

# Modern Üniversitenin Oluşum Süreci

Seyfi Kenan\*

## *The Formative Period of the Modern University*

**Abstract** ■ This article aims to analyze the process of conceptual and institutional transformation of higher education, notably the transition from medrese to “universitas” and then to modern university in Islamic culture. It then compares this experience with that of the Western World, placing each in historical context. Medrese education, which began to take form in its informal setting as early as in the 8<sup>th</sup> century, evolved and improved from the 11<sup>th</sup> century, becoming more organized, systematic and coherent in terms of curricula, instructional method and institutional structure, notably with the establishment of the Nizamiye and Mustansiriyye medreses in Baghdad. The development of the medrese contributed to the elaboration of higher education in various regions of the Islamic World and also in Europe. The scientific revolution that began in the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> centuries built on the significant contributions of academies as institutionalised in the 16<sup>th</sup> century in a process that led to the formation of the modern university in the early 19<sup>th</sup> century in Europe’s then most impoverished and marginal countries, i.e. in Germany and Scotland. Their innovative contributions in higher education not only influenced universities in other countries of Europe but also contributed to form modern higher educational institutions in the Ottoman world as well as in other parts of the world. Although the modern university managed to free itself as a legal and living institution from the founding person, foundation, or church, and today endeavors to benefit from such opportunities or to cope with challenges that internationalization or globalization may bring it, yet it still continues to search for its ideal autonomous status as an academic institution.

**Keywords:** Medrese, Universitas, Higher Learning, Academies, Modern University, Ottoman Imperial School of Engineering, Bildung, Modernization in Higher Education.

---

\* Marmara Üniversitesi ve RCAC, Koç Üniversitesi.

Milletler kendi kültür, gelenek, dünya görüşü ve yaşam tarzlarını yansıtarak şekillendirdikleri yönetim, din, hukuk, sağlık, ticaret, sanat ve zanaat sahalarında her çağda zamanın ve toplumlarının ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde çeşitli isimler ve kurumlar altında, aralarında içerik, yöntem ve nitelik farklılıkları olsa da zaman zaman birbirlerinden öğrenerek veya etkilenerek dönemlerinde geçerli ve işlevsel olan yüksek seviyede eğitim kurumları meydana getirmişlerdir. Bu eğitim kurumları, buldukları toplum ve kültür dünyası içinde geçerliliklerini ve işlevselliklerini yitirdikleri andan itibaren genellikle farklı bir yüksek eğitim kurumuna dönüşerek ve böylece toplumlarının temel ihtiyaç alanları arasında yer alan özellikle yönetim, din, hukuk ve sağlık alanında donanımlı insanlar yetiştirerek varlıklarını devam ettirmişlerdir. VIII. yüzyıldan itibaren şekillenmeye başlayan medrese, belli konularda verilen temel eğitimden sonra aşama aşama ilerleyen, daha yapılandırılmış ve sistematik bir yüksek eğitim anlayışı ve düzeninin XI. yüzyıldan itibaren hem İslâm dünyasının çeşitli bölgelerinde hem de Avrupa'da yüksek eğitimin gerek kurumsallaşma gerek ders içeriklerinin şekillenmesinde önemli katkılar yapmıştır.

Öncelikle, her nitelikli öğretim veya öğrenimin nihayetinde olumlu tutum ve davranış değişikliğinden yaşam tarzı ve dünya görüşündeki dönüşüme varıncaya kadar bir eğitimle gerçekleştirilebileceğini düşünen bu makalede, üniversite kavramını incelenirken; metnin akış bağlamına göre bilinçli olarak bazan “yüksek eğitim” bazan “yüksek öğretim” kavramlarının kullanıldığını ifade etmek gerekir. Medeniyetlere kendilerine özgü yapıyı ve özellikleri veren, değer ve idealleridir. Bu ideal ve değerler ise temel kavramlar veya anlayışlar üretir. Bu kavramlar, bir medeniyetin kuruluş ve yükseliş aşamasında o medeniyetin doğasını ve akışını etkileyecek biçimde tezahür ederler. İşte bu nedenle coğrafya farketmeksizin uzun klasik dönem boyunca İslâm medeniyetinin tanımlayıcı ve belirleyici kavramı, “ilim” olmuştur<sup>1</sup>. Böylece bu medeniyetin mensupları, kaynağı nerede olursa olsun buldukları her yerde hakikati, bilgiyi ve marifeti bir yandan kaynağından ayırıştırarak öğrenirken diğer yandan kendilerine özgü olanı üretmek için çaba sarfetmişlerdir<sup>2</sup>. Bu anlayış ve tavrın gelişmesinin temel sebebi ise, XVI. yüzyıl Osmanlı dünyasının önde

1 F. Rosenthal, *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*, (Leiden: Brill, 2007), s. 1.

2 Bu anlayışı yansıtan, pek çok yazma eserden ünlü Hammer'in *Fundgruben Des Oriens*'indeki önsözüne varıncaya kadar çeşitli eserlerde karşılaşılan meşhur deyiş akla ilk gelenlerdendir: “*Unzur mâkâle, velâtenzur men kâle*” (İnsanın ne söylediğine dikkat et! Kimin söylediğine bakmal!). Bu daha sonra “Söyleyene değil, söylenene bak!” şeklinde ünlü bir Türkçe deyiş haline gelmiştir.

gelen âlim-düşünürlerinden Kemal Paşazâde'nin ifade ettiği gibi, aklın ve insan onurunun, yöneldiği nesnenin şerefiyle ölçülmesi ve bunun da ancak ilim ve edeb, daha açık bir ifadeyle, bilgi ve ahlâkın içiçe yoğurulması sonucunda gerçekleşebileceğine olan inançtan kaynaklanmıştır.

İslâm dünyasında modern dönemlere gelinceye kadar ilmin çeşitli alanlarının düzenli olarak en yüksek seviyeye kadar öğretildiği en önemli eğitim kurumu medresedir. Hem mefhum hem müessese olarak ilk defa ne zaman ve nasıl teşekkül ettiği henüz tam olarak tespit edilemese de medrese, İslâm'ın ilk dönemlerinde ibadet yeri olmanın yanı sıra birer eğitim merkezi olarak da işlev gören mescidlerin, şehir dışından gelen öğrenciler için kalacak binaların eklenmesiyle oluşan mescidhan veya cami külliyelerinden sonra ortaya çıkan ve bir vakfiye ile tüzel kişiliğe kavuşarak ileri seviyede eğitim veren bir kuruma dönüşmesiyle ortaya çıkmıştır<sup>3</sup>. Medreseler başlangıcından itibaren dinî ilimlerin öğretildiği, özellikle ilahiyat ve hukuk (kelam ve fıkıh) ağırlıklı yüksek eğitim kurumlarıdır. Bunun yanında tıp ve astronomi ağırlıklı medreseler de bulunmaktadır. Medreselerle paralel bir süreçte ortaya çıkan ve VII-VIII. yüzyıllardan itibaren görülmeye başlayan ilim ve kültür tarihinde önemli yere sahip olan ve ileri seviyede ilmî araştırma ve yetkin tercüme yapabilen Beytül-hikme ve Dârü'l-hikme adlı kurumlar da bir ilimler akademisi hüviyetinde faaliyet göstermişlerdir. Özellikle Beytül-hikme'de bir yandan dinî ilimlerde çalışmalar yapılırken diğer yandan da felsefeden astronomiye, tıptan mantığa varıncaya kadar çeşitli bilim dallarındaki metinler kaynağı ve dili hangi kültür ve medeniyete ait olursa olsun Grekçe ve Sanskritçe de dahil olmak üzere Arapça'ya özenle çevrilmiştir. Modern anlamda olmamak kaydıyla araştırma merkezi olarak da adlandırılabilir böyle bir akademide bizzat çalışmış ve kütüphanesini kullanmış olan İbn Nedim (ö.995), bu kurumda çeşitli dillerden tercüme yapabilen 50'den fazla çevirmenin çalıştığından bahsetmektedir<sup>4</sup>.

Bir yandan medreseler VIII-IX. yüzyıldan itibaren her açıdan olgunlaşmaya çalışırken, öte yandan orta seviyeden ileri seviyeye kadar yüksek eğitim veren kurumlar da ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri 859'da Fez'de (Fas) inşa edilen ve günümüze kadar gelen el-Camiatü'l-Karaviyyîn (cami ve eğitim külliyesi) ve bir diğeri de Fatımîler döneminde 975'de eğitim faaliyetlerine başlayan Ezher Camii Külliyesi'dir. Ancak eldeki kaynakların isim olarak tespit edebildiği en eski medreselerin 907'de Maverâünnehir ve Horasan'da eğitime başladığı anlaşılmaktadır<sup>5</sup>.

3 J. Pedersen – G. Makdisi, "Madrasa," *Encyclopedia of Islam*, (Leiden: Brill, 1980), s.1123.

4 İbn Nedim, *el-Fihrist*, (Beyrut, 1978), s.340-342.

5 N. Maruf, *Medâris kable'n-nizamiyye*, (Bağdad: Matbaatu Mecmai'l-İrakî, 1973), s.8.

Medreselerin asıl gelişimi, yapılandırılmış kurumsallaşması ve yaygınlaşması, Büyük Selçuklu hükümdarı Alparslan'ın veziri Nizâmülmülk'ün Bağdat'ta öncülüğünü yaptığı ve kendi adını verdiği Nizâmiye Medresesi'nin kuruluşuyla gerçekleşmiştir. 1065'te inşaatına başlanan ve 1067'de tamamlanan bu medrese'nin eğitim amacı, bir yandan dinî ilimleri, özellikle Ehl-i sünnet akîdesini güçlendirmek, diğer yandan Mısır'da şîî Fatimîler'in, Abbasî ve Selçuklular'a karşı giriştikleri dinî ve siyasî propogandalara karşı koymaktır. Kısa zaman sonra bu medreseler aynı adla Sultan Melikşah döneminde Irâk-ı Arab, Irâk-ı Acem, Horasan, Mâverâünnehir, Suriye ve Anadolu'nun çeşitli şehirlerinde kurulmuştur. Devletin girişiyle ortaya çıkan bu eğitim kurumları sayesinde önemli bir aşama kaydeden medrese için artık görkemli ve yeni bir dönem başlamıştır<sup>6</sup>. Selahaddin Eyyübî döneminde hem kendisinin özel ilgisi sayesinde hem de Eyyübîler'in bulunduğu coğrafyaya hükmetmesiyle medreselerin sayılarında önemli artışlar yaşanmıştır. Örneğin Kudüs'te ilk medreseyi bu hükümdarın açtığı ve sayılarının sadece Mescid-i Aksa civarında 40'a ulaştığı söylenmektedir<sup>7</sup>.

Nizâmiye Medresesi'ne tayin edilen bir müderrise siyah cübbe giydirildiği, taylesan tarzı mavi renkli sarık ve şal hediye edildiği, ancak görevden ayrıldıktan sonra cübbe ve sarığın iadesinin zorunlu olduğu anlatılmaktadır<sup>8</sup>. Gazzâlî başta olmak üzere pek çok ünlü âlim özellikle Bağdat Nizâmiye Medresesi'nde ders vermiş, hatta dönemin uleması burada müderris olmak için mezhep değiştirmek de dahil olmak üzere – zira bu dönemde müderris olmak için Şafi olmak gerekiyordu – büyük çabalar sarfetmişlerdir. Yüksek seviyede eğitim veren bir kurumun nitelikli bir kütüphanesi olmadan arzulanan seviyede eğitimin gerçekleşmeyeceğinin farkında olan Nizâmülmülk, medresenin yanı başında oldukça zengin bir kütüphane inşa ettirmiştir. Sadece bu kütüphanede 6000 cilt kitabın bulunduğu anlatılmaktadır<sup>9</sup>. Bu girişimden yaklaşık bir asır önce Endülüste, bilgiyi herkesin kullanımına sunmak amacıyla düzenlenmiş 70 halk kütüphanesinin bulunduğu

6 G. Makdisi, "Muslim Institutions of Learning in Eleventh Century Baghdad," *BSOAS*, XXIV, 1961, s. 1-56.

7 İbn Hallikân, *Vefeyât*, (Kahire, 1948), II, 402-403.

8 A. Mazaheri, *Ortaçağda Müslümanların Yaşayışları*, (çev. Bahriye Uçok, İstanbul, 1972), s. 166.

9 A. Özaydın, "Nizamiye Medresesi," *İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV, 2007), XXXIII, 188-191. Daha sonra 1116'da meydana gelen bir yangında binası yanarken kütüphanesinin kurtarıldığı kayıtlara geçmiştir. Bkz. İbnü'l-Esir, *el-Kâmil fi't-Tarih* (nşr. C. J. Tornberg, Beyrut 1989), X, 523. Nizamiye medresesinin bilimsel ve kültürel etkileri için bkz. N. Kesâi, *Medâris-i Nizâmiye ve teşirât-ı ilmî ve ferheng-i ân*, (Tahran, 1374).

ilimlere ve sanatlara özel ilgisiyle bilinen II. Hakem'in Kurtuba Medresesi'nin de istifade edebileceği şekilde düzenlenmiş ünlü saray kütüphanesinde 400.000 ile 600.000 civarında eserin yer aldığı ifade edilmektedir<sup>10</sup>. Bu kütüphanedeki sadece divânları içeren kataloğun kırk dört cildi bulunduğunu anlatılmaktadır<sup>11</sup>. Aynı şekilde doğuda, Merâğa Rasathanesi –ki bu gözlemeyleri aynı zamanda önemli bilimsel akademilerdi– yakınlarında inşa edilen kütüphanede de bulunan eser sayısının 400.000 cilt olduğu iddia edilmektedir<sup>12</sup>. İslâm dünyasının hem doğusunda ve hem batısında, her ne kadar içinde pek çok mükerrer nüshalar bulundurması kuvvetle muhtemel olsa bile, en azından Nizamiye ve benzeri medreselerin kütüphanelerinde binlerce kitabın yer alması, daha öz bir ifadeyle, dönemin şartlarında bugün tahayyül edilemez gibi gözükken bu hacimli kütüphanelerin bizzat varlığı, medrese veya medrese dışında çeşitli alanlarda oldukça erken tarihlerde nitelikli yüksek eğitimin verildiğinin ikna edici somut delillerinden sayılır.

Bağdat'ta 1233'te yapımı tamamlanan, dört mezhep fıkhının aynı çatı altında tahsiline imkan vermesinin yanı sıra tıp ve tabiat bilimlerinin de öğretildiği ve 300'e yakın öğrencinin öğrenim gördüğü Mustansiriyye Medresesinin, dönemine göre hem kapladığı devasa alan ve büyüleyici mimarisi, hem zengin müfredat içeriği bakımından, modern anlamda olmasa da, çağın üniversite özelliği gösteren en önemli yüksek eğitim kurumlarından biri olduğuna şüphe yoktur. XI-XII. yüzyıldan itibaren hızla gelişen ve sayıları artan medreselerde, sonraki dönemlerde özellikle doğuya ve kuzeye doğru dikkat çekici şekilde önemli bir artış yaşandığı gözlemlenebilir. Söz gelimi XIII. yüzyılda Hulâgû'nun annesinin Buhara'da iki büyük medrese yaptırdığı ve sadece her ikisinde 2000 civarında öğrencinin eğitim gördüğü anlatılmaktadır<sup>13</sup>. Medresenin artık eğitim geleneğini oluşturduğu bir dönemde, XIV. yüzyılda İslâm dünyasını gezen ve çeşitli bölgelerde gözlemler yapan İbn Batuta, bazı şehirlerde ileri seviyede dersler dinlediğinden bahsetmektedir. Medreseler, Orta Asya'da Timurular döneminde başta Semerkant olmak

10 F. Leemhuis, "From Memorising to Learning," *Centres of Learning: Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East* (ed. J. W. Drijvers & A. A. MacDonald, Leiden: E. J. Brill, 1995), s. 91; İ. E. Erünsal, *Osmanlı Vakıf Kütüphaneleri: Tarihi Gelişimi ve Organizasyonu* (Ankara: TTK, 2008), s.18-19.

11 A. Sayılı, "Ortaçağ İslam Dünyasında İlmî Çalışma Temposundaki Ağırlaşmanın Bazı Temel Sebepleri," *Araştırma*, c.1, Ankara, 1963, s.16. Bu kataloğun her cildinin yirmi veya elli yapraklı nüshalardan oluştuğu anlatılmaktadır.

12 A. Sayılı, *The Observatory in Islam*, (Ankara: TTK, 1960), s.194, 205.

13 M. Quatremère, *Histoire des Sultans Mamlouks, de L'Égypte*, (Paris: The Oriental Translation of Fund of Great Britain and Ireland, 1845), I, 56.

üzere çeşitli bölgelerde büyük bir gelişme kaydetmiştir. XIII. yüzyıla kadar İslâm dünyasında en önemli ilim merkezi olarak Bağdat öne çıkarken bu yüzyıldan sonra Kahire önem kazanmış; XV-XVI. yüzyıldan itibaren ise bilgi ve sanatın pek çok alanında İstanbul, önde gelen çekim merkezlerinden biri haline gelmiştir.

Medrese, Ortaçağ'da eğitim faaliyetlerini ve bilginin aktarımını kurumsallaştırarak ve örgün hale getirerek yüksek eğitimde yeni aşamalar, uygulamalar, yöntemler ve kendine özgü ayrıcalıklar alanı oluşturmuştur. Hocasından aldığı belli bir dersin öğrenimini tamamlayan öğrenci, hocasının ona verdiği "icazet" ile söz konusu alandaki yetkinliğini kazanmış ve böylelikle başkalarına öğretim iznini elde etmiş olurdu. X. yüzyılda İslâm dünyasında başlayan bu öğretim izni uygulaması (icâze li't-tedrîs), XII. yüzyıldan itibaren Ortaçağ Avrupası'ndaki üniversitelerde "licentia docendi" olarak görünmeye başlayacaktır. Yüksek eğitimdeki bu uygulamanın daha önce ne antik Yunan'da ve Roma döneminde ne de Hıristiyan Doğu Bizans eğitiminde görüldüğünü belirtmek gerekir<sup>14</sup>. Medresedeki öğretim yöntemleri arasında ezber çok önemli bir yer tutmakla birlikte tekrar ve müzâkerenin yanı sıra yazma yoluyla kavramayı mümkün kılan ve ezberi muhakemesiz ve mekanik bir öğrenme yöntemi olmaktan çıkaran yöntemler de kullanılmış, özellikle kelam ve hukuk eğitiminde uygulanan münazara yöntemi ile öğretilen konunun iyice kavranması sağlanmıştır. Bu münazaralarda bazan tartışmalar çok kızışabilir, hatta hocanın fikirlerinin bile yerden yere vurulduğu olurdu, ancak hoca-talebe ilişkisi bundan zarar görmez, aralarındaki hürmete dayalı ilişki devam ederdi. Kelam ve hukuk eğitiminde genellikle münazarayla benzer şekilde kullanılan hilaf ve cedel de sadece bir tartışmadan ibaret değil, aynı zamanda soruşturarak en etkin bir şekilde gerçekleşen öğretme ve öğrenme yöntemi<sup>15</sup>.

14 G. Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981), s.272.

15 Ş. Özen, "Hilaf," *İslâm Ansiklopedisi* (Ankara: TDV, 1998), XVII, 527-538. Klasik dönemin soruşturarak, tartışarak bu öğrenme yöntemine, 19. yüzyılın ilk çeyreğinde yapılan konuşmalarda Goethe de dikkat çekmekte ve öğrencilerin her hangi bir önermeyi veya iddiayı öncelikle nasıl çürütebileceklerinin yolunu veya bu iddianın hilafını/aksini nasıl üretebileceklerini öğrendiklerini ve bunun sayesinde hem düşüncede ve hem ifadede ustalık kazandıklarını belirtmektedir. Bkz. J. P. Eckermann, *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832* (Berlin: Deutsche Buch Gemeinschaft, ty.), I, 253-255. Eckermann'ın Goethe ile 1823-1832 yılları arasında gerçekleştirdiği bu konuşmaların, Doğu-Batı klasikleri çerçevesinde Türkçe'ye de kazandırıldığını belirtmek gerekir. Müslümanların klasik dönem özellikle felsefe eğitiminde uyguladıkları sistemin hiçbir eksiğinin bulunmadığını, Batı dünyasının da daha ilerisine gidemediğini, hatta kimsenin de bu yöntemi aşamayacağını iddia ettiği eğitim anlayışını 1827'de şöyle

Daha sonra Osmanlılar, bu öğretim yöntemlerine üç aşamalı öğrenmeyi – giriş (istiksâr), orta (iktisâd), ileri ve derinlemesine öğrenme (istiksâ) seviyelerini – ekleyerek yüksek eğitim uygulamalarını olgunlaştırmışlardır<sup>16</sup>. Ayrıca medrese, belli sayıda öğrencinin – genellikle 20 civarı – belli bir hocanın eğitim ve terbiyesine verilmesini sağlayarak eğitim sürecini daha sistematik hale getirmesi yönüyle de yüksek eğitim düzeninin gelişmesinde önemli bir katkı yapmıştır. Bununla birlikte bazı durumlarda dışardan, yerleşik eğitim düzeninden gelmeyen öğrencilerin de derslere katıldığını, ancak modern dönemlerde yüksek eğitimin tam sistematik bir düzene kavuştuğunu belirtmek gerekir.

Medrese eğitimi erkek öğrenciler için tasarlanmışsa da, bu eğitim kurumlarında ileri seviyede eğitim veren çeşitli ilim meclislerinde bazan kız öğrenciler de bulunmuştur. Bu açıdan örnekleri fazla olmasa bile kadınların ilim dünyasındaki etkinliklerde fırsat buldukça yer aldıklarını görmek mümkündür. Söz gelimi Kurtuba'da er-Rabatü'l-şarkî mahallesinde 160 kadın müstensihin kitap istinsasında birbirleriyle yarıştığı bilgisine rastlanabilir<sup>17</sup>. Aynı şekilde XVIII. yüzyıl

---

anlatmaktadır: “[Müslümanlara göre] aksi söylenemeyecek hiçbir şey yoktur. Gençlerin kafasını böyle işletiyorlar. Bunların okul vazifeleri, ileriye sürülen her iddiaya aykırı bir kanaat bulup ifade etmek esasına dayanıyor. Bunun neticesi olarak da gerek düşüncede gerek sözde büyük bir ustalık kazanıyorlar... Ama her önermenin aksi ileriye sürülünce, o zaman da şüphe doğar ve insan bunlardan hangisinin doğru olduğunu kestiremez. Oysa ki şüphe ile iç rahatlığına erişilemez, çünkü şüphe kafayı daha sıkı bir araştırmaya, bir tecrübeye sevk eder. İşte insanoğlunu tam bir huzura kavuşturan hakikat de, iyi yürütülmek şartıyla, bu tecrübeden çıkar.” J. P. Eckermann, *Goethe ile Konuşmalar* (çev. Lütfi Ay - Sadi Baytın, İstanbul: M.E.B., 1947), I, 309-310.

16 Türk eğitim düşüncesinin dönüm noktaları üzerine hazırladığım başka bir makale çalışmasında bu öğretim aşamalarının birincisinin adlandırılmasında Adnan Adıvar'dan çok modern araştırmacılara güvenerek yaptığım bir yanlışı (iktisâr), yine onunla (istiksâr) düzeltmeliyim. Adıvar, bu öğretim yöntemlerinin Osmanlılar'ın yararlı ilimler olarak gördüğü kelam, fıkıh, Arap dili ve edebiyatı, mantık, matematik, astronomi, anatomi ve tıp alanında kullanıldığını söylemektedir. Bkz. A. Adıvar, *Osmanlı Türkleri'nde İlim*, (İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991), s. 176. “İstiksâr” aşaması olan ilk seviyede alanın temel konuları ve meseleleri güdülenmiş, hazır bulunmuş istekli öğrenciye -zira kelimenin başında elif, sin ve te vardır- ispatsız bir şekilde genel hatlarıyla öğretilir; orta seviye olan ve “kasd” kökünden gelen ve alanın temel maksadını öğretmeyi hedefleyen “iktisâd” aşamasında biraz daha alanın ayrıntılarına girilirken bazı kanıtlamaların nasıl yapılacağı veya gerekçelerin ortaya konacağı öğretilir; üçüncü ve son seviye olan “istiksâ”da ise alanın bütün meseleleri her türlü ispatlamalar veya gerekçelendirmelerle öğretilir ve böylece derin öğrenmenin gerçekleşmesi için çaba sarfedilir.

17 A. Mazaheri, *Ortaçağda Müslümanların Yaşayışları*, (çev. B. Uçok, İstanbul, 1972), s. 190.

Osmanlı dünyasında, Argos'daki Moralı Beşir Ağa Camii vakfiyesini inceleyen Hedda Reindl-Kiel'in bir çalışmasında, dersiam imam, vaiz, hatip ve müezzinlerden oluşan 26 cami mensubu içerisinde günlük 15 akçe maaş alan “muallime-i nisvân” konumunda kadın öğretmenin/bilginin –zira “an ulemât” denmektedir– görev aldığını okumak mümkündür<sup>18</sup>.

Abbasi ve Selçuklular'dan devraldıkları medrese eğitimini geliştirerek devam ettiren Osmanlılar, ilk önce İznik, daha sonra Bursa, Edirne ve İstanbul olmak üzere imparatorluğun pek çok bölgesinde orta seviyeden yüksek seviyeye varıncaya kadar genellikle sadece dinî ilimlerin öğretildiği bazan tıp ve tabiat ilimlerinin de öğretildiği çok programlı medreseler inşa etmişlerdir<sup>19</sup>. Nüfus yoğunluğu fark etmeksizin Anadolu ve Balkanlar'ın çeşitli bölgelerinde temel dinî eğitim veren kurumların yaygın bir şekilde bulunmasının yanı sıra, çeşitli şehir ve kasabalarda farklı seviyelerde ileri eğitim veren medreseler de bulunmaktaydı. XVII. yüzyılın ilk yarısına gelindiğinde sadece İstanbul'da bulunan medreselerin sayıları 200'e ulaşmıştı<sup>20</sup>. Temelde ikiye ayrılan medreselerde, Hariç bölümü yüksek eğitime hazırlık bölümünü oluştururken Dahil kısmında yüksek seviyede ilimler öğretiliyordu. En ünlü yüksek eğitim veren medreseler arasında Fatih Medreseleri (Sahn-ı Semân), Tıp medresesi<sup>21</sup> de dahil olmak üzere Süleymaniye Medreseleri, daha sonra Bursa ve Edirne medreseleri sayılabilir. Fatih medreseleri, hem medrese eğitimini yeniden seviyelendirmesi hem dinî ve felsefi bilimleri harmanlayarak öğretmesi hem de eğitim mekanını bahçe ve doğayla içiçe düzenlemesi bakımından ayrı bir

18 H. Reindle-Kiel, “The Vakf of Moralı Beşir Ağa in Argos,” *Monuments, Patrons, Contexts: Papers on Ottoman Europe Presented to Machiel Kiel*, (ed. M. Hartmuth & A. Dilsiz, Nederlands Instituut, 2010), s.118-121.

19 Kütahya'da XV. yüzyılda kurulan Vâcidiyye Medresesi bu örnekler arasında yer alır. Bkz. A. Sayılı, “Vâcidiyye Medresesi: Kütahya'da bir Ortaçağ Türk Rasathânesi,” *Belleten* XII/47, 1948, s.655-666.

20 M. Zilfi, *The Politics of Piety: The Ottoman Ulema in the Postclassical Age (1600-1800)*, (Minneapolis: Bibliotheca Islamica, 1988), s.26, 205. Zilfi, yüzyılın ikinci yarısında bu sayıya 160 yeni medrese daha eklendiğini iddia etmektedir. Ancak eldeki arşiv belgeleri İstanbul'daki (Nefs-i İstanbul, Eyüp, Galata ve Üsküdar) medrese sayılarının XVII. ve XVIII. yüzyıl boyunca genellikle toplamda 180-200 civarında olduğunu göstermektedir.

21 Bu medresenin vakfiyesinde eğitim anlayışı, erdemli, güçlü kavrayışa sahip, iç görüşü gelişmiş, ilmin inceliklerini bilen, alanın küllî ve cüzî meselelerine vâkıf, zamanın Eflatunu ve dönemin Aristosu'nu yetiştirmek olarak ifade edilmiştir. Bkz. H. Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi: Medrese Programları-İcâzetnameler-İslahat Hareketleri* (İstanbul: Dergah Yayınları, 1983), s.92-93.



öneme sahiptir<sup>22</sup>. Öte yandan Hocazâde ve Hızır Çelebi gibi Fatih döneminin önde gelen alimleri, taşradan –bu dönemde bunlara “kenar âdemisi” de denmektedir– gelerek payitahtın ilim çevresinde itibarlı yerler edinebilirken<sup>23</sup>, bu durum, Cemal Kafadar’ın da gözlemediği gibi<sup>24</sup>, XVI. yüzyılın ikinci yarısından itibaren değişecek ve yerlerini ulemazâde/mevâlizâdelere bırakacaktır.

1557’de tamamlanan Süleymaniye medreselerini dönemindeki diğer medreselerden ayıran en temel özelliği, tıp medresesine sahip olmasıdır. Osmanlı medreseleri genellikle Haşiye-i Tecrid (Yirmili) veya İbtida-i Haric medreseleri ile başlayıp en yüksek seviyede Süleymaniye Dâru’l-hadisi ile bitecek şekilde bazan 7, bazan 10 bazan da 12 mertebe halinde düzenlenmişlerdir<sup>25</sup>. Ayrıca medreselerin 20, 30, 40, 50 ve 60 akçeli medreseler şeklinde ayrıldığı görülmektedir. 30 akçeli medreseleri bugünkü ortaöğretim kurumları düzeyinde, 40 ve üstü akçeli medreseleri üniversite kademesinde, Fatih ve Süleymaniye medreselerini de döneminin şartlarında yüksek lisans ve doktora eğitimi veren kurumlar seviyesinde düşünmek mümkündür<sup>26</sup>.

İlmi, kalbin ve aklın ibadeti olarak tanımlayan Osmanlı düşünce dünyasının önde gelen isimlerinden Taşköprülüzâde, XVI. yüzyılda tespit edebildiği ilim dallarının/branşlarının sayısının 316 olduğunu belirtmiş; genellikle aklî ve naklî ilimler şeklinde sınıflandırılan bütün ilim dallarını yedi ana başlık altında tasnif etmiştir: 1. Yazı, hat ve imlâ ilimleri (Hattıyye), 2. Kelime ve sözle ilgili ilimler (Lafzıyye), 3. Zihinle ilgili ilimler ve mantık, 4. Metafizik ve doğa bilimleri (İlm-i

22 Evliya Çelebi, külliyeinin her iki yanında ekilip biçilen bahçelerin varlığına dikkat çektiikten sonra Sahn-ı Semaniye medreselerini şu şekilde tanıtır; “... her bir medresenin sahnı bir hadika-i bağ-ı Rıdvân’dır. Meyân-ı ulemâda pâyesi ‘âlidir.” O. Ş. Gökyay, *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1996), I, 58, 129.

23 Fatih’in Doğu ve Batı bilginlerini, taşradan gelen ilim insanlarını başkente çekerek İstanbul’u bilim ve kültür açısından da bir cazibe merkezi haline getirdiği bilinmektedir. Bununla birlikte ulemeden kıvdıklarını hapse attığı da olmuştur. Nitekim Yusuf Sinan Paşa, padişahın gazabına maruz kalarak hapse atılmış, ancak ulema bu siyasi karara şiddetle karşı çıkarak, hapisten çıkarılmadığı takdirde eserlerini yakarak kendi memleketlerine dönecekleri tehdidinde bulununca dönemin bu önemli alimi Sinan Paşa hapisten çıkarılmıştı. Bkz. Adıvar, *Osmanlı Türkleri’nde İlim*, s.49-50. Bu süreçte ulemanın dayanışması ve haksızlık durumunda iktidara karşı çıkma cesaretini göstermesi kadar, bu alanı, hatta bu cesaret atmosferini yaratması bakımından Fatih’in tavrı da önemlidir.

24 Yeniköy’deki bir sohbet ânından.

25 M. İpşirli, “Medrese,” *İslâm Ansiklopedisi*, (Ankara: TDV, 2003), XXVIII, 327-332.

26 H. Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, s.99.

İlahî ve ilm-i tabîî), 5. Amelî hikmet/Uygulamalı felsefe (Ahlak ve siyaset), 6. Şer’î/ Dinî ilimler, 7. Batınî/Manevî ilimler. Ayrıca medrese eğitiminden ayrı olarak, hem idarî hem askerî Osmanlı yönetici sınıfının giriş seviyesinden yüksek seviyeye kadar eğitim gördüğü ve oldukça zengin bir müfredatla eğitim aldığı saraydaki Enderun okulunun, XIX. yüzyılın başlarına kadar varlığını sürdürdüğünü belirtmek gerekir.

İslâm dünyasındaki bilimsel gelişmelere karşı Avrupa’nın tavrına baktığımızda; bu kıtanın, bazı münferit temaslar dışında VIII.-XI. yüzyıllar arasında Beytül-hikme bilimler akademisi deneyiminden Biruni ve İbn Sina’nın eserlerine; sorgulanamayacak ve aksi söylenemeyecek hiçbir şey yoktur anlayışından; bilginin sınıf, cinsiyet ve ırk ayrımı yapmaksızın herkesin istifadesine sunulması gerektiği ilkesine ve adalet ve hukuk karşısında bütün insanları eşit uzaklığa yerleştiren esasa varıncaya kadar İslâm dünyasında yaşanan önemli aydınlanma aşamalarını kapsayan pek çok fikrî, ilmî ve kültürel ilerlemeden genelde habersiz bir şekilde yaşadığı söylenebilir. Ancak XII. yüzyıldan itibaren Avrupa, İslâm dünyasının ilim ve tefekkürüyle sistemli bir ilişkiye geçmiş, felsefeden matema-tiğe, tıptan optiğe dair pek çok Arapça eserler Latince’ye çevrilmeye başlanmıştır. Avrupa dünyasında yaşanan bu tarihi dönem, Aydın Sayılı’nın dikkat çektiği gibi, XVI. yüzyıl Rönesans’ı ile mukayese edilerek, “XII. yüzyıl Rönesansı” şeklinde adlandırılmıştır<sup>27</sup>. Birinci Rönesans, ikinci aşamaya oranla daha önemli görül-müştü, çünkü bu ilim ve felsefede gerçekleşmişti. İngiliz düşünür Roger Bacon, bu süreçte İslâm bilim insanlarının katkılarını şu ifadeyle teslim etmiştir: “Felsefe Müslümanlardan alınmıştır.”<sup>28</sup>

Klasik İslâm düşüncesi döneminde üretilen bilim ve düşünce birikimi hem Batı düşüncesinin kendi kaynağına ulaşmasını sağlamış, hem de Avrupa’daki modern bilimsel gelişmelere kaynaklık etmiştir. Da Vinci ve Copernicus’un, Harezmi, İbn Şâtır ve Tûsî gibi Müslüman bilim insanlarından çok şey öğrendiği bilinmektedir. İtalya’daki üniversitelerde, örneğin Venedik ve komşu Padua Üniversitesi’nde XIV. ve XVII. yüzyıllar arasında Aristo ile birlikte fikirleri en çok tartışılan bir diğer düşünür İbn Rüşd olmuştur. Aynı şekilde, Fibonacci ve Nemourslu Jordan’ın matematikle ilgili çalışmaları veya Witelo ya da Freibergli Theodoric’in optik üzerine incelemeleri ancak Harezmi, Ebû Kâmil ve İbn

27 A. Sayılı, “Ortaçağ İslam Dünyasında,” s.24; G. Saliba, *Islamic Science and the Making of European Renaissance*, (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2007), s.193-233.

28 J. Lyons, *The House of Wisdom* (Londra: Bloomsbury Press, 2010), s.5; N. Ferguson, *Uygurluk: Batı ve Ötekiler* (çev. N. Elhüseyni, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2011), s.76.

Heysem'e atıfta bulduklarında kıymet bulmuş, ciddiye alınmıştır<sup>29</sup>. XVIII. yüzyılda bile Aydınlanma Çağı'nın teşekkül sürecinde, hâlâ hurafe ve Ortaçağ skolastizminin hakim olduğu bir dönemde bazı Avrupalı yazarlar arasında İslâm bilimini, aydınlanma ve ilerlemenin teminatı olarak görenler bulunmaktaydı. Diğer taraftan, hangi coğrafyada üretilmiş olursa olsun ömrünü klasik dönem İslâm bilim eserlerinin ortaya çıkarılmasına adanmış Fuat Sezgin'in çalışmalarında belirttiği gibi, son birkaç yüzyıldır Batı'da üretildiği düşünülen birçok bilimin kaynağında VIII.- IX. yüzyıldan itibaren İslâm dünyasında üretilen bilimlerin izlerine rastlamak mümkündür. Hatta beşerî bilimler, ilk defa VII-VIII. yüzyıllarda İslâm dünyasının doğusunda teşekkül etmeye başlamış, daha sonra olgunlaşarak Mısır, Kuzey Afrika, Endülüs ve Sicilya'ya, oradan da Avrupa'ya geçmiştir<sup>30</sup>. Başka bir ifadeyle, modern bilimsel disiplinlerin hatırı sayılır birçok alanı, bu klasik dönemdeki İslâm dünyasında üretilen, –en kuşatıcı anlamıyla–, bilimlerin omuzları üzerinde yükselerek gelişmesini gerçekleştirmiştir.

Bu karşılıklı etkileşim sadece bilim ve teknoloji alanında değil, eğitim ve hukuk alanında da yaşanmıştır. 1274'te modern yüksek okul sisteminin (*college system*) başlangıcı olarak kabul edilen Merton College'ın (Oxford Üniversitesi) şekillenmesinde ve İngiltere'deki vakıf sistemi ve anlayışının gelişmesinde İslâm dünyasında uygulanan vakıf hukuku ve sistemi etkili olmuştur<sup>31</sup>. Doğu ve Batı dünyasında yüksek eğitim kurumlarının doğuşunu mukayeseli bir şekilde inceleyen George Makdisi, Müslümanların açmış olduğu eğitim ve bilim kurumlarının, örneğin medrese ve rasathanelerin, asırlarca devam eden manastır döneminden sonra Ortaçağ Avrupa'sındaki yüksek okul ve üniversite sisteminin gelişmesine, hatta doktora ve kürsü gibi uygulamalara da kaynaklık ettiğini söylemektedir. Batı dünyasında üniversitenin doğuş tarihi konusunda önemli incelemeleri olan C. H. Haskins, Batı üniversitesinin Atina ve İskenderiye'nin değil, Paris ve Bologna'nın mirasçısı olduğunu belirtmiştir<sup>32</sup>. Batı ve İslâm dünyasında yüksek eğitimi karşılaştırmalı bir şekilde inceleyen Makdisi ise, buradan hareketle şu sonuca varmıştır:

29 R. Rashed & M. Regis (ed.): *Encyclopedia of The History of Arabic Science: Astronomy, Theoretical and Applied*, (Londra: Routledge and Kegan Paul, 1996), I, s.ix-xiv, 284-305.

30 G. Makdisi, *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: With Special Reference to Scholasticism*, (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990).

31 M. M. Gaudiosi, "The Influence of the Islamic Law of Waqf on the Development of the Trust in England: The Case of Merton College," *University of Pennsylvania Law Review*, vol.136, no.4, (1988) 1231-1261.

32 C. H. Haskins, *The Rise of Universities*, (haz. L. S. Lewis, Londra: Transaction Publishers, 2007), s.4.

“Bologna ve Paris’in de Bağdat’ın mirasçısı olduğu söylenebilir”<sup>33</sup>. Bununla birlikte, Antik kültürün klasik dönem Bağdat’ında yüksek eğitim, felsefe ve kültür hayatının şekillenmesindeki katkısı inkar edilemez bir olgudur. Ancak bu etkileşim ve birikim daha sonra, *The First Universities*’in yazarı Olaf Pedersen’in de üzerinde durduğu gibi, Avrupa’da yüksek eğitimin hem yapı hem içerik bakımından yapılanmasında rol oynayan en önemli etkenlerden birisi olmuş, katedral ve manastır okullarının zamanla üniversiteye dönüşüm sürecini başlatmıştır<sup>34</sup>.

Daha önce İslâm dünyasında medreselerin cami, mescid-hanlardan çıkmasına benzer şekilde Avrupa’da da ilk yüksek eğitim kurumları (üniversitas) XII. yüzyıldan itibaren ruhban eğitiminin verildiği katedrallerden dönüşerek yapılanmıştır. Avrupa’daki ilk üniversiteler düzenli, sistematik şekilde yüksek eğitim veren kurumlar olarak inşa edilmekten çok, zaman içerisinde evrilen ve dönüşen müesseseler olarak ortaya çıkmışlardır. Ayrıca kültür ve coğrafya sınırlarını aşarak çeşitli alanlarda yüksek eğitim ve öğretim veren kurumlar olmuşlardır. XII. yüzyılın sonlarından, XIII. yüzyılın başlarına doğru Salerno, Bologna, Montpellier, Paris ve Oxford olmak üzere farklı alan, yapı ve derecelerde aralıklı olarak beş üniversite teşekkül etmiştir. Bu süreçte kurumlar karşılıklı olarak etkilenerek, birbirlerinden yapı veya yöntem ödünç alarak oluşumlarını gerçekleştirmişlerdir. Söz gelimi Oxford, Paris’e yüksek öğrenim görmek için giden İngiliz öğrencilerin ülkelerine geri döndükten sonraki girişimleriyle inşa edilmiştir. Avrupa’da yüksek eğitimde ilk büyük gelişmenin yaşandığı XIII. yüzyılda İtalya, Fransa, İspanya, Portekiz ve İngiltere’de on yedi yeni üniversite daha kurulmuştur. Rashdall, klasikleşen çalışmasında (*The Universities of Europe in the Middle Ages*), XVI. yüzyıl sonlarına doğru Avrupa genelinde reformasyonun da etkisiyle Ortaçağ üniversite sayısının 78’e ulaştığını söylemektedir.

Avrupa’daki ilk üniversite deneyimleri içerisinde Paris ve Bologna, hem yapı hem eğitim alanı itibariyle iki farklı model olarak öne çıkmaktadır. Paris ilahiyat, Bologna hukuk alanında üne kavuşmuş; XII. yüzyılda Salerno okulu ise tıp alanında benzer bir şekilde öne çıkmıştır. Bu arada Ortaçağ’da tıp eğitiminin temelde, XI. yüzyılda derlenen ve Hipokrat ve Galen’in eserlerinin yanı sıra İbn Sina’nın

33 G. Makdisi, “Baghdad, Bologna, and Scholasticism,” *Centres of Learning: Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East* (ed. J. W. Drijvers & A. MacDonald, Leiden: E. J. Brill, 1995), s.141.

34 O. Pedersen, *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*, (çev. R. North, Cambridge: Cambridge University Press, 1997), s.118-121.

*Kanun*'u, İbn Rüşd'ün *el-Külliyât fi't-tıbb'ı* (*Colliget veya Correctorium*), Ebu Bekir Razi'nin *el-Mensûr fi't-tıbb'ı* (*Almansor*) gibi önemli İslâm tıp bilimi eserlerinin yer aldığı bir metinler bütünü olan *Ars Medecinae*'ya dayandığını belirtmek gerekir<sup>35</sup>. Aslında üniversite öncesinde yaygın olan manastırlardaki eğitimin tek hedefi, azizlerin aracılığıyla ve sadece ibadet ve dua ile ruhların kurtuluşunu sağlamaktır. Salerno, Sicilya, Toledo, Sevilla gibi şehirlerde İslâm bilim ve düşünce eserlerinin Latince başta olmak üzere diğer yerel dillere çevrilmesiyle birlikte Avrupa'daki bilim, düşünce ve eğitim anlayışında önemli bir dinamizm ve canlılık doğmuştur. İbn Rüşdçü ve İbn Sinacıların boy gösterdiği çeşitli yüksek eğitim kurumları içerisinde Bologna, XII. yüzyıl ortalarında hukuk eğitimi için ruhsat alabilmiştir. Bologna ilk başlarda müfredatın belirlenmesinden hocaların istihdamına kadar genellikle zengin aile çocuklarından olan ve şehir dışından gelen öğrencilerin okul yönetimine hakim olduğu bir yüksek öğretim kurumudur, ancak bu yapı, daha sonra değişecek ve hocalar da yönetimin bir parçası olacaktır. Bu yüzyılın sonlarına doğru teşekkül eden ve ilahiyat eğitiminde öne çıkan Paris Üniversitesi Peter Abelard gibi bir ilahiyatçı ve mantıkçı sayesinde, skolastik yöntemle karşı geliştirdiği hem eğitim yöntemi hem müfredatla Avrupa'da teşekkül etmeye başlayan yüksek eğitimde bir dönüm noktası olacaktır. Abelard, Latince'de evet ve hayır anlamına gelen *Sic et Non* kitabıyla, hocaların ders metnini yüksek sesle okuyarak anlatmasını içeren skolastik metodu bir kenara bırakmıştır. Bunun yerine ilahiyat eğitiminde şu yöntemi uygular: öğrencilerini sıralara oturtarak birbirleriyle çelişen iki metni önlerine koyar, hangi metnin veya yöntemin doğru ya da yanlış olduğunu göstermek yerine öğrencilerin birbirlerine soru sormalarını ve aralarında tartışmalarını temin ederek kendi başlarına bir sonuca varmalarını sağlar<sup>36</sup>. Büyük öğrenci kitlelerini çekmeyi başaran bu yöntem, kısa zamanda yüksek öğrenimde büyük yankı uyandırır. Bu yöntemin gelişmesinde Endülüs'teki eğitim merkezlerinde öğrenim görüp ülkelerine dönenlerin katkısı olduğu söylenmektedir. Söz gelimi bu hocalardan biri olan ve matematikten mantığa on beşten fazla Arapça bilim ve düşünce eserini Latince'ye çeviren Bath'lı Adelard, (ö.1142) Endülüs'teki çeşitli eğitim kurumlarında bulunmuş, oradaki büyük alimlerden ders almıştır. Çalışmalarında "aklı rehber alma" yöntemini buradaki hocalardan öğrendiğini ifade etmiştir. Medrese sadece Avrupa'daki üniversitenin şekillenmesinde etkili olmakla kalmamış aynı zamanda Yahudi eğitim anlayışında Yeşiva'nın (geleneksel

35 J. Le Goff, *Ortaçağda Entelektüeller*, (çev. M.A. Kılıçbay, İstanbul: Ayrıntı Yay., 1994), s.105.

36 H. Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, (Londra: Oxford University Press, 1936), I, s.39-72.

nakilci eğitim) yanı sıra Midraş (Yorum Evi) okulunun şekillenmesinde de etkili olmuştur<sup>37</sup>, zira Midraş'ın kavram olarak medreseden geldiği ve 13. yüzyılda ilk defa hem kavram hem kurum olarak akla ve yoruma dayalı yüksek seviyede eğitim veren anlamında kullanıldığı düşünülmektedir.

Üniversite, XIV. yüzyıldan önceye gitmeyen, Ortaçağ Latincesi'nde üretilen “universitas”<sup>38</sup> kavramından gelmektedir ve şehirdeki cemiyetler ve loncalar anlamındadır. “Universitas” bütün, yekpare anlamındaki “universus”dan türetilen bir tamlamadır. Avrupa’da ilk defa 1300’ler civarında hem yüksek öğretimin yapıldığı kurum hem de hocalar ve bilim insanları cemiyeti veya örgütü anlamında kullanılan Anglo-Fransızca ve eski Fransızca (université) bir terim olarak ortaya çıkmıştır<sup>39</sup>. XIV. yüzyıl başlarından itibaren üniversite kavramı diğer Avrupa dillerinde de görünmeye başlayacaktır. Ancak Ortaçağ üniversite eğitimini en iyi tanımlayan Latince kavram aslında “studium generale”dir. “Studium” eğitim için düzenlenmiş kurum ve müfredat demektir; “generale” ise mahallî bölgenin dışından gelen öğrencileri de kabul eden okul anlamına geliyordu. Sadece bir bölgenin ihtiyacına hitap ederek o bölgedeki öğrencileri kabul edecek şekilde açılan okullara da “studium particulare” deniyordu<sup>40</sup>. Modern üniversiteler kuruluncaya kadar Avrupa’daki pek çok üniversite genellikle “studium generale” müfredatı uygulamıştır. Ortaçağ Avrupa üniversitesi her şeyden önce kiliseye, daha sonra Papalık’a bağlı bir lonca ve meslek örgütü olarak teşekkül etmiştir ve “universitas” da ilk önce “hocalar” veya “öğrenciler birliği” anlamında kullanılmıştır. Nitekim bu kelimenin ilk defa 1221’de Paris’te “universitas magistrorum et scholarium” şeklinde, “Parisli Hocalar ve Talebeler Birliği” anlamında kayda geçtiğini görmek mümkündür. XII. yüzyılın sonlarına doğru şekillenen “studium generale” okulları, kent hayatının gelişimiyle birlikte şehirlerdeki ticarî ve meslekî yapıları etkileyen büyük dönüşüme paralel olarak evrilmiş, herhangi bir ticarî örgüt ve lonca gibi yapılanmıştır. Aslında üniversite hocalarının doğuşuyla tüccar sınıfın ortaya çıkışı aynı zamana denk düşer. Önceleri tüccar, Tanrı’ya ait olan zamanı satarak kâr elde etmekle suçlanmıştı, zira uykusunda bile faizden para kazanıyordu. Ancak XIII. yüzyıldan itibaren çok çalışması ve faydalı

37 M. Gudemann, *Geschichte des Erziehungswesens und der Kultur der abendländischen Juden während des Mittelalters und der neueren Zeit*, (Wien: A. Hölder, 1880-1888), s. 92.

38 Bkz. H. Rashdall, *The Universities of Europe*, I, 4-6.

39 R. K. Barnhartt, *Chambers Dictionary of Etymology* (New York: Chambers, 2001), s.1186.

40 A.B. Cobban, *The Medieval Universities: Their Development and Organization* (Londra: Methuen, 1975), s.34-35.

işler yapması gerekçe gösterilerek ticaret, meşru görülmeye başlanmıştır. Tüccarla aynı konumda görülen üniversite hocası da sadece Tanrı'ya ait olan bir şeyi, "bilgi"yi satarak para kazanmakla suçlanmıştır, fakat öğrencilere ders verme işini gerçekleştirdiğinden dolayı aynı dönemde eğitim-öğretim faaliyeti karşılığında ücret alması meşrulaştırılmıştır<sup>41</sup>.

Ortaçağ'da üniversite üyelerinin hepsi kilise hiyerarşisinin içinde yer almasına rağmen üniversite mensupları ruhbandan sayılmış ve genellikle kilise yargısına tabi olmuştur. Üniversite loncasının amacı yerel düzeyde tekel kurmak olmuş, ülke genelinde veya yerel çapta yapılan girişimlerden geniş ölçüde yararlanmışlardır. Örneğin Paris Üniversitesi Capet hanedanlığının gücünün genişlemesinden, Bologna Üniversitesi İtalyan komünlerinin canlılığından, Oxford Üniversitesi İngiliz krallığının güçlenmesinden büyük ölçüde istifade etmişlerdir. Üyelerinin Avrupa içinde çeşitli ülkelerden gelen hoca ve öğrencilerden oluştuğu, temel faaliyetinin sınır tanımayan bir yapıya sahip ilim alanında (scientia) olduğu ve büyük üniversitelerden mezun olanların konumları gereği her yerde ders verebilme hakkına ulaştığı (licentia ubique docendi) bu loncalar, bütün Hıristiyan dünyasına hitap etmeleri sebebiyle benzersiz ve uluslararası bir özelliğe sahipti. Bu niteliklerinden dolayı oluştuğu şehrin veya bölgenin dışına taşabiliyorlardı ve bazan kentlilerle ekonomik olduğu kadar, hukuki ve siyasi meselelerde şiddete varan yüzleşmeler ve zıtlasmalar yaşanabiliyordu. Bu nedenle bütün toplumsal sınıflarla yarışmaya mahkûm edildiğini söyleyen Le Goff, üniversite loncalarının sınıflandırılmasının mümkün olmadığını, çünkü herkese ihanet etmek zorunda kalabilen bir durumda kendilerini bulabildiklerini; kilise, devlet ve kent açısından bir "Truva atı"na dönüşebildiklerine dikkat çekmektedir. XIII. yüzyıl sonlarında İrlandalı bir rahip, Paris'in üç bölüme ayrıldığını belirttikten sonra şehri ve üniversitesini şu şekilde anlatmaktadır: "Bunlardan biri tüccar, zanaatkâr ve halka ait olup büyük kent denilmektedir; diğeri kralın sarayının, kilisenin ve katedralin bulunduğu Cité denilenidir; üçüncüsü öğrencilerin ve kolejlerin kesimi olup, Üniversite diye adlandırılmaktadır"<sup>42</sup>. Ortaçağ yüksek eğitiminde, genel hatlarıyla sanatlar alanında (artes liberales) 14-20 yaşlarındaki öğrenciler altı yıl eğitim görmekteydi. Tıp, hukuk ve ilahiyat eğitimi bundan sonra başlıyordu ve öğrenciler 20-25 yaşlarında tıp ve hukuk alanlarında eğitimlerini tamamlıyordu. İlahiyat eğitimini tamamlamak ise daha uzun bir süreci gerektirmiş, bu alanda 8

41 J. Le Goff, *The Birth of Europe*, (Oxford: Blackwell Publishing, 2005), s.99-153.

42 J. Le Goff, *Ortaçağda Entelektüeller*, (çev. M.A. Kılıçbay, İstanbul: Ayrıntı Yay., 1994), s.99.

yıllık doktora eğitiminden sonra bu dereceyi elde etmek için en az 35 yaş hükmü getirilmişti. Dolayısıyla bir ilahiyatçının eğitim süresi belli yıllar dinleme ve staj da dahil olmak üzere uygulamada 15-16 yıl sürmekteydi. Eğitim dilinin Latince olduğu ve Avrupa'daki herhangi bir üniversiteden alınan akademik derecenin kıtada tanındığı yüksek eğitim programlarında genellikle öğrenciler, hocalarına her ders için ayrı ücret ödüyorlardı. Latince bilmek, gerekli mali desteğe sahip olmak ve erkek olmanın dışında Ortaçağ üniversitelerine girmek için belli bir donanım aranmıyordu. Derslerde başarısız olma, modern üniversitelere oranla oldukça fazlaydı. Öte yandan, öğrencilerin hem kendi geçimlerini sağlamak hem ders için ücret ödemek zorunda olmalarından dolayı yüksek eğitim oldukça pahalıydı ve bu sebeple bir veya iki yıldan fazla üniversitede kalmayı başaran öğrencilerin sayıları azınlıktaydı. Öğretim yöntemi, genellikle zorunlu metinlerin takriri ve Aristot mantığını takip ederek kurgulanan münazaralardan oluşuyordu. Mezun olmak için yazılı sınav yerine, sürekli sözlü sınavlarla denenmekten ibaret olan bir performans ölçümünden geçmek gerekiyordu. Ortaçağ'ın bitimine kadar öğrencilerin, çok pahalı olduğundan dolayı kitaplara ulaşımı son derece azdı ve daima hocaların ders takirine bağımlı olmak zorunda kalıyorlardı.

Diğer taraftan Avrupa'da çeşitli yüksek eğitim kurumlarında Doğu dilleri ve kültürleriyle (*Oriental Studies/ Şarkiyât*) alakalı dersler -daha sonra Doğu'yla ilgilenmek adeta bir meslek ve tutku haline gelecektir- oldukça erken tarihlerde verilmeye başlanmıştır. Nitekim XIV. yüzyılın başlarında, dönemin önde gelen beş üniversitesinden biri olan ve Papalık'ın kalbi sayılan Roma Curia Üniversitesi'nde 1312 gibi erken bir tarihte Arapça, Yunanca ve İbranice gibi Doğu dillerinin öğretildiğini gözlemek mümkündür. Fakat bu öğretim bilimsel amaçlı olmaması; sadece dinî bir hedefi gerçekleştirmek, misyonerlik faaliyetleriyle Doğu'daki Türklerin ve Yahudilerin din değiştirmesini sağlamak için düzenlenmişti<sup>43</sup>.

XIII-XIV. yüzyıllarda siyasi iktidarlar veya yerel yönetimler tarafından kurulan yüksek öğretim kurumları, ancak Papalık tarafından onaylandıktan sonra eğitim faaliyetine başlayabilmişlerdir. Bu dönemde İtalya ve Fransadan sonra şehirleşmenin bu ülkelere oranla daha yavaş yaşandığı Almanya, Polonya, Macaristan ve İskoçya gibi çeşitli ülkelerde inşa edilen yüksek eğitim kurumları Avrupa'da yeni bir canlılık meydana getirmiştir. Martin Luther, 1517'de Wittenberg Üniversitesi'nin kilisesinin kapısına 95 maddelik tezini astığında aslında bir yandan da kilisenin birliğine ve Ortaçağ dünya görüşüne karşı yeni şekillenen üniversitenin zaferini ilan etmişti. Kısa zamanda Roma kilisesi Cizvitler'in de teşekkülüyle reformasyon karşıtı atağa geçerek

43 H. Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, II, 88.



yeni okullar kurmuş, bundan sonra uzun bir dönem üniversiteler tarafından üretilen veya beslenen söylem ve aygıtlarla bu iki taraf arasında yoğun bir mücadele başlamış, Avrupâda bu yüzyıldan sonra din savaşları belli bir müddet devam etmiştir. 1558 ile 1619 yılları arasında Avrupa genelinde Katolik ve Protestanlar tarafından 43 yeni kolej, akademi ve üniversite açıldığını belirtmek gerekir<sup>44</sup>. Yüksek öğrenimdeki bu ânî genişlemeyi tetikleyen temel neden dinîydi, çünkü Katolik üniversiteler Katolik yeminini kabul etmeyen veya telaffuz etmek istemeyen öğrencileri reddetmeye başlayınca Protestanlar kendi kurumlarını açmaya başlamış, bazan yoğunluklu olarak yaşadıkları bölgelerde yer alan Katolik üniversitelerini, örneğin Basel veya Heidelberg’i, protestanlaştırmışlar veya yeni akademi ve üniversiteler inşa etmişlerdir.

Öte yandan İspanya, dünyayı ele geçiren ilk Avrupa ülkesi olmak için kendi dini inançlarını ve kültürünü sömürgelerine eğitim yoluyla aktarmayı planlayan ilk ülke olmuştur. İspanyollar İngilizlerin, Fransızların ve Kuzey Amerika’daki Hollandalıların kolonileştirdikleri toplulukları, yaşadıkları bölgelerden kovmak yerine orta seviyeden yüksek eğitime çeşitli kurumlar açarak, özellikle yerli halkı Hıristiyanlaştırmak ve Avrupa kültürüne entegre etmek için çalışmışlardır. Amerika’nın fethinden kısa bir zaman sonra her kolonisinde Cizvit okullarının yanı sıra 1538’de Hispaniola adasında Santo Domingo’da, 1551’de Mexico City’de, 1580’de Bogotâda (Kolombiya) “üniversiteler” açmışlardır. XIX. yüzyılda Latin Amerika bağımsızlığına kavuşuncaya kadar kıtada İspanyolların açtığı üniversite sayısının İspanya’dakilerden fazla olduğu anlatılmaktadır<sup>45</sup>.

Her ne kadar krallar veya şehir yönetimleri tarafından inşa edilse de hoca tayinlerinden müfredatın belirlenmesine kadar pek çok açıdan modern dönemlere gelinceye kadar kilisenin nüfuzu altında kalan üniversite dünyası ile bilimsel devrim arasındaki ilişki merak edilebilir. Gerek Padua’da Galilei veya gerekse Cambridge’de Newton olsun Avrupâda pek çok bilim insanı, en önemli eserlerini üniversitelerden bağımsız olarak üretmişlerdir. Copernicus veya Descartes gibi önemli isimler üniversite profesörlüğünü formaliteler peşinde vakit tüketen, beyhûde kelimeler üreten bir konum olarak gördüklerinden dolayı üniversitelerin rektörlük de dahil çeşitli tekliflerini reddetmişlerdi. Ortaçağ üniversitesine karşı ciddi eleştirilerin giderek yoğunlaştığı ve eğitimde alternatif arayışların yaşandığı XVII. yüzyıl başlarında Francis Bacon, okuduğu Cambridge Üniversitesi’ndeki

44 C. Borgeaud, *Historie de l’université de Genève: L’Académie de Calvin 1559-1798* (Cenevre: Georg, 1900), s.192-193.

45 H. Perkin, “History of Universities,” *International Handbook of Higher Education*, (ed. James J.F. Forest-Philip G. Altbach, Springer, 2007), s.159-205.

skolastik eğitimden şikayet ederken yine İngiltere’de ünlü Roma tarihçisi Edward Gibbon, XVIII. yüzyılda eğitim gördüğü Oxford’daki günlerini hayatının “en verimsiz ve beyhûde ayları” olarak tanımlamış; hocalarını ise, sadece kurucularının bahsettikleri hediyelerle mutmain olan “Magdalen’in keşişleri”ne benzetmişti<sup>46</sup>. Öte yandan bu iki yüzyılın R. Descartes, F. Bacon, J. Locke ve I. Newton gibi gerek üniversitede veya gerekse üniversite dışında yer alan önemli isimlerin ortaklaşa katkılarıyla “bilimsel yöntem” ve “bilimsel gerçeklik” arayışlarının şekillendiği bir dönem olduğunu unutmamak gerekir. Ayrıca XVII-XVIII. yüzyıl üniversite eğitimi hakkında dile getirilen ciddî eleştirilerin oluşturduğu tablo, erken modern dönem bilim insanlarının yalnız dehalar veya soyutlanmış düşüncüler olduğu sonucuna götürmemelidir. Dönemin üniversitelerinde bulunsun ya da bulunmasın gerçekte bütün bilim ve düşünce insanları, çalışmalarını ve teorilerini birbirleri ile içiçe ve sürekli etkileşim halinde bulunmalarını sağlayan bir bilimsel ortam, daha doğru bir ifadeyle bir bilim cemiyeti (Respublica Litterarum<sup>47</sup>) içinde üretmişlerdi. Bu bilimsel ve entelektüel ortamın beslenmesinde ve şekillenmesinde ise daima şu üç etken önemli rol oynamışlardı: yüksek eğitim kurumları; gayri resmi yazışmalar, özel mektuplaşmalar ve akademik dergiler; üniversite dışındaki resmi bilimsel akademiler – Londra’da *Royal Society* (1662), Paris’de *Académie Royale des Sciences* (1666) ve Berlin’de *Akademie der Wissenschaften* (1700, Berlin Akademisi olarak da bilinir)<sup>48</sup> en önde gelenleri arasında yer alır ve bu tür cemiyet/akademilerin, bilimsel devrimin şekillenmesinde büyük

46 Edward, Gibbon: *Autobiography* (Londra: Oxford University Press, 1907), s.36-40.

47 Ne zaman ortaya çıktığı tam tespit edilemeyen bu terim, 17.-18. yüzyıldan itibaren yaygın olarak ilk önce Avrupa’da ve beraberinde Amerika’da da kullanılmaya başlamıştır. Daha çok bilim insanlarının ve entelektüellerin her türlü fikirlerini, gözlemlerini ve bulgularını yeri geldiğinde coğrafi veya kıtasal uzaklığa bakmaksızın mektuplaşma yoluyla birbirleriyle paylaşmayı ifade eden Respublica Litterarum terimini, rahat bir Türkçe karşılık vermeyi tercih edersek, sınır tanımayan “Bilim İnsanları Cumhuriyeti” şeklinde ifade edebiliriz. Modern dönemle birlikte şekillenmeye başlayan bu entelektüel cemiyetle ilgili bkz. A. Grafton, *Worlds Made By Words: Scholarship and Community in the Modern West* (Cambridge: Harvard University Press, 2009). Resmî bir özelliği bulunmayan ve sınır tanımayan bu cemiyetin üyeleri arasında yer alan iki İskoç doktorun 18. yy. Osmanlı Halebi’nde yaptıkları gözlemler, modern dönemde gözlemin doğası ve şekillenme süreci hakkında da fikir verebilir. Bkz. M. H. Boogert, *Aleppo Observed* (Londra: The Arcadian Library, 2010).

48 Büyük Frederick 1744’de doğa bilimleriyle birlikte beşeri bilimleri içerecek şekilde bu akademiyi *Königliche Akademie der Wissenschaften* ismiyle yeniden yapılandırmış ve başına Pierre-Louis de Maupertuis adlı ünlü Fransız bilim adamını getirdiğinde, yaptığı bütün fetihler içinde en kıymetlisi olduğunu belirtmişti.

katkıları olmuştur. Bu arada, ilk hakemli bilimsel derginin de İngiltere’de 1666’da yayına başladığını belirtmek gerekir.

Avrupa’daki yüksek eğitimin şekillendiği erken modern dönem boyunca matematik öğretiliyordu ancak mühendislik, üniversiteler tarafından tercih edilen ve programlarında yer alan bir bölüm olmamıştır. Teknoloji ve uygulamaya yönelik eğitim, üniversite dışında yer alan özel okullarda, örneğin Paris (1698) ve Berlin’de (1724) Cerrah Okulu, Viyana (1717) ve Moskova’da (1712) Askeri Mühendishane gibi çeşitli alanlarda uzmanlaşan yüksek okullarda yapılıyordu. Nitekim Osmanlılar’da da durum benzerdi ve Avrupa benzeri ilk teknik okul Hendesehâne Humbaracı Ahmed Paşa tarafından 1734’te, daha sonra Mühendishâne-i Bahrî 1775’te, daha çok mühendislik ve teknik bilimlerde yüksek eğitim veren modern bir yükseköğretim kurumu olarak Mühendishâne-i Berrî ise 1795’te açılmıştır<sup>49</sup>. III. Selim döneminde Hasköy’de kurulan kara mühendishânesini gezen James Ellswort De Kay, bu okulun XIX. yüzyılın başlarında Osmanlı İmparatorluğu’nda yaşanan önemli değişim ve gelişmelerin somut ürünlerinden biri olduğunu gözlemlemiş ve buradan “Hasköy’deki Türk üniversitesi” şeklinde bahsetmişti<sup>50</sup>.

Yaşanan Bilimsel Devrim ve Aydınlanma’ya rağmen mühendisliğin Avrupa’daki üniversite programına girmesi XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gerçekleşecekse de bu özel yüksek teknik okullar varlıklarını sürdürecektir. XVIII. yüzyıl boyunca kamusal alanın ve yönetimin tedricî olarak sekülerleşmesi, aydınlanmış despotizmin ürettiği eğitim politikaları, 1789 Fransız devriminden sonra ulusal üniversite yapısının ve ağıının gittikçe rasyonelleşmesi ve Napolyon’un yönetimi altında merkezileşmesi, Avrupa’da devletin üniversite algısını değiştirmiş; bu kurumla ilişkisini yeniden tanımlamakla sonuçlanmış<sup>51</sup> ve bazı somut

49 S. Kenan, “III. Selim Dönemi Eğitim Anlayışında Arayışlar,” *Nizâm-ı Kâdim’den Nizâm-ı Cedid’e III. Selim ve Dönemi* (ed. Seyfi Kenan, İstanbul: İSAM Yayınları, 2010), s.130-137; K. Beydilli, *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne* (İstanbul: Eren Yayıncılık ve Kitapçılık, 1995), s.23-94. Türk eğitimin dönemlendirilmesi için ayrıca bkz. S. Kenan, “Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine bir Çözümleme,” *Osmanlı Araştırmaları: The Journal of Ottoman Studies* 41 (İstanbul), s.1-32.

50 J. E. De Kay, *1831-1832 Türkiye’sinden Görünümler*, (çev. Serpil Atamaz Hazar, Ankara: ODTÜ Yayıncılık, 2009), s.106-113. İngilizce aslında “Turkish Academy” şeklinde geçmektedir. Gerek Mühendishane’nin inşa süreci gerek gelişmiş müfredatı ve düzeni, dönemin yüksek eğitim koşulları düşünüldüğünde, İngilizce aslında geçen “Turkish Academy”nin “Türk Üniversitesi” şeklinde tercüme edilmesi isabetli bir çeviri olmuştur.

51 W. Frijhoff, “Universities: 1500-1900,” *The Encyclopedia of Higher Education*, (Oxford: Pergamon Press, 1992), II, 1253.

adımlar atılmasını mümkün kılmıştır. Daha önce yapılmış ve kademeli bir şekilde ilerleyen bir eğitimden geçtikten sonra yüksek eğitime geçiş söz konusu değilken, Prusya'da 1788'de lise bitirme imtihanları (Abitur) düzeni getirilmiş, başarılı olanlar üniversiteye kabul edilmeye başlanmıştır. Öncesinde ise üniversiteye kabul için her hangi bir düzen ve ön eğitim aranmıyordu<sup>52</sup>. XVIII. yüzyılın sonlarına gelindiğinde üniversite eğitiminin, modern ulusların yönetiminde ve çağdaş hukuk ve adaletin gerçekleştirilmesinde yetersizliği veya irtibatlılığı ortaya çıkmış, özellikle Fransız devriminden itibaren modern üniversite arayışları başlamıştır. Öğretimin yanı sıra araştırmayı da temel işlevi arasına sokacak modern üniversite fikri, aslında dönemlerinde marjinal sayılabilecek ve aynı zamanda yoksul olan iki ülke Almanya ve İskoçya'da XVIII. yüzyılın sonu, XIX. yüzyılın başında şekillenmiştir.

Modern üniversitenin önde gelen fikir babalarından Wilhelm von Humboldt, 1810'da Berlin Üniversitesi'ni kurduğu zaman okulunu toplumun ruhu, ulusun kültür kaynağı ve varoluşunun menbaı olarak tanımlamış ve öylece tasarlamıştı. Bilginin (wissenschaft) en yüksek haliyle elde edilebilmesi için öğretim ve öğrenimde tam özgürlüğün sağlanmasını kaçınılmaz olarak görmüştü<sup>53</sup>. Eğitim felsefesinin merkezine yerleştirdiği "wissenschaft" kavramı sadece bilgi demek değil; etkin ve canlı bir akla, sağlam bir muhakemeye ve ahlaki duyguya ulaşmayı hedefleyen bir öğrenme yöntemi idi. Humboldt'tan sonra şekillenen Alman araştırma üniversitesi kısa zamanda büyük yankı uyandıracak; Kuzey Avrupa, Amerika ve Japonya'da örnek alınan bir yüksek öğretim modeli olacak ve Almanya, dışardan gelen ve 1930'lara kadar süren yoğun öğrenci akımına uğrayacaktır. Fakat bu yeni dönemle birlikte modern üniversitenin en büyük çıkmazının, akademik özgürlüğünü devam ettirebilmek için devletin bir yandan maddi desteğine ve bir yandan da savunmasına muhtaç olması, aslında kendisi için en büyük tehdit odağı olan devlete böylece daha çok bağımlı hale gelmesi olmuştur<sup>54</sup>. İlk modern üniversitelere gidebilen öğrencilerin yüksek toplumsal sınıfı oluşturan ailelerin 16-25 yaşlarındaki erkek çocukları olduğunu belirtmek gerekir. XVI-XVII. yüzyıllarda Ortaçağ üniversiteleri dikkat çekici şekilde genişlerken öğrenci sayısında ciddi bir artış yaşanmamış, bu oran Avrupa erkek nüfusunun % 2'sini aşmamış, hatta

52 W. Goetz (Ed.), *Propyläen Weltgeschichte: Das Zeitalter des Absolutismus (1660-1789)*, (Berlin: Propyläen Verlag, 1931), VI, 256-257.

53 J. Osterhammel, *The Transformation of the World: A Global History of the Nineteenth Century*, (çev. P. Camiller, Princeton: Princeton University Press, 2014), s. 798-807.

54 H. Perkin, "History of Universities," s. 177.

XIX. yüzyılda bile bu oran % 1'lerde gezinmiştir<sup>55</sup>. Kadınların yüksek öğretime girişi XIX. yüzyılın sonlarına doğru hem Avrupa'da hem Osmanlılar'da ürkek bir başlangıç yapacak; modern üniversite, XX. yüzyılın başlarından itibaren bazı yerlerde sorunlar yaşandıysa da sınıf, cinsiyet ve din ayırımı yapmaksızın genellikle bütün kitlelere kapılarını açmaya başlayacaktır.

Avrupa'da üniversite sistemi 1500-1900 yılları arasında hem kurumsal yapısı hem toplumla ilişkisi açısından önemli değişimler yaşamıştır. XV-XVI. yüzyıllarda Hıristiyanlık inancının hakim olduğu bir dönemde genişlemeye başlayan üniversiteler, bir yandan kiliselerin gittikçe artan taleplerini yerine getirirken, diğer yandan da hümanistlerin reform ideallerinden ve yükselen bürokrasinin beklentilerinden etkilenmiştir<sup>56</sup>. XVII. yüzyılda devlet yapısı, meslekî ihtiyaçlar ve bilim alanında yaşanan gelişmelerle birlikte daha akılcı ve seküler bir bilim anlayışı ortaya çıkmış ve sonuçta, bilim ve eğitim anlayışında önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu yeni bilim anlayışı Almanya, Hollanda ve İskoçya gibi ülkelerdeki üniversitelere uyarlanmış ancak Fransa ve İngiltere'de özel akademilerde ve bilim cemiyetlerinde öğretilmiştir. Bu dönemde yüksek eğitimdeki öğrenci sayısında bir düşüş yaşanmıştır. Aydınlanma'nın da etkisiyle XVIII. yüzyılın ikinci yarısından itibaren meslekî eğitime yönelik olan teknik okullar, üniversitelere karşı ciddi bir yükselişe geçmiştir. 1780'lerde Fransa'da şekillenmeye başlayan devrim buhranının XIX. yüzyılın ikinci yarısına doğru zirveye varması, üniversitenin kendine gelmesine yardımcı olmuş; hoca ve talebelerin ilk defa siyasî tartışmalara müdahil olmaya başlamalarını ve içinde yaşadıkları toplumlarda entelektüeller olarak üzerlerine düşen sosyal rollerin farkına varmalarını sağlamıştır. Farklı alanlarda uzmanlaşan akademi ve kolej sistemine karşı Humboldt'un bütün bilimleri aynı çatı altında birleştirme şeklinde öne sürdüğü üniversite fikri, üniversitenin erken modern dönemde kaybolmaya yüz tutan bilimsel kimliğini yeniden canlandırmıştır. Bu girişimden itibaren Batı toplumlarında yavaş yavaş önemli bir endüstri alanı olmaya başlayan üniversitede, öğretim ve araştırma amaç değil sadece daha yüksek bir hedef olan "bilim"e ulaşmak için sadece bir araçtır<sup>57</sup>.

XVIII. yüzyıl Avrupa'sında şekillenmeye başlayan bilimsel devrim ve onu takip eden sanayi inkılabının yardımıyla Batı'nın küresel siyasî, askerî ve ekonomik güç olarak ortaya çıkışı karşısında geleneksel eğitim kurumlarıyla, bu yüzyıl

55 W. Frijhoff, "Universities: 1500-1900," II, 1256.

56 L. Stone, "The Educational Revolution in England, 1560-1640," *The Past and Present Society* 28, (1964), s.41-80.

57 W. Frijhoff, "Universities: 1500-1900," II, 1258.

içerisinde gerçekleştirdiği reformlarla aralarına katılan Rusya'nın da bulunduğu bu yeni Avrupa'yla başedemeyeceğini farkedenden Osmanlılar, başta teknik ve askeri alanda alternatif eğitim arayışlarına girişmiş; nihayet bu teşebbüs, dışardan gelen uzmanların istihdamıyla eğitime başlamak üzere 1775'de Mühendishâne-i Bahrî'nin kurulmasıyla sonuçlanmıştır.

Yüksek eğitim veren bu mühendishânedede özellikle yabancı hocalara ihtiyaç duyulması, bu hocaların da siyasî veya başka nedenlerle zaman zaman ülkelerine dönmesi sebebiyle sonuçta başarısız olması, tahta geçiş geçmez imparatorluk genelinde yeniden bir yapılanma sürecine girişen III. Selim'in, 1795'te daha kapsamlı Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun'u inşa etmesine götürmüştür. Sadece yerli hocaların öğretim için istihdam edilmesine önem verilen bu Mühendishâne'de, sınıflarda öğrencilerin sıralarda eğitim görmesinden müfredatta yabancı dil öğrenimine yer verilmesine, hatta ders kitapları, broşür vs. basımı için okul içinde matbaanın kurulmasına (1797) varıncaya kadar görülen yeni özellikler dolayısıyla bu okul, Türk eğitim tarihinde ilk modern yüksek eğitim veren kurum olmuştur. Hoca İshak Efendi gibi önemli bilim insanlarını da mezun etmeye başlayacak olan bu okul sayesinde Osmanlılar, bilimsel gelişmeleri kişilerin veya meslek örgütlerinin özel ilgilerine bırakmayarak XVIII. yüzyıl sonundan itibaren bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip eden ve bilen insanların yetişmesini, modern yüksek eğitim veren bir kurum çerçevesinde Mühendishâneleri inşa ederek kurumsallaştırmıştır. Eğitimsiz, ancak eğitime düşkünlüğüyle bilinen Mısır valisi Mehmed Ali Paşa, memleketi Kavalâ'da yaptırdığı büyük külliye içinde 1820'de pek fazla bilinmeyen bir Mühendishâne-i Hayriye de açmıştır<sup>58</sup>.

XIX. yüzyılın başlarından itibaren kuruluş felsefesini, zeminini ve önemini kaybeden medrese, ilim ve öğrenme alanındaki imtiyazını ve tekeli de kaybetmiş, bu alanı artık "maarif" ve bununla beraber gelen modern eğitim anlayış ve kurumlarıyla, dönemin yeni okul tipi olan "mektep" ile bir süre daha paylaşmak durumunda kalmıştır. Bu arada genelde ulemanın, çağdaşlaşma girişimlerinin bazan gerisinde kalmakla birlikte bazan yanında bazan da önünde yer aldığı, III. Selim dönemi yenilenme sürecinde her iki mühendishânedede de ders veren hocalar arasında çeşitli müderrislerin yer almasından anlaşılabilir. Söz gelimi mantık ve matematik alanında verdiği eserlerle ün kazanan Gelenbevî, bu müderrislerin en önde gelenleri arasında yer alır. XIX. yüzyıl başlarından itibaren Fransa'da şekillenen

58 H. W. Lowry, ve İ. E. Erünsal, *Remembering One's Roots: Mehmed Ali Paşa of Egypt's Links to the Macedonian Town of Kavala: Architectural Monuments, Inscriptions & Documents*, (İstanbul: Bahçeşehir University Press, 2011), s. 16.

*grandes écoles* tarzının da etkisiyle çeşitli alanlarda yüksek eğitim veren okullar açılmış, İstanbul'da Mekteb-i Tıbbiye 1827'de (Kahire'deki Tıbbiye 1826'da), Mekteb-i Harbiye 1834'te kurulmuş, bunları daha sonra Ziraat Mektebi, Mülkiye, Hukuk ve Ticaret mektepleri takip etmiştir. Sadece bir alanda eğitim vermek üzere kurulan bu okullar, zamanla günümüzde mevcut olan bazı üniversitelere, örneğin İstanbul Teknik, Marmara, Mimar Sinan ve Yıldız Teknik Üniversitelerine dönüşmüşlerdir.

Adıyla ve mevzuatıyla birlikte ilk modern Türk üniversitesinin oluşum hazırlıkları 1846'da başlamış, 1863'te halkın da derslere katılımıyla eğitime kapılarını açmış, 1869'da ise daha sistematik ve düzenli bir yüksek öğretim programına kavuşarak olgunlaşmış ve takip eden yıllarda da Osmanlı çağdaşlaşmasının odağı haline gelmiştir<sup>59</sup>. Fenler ve sanatlar evi anlamında Dârülfünûn adı verilen bu üniversite, ismiyle daha baştan Osmanlı geleneksel eğitiminden, medreseden ne kadar ayrışacağını göstermiş ve Osmanlı dünyasında modern bilimlerin ve sanatların öğretildiği bir merkez haline gelmeyi hedeflemiştir<sup>60</sup>. Ancak çeşitli nedenlerle, özellikle temel eğitimin kurumsallaşarak aşama aşama ilerleyen daha düzenli ve sistematik hale gelmesi, yaygınlaşmasının başlaması (ibtidâi-rüşdiye-idâdi) ve temel eğitim aldıktan sonra yüksek eğitime devam eden nitelikli öğrencilerin sayılarının arzulanan sayıda olmaması ve diğer sebeplerle bu okulda eğitim zaman zaman sekteye uğramış, ancak 1900'de Darülfünûn-i Şahâne adı ile tekrar açılmış ve yeni kurulan Ulum-i Aliye-i Diniye, Edebiyat, Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiiye şubelerinin yanı sıra daha önce kurulmuş olan Tıbbiye ve Hukuk mektepleri de bu üniversiteye bağlanmıştır.

Yüksek eğitimde yaşanan bu uzun soluklu ve gecikmeli kurumlaşma veya olgunlaşma Osmanlılar'a mahsus olmayıp, bizzat bu alandaki eğitimin ve yeni olmanın doğasından kaynaklanan bir husustu, zira hem eğitim hem araştırma yapan "modern üniversite"yi ilk defa 19. yüzyılın başlarında başlatan Almanya ancak yüzyılın ortalarına doğru bu fikri kurumsallaştırabilmiş; A.B.D. de bağımsızlığından yaklaşık yüzyıl sonra Almanya'ya gönderdiği öğrencilerin dönüşünden sonra 1870'lerin ortalarından itibaren modern üniversiteye geçebilmiştir. Nitekim 1876'da Baltimore'da kurulan Johns Hopkins Üniversitesi, bu ülkedeki ilk modern araştırma üniversitesi olarak kayda geçmiş, daha sonra Harvard ve Columbia gibi pek çok yüksek eğitim kurumu kolejden üniversiteye dönüşmüştür.

59 E. İhsanoğlu, *Dârülfünûn: Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı*, (İstanbul: IRCICA, 2010), I, 89-275.

60 N. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002), s.229-239.

Osmanlılar'ın "Eğitim Çağı" XIX. yüzyılda, medresenin dışında yeni eğitim kurumları inşa ederek kendilerine mahsus çeşitli girişimlerde bulunduğu bir dünyada, bu yüzyılın başlarından itibaren yavaş yavaş kendi topraklarında görünmeye başlayan ve temel eğitimden yüksek eğitime varıncaya kadar çeşitli alanlarda Fransızlar, İngilizler, Amerikalılar, Avusturyalılar, Almanlar, İtalyanlar, Ruslar (özellikle Beyrut'ta) tarafından açılan ve farklı bölgelerde XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren sayıları hızla artmaya başlayan önemli sayıda yabancı okulların, sonuçta hizmet verdiği halklar arasında bütünleşmeye değil ayrıştırmaya katkıda bulunan bir süreç yaşadıklarını belirtmek gerekir. Mısır'da ilk modern üniversite (*el-Camiatü'l-Mısıriyye el-Ehliyye*) Ezher, Heidelberg ve Sorbonne'dan uyarlanarak Kral Fuad adına özenli bir mimariyle Kahire'de 1908'de açılmış, daha sonra 1925'te Mısır Devlet Üniversitesi'ne, nihayet 1952'de Kahire Üniversitesi'ne dönüşmüştür. 2005 itibariyle Mısır'da 12 devlet ve son yirmi yılda açılan 9 özel üniversite bulunmaktadır. Irak'ta açılan ilk modern yüksek öğretim kurumu, Bağdat'ta 1908'de Osmanlılar tarafından kurulan Hukuk Mektebi olmuştur<sup>61</sup>. Eğitim dilinin Rusça ancak Türkçe'nin zorunlu ders olduğu Azerbeycan'daki Bakü Darülfünûnu'nda ise ilk ders 1919'da başlamıştır<sup>62</sup>. Uzakdoğu'da da ilk modern üniversiteler XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır.

Japonya'da ilk modern yüksek eğitim kurumu 1858'de Tokyo'da açılan ve ilk dönemlerinde Batı araştırmalarında yoğunlaşan Keio Okulu (daha sonra üniversite) olmuştur. Bu ülkede ilk modern üniversite, eskiden *Shogun* sarayının özel okulu iken 1877'de Meiji hükümetinin, imparatorluk idaresini ve Japonya'yı güçlendirmek için gerekli irfanı ve bilimi bütün dünyada arayıp bulmak amacıyla kurduğu Tokyo İmparatorluk Üniversitesi olmuş<sup>63</sup>, bunu 1897'de Kyoto, 1907'de Tohoku ve 1910'da Kyushu takip etmiştir<sup>64</sup>. Çin'de ise modern üniversite, 1895'te meydana gelen ve mağlubiyetle sonuçlanan Çin-Japon savaşından sonra geleneksel yüksek eğitim veren antik *Guozhijian* okulunun yerine 1898'de kurulan Pekin Üniversitesi'dir<sup>65</sup>.

61 A. Hilâli, *Tarihü't-ta'lim fi'l-Irak fi'l-abdi'l-Osmâni: 1638-1917*, (Bağdat: Vizaretü'l-Maârif, 1959), s. 215.

62 Y. Mahmudov (ed.), "Bakı Dövlət Universiteti", *Azərbaycan Halk Cümhuriyyəti Ensiklopediyası*, (Bakü: Lider Neşriyatı, 2005), I, 216–225.

63 S. Esenbel, *Japon Modernleşmesi ve Osmanlı: Japonya'nın Türk Dünyası ve İslam Politikaları* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2012), s.162-167.

64 B. Platt, *Burning and Building: Schooling and State Formation in Japan, 1750-1890*, (Cambridge: Harvard University Asia Center, 2004), s.100-112.

65 X. Cong, *Teachers's Schools and the Making of the Modern Chinese Nation-State, 1897-1937*, (Vancouver: UBC Press, 2007), s.26-32.



Birinci ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Arap dünyasındaki üniversite sayılarında yavaş yavaş bir artış yaşanmış, 1939'da 10 olan üniversite sayısı, 1961'de 20'ye çıkmış, nihayet çoğunluğu 1990'dan sonra açılmak ve türleri de genişlemek üzere 2000'lere gelindiğinde 200'ü aşmıştır. Sömürge döneminin bitimine yakın veya hemen sonrasına denk düşecek şekilde yüksek eğitimde yaşanan bu hareketlenmenin ilk dönemlerinde hükümetler, eldeki kurumları dönüştürerek veya yenilerini kurarak genellikle “millî üniversite” arayışı içerisinde olmuşlardır. Arap dünyası, üniversite eğitiminde bir yandan zaman zaman birbirleriyle çelişen ve çatışan ideolojik ayrışmalara sahne olurken, öte yandan akademik özgürlüğün arzulanan seviyede gerçekleşmemesi, siyasî ve ekonomik umutsuzluk, bazı bölgelerdeki sosyal, siyasî ve askerî istikrarsızlıklardan dolayı nitelikli ve yüksek eğitilmiş bireylerin başka ülkelere göç etmesi nedeniyle ciddi bir beyin göçü sorunu yaşamaktadır<sup>66</sup>.

Osmanlılar, gerek XVIII. yüzyıl sonunda Mühendishâne deneyimi gerekse XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Dârülfünûn girişimiyle, daha sonra benzeri eğitim kurumlarının takip edeceği İslâm dünyasındaki yüksek eğitimin hem kurumsallaşmasında hem içeriğinin şekillenmesinde etkili olmuştur. Arapça aslından alınarak Osmanlı dünyasında XIX. yüzyıl başlarında üretilen ve eğitim aracılığıyla “aydınlanma” anlamında da kullanılan “maarif” kelimesi, daha sonra eğitimle ilgili kavramlaştırmalar üzerinde etkili olmanın yanı sıra – Maarif Nezâreti kavramı da dahil – Türkiye'deki kurumsal ve yönetsel bazı düzenlemelerin, Arap dünyasında eğitim ve kültürle ilgili yapılanmaları zaman zaman etkilediği görülebilir. Bu durum, Osmanlı Devleti'nin yıkılışıyla birlikte Arap dünyasıyla ilişkinin kesildiği 1920'li yıllardan sonra da belli bir dönem devam etmiştir. Sözgelimi 1924'te gerçekleşen “Tevhid-i Tedrisât” ile Türkiye'de eğitimde uyumu, birliği ve standartları belirleme teşebbüsünün, çok geçmeden 1928'de bazı Arap ülkelerinde aynı kavram ve benzer bir anlayışla, fakat farklı çerçevede uygulandığını görmek mümkündür.

Cumhuriyet'in ilanından sonra başlatılan eğitim seferberliği ile yüksek öğretim kurumlarının Anadolu'ya yayılmasındaki ilk adımlar, Ankara'da Hukuk Mektebi (1924), Gazi Eğitim Enstitüsü (1926), Ziraat Enstitüsü'nün (1930) kurulmasıyla atılmıştır. Cumhuriyet'in yüksek eğitim felsefesinde, Osmanlılar'ın son aşamalarında yaşayan ünlü eğitimci-şair Tevfik Fikret'in de ısrarla üzerinde durduğu gibi, “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” bireyler yetiştirmek yer almıştır. Zira böyle bir eğitimden sonra gelişen özgür bireyin herkesle insanî çerçevede etnik,

66 L. Herrera, “Higher Education in the Arab World,” *International Handbook of Higher Education*, (ed. James J. F. Forest-Philip G. Altbach, Springer, 2007), s. 414-416.

kültürel veya dinî kimliğe bakmaksızın ilişki kurabileceği düşünülmüştü. Aslında özgürlüğe yapılan bu vurgunun yeni olmadığını, XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, idrâki kaldırmak ne kadar imkansızsa “hürriyet” fikrini imhâ etmenin de o derecede imkansız olduğuna dikkat çeken Namık Kemal’in ünlü *Hürriyet Kasidesi*’yle birlikte, modern Türk düşünce tasavvurunda köklü bir şekilde yerini aldığını belirtmek gerekir<sup>67</sup>.

Cumhuriyet’in kuruluşu ve Tevhid-i Tedrisât’ın kabulünden hemen sonra müfredattan okul yapısına varıncaya kadar 1924’ten itibaren ülkedeki bütün okulların birbiriyle tam uyum içerisinde işleyen<sup>68</sup> ve kaynaşan bir eğitim sistemi çerçevesinde yeniden yapılandırılması için ciddi çabalar sarfedilmiştir. Bu çerçevede, Türkiye genelinde sosyal, hukukî, siyasî ve kültürel alanda gerçekleşen büyük inkılâbın bir sonucu olarak 1933’te yüksek eğitimdeki önemli bir değişim yaşanmış ve İstanbul Darülfünûn’u kapatılmıştır. Yerine İstanbul Üniversitesi kurulur, hocaların yarısından fazlasının görevlerine son verilir (tensikat süreci) ve yeni hocalar göreve başlar<sup>69</sup>. Özellikle, 1933’te nasyonel sosyalistlerin iktidara gelmesinden sonra siyasi fikirleri veya dünya görüşleri dolayısıyla görevlerinde devam edemeyen akademisyenler, Almanya’dan göç ederek Türkiye’ye gelmişler ve başta bu üniversitede olmak üzere diğer yüksek eğitim kurumlarında istihdam edilmişlerdir<sup>70</sup>. “Üniversite,” “Fakülte,” “Rektör,” gibi kavramların ilk defa Türkçe’de kullanmaya

67 Hürriyet kavramı Namık Kemal ile birlikte hem kültürel, hem siyasal bağlamda milli bir terim haline gelmiştir. Bkz. B. Ayvazoğlu, *Yahya Kemal: ‘Eve Dönen Adam’* (İstanbul: Kapı Yayınları, 2008), s. 349.

68 M. Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, (Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1982), s.49-61; C. Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2007), s.4-35.

69 E. İhsanoğlu, *Dârülfünûn*, s.323-335. Bu tensikat sürecinde 1932’de üniversite reformu için davet edilen İsviçreli eğitimci Prof. Albert Malche’nin gözlem ve raporunun etkili olduğu düşünülse de, Dârülfünûn’un cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte gerçekleşen önemli reformlarda sessiz kalması, hatta bazı reformların karşısında durması tensikatı hazırlayan gerekçeler arasında olduğu söylenebilir. Tarafsız ve önyargısız bir şekilde raporunu hazırladığını söyleyen Malche, yeni üniversitenin bilimsel açıdan özerk, yönetim açısından Maarif Nezareti’ne bağlı ve hukukî-fınansal açıdan tüzel kişiliğe sahip bir kurum olmasını savunurken döneminde Avrupa’daki modern üniversite anlayışıyla örtüşen önerilerde bulunmuştur. Raporu için bkz. E. Hırş, *Dünya Üniversiteleri ve Türkiye’de Üniversitelerin Gelişmesi*, (İstanbul: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1950), I, 228-295.

70 H. Widmann, *Atatürk Üniversite Reformu*, (çev. A. Kazancıgil, S. Bozkurt, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, 1981, s.41-151; E. Dölen, *Türkiye Üniversite Tarihi*, (İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., 2010), III, 445-534.

başlandığı 1933 Reformu, ülkede çağdaş üniversitenin gerçek başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

Yüksek Mühendis Mektebi 1944'te yeniden düzenlenerek İstanbul Teknik Üniversitesi'ne dönüşmüş; Ankara'da daha önce açılan yüksek mektep, fakülte ve enstitülerin bir araya getirilmesiyle 1946'da Ankara Üniversitesi oluşmuştur. II. Dünya Savaşı'nı takip eden bu yılda, bir önceki üniversite düzenlemesi yürürlükten kaldırılmış, 4936 sayılı yeni Kanun'la üniversitelere muhtariyet verilmiştir. 1955-1957 yılları arasında kurulan Ege Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi sayesinde yüksek eğitim, Anadolu'da daha da yaygın hale gelmiştir. 1967'de açılan Hacettepe Üniversitesi ve 1971 yılında kurulan Boğaziçi Üniversitesinden sonra 1973-1981 arasında, ülkenin her bakımdan zor şartlar altında bulunmasına rağmen Diyarbakır, Eskişehir, Adana, Sivas, Malatya, Elazığ, Samsun, Konya, Bursa ve Kayseri'de on yeni üniversitenin inşa edilmesiyle yüksek eğitim ve öğretim, gerçek anlamda Anadolu'da yaygınlık kazanmıştır. Artık 2011 itibarıyla ise ülkede üniversitesiz şehir kalmamıştır. Ayrıca, Türkiye'de öğrenci sayısının fazla oluşu nedeniyle öğrenciler arasında güven sorunu yaratmayacak şekilde bir sınav yapabilmek amacıyla 1974'te Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi kurulduğunu da belirtmek gerekir. Bu tarihten itibaren çoktan seçmeli sorulara dayanan merkezi sınavla bazan tek bazan iki basamaklı yapılan üniversiteye giriş sınavı, dünyanın birçok ülkesine model oluşturacak seviyededir<sup>71</sup>.

1933'ten sonra 1981'de çıkan Yükseköğretim Kanunu ile üniversitelerin en kapsamlı ikinci değişimi yaşanmış, yüksek eğitimin yapısı ve işleyişi önemli biçimde değiştirilmiş, yüksek öğretimi düzenleyecek üst kuruluşlar olarak Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Üniversitelerarası Kurul (ÜAK) ihdas edilmiştir. 1982'de çıkarılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'yle ülkedeki tüm yüksek öğretim kurumları üniversitelere bağlı fakülte, yüksekokul ve enstitülere dönüştürülerek yeniden düzenlenmiştir. Halen varlığını sürdüren Yükseköğretim Kurulu tüm yüksek öğretimi düzenlemekte ve yüksek öğretim kurumlarının faaliyetlerine yön vermektedir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun Türkiye'de yüksek eğitimi tek düzeye indirgemeye çalıştığı düşünülebilir ancak farklı yüksek eğitim ve araştırma kurumlarını barındıracak esnekliğe sahip olduğunu belirtmek gerekir. İstanbul, Hacettepe, Orta Doğu Teknik, Anadolu, Çukurova ve Karadeniz Üniversiteleri farklı model ve gelişme dinamiklerinin yaşandığı üniversitelere örnek olarak verilebilir.

71 Yükseköğretim Kurulu, *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, (Ankara: YÖK Yay., 2007), s.73

Türkiye’de üniversite eğitimi veya yüksek eğitim kavramı, temel eğitimden sonra alınan dört yıllık lisans ve en az iki yıllık önlisans programlarını da içine alacak şekilde kullanılmaktadır. Yüksek eğitim, devlet ve vakıf olmak üzere 2014 senesi itibariyle 196 üniversitede ve aynı zamanda üniversite dışı çeşitli polis akademilerinde ve askeri akademilerde verilmektedir. Her üniversite çeşitli alanlarda 4 yıllık fakültelerde farklı lisans programlarına sahip olmanın yanı sıra 2 yıl süren önlisans programlarıyla çeşitli alanlarda meslekî eğitim imkanı sunabilmektedir. Yüksek eğitimdeki 4 yıllık eğitim 500’e yakın farklı alanda 3.000 civarında lisans programlarında gerçekleşirken, önlisans eğitimi 3.300’ü aşan çeşitli programlarda verilmektedir. Her yıl bütün lise ve dengi okullardan mezun olanların katılımıyla gerçekleşen üniversiteye geçiş sınavına başvuranların sayıları 1983’te 361.158 iken 2004’te bu sayı beş kat artarak 1.902.305’e yükselmiş, buna paralel olarak aynı yıllar arasında üniversiteye kaydolanların sayısı 105.246’dan 633.083’e çıkmıştır. 2004’te üniversiteye giren öğrencilerin % 42,5’i kız, % 57,5’i ise erkektir<sup>72</sup>.

Vakıf üniversiteleri gibi Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan devlet üniversitelerinin temel finans kaynağı yine devlettir (% 59). Bunun dışında genellikle üniversitenin kendi başına tıp hizmetleri, hasta bakımı, döner sermaye vb. faaliyetler sayesinde elde ettiği gelirler % 35’i, öğrenci katkı payları ise % 4’ü bulmaktadır. Diğer yandan, kamu eğitim harcamalarının GSMH’ya oranı 2008’de % 3,38 olmuştur; bu oran incelendiğinde, ülke geliri her yıl artmasına rağmen kamu eğitim harcamalarının ülke geliri içindeki payının artmadığı görülebilir. Vakıf üniversitelerinin finansal kaynakları ise kurucu vakfın katkısı, öğrenci harçları ve devlet yardımından oluşmaktadır. Açık Öğretim de dahil bütün programlarda (önlisans, lisans ve lisansüstü) 2011-2012 ders yılında yüksek öğretimde bulunan öğrencilerin % 94,7’si devlet, % 5,2’si vakıf üniversitelerinde öğrenim görmektedir. Son yıllardaki verilere göre, GSMH’ya oranla yüksek eğitim de dahil olmak üzere Türkiye’de kamunun eğitime ayırdığı kaynaklar, OECD’nin % 5,8 olan ortalamasının oldukça altında yer almakta, öte yandan bu, UNESCO’nun kalkınmakta olan ülkeler için önerdiği % 6 oranının da neredeyse yarısına eşit bir durumda bulunmaktadır. Fakat, ülkede yükseköğretim aşamasında bulunan her öğrenci için kamunun yaptığı harcamanın diğer kademelere oranla oldukça yüksek olduğu görülebilir. Yüksek öğretimde kişi başına yapılan harcama OECD’de ortaöğretimde öğrenci başına düşen harcamanın

72 Yükseköğretim Kurulu, *Türk Yükseköğretimi’nin Bugünkü Durumu*, Ankara, 2005, s.26-32: [http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=178](http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=178). Erişim Tarihi: 7 Haziran 2011.

% 1,3 katını bulurken, bu oran Türkiye’de % 2’yi aşabilmektedir<sup>73</sup>. Yüksek eğitime daha çok yatırım yapılması, ortaöğretimde mevcut olan değişik okullar arasındaki performans farkını en azından üniversite eğitiminde kapatmaya yönelik olduğu düşünülebilir ancak bu performans farkının eğitimde fırsat eşitliğini yok sayacak derecede % 70’lere vardığı bir ortamda – İskandinav ülkelerinde bu oran % 5’dir – ortaöğretileri bitirenlerin devam ettiği üniversiteler arasında ülke genelinde önemli performans farkları yarattığı bir gerçektir. Öte yandan son yıllarda hazırlanan OECD kurumsal özerklik ölçütlerine göre Türkiye’deki üniversitelerin özerklik düzeyinde de sorunlar yaşandığı dile getirilmektedir. Özerklik meselesinin yanı sıra ülkedeki yüksek eğitimin en önemli sorunları arasında mali kaynakların yetersizliği, üniversite hocalarının ders vermenin ötesinde araştırma yapma ve bilimsel proje veya akademik toplantılara katılabilme imkanlarının oldukça sınırlı oluşu yer almaktadır. Ayrıca öğretim üyeliğinin, toplumda hak ettiği saygın ve cazip bir konuma getirilemeyişi de önemli bir sorun olarak ifade edilmektedir<sup>74</sup>.

Öte yandan son araştırmalar, Arap ülkelerinin araştırma ve geliştirme projeleri için yaptıkları harcamalarda dünyadaki en düşük harcama yapan ülkeler arasında yer aldığını, bunun somut bir göstergesi olarak bilimsel ve teknolojik araştırmalarda bölgenin katkısının, dünya genelinde yapılan araştırmaların sadece % 1’ini oluşturduğunu göstermektedir<sup>75</sup>. Fas, Mısır, Filistin, Lübnan, Tunus başta olmak üzere Arap dünyasında nitelikli yüksek eğitim veren üniversiteler bulunmakla birlikte, üniversite eğitimi ve araştırma için ayrılan mali kaynakların oldukça düşük olması, üniversite yönetiminde akademik faaliyetlerin alanını genişleten değil, daraltan ve bunaltan, bunun yanında otoriter olduğu gibi gereksiz bürokratik kurumsal yapı ve yönetim anlayışla birleşince yüksek öğretim genelinde bilimsel nitelikte bazan kifayetsiz, bazan birbiriyle çelişkili sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Ancak kadınların eğitiminde önemli gelişmeler yaşanmaktadır. XX. yüzyılın başlarında kadınlar, yeni kurulmakta olan üniversitelerde kendilerine yer bulabilmek için mücadeleler verirken 2000’li yıllara gelindiğinde Mısır, Lübnan ve Irak başta olmak üzere genellikle erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu tıp fakülteleri de dahil olmak üzere çeşitli üniversitelerin öğrencilerinin yarısını, hatta bazan yarından fazlasını kadınlar

73 Eğitim Reformu Girişimi, *Eğitim İzleme Raporu 2008* (İstanbul: ERG-Sabancı Üniversitesi, 2009), s. 22-23.

74 *Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite: Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu*, (Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1996. ), s.23-24.

75 United Nations Development Program (UNDP), *Arab Human Development Report 2002: Creating Opportunities for Future Generations*, (New York: United Nations Publications, 2002), s.65-71.

oluşturmaktadır. Aynı zamanda uzaktan öğrenme konusunda dikkate değer gelişmeler yaşanmış, ailevî sorumluluklar veya geleneksel kültürel tutumlar nedeniyle yüksek eğitim imkanı bulamayan kadınlar, çatışma ve savaşlar sebebiyle bir üniversite yerleşkesine güvenle ulaşamayan diğer öğrenciler için el-Küds Açık Üniversitesi, Arap Açık Üniversitesi ve Suriye Sanal Üniversitesi çeşitli bölüm ve programlarda uzaktan öğrenme yöntemiyle üniversite eğitimi verebilmektedir<sup>76</sup>.

II. Dünya Savaşı'ndan sonra üniversite eğitiminde sadece Türkiye'de ve Arap dünyasında değil, Batı dünyasında da öğrenim ve araştırmanın nüfuz alanlarında önemli değişimler yaşanmıştır. Daha savaş sürecinde hem Avrupa'daki (İngiltere ve Almanya) hem ABD'deki üniversite hocaları ve öğrenciler daha önce hiç görülmediği şekliyle sosyal, siyasî ve askerî gelişmelerin bizzat merkezinde yer almışlar, üniversitelerde bilim insanlarından oluşan araştırma grupları teşekkül ederek askerî tıp ve cerrahiden geniş ekonomik programlara, radardan atom bombasına varıncaya kadar çeşitli icatlar ve çalışmalarla savaşa yön veren projelerde yönetici veya araştırma sürecinde destekleyici rolde olmuşlardır. İngiltere ve ABD'deki akademisyenlerin bu somut becerilerinin geniş yankılar bulmasından sonra yüksek eğitim algısında ve üniversitenin toplumdaki rolü konusunda büyük değişimler meydana gelmiştir. Bilgi ve hakikatin peşinde koşmak, insanlığın dünyayı ve evreni anlamasına yardımcı olmak ve düşünürlerin, bilim insanlarının geçmişteki eserlerini yorumlamak veya başarılarını takdir etmek mazide kalmış; bilgi ve hakikatin kendi saygınlığı, haysiyeti peşinde olmanın yerini artık yarar veya kâr beklentisi almıştır. Akademisyenlerin de üniversite algısı ve beklentisi değişmiş, uygulamalı araştırmalarda gösterdikleri başarılarından sonra kendilerine olan güvenleri artmış ve beklentileri yükseltmişlerdir<sup>77</sup>.

Gerek Batı'da gerekse Doğu'da XX. yüzyıldan itibaren yüksek eğitim gittikçe kitleselleşerek küreselleşmiş, daha da uluslararası hale gelmiş, adeta üniversiteler bilgi endüstrisi merkezlerine dönüşmüştür. Başlangıçta ağırlıklı olarak din, felsefe, hukuk ve tıp alanında yüksek eğitim vermek için kurulan ilk yüksek eğitim kurumları veya üniversiteler, dinî, siyasî ve ekonomik unsurların yanı sıra modern döneme gelindiğinde çağın da zorlamasıyla birlikte sadece eğitim veren bir kurumdan araştırma yapan, bilgiyi üreten ve yaygınlaştıran modern üniversitelere dönüşürken karşısında artık hızla küreselleşen dünyada yeni imkanlar, fırsatlar bulmanın yanı sıra bilinemeyen ve öngörülemeyen, doğası gereği yeni tehditlerle

76 L. Herrera, "Higher Education in the Arab World," s. 417.

77 E. Shills, "Universities: Since 1900," *The Encyclopedia of Higher Education*, (Oxford: Pergamon Press, 1992), II, 1267.

de karşılaşılabilmektedir. Bir yandan kendine, bilgi ve gerçekliğin peşinde olma ve adaleti tesis etme gibi bir hedef tayin eden; öte yandan coğrafya ve kültür fark etmeksizin kavrayış ve anlayışın inkişafının sonuçta özgürlüğün genişlemesi anlamına geldiğinin farkında olarak uğraş veren modern üniversite, öncü kuruluşların inşa sürecinde etkisinde kaldığı kilisenin veya kurucu vakfın yönlendirici denetiminden kurtulmuştur. Ancak günümüzde üniversite, özellikle son yirmi yıldır hızla ilerleyen uluslararasılaşmanın sunduğu yeni imkanları kullanmaya ve geliştirmeye, bununla beraber gelen yeni tehditlerle başa çıkmaya çalışmakla birlikte hâlâ ideal anlamda özerklik arayışını sürdürmeye devam etmektedir.

#### *Modern Üniversitenin Oluşum Süreci*

Öz ■ Bu makale, temelde İslâm kültüründe ve Batı dünyasında yüksek eğitimin, anlayış ve kurumsallaşma açısından medreseden “universitas”a ve akabinde modern üniversiteye dönüşüm sürecini tarihsel seyri içinde karşılaştırmalı olarak analiz etmektedir. Bu çerçevede, VIII. yüzyıldan itibaren şekillenmeye başlayan medrese eğitimi, Nizamiye ve daha sonra Mustansiriyye medreseleriyle birlikte belli konularda verilen temel eğitimin ardından aşama aşama ilerleyen, daha yapıli ve sistematik bir yüksek eğitim anlayış ve düzeyiyle XI. yüzyıldan başlayarak hem İslâm dünyasının çeşitli bölgelerinde hem de sonraki dönemlerinde Avrupa’daki yüksek eğitimin gerek kurumsallaşma gerek ders içeriklerinin şekillenmesinde çeşitli açılardan katkıda bulunmuştur. XVI. yüzyılla birlikte oluşmaya başlayan Akademilerin önemli katkılarıyla XVII-XVIII. yüzyıldan itibaren şekillenen bilimsel devrim, XIX. yüzyılın başından itibaren Avrupa’da, özellikle kıtanın dönemin şartlarında yoksul ve marjinal olarak görülen ülkeleri Almanya ve İskoçya’da modern üniversitenin oluşumuyla sonuçlanmıştır. Bu süreç hem diğer ülkelerin hem de Osmanlı dünyasının modern yükseköğretim anlayışının şekillenmesini çeşitli yönlerden etkilemiştir. Modern üniversite, öncü kuruluşların inşa sürecinde etkisinde kaldığı kurucu vakfın veya kilisenin yönlendirici denetiminden kurtulsa da, bir yandan küreselleşmeyle birlikte gelen hızlı uluslararasılaşmanın sunduğu imkanlardan yararlanmaya ve tehditleriyle başetmeye çalışırken diğer yandan da hâlâ ideal anlamda özerklik arayışını sürdürmektedir.

Anahtar kelimeler: Medrese, Universitas, Yüksek Öğretim, Akademiler, Modern Üniversite, Mühendishane, Maarif, Yüksek Eğitimde Modernleşme

#### **Kaynakça**

- Adıvar, Adnan: *Osmanlı Türkleri’nde İlim*, İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991.  
 Atay, Hüseyin: *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, İstanbul: Dergah Yayınları, 1983.  
 Ayvazoğlu, Beşir: *Yahya Kemal: ‘Eve Dönen Adam’*, İstanbul: Kapı Yayınları, 2008.  
 Barnhart, Robert K. (ed.): *Chambers Dictionary of Etymology*, New York: Chambers, 2001.

- Berkes, Niyazi: *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. haz. Ahmet Kuyaş, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2002.
- Beydilli, Kemal: *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne: Mühendishâne Matbaası ve Kütüphanesi (1776-1826)* İstanbul: Eren Yayıncılık ve Kitapçılık, 1995, s.23-94.
- Boogert, M. H.: *Aleppo Observed: Ottoman Syria Through the Eyes of Two Scottish Doctors, Alexander and Patrick Russell*, Londra: The Arcadian Library, 2010.
- Borgeaud, Charles: *Historie de l'université de Genève: L'Académie de Calvin 1559-1798* Cenevre: Georg, 1900.
- Cobban, A.B.: *The Medieval Universities: Their Development and Organization* Londra: Methuen, 1975.
- Cong, Xiaoping: *Teachers's Schools and the Making of the Modern Chinese Nation-State, 1897-1937*, Vancouver: UBC Press, 2007.
- De Kay, James E.: *1831-1832 Türkiye'sinden Görünümler*, çev. Serpil Atamaz Hazar, Ankara: ODTU Yayıncılık, 2009.
- Dölen, Emre: *Türkiye Üniversite Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., 2010, I-V.
- Eckermann, J. P.: *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832*, Berlin: Deutsche Buch Gemeinschaft, I-III, ty.
- Eckermann, J. P.: *Goethe ile Konuşmalar*, çev. Lütfi Ay - Sadi Baytın, İstanbul: MEB, I, 1947.
- Eğitim Reformu Girişimi: *Eğitim İzleme Raporu 2008*, İstanbul: ERG-Sabancı Üniversitesi, 2009.
- Ergün, Mustafa: *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1982.
- Erünsal, İsmail E.: *Osmanlı Vakıf Kütüphaneleri: Tarihi Gelişimi ve Organizasyonu*, Ankara: TTK, 2008.
- Esenbel, Selçuk: *Japon Modernleşmesi ve Osmanlı: Japonya'nın Türk Dünyası ve İslam Politikaları*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2012.
- Ferguson, Niall: *Uygarlık: Batı ve Ötekiler*, çev. N. Elhüseyni, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2011.
- Frijhoff, W.: "Universities: 1500-1900," *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford: Pergamon Press, 1992, II, 1251-1259.
- Gaudiosi, Monica M.: "The Influence of the Islamic Law of Waqf on the Development of the Trust in England: The Case of Merton College," *University of Pennsylvania Law Review*, vol.136, no.4, 1988: 1231-1261.
- Gibbon, Edward: *Autobiography* Londra: Oxford University Press, 1907.
- Goetz, Walter (Ed.): *Propyläen Weltgeschichte: Das Zeitalter des Absolutismus (1660-1789)*, Berlin: Propyläen Verlag, 1931, VI.
- Gökyay, Orhan Şaik: *Evlîya Çelebi Seyahatnâmesi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1996.



- Grafton, Anthony: *Worlds Made By Words: Scholarship and Community in the Modern West*, Cambridge: Harvard University Press, 2009.
- Güdemann, Moritz: *Geschichte des Erziehungswesens und der Kultur der abendländischen Juden während des Mittelalters und der neueren Zeit*, Wien: A. Hölder, 1880-1888.
- Haskins, Charles Homer: *Studies in Medieval Culture*, New York: F. Ungar Pub. Co., 1958.
- Haskins, Charles Homer: *The Rise of Universities*, haz. Lionel S. Lewis, Londra: Transaction Publishers, 2007.
- Herrera, Linda: "Higher Education in the Arab World," *International Handbook of Higher Education*, ed. James J.F. Forest-Philip G. Altbach, Springer, 2007, s.409-421.
- Hilâli, Abdürrezzak: *Tarihü't-ta'lim fi'l-Irak fi'l-abdi'l-Osmâni: 1638-1917*, Bağdad: Vizaretü'l-Maârif, 1959.
- Hırş, E. (der.): *Dünya Üniversiteleri ve Türkiyede Üniversitelerin Gelişmesi*, Ankara: Ankara Üniversitesi, 1950, I-II.
- Hofstadter, R. ve Metzger, W. P.: *The Development of Academic Freedom in the United States*, New York: Columbia University Press, 1955.
- İbnü'l-Esir, *el-Kâmil fi't-Tarih*, nşr. C. J. Tornberg, Dâru Beyrut: Beyrut, 1989, I-XIII.
- İbn Hallikân: *Vefeyâtü'l-a'yan ve enbau ebna'i'z-zaman*, Kahire: Mektebetü'n-Nehdati'l-Mısıriyye, 1948, I-VI.
- İbn Nedim: *el-Fihrist*, Beyrut: Dârü'l-Ma'rife, 1978.
- Iman, Farag: *La construction sociale d'une éducation nationale: enjeux politiques et trajectoires éducatives. Egypte 1900-1950* (Paris: EHESS, Basilmamış doktora tezi).
- İhsanoğlu, Ekmeleddin: *Dârülfünûn: Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı*, yay. haz. Hümeysra Zerdecî, İstanbul: IRCICA, 2010, I-II.
- İpşirli, Mehmet: "Medrese," *İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: TDV, 2003, XXVIII, 327-332.
- Kenan, Seyfi: "III. Selim Dönemi Eğitim Anlayışında Arayışlar," *Nizâm-ı Kâdim'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim ve Dönemi- Selim III and His Era from Ancien Régime to New Order*, ed. Seyfi Kenan, İstanbul: İSAM Yayınları, 2010, s.129-163.
- Kenan, Seyfi: "Türk Eğitim Düşüncesi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine Bir Çözümleme," *Osmanlı Araştırmaları: The Journal of Ottoman Studies* Misafir Ed. S. Kenan, 41, 2013, s.1-32.
- Kesâi, Nurullah: *Medâris-i Nizâmiye ve têsirât-ı ilmî ve ferheng-i ân*, Tahran: Müessese-i İntişarat-ı Emir Kebir, 1374.
- Le Goff, Jacques: *Ortaçağda Entelektüeller*, çev. M.A. Kılıçbay, İstanbul: Ayrıntı Yay., 1994.
- Le Goff, Jacques: *The Birth of Europe*, Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- Leemhuis, Fred: "From Memorising to Learning," *Centres of Learning: Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East* ed. J. W. Drijvers & A. A. MacDonald, Leiden: E. J. Brill, 1995, s.91-102.

- Lowry, H. W. ve Erünsal, İ. E.: *Remembering One's Roots: Mehmed Ali Paşa of Egypt's Links to the Macedonian Town of Kavala: Architectural Monuments, Inscriptions & Documents*, İstanbul: Bahçeşehir University Press, 2011.
- Lyons, Jonathan: *The House of Wisdom: How the Arabs Transformed Western Civilization*, Londra: Bloomsbury Press, 2010.
- Mahmudov, Yakub (ed.): "Bakı Dövlət Universiteti", *Azərbaycan Halk Cümhuriyyəti Ensiklopediyası*, Bakü: Lider Neşriyatı, 2005, I, 216–225.
- Makdisi, George: "Muslim Institutions of Learning in Eleventh Century Baghdad," *BSOAS*, XXIV, 1961, s. 1-56.
- Makdisi, George: *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981.
- Makdisi, G.: *The Rise of Humanism in Classical Islam and the Christian West: With Special Reference to Scholasticism*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 1990.
- Makdisi, George: "Baghdad, Bologna, and Scholasticism," *Centres of Learning: Learning and Location in Pre-Modern Europe and the Near East* ed. J. W. Drijvers & A. A. MacDonald, Leiden: E. J. Brill, 1995, s.141-157.
- Maruf, Naci: *Medâris kabî'n-nizamiyye*, Bağdad: Matbaatu Mecmai'l-İrakî, 1973.
- Mazaheri, Ali: *Ortaçağda Müslümanların Yaşayışları*, çev. Bahriye Uçok, İstanbul, 1972.
- Osterhammel, Jürgen: *The Transformation of the World: A Global History of the Nineteenth Century*, çev. Patrick Camiller, Princeton: Princeton University Press, 2014.
- Özaydın, Abdülkerim: "Nizamiye Medresesi," *İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: TDV, 2007, XXXIII, 188-191.
- Özen, Şükrü: "Hilaf," *İslâm Ansiklopedisi*, Ankara: TDV, 1998, XVII, 527-538.
- Öztürk, Cemil: *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2007.
- Pedersen J. – G. Makdisi: "Madrasa," *Encyclopedia of Islam*, Leiden: Brill, 1980.
- Pedersen, Olaf: *The First Universities: Studium Generale and the Origins of University Education in Europe*, çev. Richard North, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Perkin, Harold: "History of Universities," *International Handbook of Higher Education*, ed. James J.F. Forest-Philip G. Altbach, Springer, 2007, s.159-205.
- Platt, Brian: *Burning and Building: Schooling and State Formation in Japan, 1750-1890*, Cambridge: Harvard University Asia Center, 2004.
- Quatremère, Moritz: *Histoire des Sultans Mamlouks, de L'Égypte*, Paris: The Oriental Translation of Fund of Great Britain and Ireland, 1845, I.
- Rashdall, Hastings: *The Universities of Europe in the Middle Ages*, Londra: Oxford University Press, 1936, I-III.
- Rashed, R. ve Regis, M. (ed.): *Encyclopedia of The History of Arabic Science: Astronomy, Theoretical and Applied*, Londra: Routledge and Kegan Paul, 1996, I-II.

- Reindle-Kiel, Hedda: "The Vakf of Moralı Beşir Ağa in Argos," *Monuments, Patrons, Contexts: Papers on Ottoman Europe Presented to Machiel Kiel*, ed. Maximilian Hartmuth & Ayşe Dilsiz (Nederlands Instituut, 2010).
- Rosenthal, Franz: *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam*, Leiden: Brill, 2007.
- Rüegg, Walter & Ridder-Symoens, H. D. R.: (Ed.), *A History of the University in Europe*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992-2004, I-III.
- Saliba, George: *Islamic Science and the Making of European Renaissance*, Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2007.
- Sayılı, Aydın: "Ortaçağ İslam Dünyasında İlmî Çalışma Temposundaki Ağırlaşmanın Bazı Temel Sebepleri," *Araştırma*, c.1, Ankara, 1963, s. 5-69.
- Sayılı, Aydın: "Vâcidiyye Medresesi: Kütahya'da bir Ortaçağ Türk Rasathânesi," *Belleten* XII/47, 1948, s.655-666.
- Sayılı, Aydın: *The Observatory in Islam*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1960.
- Shills, E.: "Universities: Since 1900," *The Encyclopedia of Higher Education*, Oxford: Pergamon Press, 1992, II, 1259-1275.
- Stone, Lawrence: "The Educational Revolution in England, 1560-1640," *The Past and Present Society* 28, 1964, s.41-80.
- Şelebî, Ahmed: *et-Terbiyetü'l-İslamiye: Nüzumuha-felsefetuha-tarihuhu*, Kahire: Mektebetü'n-Nehdati'l-Mısriyye, 1978, s.113-136.
- United Nations Development Program (UNDP): *Arab Human Development Report 2002: Creating Opportunities for Future Generations*, New York: United Nations Publications, 2002.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Global Education Digest 2008*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2008.
- Üniversitelerin Temel Sorunları Çağdaş Eğitim-Çağdaş Üniversite: *Üniversitelerimizin Gelişmişlik Durumu*, Ankara: Başbakanlık Basımevi, 1996.
- Vincent, David: *The Rise of Mass Literacy: Reading and Writing in Modern Europe*, Oxford: Polity, 2000.
- Widmann, Horst: *Atatürk Üniversite Reformu*, çev. Aykut Kazancıgil, Serpil Bozkurt, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, 1981.
- Yükseköğretim Kurulu, *Türk Yükseköğretimi'nin Bugünkü Durumu*, Ankara, 2005: [http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=178](http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=178). Erişim Tarihi: 7 Haziran 2011.
- Yükseköğretim Kurulu: *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, Ankara: YÖK Yay., 2007.
- Zilfi, Madeline: *The Politics of Piety: The Ottoman Ulema in the Postclassical Age (1600-1800)*, Minneapolis: Bibliotheca Islamica, 1988.

