerin sınıflara girmesi, Osmanlı entelektüel dünyasında asırlardır süregelen bilgi hiyerarşisini sarsarak rasyonel düşünceyi merkeze alan yeni bir öğrenci tipolojisi inşa etmiştir.

Öğretmen yetiştirme okulları açılmış ve modern pedagoji anlayışı Osmanlı eğitim sistemine dahil edilmiştir. Bu gelişmeler, Osmanlı toplumunun bilgiye bakışını kökten değiştirmiştir ve geleneksel medrese sisteminin yetersiz kaldığı alanlarda yeni açılımlar sağlamıştır. Ancak Osmanlı coğrafyasında yaşanan bu eğitim devrimi, sadece imparatorluk sınırları içerisinde kalmamış;

Türkistan sahasında da yankı bulmuştur. Ne var ki bu modernleşme hamleleri, sadece iç dirençle değil, Çarlık Rusyası'nın bilinçli stratejileriyle de karşılaşmıştır. Bu stratejilerin temelinde, eğitim kanalıyla yürütülen sistemli bir kültürel denetim mekanizması yatmaktadır. Çarlık Rusya'sının Kazak bozkırındaki eğitim siyaseti, basit bir okullaşma hamlesinden ziyade, N.İ. İlimski'nin teorize ettiği "kültürel parçalama" stratejisinin bir yansımasıdır. İlimski, Türk halkları arasındaki ortak Arap alfabesi bağıni koparmak amacıyla her lehçe için ayrı bir Kiril alfabesi tasarlayarak pedagojik bir asimilasyon süreci başlatmıştır [17, s. 28-29]. Alfabe üzerinden yürütülen bu müdahale, eğitimin sömürgeci bir güç tarafından toplumsal hafızayı silmek ve kitleleri atomize etmek için nasıl kullanılabileceğini açıkça göstermektedir.

İsmail Bey Gaspıralı'nın 1881 tarihli gözlemlerinde vurguladığı üzere, derin bir "sistem yoksunluğu" ve idari sığılık ile maluldür. Gaspıralı'ya göre Rus makamları, hakimiyet altındaki Müslüman toplumun iç dünyasını ve toplumsal yapısını tanımaktan aciz bir "ben hükmederim, siz vergi verirsiniz" yaklaşımı sergilemiş; medenileştirme misyonunu sadece memur atamaları ve dışsal sembollerle sınırlı tutmuştur [2, s. 4-6]. Bu "belirsizlik" ve "sistem yoksunluğu", eğitim kurumlarının halk nezdinde sadece birer "Hristiyanlaştırma merkezi" olarak algılanmasına yol açmış, devlet ile tebaa arasındaki bağıni meyvesiz kalmasına neden olmuştur [2, s. 7, 10]. Bu pedagojik kopukluk, sömürge idaresinin halkı sadece birer vergi birimi olarak görmesinin yarattığı bürokratik bir körleşmedir.

Rus idaresinin Müslüman halkı sadece "vergi veren yabancılar" (inorodtsı) olarak kodlayan bu yaklaşımı, eğitimin sömürgeci bir aygıtı dönüşmesine zemin hazırlamıştır [2, s. 5, 41]. Kazak aydınlanmasının öncüleri için bu durum, modernleşmenin neden bir "direnç kalkanı" olarak kurgulanması gerektiğini de rasyonalize etmiştir. Eğitim bu noktada, sömürge boyunduruğuna karşı entelektüel bir savunma hattı kurma zorunluluğunu doğurmuştur.

Rus yönetimi, bu modern okulların milli bir uyanış tetikleyeceği endişesiyle "kadimci" olarak bilinen gelenekçi ulemayı yenilikçilere karşı kışkırtarak eğitim sahasında yapay bir kutuplaşma yaratmıştır. Bu noktada Ceditçilik hareketi, Jön Türklerin seküler yaklaşımından farklı olarak, toplumsal refahın İslam'ın özündeki ilerlemeci ruhun yeniden keşfiyle mümkün olduğunu savunarak özgün bir modernleşme modeli sunmuştur [9, s. 109-110]. Bu yaklaşım, Batılılaşmayı bir taklit süreci olmaktan çıkarıp, yerel kodlarla uyumlu bir toplumsal uyanış projesine tahvil etmiştir.

Bölgesel Bağlam ve Ceditçilik Etkisi-Sömürgeleşmeye Karşı Pedagojik Bir Direnç Hattı:

Osmanlı eğitim reformlarının Türkistan coğrafyasındaki yansımaları, salt bir kurumsal taklit değil; Gaspıralı'nın ifadesiyle "asırların ataletine" karşı geliştirilmiş metodolojik bir başkaldırıdır. 20. yüzyılın başında İstanbul, Kazak ve Türkistanlı aydınlar için sadece bir payitaht değil, bir pedagojik laboratuvar vazifesi görmüştür. Bekir Çobanzade, Fıtrat ve Hamza gibi isimlerin 1912-1914 yıllarında İstanbul'da bulunmaları [9, s. 110], bu fikir alışverişi; Türkistanlı aydınların Osmanlı reform birikimini kendi bölgelerindeki sömürgecilik karşıtı hareketlere dahil etmelerine olanak sağlayan stratejik bir bilgi köprüsü işlevi görmüştür. Aynı zamanda Türkistan'daki modernleşme hamlelerinin Osmanlı tecrübesiyle olan organik bağıni tescil etmektedir.

Rus sömürge idaresinin Müslüman halkı sadece yabancı/vergi veren kitle olarak gören yaklaşımına karşı bir zorunluluktan doğmuştur [2, s. 4-5]. Kendi dillerinde ve hukuk sistemlerinde varlık gösteremeyen kitleler için yeni usul eğitim, bir hayatta kalma stratejisi haline gelmiştir.

Alaş Orda hareketi, 1917 programıyla kurguladığı seküler ve özerk eğitim vizyonunu, iç savaşın getirdiği maddi imkânsızlıklara rağmen Sovyet devlet aygıtının lojistik kanallarını kullanarak sahaya indirmeyi başarmıştır. Bu noktada "Kızıl Kervanlar" ve "Kızıl Çadırlar" modellemesi, kağıt üzerinde kalan bir proje olmaktan öte, göçebe aullara (köylere) ulaşan mobil birer eğitim laboratuvarı işlevi görmüştür [4, s. 172]. Ahmet Baytursunoğlu'nun 1920-1922 yılları arasındaki "Halk Eğitim Komiserliği" dönemi, Gaspıralı'nın "çocuğun ilk mürebbsi annedir" [2, s. 26] düsturunun, Kızıl Çadırlar üzerinden göçebe kadınların hijyen, sağlık ve temel okuryazarlık eğitimine entegre edildiği hibrit bir uygulama evresidir. Bu mobil birimler aracılığıyla yürütülen faaliyetler, sömürge yönetiminin Müslüman halkı sadece "vergi veren yabancılar" (inorodtsı) olarak kodlayan idari

sırlığına karşı; ana dilde bilim üreten, liyakat esaslı ve milli kimliği merkeze alan bir kurumsallaşma hamlesidir [3, s. 53; 4, s. 136-137]. Bu yönüyle Alaşçıların eğitim stratejisi, Rus-Tuzem okullarının asimilasyoncu pedagojisine karşı, halkın kültürel kodlarını koruyan ve onları modern bürokrasiye hazırlayan somut bir direnç mekanizması olarak tecessüm etmiştir [4, s. 171, 174]. 1930'ların sonuna gelindiğinde ulaşılan yüksek okuryazarlık oranları ve kurulan akademik kurumlar, başlangıçtaki bu modernleşme projesinin Sovyet aygıtı eliyle toplumsal bir uygulamaya dönüştüğünü tescillemektedir [4, s. 174]. Ancak bu başarı, pedagojik altyapı korunsa da, eğitimin nihai hedefinin milli hürriyet idealinden koparılarak sanayi iş gücü yaratma aracına tahvil edilmesi gibi bir paradoksu da beraberinde getirmiştir. Bu paradoksun ve eğitimdeki tıkanıklığın temelinde, Sashka'nın Kazak köy mektepleri için tespit ettiği "okuma var ama anlamlandırma yok" krizi [17, s. 32] yatmaktadır. Bu pedagojik tıkanıklık, Gaspıralı'nın Müslüman tebaanın mahkemelerde "dilsiz kalması" ve asimilasyon karşısında savunmasızlaşması yönündeki sosyolojik uyarısıyla birebir örtüşmektedir [2, s. 14, 41]. Sashka ve Gaspıralı'nın tespitleri arasındaki bu yapısal paralellik, madalyonun iki yüzünü temsil etmektedir: Sashka'nın işaret ettiği "okuduğunu kavrayamama" sorunu, Gaspıralı'nın dünyasında toplumsal bir "hak arayamama" felcine dönüşerek kitleleri sömürge idaresi karşısında felç etmiştir. Sonuç olarak bu karşılaştırmalı perspektif göstermektedir ki; Usul-i Cedid sadece teknik bir harf devrimi değil, Sashka'nın eleştirdiği mekanik okumayı Gaspıralı'nın hedeflediği bilinçli öznelliğe tahvil ederek, "dilsiz tebaayı" hakikati anlamlandıran ve savunan "politik bir ulusa" dönüştüren pedagojik bir ihtilaldir.

Sürecin sosyolojik ayağını ise "kadının eğitimi" oluşturmuştur. Gaspıralı'nın "çocuğun ilk mürebbisi annedir" tespiti [2, s. 26], Altınsarin'in açtığı kız okullarıyla birleşince, milli kimlik inşasının evden başlayarak tahkim edilmesini sağlamıştır. Bu kurumsal ve fikirsiz köprü, 1910 yılında Terbiye-i Etfal Derneği'nin İstanbul şubesi gibi yapılarla kurumsallaşmış; Osmanlı'daki Genç Türkler (Jön Türk) hareketinin "Yaş Buharalılar" üzerindeki etkisiyle, eğitim hamleleri sömürgeleşmeye karşı ortak bir "siyasi hürriyet" idealine evrilmiştir [22, s. 231]. Böylelikle pedagojik alanda atılan her adım, salt bir okul reformu olmaktan çıkarak sömürge boyunduruğuna karşı kolektif bir siyasi iradenin ve bağımsızlık arzusunun somut göstergesine dönüşmüştür.

Bu çok boyutlu etkileşimin teknik, kurumsal ve siyasi dökümü aşağıdaki tablo 6'da sentezlenmiştir:

Tablo 6 – Osmanlı'dan Türkistan'a Pedagojik ve Entelektüel Dönüşüm Analizi

Analiz Ekseni	Osmanlı Klasik Modeli	Türkistan Usul-i Cedid ve Modernleşme Modeli
Öğretim Metodu	Ezberci "tehecci" (harf heceleme) sistemi.	Usul-i Savtiye (Ses yöntemi) ile 40 günde okuma-yazma.
Müfredat Odağı	Dini süreklilik ve sınıfsal uzmanlaşma (Ulema/Devlet adamı).	Milli Kimlik İnşası; ortak ana dil, tarih ve coğrafya bilinci.
Kurumsal Köprü	Bireysel ziyaretler ve hac yolu etkileşimi.	Terbiye-i Etfal Derneği İstanbul Şubesi ve sistematik öğrenci transferi.
Entelektüel Akış	Devlet kontrolünde modernleşme (Tanzimat).	Gizli getirilen kitaplar, dergiler ve aydınların (Fıtrat vb.) İstanbul tecrübesi.
Siyasi Model	Genç Türkler (Jön Türk) Hareketi	Osmanlı'dan mülhem "Yaş Buharalılar" (Genç Buharalılar) ve Alaş oluşumu.
Aydın Algısı	İmparatorluk bekasını sağlama çabası.	Sömürgeleşmeye karşı "Milli Kurtuluş" ve kültürel varlığı koruma kalkanı.

Kaynak: [22, s. 23; 23, s. 312-331] kaynaklarındaki veriler esas alınarak yazar tarafından düzenlenmiştir.

Tablo 6’da sunulan karşılaştırmalı veriler, eğitimdeki dönüşümün sadece teknik bir müfredat değişikliği olmadığını; milli kimlik inşasını hedefleyen stratejik bir “direnc kalkanı” olduğunu kanıtlamaktadır. Özellikle kadın eğitiminin “ilk mürebbi” kavramı üzerinden merkeze alınması, sömürge yapısının kültürel baskılarına karşı aileyi ve dili koruma altına alma gayesinin bir sonucudur [2, s. 26, 41]. Bu durum, eğitimdeki pedagojik uyanışın neden kaçınılmaz olarak Alaş hareketi gibi siyasi bir programa evrildiğini metodolojik olarak rasyonalize etmektedir. Ev içinden başlayan bu bilinçlenme süreci, pedagojik uyanışın neden kaçınılmaz olarak bağımsızlık hedefleyen siyasi bir programa evrildiğini açıklamaktadır.

Alaş Orda'nın Eğitim Programı ve Uygulama Dinamikleri

Kazak bozkırındaki geleneksel pedagojik tıkanıklık, 20. yüzyılın başından itibaren sadece bir eleştiri konusu olmaktan çıkmış; Alaş Orda hareketiyle birlikte bağımsız bir ulus-devlet inşasının temel ideolojik aygıtına dönüşmüştür. Alihan Bökeyhanoğlu'nun “Yarışı kaçırmayalım, insan olalım!” şeklindeki tarihsel çağırısı, 21 Kasım 1917 tarihli “Alaş Partisi Taslak Programı” ile somut bir hükümet politikasına evrilmiştir. Bu program; klasik medrese müfredatındaki mantık, belagat ve fıkıh gibi derslerin yerine; Kazak dili, fen bilimleri, matematik ve modern tarım tekniklerini merkeze alan seküler-pratik bir eğitim modelini ikame etmiştir [3, s. 53]. Müfredattaki bu köklü makas değişimi, eğitimin artık salt bir dini olgunlaşma evresi değil, modern dünyanın gerekliliklerine cevap verebilecek entelektüel bir donanım süreci olarak kurgulandığını ortaya koymaktadır.

Alaş eğitim vizyonu, dönemi için radikal sayılacak üç temel sütun üzerine inşa edilmiştir: (1) Rus makamlarının müdahalesine kapalı tam özerk ve laik bir yapı, (2) öğretmen atamalarında “rekabete dayalı” liyakat sistemi ve (3) eğitimin tüm kademelerinde Kazakçanın bilim dili olarak standardizasyonu [3, s. 53; 4, s. 136]. Ancak bu kapsamlı vizyonun sahaya inme süreci; iç savaşın getirdiği ekonomik çöküş ve kıtlık gibi yapısal engellerle karşılaşmıştır. 1921 sonunda Aktöbe gibi stratejik bölgelerde okul ağının %80 oranında daralması, projenin fiziksel sürdürülebilirliğini tehdit etmiştir [3, s. 56]. Bu maddi imkânsızlıklar karşısında Alaşçı aydınlar, pedagojik ideallerini hayata geçirmek adına Sovyet idaresiyle stratejik bir iş birliğine gitmişlerdir. Ahmet Baytursunoğlu'nun 1920-1922 yılları arasında üstlendiği “Halk Eğitim Komiserliği” görevi, Alaşçı modernleşmeci aklın Sovyet lojistik gücüyle birleştiği hibrit bir dönemi başlatmıştır [4, s. 136-137]. Söz konusu etkileşimin müfredat ve kurumsal organizasyon bazındaki dökümü Tablo 7’de detaylandırılmıştır:

Tablo 7 – Alaş Orda ve Erken Sovyet Dönemi Kazakistan’ında Eğitim Kurumları ve Müfredat Yapısı

Eğitim Birimi / Kategorisi	Müfredatın Odak Noktası ve Ders İçerikleri	Hedef Kitle ve Uygulama Biçimi
1	2	3
Alaş / Cedit Mektepleri	Kazak Dili ve Edebiyatı, Tarih, Pozitif Bilimler, Matematik ve Rusça. Ek olarak: Eğitim özerkliği, liyakat esaslı (rekabetçi) öğretmen atamaları ve halk kütüphaneleriyle desteklenen sistem.	Yerleşik ve yarı-göçebe gençler; milli kimlik, modernizasyon ve laik eğitim odağı.
Kızıl Kervanlar	Temel Okuryazarlık, Komünizm Teorisi, İdeolojik Eğitim ve Siyasi Ajitasyon.	Göçebe Aullar (köyler); mobil eğitim birimleri aracılığıyla yerinde eğitim.
Kızıl Çadırlar	Kadın Hakları, Hijyen ve Sağlık Bilgisi, Çocuk Bakımı, Temel Okuryazarlık.	Göçebe Kadınlar; kadınların toplumsal hayata kazandırılması ve cehaletle mücadele.
Mesleki ve Teknik Eğitim	Modern Tarım Teknikleri, Hayvancılık Islahı, Ziraat Bilgisi, Veterinerlik ve İlaç Dağıtımı.	Aul sakinleri; geleneksel ekonomiyi modern sanayi iş gücüne hazırlama.

Tablo 7'nin devamı

1	2	3
Yükseköğretim	Akademik Bilim, İdeolojik Formasyon, Sosyal Bilimler, Üst Düzey Fen Bilimleri.	Yeni nesil Kazak entelektüelleri (1934 Kazak Devlet Üniv. ve 1938 Bilimler Akademisi).
Dil Politikası	Kazakça Gramer ve Yazım Kurallarının Standardizasyonu, Rusçanın “Ortak Dil” olarak öğretimi.	Tüm toplum; “Biçimde ulusal, içerikte sosyalist” eğitim modeli.

Kaynak: [3, s. 52-56; 4, s. 132-137, 170-174] kaynaklarındaki veriler esas alınarak yazar tarafından düzenlenmiştir.

Tablo 7’de sunulan veriler, Alaşçıların “milli uyanış” hedefiyle kurguladığı eğitim reformlarının, Sovyet döneminde nasıl “sosyalist modernleşme” araçlarına dönüştüğünü metodolojik olarak özetlemektedir. Uygulamadaki bu eksen kaymasına rağmen, 1930’ların sonuna gelindiğinde ulaşılan yüksek okuryazarlık oranları, başlangıçtaki bu modernleşme projesinin toplumsal bir karşılık bulduğunun ve Kazak aydınlanmasının kurumsallaştığının tescilidir.

Eğitimin sömürgecilğe karşı bir direnç hattı olarak kurgulanması, Türkistan sahasında sadece teorik bir retorik değil; N.İ. İliminski’nin “pedagojik parçalama” stratejisine karşı geliştirilmiş somut bir vaka analizi niteliğindedir. Çarlık Rusyası’nın Türk halkları arasındaki ortak alfabeği bozarak her lehçe için ayrı bir Kiril alfabesi tasarlaması [17, s. 28-29], eğitimin kültürel bir asimilasyon aygıtı olarak kullanıldığının en açık göstergesidir. Buna karşı Alaşçı aydınların, özellikle Ahmet Baytursunoğlu’nun rehberliğinde geliştirdikleri “dil standardizasyonu” hamlesi, sömürge idaresinin idari ve pedagojik sığılına karşı verilmiş metodolojik bir cevaptır. Gaspıralı’nın, Rus makamlarının Müslüman halkı sadece yabancı/vergi mükellefi olarak gören ve onları kendi dillerinde dahi “mahkemelerde dilsiz” [2, s. 4, 14] bırakan politikalarına yönelik tespitleri, Alaş hareketiyle birlikte kurumsal bir hak arama mücadelesine dönüşmüştür. Kazak dilinin bir bilim dili olarak kurgulanması ve eğitimin tüm kademelerinde ana dilde ısrar edilmesi, sömürge yönetiminin yarattığı “belirsizlik” ve “sistem yoksunluğu” atmosferinde [2, s. 5-7], milli kimliği tahkim eden bir “manevi savunma kalkanı” işlevi görmüştür. Dolayısıyla eğitim, bu tarihsel kesitte salt bir okuryazarlık faaliyeti değil; Çarlık ve erken Sovyet döneminin kültürel kuşatmasına karşı geliştirilmiş stratejik bir varoluş programıdır [4, s. 171-174]. Geniş bir perspektifle bakıldığında bu pedagojik hamleler, imparatorluk ve sömürge kıskacındaki bir toplumun, kendi sesiyle ve lisanıyla dünyayı yeniden yorumlama kararlılığını temsil eder. Sadece harflerin değişimiyle sınırlı kalmayan bu uyanış, bozkırın çocuklarına sömürge bürokrasisinin labirentlerinde kaybolmak yerine, kendi hakikatlerini kendi kelimeleriyle savunabilecekleri entelektüel bir zırh giydirmiştir.

Sonuç

Bu araştırma, XVIII. ve XIX. yüzyıl Osmanlı eğitim reformlarının metodolojik parametrelerini ve bu birikimin Türkistan coğrafyasındaki Usul-i Cedid hareketiyle olan organik bağını disiplinlerarası bir perspektifle ortaya koymuştur. İnceleme safhasında elde edilen bulgular, şu temel sentezleri belirgin kılmaktadır:

1. Metodolojik Dönüşüm ve Bilişsel Kırılma: Osmanlı eğitim sisteminde müspet bilimlerin müfredata dahil edilmesi, geleneksel dedüktif modelden analitik düşünceye geçişi simgeleyen köklü bir zihniyet değişimini temsil eder. Geleneksel mekteplerde hüküm süren “tehecci” (harf heceleme) krizi olarak bilinen yapısal sorun, rasyonel pedagojiye dayalı “Usul-i Savtiye” yaklaşımıyla aşılmıştır. Mekanik ezberin yerini alan bu süreç, Sashka’nın geleneksel eğitim için teşhis ettiği “anlamlandırma yoksunluğunu” rasyonel bir düzlemde gidererek; bireyi pasif bir alıcı olmaktan çıkararak kendi toplumsal gerçekliğini kavrayabilen bilinçli bir özneye dönüştürmüştür; Bu dönüşüm, Türkistan coğrafyasında teknik bir iyileşmeden ziyade, bilginin mahiyetini değiştiren derin bir bilişsel devrim başlatmıştır.

2. Sömürgeleşmeye Karşı Pedagojik Savunma Hattı: Usul-i Cedid mektepleri, Çarlık Rusyası'nın asimilasyon politikalarına karşı inşa edilmiş stratejik bir “manevi savunma kalkanı” niteliğindedir. Sömürge idaresinin Müslüman tebaayı bürokraside ve mahkemelerde “dilsiz” bırakma stratejisi, sistemli bir lisan savunması ve pedagojik dirençle kırılmıştır. Özellikle “ilk mürebbi anne” vizyonu ile şekillenen kadın eğitimi hamlesi, milli kimlik inşasını aile biriminden başlatarak asimilasyonun önündeki en dirençli manevi barikadı kurmuştur.

3. Kurumsal Çeşitlilik ve Teknik Uzmanlaşma: Osmanlı'daki Enderun modelinden ve teknik mekteplerden tevarüs eden uygulamalı eğitim anlayışı, Türkistan modernleşmesinde teknik-mesleki eğitimin asli omurgasını oluşturmuştur. Klasik medrese durağanlığına karşı geliştirilen bu pratik yaklaşım; ziraat ve hayvancılık ıslahı gibi dersleri müfredata dahil ederek, eğitim hamlesini toplumsal refahı hedefleyen ekonomik bir kalkınma projesine evirmiştir.

4. Eğitimden Siyasi Hürriyet İdealine ve Kurumsallaşmaya Evrilme: İstanbul tecrübesine sahip aydınlar aracılığıyla kurulan entelektüel köprüler, pedagojik birikimi kolektif bir siyasi hürriyet idealine dönüştürmüştür. Alaş Orda'nın 1917 vizyonu ile şekillenen bu süreç; “Kızıl Kervanlar” ve “Kızıl Çadırlar” gibi mobil birimler aracılığıyla eğitimi en ücra köylere taşıyarak milli uyanışı tabana yaymıştır. 1930'larda ideolojik bir eksen kayması yaşansa dahi, söz konusu pedagojik uyanış bozkırın çocuklarına sömürge bürokrasisinin labirentlerinde kaybolmak yerine, kendi hakikatlerini kendi kelimeleriyle savunabilecekleri entelektüel bir zırh giydirmiştir. Nihayetinde bu çalışma göstermektedir ki; Usul-i Cedid hamlesi sadece teknik bir alfabe değişikliği değil, Gaspıralı'nın “dilsiz tebaa” olarak kodladığı kitleyi, politik bir ulusa dönüştüren kökten bir pedagojik kırılmadır.

Öneriler: Eğitim reformlarının sömürgeleşmeye ve kültürel asimilasyona karşı bir “zihinsel savunma hattı” olarak kurgulanması günümüzde de stratejik bir gereklilik arz etmektedir. Gelecekteki eğitim politikalarında fiziksel altyapıdan ziyade, analitik düşünceyi önceleyen metodolojik dönüşüm hamlelerine ağırlık verilmesi ve kadın eğitiminin toplumsal değişimdeki merkezi rolünün korunması elzemdir. Alaşçı aydınların imkânsızlıklar içinde geliştirdiği mobil eğitim modelleri, günümüzün küresel kriz dönemleri için uygulanabilir hibrit ve esnek yaklaşımlar sunmaktadır. Akademik düzeyde ise Orta Asya tarih çalışmalarının, eğitim hamlelerini sömürgeleşme karşıtı bir direnç odağı olarak ele alan disiplinlerarası analizlerle derinleştirilmesi, bölgenin entelektüel mirasının geleceğe taşınmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

1. Оспанова А.А. XX ғасыр бас кезіндегі қазақ поэзиясындағы түрікшілдік идеяның көрінісі: Философия докторы (PhD) ... дис. – Алматы, 2014. – 162 б.
2. Гаспринский И. Русское мусульманство: Мысли, заметки и наблюдения мусульманина. – Симферополь: Типография Спиро, 1881. – 45 с.
3. Demirci H. Kazak aydin Ahmet Baytursunoğlu'nun fikri oluşumu ve Faaliyetleri (1872-1937) // Ахмет Байтұрсынұлы – азаттық қозғалыстың рухани көсемі: Ұлт ұстазының 150 жылдығына арналған Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдарының жинағы (28-29 қазан 2022 ж.). – Қарағанды: Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университеті, 2022. – Б. 46-58.
4. Gürbüz Y.E. Caught Between Nationalism and Socialism: The Kazak Alash Orda Movement in Continuity: doctoral thesis. – Ankara, 2007. – 303 p.
5. Şentürk H. Osmanlı Eğitim Sistemlerinde Sibyan Mektepleri Hakkında Bir Değerlendirme // Genç Kalemler Dergisi. – 2018. – Sayı 14. – S. 1-14.
6. Demirbağ U. Sibyan Mekteplerinde Verilen Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi // Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi. – 2018. – Sayı 16. – S. 408-419.
7. Baltacı C. Mektep (Osmanlılarda Mektep) // Kitapta: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. – Cilt 29. – İstanbul: TDV Yayınları, 2004. – S. 6-7.
8. Gelişli Y. Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sibyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü) // Türkler. – 2002. – Cilt XV. – S. 35-43.

9. Koncak İ. Ceditçilik Hareketi ve Türkistan-Osmanlı Devleti İlişkileri // Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi. – 2013. – Cilt 2, Sayı 1. – S. 105-114.
10. Kılıoğlu M.E. Çarlık Rusyasında Ceditçilik/Yeni Usul Hareketi // Journal of Awareness. – 2019. – Cilt 4, Sayı 1. – S. 65-90.
11. Uzunçarşılı İ.H. Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı. – 9. Baskı. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2022. – 370 s.
12. Doğan R. Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili // Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. – 1997. – Cilt 37, Sayı 1. – S. 407-439.
13. Akkutay Ü. Enderun Mektebi. – Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1984. – 251 s.
14. Karakök T. Yükseköğretim Kurumu Olarak Osmanlı'da Medreseler: Bir Değerlendirme // Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2013. – Cilt 2, Sayı 2. – S. 208-234.
15. Pay S. Klasik Dönem Osmanlı Külliyelerinde Personel Sistemi // Türkler. – 2002. – Cilt X. – S. 491-509.
16. Furat A.Z. Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler // Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans Sempozyumu. – İstanbul: Mahya Yayıncılık, 2017. – S. 755-776.
17. Sashka Z. XIX. Yüzyılda Kazak Aydınların Din ve Eğitim Görüşleri ve Faaliyetleri: yüksek lisans tezi. – Konya, 2015. – 184 s.
18. Özcanlı İ., Varol Ş. Tanzimat Sonrası Eğitim Alanındaki İslah Faaliyetleri ve Cumhuriyet Dönemine Yansıması Üzerinde Bir Değerlendirme // Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi. – 2022. – Sayı II. – S. 254-267.
19. Taştekin O. 18. Yüzyıl Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları // Cumhuriyet İlahiyat Dergisi. – 2020. – Sayı 23/3. – S. 1143-1166.
20. Akyıldız A. Mekteb-i Sultani // Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. – İstanbul: TDV Yayınları, 2003. – Cilt 27. – S. 273-274.
21. Akyüz Y. Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2008. – Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015. – 531 s.
22. Eshenkulova K. Modern Bilimlerin Türkistan'a Girişi (1800-1917): Doktora Tezi. – İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007. – 293 s.
23. Büyükboyacı Ş. İsmail Gasprıralı'nın Öncülüğünde Türkistanda Eğitimi Modernleştirme Çabaları: Usul-i Cedit Hareketi // Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi. – 2025. – Sayı 63. – S. 309-342.

REFERENCES

1. Ospanova A.A. XX gasyr bas kezindegi qazaq poeziasyndagy turikshildik ideianyn korinisi: Filosofia doktory (PhD) ... dis. [Reflection of the idea of Turkism in Kazakh poetry at the beginning of the XX century: doctor of Philosophy (PhD) ... dis.]. – Almaty, 2014. – 162 b. [in Kazakh]
2. Gasprinski I. Russkoe musulmanstvo: Mysli, zametki i nabliudeniya musulmanina [Russian Islam: Thoughts, notes, and observations of a Muslim]. – Simferopol: Tipografia Spiro, 1881. – 45 s. [in Russian]
3. Demirci H. Kazak aydin Ahmet Baytursunoğlu'nun fikri oluşumu ve Faaliyetleri (1872-1937) [The Intellectual Formation and Activities of Kazakh Intellectual Ahmet Baytursunoğlu (1872-1937)] // Ahmet Baitursynuly – azattyq qozgalystyn ruhani kosemi: Ult ustazynyn 150 zhyldygyna arnalgan Halyqaralyq gylymi-tazhibelik konferencia materialdarynyn zhinagy (28-29 qazan 2022 zh.). – Qaragandy: Akademik E.A. Boketov atyndagy Qaragandy universiteti, 2022. – B. 46-58. [in Turkish]
4. Gürbüz Y.E. Caught Between Nationalism and Socialism: The Kazak Alash Orda Movement in Continuity: doctoral thesis. – Ankara, 2007. – 303 p.
5. Şentürk H. Osmanlı Eğitim Sistemlerinde Sibyan Mektepleri Hakkında Bir Değerlendirme [An Evaluation on Primary Schools in the Ottoman Education System] // Genç Kalemler Dergisi. – 2018. – Sayı 14. – S. 1-14. [in Turkish]
6. Demirbağ U. Sibyan Mekteplerinde Verilen Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi [Evaluation of the Educational Programs Offered in Primary Schools for Children] // Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi. – 2018. – Sayı 16. – S. 408-419. [in Turkish]
7. Baltacı C. Mektep (Osmanlılarda Mektep) // Kitapta: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. – Cilt 29 [School (Mektep in the Ottomans)] // In: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. – Volume 29.]. – İstanbul: TDV Yayınları, 2004. – S. 6-7. [in Turkish]

8. Gelişli Y. Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sibyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü) [Primary Education Institutions in the Ottoman Empire: Primary Schools (Their Establishment, Development, and Transformation)] // Türkler. – 2002. – Cilt XV. – S. 35-43. [in Turkish]
9. Koncak İ. Ceditçilik Hareketi ve Türkistan-Osmanlı Devleti İlişkileri [The Ceditism Movement and Turkestan-Ottoman State Relations] // Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi. – 2013. – Cilt 2, Sayı 1. – S. 105-114. [in Turkish]
10. Kılıoğlu M.E. Çarlık Rusyasında Ceditçilik/Yeni Usul Hareketi [Ceditism/New Method Movement in Tsarist Russia] // Journal of Awareness. – 2019. – Cilt 4, Sayı 1. – S. 65-90. [in Turkish]
11. Uzunçarşılı İ.H. Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı [The Scientific Organization of the Ottoman State]. – 9. Baskı. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2022. – 370 s. [in Turkish]
12. Doğan R. Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili [Ottoman Educational Institutions and an Analysis of the First Educational Reform Movements in Terms of Westernization] // Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. – 1997. – Cilt 37, Sayı 1. – S. 407-439. [in Turkish]
13. Akkutay Ü. Enderun Mektebi [Enderun School]. – Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 1984. – 251 s.
14. Karakök T. Yükseköğretim Kurumu Olarak Osmanlı'da Medreseler: Bir Değerlendirme [Madrasahs in the Ottoman Empire as Higher Education Institutions: An Evaluation] // Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. – 2013. – Cilt 2, Sayı 2. – S. 208-234. [in Turkish]
15. Pay S. Klasik Dönem Osmanlı Külliyyelerinde Personel Sistemi [The Personnel System in the Ottoman Complexes of the Classical Period] // Türkler. – 2002. – Cilt X. – S. 491-509. [in Turkish]
16. Furat A.Z. Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler [Klasik Dönem Osmanlı Külliyyelerinde Personel Sistemi] // Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans Sempozyumu. – İstanbul: Mahya Yayıncılık, 2017. – S. 755-776. [in Turkish]
17. Sashka Z. XIX. Yüzyılda Kazak Aydınların Din ve Eğitim Görüşleri ve Faaliyetleri: yüksek lisans tezi [Religious and Educational Views and Activities of Kazakh Intellectuals in the 19th Century: a master's thesis]. – Konya, 2015. – 184 s. [in Turkish]
18. Özcanlı İ., Varol Ş. Tanzimat Sonrası Eğitim Alanındaki İslah Faaliyetleri ve Cumhuriyet Dönemine Yansıması Özelinde Bir Değerlendirme [An Evaluation of Reform Activities in the Field of Education Following the Tanzimat Era and Their Reflection on the Republican Period] // Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi. – 2022. – Sayı II. – S. 254-267. [in Turkish]
19. Taştekin O. 18. Yüzyıl Sonrası Osmanlı Eğitim Kurumları [18. Ottoman Educational Institutions After the Century] // Cumhuriyet İlahiyat Dergisi. – 2020. – Sayı 23/3. – S. 1143-1166. [in Turkish]
20. Akyıldız A. Mekteb-i Sultani [Mekteb-i Sultani] // Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi. – İstanbul: TDV Yayınları, 2003. – Cilt 27. – S. 273-274. [in Turkish]
21. Akyüz Y. Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 - M.S. 2008 [Turkish Education History B.C. 1000 - A.D. S. 2008]. – Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 2015. – 531 s. [in Turkish]
22. Eshenkulova K. Modern Bilimlerin Türkistan'a Girişi (1800-1917): Doktora Tezi [The Introduction of Modern Sciences to Turkestan (1800-1917): A Doctoral Thesis]. – İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007. – 293 s. [in Turkish]
23. Büyükboyacı Ş. İsmail Gaspıralı'nın Öncülüğünde Türkistanda Eğitimi Modernleştirme Çabaları: Usul-i Cedit Hareketi [Efforts to Modernize Education in Turkestan Under the Leadership of Ismail Gaspıralı: The Usul-i Cedit Movement] // Süleyman Demirel Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi. – 2025. – Sayı 63. – S. 309-342. [in Turkish]

Pedagogical Transformation and Jadidism from the Ottoman Empire to Turkistan (18th–19th Centuries)

Abstract. This research employs an interdisciplinary perspective to examine the methodological parameters of educational reforms that gained momentum within the Ottoman Empire during the 18th and 19th centuries, tracing their organic links to the Usul-i Jadid (New Method) movement in the Turkestan region. The study subjects the primary pillars of the Ottoman educational framework-Sibyan schools, madrasahs, and the Enderun School-to an analytical comparison across three fundamental variables: pedagogical objectives, curricular content, and instructional methodologies. The transition from a traditional deductive educational model to a rational pedagogy integrating the exact sciences was not confined to the imperial center; it catalyzed

an extensive network of intellectual transfer stretching along the Istanbul-Kazan-Bakhchisaray axis to the Kazakh steppe. Drawing upon Ismail Bey Gaspirali's foundational vision of 1881, this study utilizes primary sources to demonstrate how the Usul-i Sawtiya (phonetic method) in Turkestan and the educational vision of the Alash movement were constructed as an ideological bulwark against the assimilationist policies of Tsarist Russia. The research posits that these modernization initiatives were not merely a cognitive evolution but a calculated legal and political strategy designed to provide Muslim subjects with the procedural agency required to seek justice in courts, countering the Russian colonial administration's policy of rendering subjects "voiceless" within the bureaucracy. By synthesizing the critique of "reading without comprehension" in traditional education—as highlighted by Zhanbota Sashka with Gaspirali's observation of the "mute subject" under colonial duress, this study demonstrates that the Usul-i Jadid constituted a "pedagogical revolution" and a strategic "mental defense perimeter" that transformed mechanical literacy into conscious subjectivity. The findings reveal that the pedagogical bridge institutionalized through entities such as the Terbiye-i Etfal Association evolved beyond socio-cultural accumulation into the systematic construction of national identity and the ideal of political liberty.

Keywords: Ottoman Educational Reform, Turkestan Jadidism, Usul-i Jadid, Pedagogical Interaction, Alash Movement, Comparative History, Pedagogical Revolution.

Осман Империясынан Түркістанға дейінгі педагогикалық трансформация және жәдидшілдік (XVIII-XIX ғасырлар)

Аңдатпа. Бұл зерттеу XVIII-XIX ғасырлар бойы Осман империясында қарқын алған білім беру реформаларының методологиялық параметрлерін және осы жинақталған тәжірибенің Түркістан географиясындағы «Усул-и жадит» қозғалысымен органикалық байланысын пәнаралық перспективада зерделейді. Жұмыс аясында Осман білім беру жүйесінің негізгі дінгегін құрайтын Сыбыян мектептері, медреселер және Эндерун мектебі; білім беру мақсаттары, оқу бағдарламаларының мазмұны және оқыту әдістемесі сынды үш негізгі айнымалы бойынша аналитикалық салыстыруға алынды. Дәстүрлі дедуктивті білім беру моделінен жаратылыстану ғылымдары интеграцияланған рационалды педагогикаға өту процесі тек империя орталығымен шектеліп қалмай, Стамбул–Қазан–Бақшасарай бағыты арқылы Қазақ даласына дейін созылған кең ауқымды идеялар трансфері желісін қозғалысқа келтірді. Ысмайыл Гаспралының 1881 жылғы негізін қалаушы пайымына сүйене отырып, Түркістандағы «Усул-и Саутия» әдістемесі мен Алаш қозғалысының білім беру концепциясының Патшалық Ресейдің ассимиляциялық саясатына қарсы қалай «рухани қорғаныс қалқаны» ретінде қаланғаны алғашқы дереккөздер негізінде айқындалды. Зерттеу бұл жаңғыру қадамдарының тек когнитивтік даму ғана емес, Ресей отаршыл әкімшілігінің мұсылман бодандарын бюрократияда «тілсіз» қалдыру стратегиясына қарсы, соттарда құқық қорғау құзыреттілігін қалыптастыруды көздеген құқықтық және саяси стратегия болғанын дәлелдейді. Зерттеуде Жанбота Сашканың диссертациялық жұмысында атап көрсетілген дәстүрлі білім берудегі «оқу бар, бірақ мағынасын ұғу жоқ» деген сыни пікірі мен Гаспралының отаршылдық құрсауындағы «тілсіз бодандар» туралы пайымы синтезделіп, «Усул-и Жадиттің» механикалық оқу процесін саналы субъектілікке айналдырған «педагогикалық төңкеріс» және стратегиялық «интеллектуалдық қорғаныс шебі» екені негізделеді. Зерттеу нәтижелері «Тәрбие-и этфал» қоғамы сияқты құрылымдар арқылы институционалданған педагогикалық көпірдің әлеуметтік-мәдени қордан асып, жүйелі ұлттық бірегейлік құрылысына және саяси бостандық мұратына қарай ұласқанын методологиялық деректермен ортаға салады.

Кілт сөздер: Осман білім беру реформасы, Түркістан жәдидшілдігі, Усул-и жадит, педагогикалық ықпалдастық, Алаш қозғалысы, салыстырмалы тарих, педагогикалық төңкеріс.

Педагогическая трансформация от Османской Империи до Туркестана и Джадидизм (XVIII–XIX вв.)

Аннотация. Данное исследование в междисциплинарной перспективе анализирует методологические параметры образовательных реформ, набравших силу в Османской империи в XVIII-XIX веках, и их органическую связь с движением «Усул-и джедид» в Туркестанском регионе. В

рамках работы основные столпы османской образовательной системы - начальные школы (сыбьян мектеплери), медресе и школа Эндерун – подвергнуты аналитическому сопоставлению по трем ключевым переменным: целям обучения, содержанию учебных программ и методологии преподавания. Процесс перехода от традиционной дедуктивной модели образования к рациональной педагогике с интеграцией позитивных наук не ограничился лишь имперским центром, но инициировал создание обширной сети интеллектуального трансфера, протянувшейся по линии Стамбул - Казань - Бахчисарай вплоть до Казахской степи. Опираясь на основополагающую концепцию Исмаила-бея Гаспринского 1881 года, в свете первоисточников раскрывается процесс формирования методологии «Усул-и савтия» (звукового метода) в Туркестане и образовательной доктрины движения «Алаш» как «духовного щита» против ассимиляционной политики Царской России. Исследование доказывает, что эти модернизационные шаги представляли собой не просто когнитивное развитие, но являлись правовой и политической стратегией, направленной на обретение мусульманскими подданными компетенций для защиты своих прав в судах вопреки стратегии российской колониальной администрации по лишению их «голоса» в бюрократической системе. Синтезируя критику традиционного образования, изложенную в диссертационном исследовании Жанботы Сашка - «чтение есть, но нет осмысления», - с наблюдениями Гаспринского о «безгласном подданстве» в тисках колониализма, работа обосновывает, что «Усул-и джедид» представлял собой «педагогическую революцию», трансформирующую процесс механического чтения в осознанную субъектность и стратегическую «линию ментальной обороны». Полученные данные демонстрируют, что педагогический мост, институционализированный через такие структуры, как общество «Гербие-и этфаль», эволюционировал от социокультурного накопления к систематическому строительству национальной идентичности и идеалу политической свободы.

Ключевые слова: Османская образовательная реформа, Туркестанский джадидизм, Усул-и джедид, педагогическое взаимодействие, движение Алаш, сравнительная история, педагогическая революция.

Yazar hakkında bilgi

Cihangir Y. – PhD doktora öğrencisi, Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, e-mail: ycihangir@mail.ru, Kazakistan, Türkistan.

Information about the author

Cihangir Y. – PhD Doctoral Student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: ycihangir@mail.ru, Kazakhstan, Turkistan.

Автор туралы мәлімет

Жихангир Ю. – PhD докторант, Қожа Ахмет Ясауи ат. Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: ycihangir@mail.ru, Қазақстан, Түркістан қ.

Сведения об авторе

Джихангир Ю. – PhD докторант, Международный казахско-турецкий университет им. Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: ycihangir@mail.ru, Казахстан, г. Туркестан.