

جایگاه، ساختار و ویژگی‌های تعلیم و تربیت در دوره امپراتوری عثمانی^۱

سید محمد طیبی^۲

امید مهنی^۳

سینا میرشاهی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی جایگاه، ساختار و ویژگی‌های تعلیم و تربیت اسلامی در امپراتوری عثمانی است. برای این پژوهش از شیوه تحلیلی با رویکرد تاریخی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش گویای این است که دولت عثمانی از بدو تأسیس به مقوله تعلیم و تربیت و ویژگی‌های آن توجه کرده و به آموزه‌های اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های آن چون اصلاحات آموزشی، مدرسه‌سازی، اهداف آموزشی و متون آموزشی پرداخته است. این امپراتوری که برای مدتی طولانی یکی از قدرت‌های جهان اسلام به شمار می‌رفت و گستره وسیعی از آسیا و اروپا را در بر داشت، تأثیرات شایان توجهی در عرصه‌های گوناگون از جمله حوزه تعلیم و تربیت در جامعه و زیرمجموعه قلمرو و حاکمیت خویش بر جای گذاشته است. بنابراین در این پژوهش سعی بر آن است تا با تکیه بر اسناد و منابع کتابخانه‌ای، چگونگی ساختار و سیستم تعلیم و تربیت امپراتوری عثمانی براساس آموزه‌های اسلامی نشان داده شود. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که سلاطین عثمانی اهتمام ویژه‌ای بر حفظ تعلیم و تربیت اسلامی داشته و برای رسیدن به این اهداف آموزشی به تربیت متخصصان در حوزه آموزش اسلامی پرداخته بودند. در واقع می‌توان گفت اصلاحات آموزشی در امپراتوری عثمانی در ادامه موجب تحرک و تکاپوی نهادهای آموزشی شد.

واژگان کلیدی:

امپراتوری عثمانی، تعلیم و تربیت، مدرسه‌سازی، اصلاحات آموزشی.

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۲۷؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۰۵.

Motayybi@uk.ac.ir

۲- دانشیار گروه تاریخ دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

O.Mehni@hotmail.com

۳- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Smmirshahi@gmail.com

۴- دانشجوی دکتری تاریخ اسلام دانشگاه شیراز، فارس، ایران.

بیان مسئله

چندین مطالعه تجربی در قرن نوزده و نیمه اول قرن بیستم، منابع طبیعی را به‌عنوان موتور رشد اقتصادی معرفی کرده‌اند (براو/اورتگا و گری گوریا، ۲۰۰۵). اما با مرور زمان و مشاهده کشورهای توسعه‌یافته‌ای که در آن‌ها نیروی انسانی کارا و مولد، کمبود منابع فیزیکی را جبران کرده و موجب رشد و توسعه این کشورها شده بودند، این اعتقاد اهمیت خود را از دست داد و افراد به اهمیت عامل انسانی و نقش و توان آن در پیشرفت و توسعه کشورها پی بردند (جن نایولی و همکاران، ۲۰۱۱)؛ چرا که اندیشمندان دیگر جوامع را تنها مصرف‌کننده نمی‌دانند و در این میان اهمیت جایگاه تعلیم و تربیت بیش از پیش روشن شده است (دادین و شیشالوا، ۲۰۱۹). از این رو تعلیم و تربیت، ابزاری عالی برای پیشرفت کشورها به حساب می‌آید و تأثیر تعلیم و تربیت بر توسعه یا عقب‌ماندگی جوامع توسط ملل مختلف جهان به اثبات رسیده است (اسارنرن و ارابور، ۲۰۱۸). به این ترتیب تعلیم و تربیت را رویکردی ضروری برای ترویج انسجام، یادگیری و ایجاد جامعه عادلانه‌تر می‌دانند (طاهر و همکاران، ۲۰۱۹).

تعلیم و تربیت در جهان اسلام به عصر پیامبر گرامی اسلام حضرت محمد ﷺ برمی‌گردد. دین اسلام مقوله تعلیم و تربیت را از عوامل رسیدن فرد به تکامل می‌داند و وجود آیات و روایات در این زمینه نشان از نگاه ویژه جهان اسلام به موضوع تعلیم و تربیت اسلامی دارد. قرآن کریم و سنت پیامبر ﷺ در بردارنده اصول تربیتی معینی است که مبنای نظریه تعلیم و تربیت در اسلام را تشکیل می‌دهد (عرسان کیلانی، ۱۳۸۷، ص ۹۸). نخستین نمودهای تحول در مفهوم نظریه تعلیم و تربیت اسلامی بر پایه قرآن و احادیث، در قرن اول هجری قمری شکل گرفت (عرسان کیلانی، ۱۳۸۷، ص ۱۵۱). مساجد نیز تا قرن چهارم هجری قمری به‌عنوان مهم‌ترین مراکز و نهادهای علمی و آموزشی در جهان اسلام به شمار می‌رفتند (شانه‌چی، طحانی، ۱۳۹۲، ص ۱۵۵). پس از آن، مدارس، مکتب‌خانه‌ها و کتابخانه‌ها به آموزش و پرورش اسلامی پرداختند. با شکل‌گیری حکومت‌های مقتدر در جهان اسلام، مراکز علمی و مدارس معتبری در جهان چون بیت‌الحکمه، جامع‌الازهر و نظامیه‌ها ساخته شد که به مقوله تعلیم و تربیت اسلامی توجه داشتند. البته ذکر این

- 1- Bravo-Ortega & Gregorio
- 2- Gennaioli et al
- 3- Dudin & Shishalova
- 4- Osarenren-Osaghae & Irabor
- 5- Tahir and et al

نکته ضروری است که بهره‌گیری از این شیوه در سرزمین‌های مختلف جهان اسلام، با یکدیگر متفاوت است. یکی از این حکومت‌های جهان اسلام، امپراتوری عثمانی بود که همواره توجه ویژه‌ای به تعلیم و تربیت اسلامی داشت؛ به طوری که این مقوله از ابتدای تأسیس تا فروپاشی امپراتوری عثمانی، همواره دستخوش تغییر و تحولاتی قرار گرفت. این امپراتوری با روحیه مذهبی، اقتدار و سلطه سیاسی خود را از یک امیرنشین کوچک آغاز کرد و توانست بیش از شش قرن به‌عنوان یکی از پایدارترین دولت‌های اسلامی و به‌عنوان یکی از نمادهای مهم قدرت، مقاومت و توسعه ارضی در دنیای مسلمانان و غیرمسلمانان - به‌ویژه مسیحیت غربی - خودنمایی کند. در ارتباط با نهاد آموزشی ساختار و سیستم تعلیم و تربیت در دولت و امپراتوری عثمانی، در کتاب‌ها و مقالات مورخان و پژوهشگران - در لابه‌لای دیگر مباحث - به‌صورت پراکنده نکات و مطالبی قابل مشاهده و مطالعه است. اما تاکنون در ارتباط با موضوع و مقاله پیش‌رو، پژوهشی مستقل و در بردارنده زوایای مختلف آن انجام نشده است. در این زمینه عبادی (۱۳۹۳) در پژوهشی باعنوان «نقش مدارس و اسلام مدرسی در سیاست مذهبی دولت عثمانی» به شکل‌گیری جریان علمی و مذهبی و ارتباط مدارس با دولت عثمانی پرداخته است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تأثیر دولت و مدرسه در دوره عثمانی (اوایل دوره شکل‌گیری مورد بحث در این مقاله)، دو سویه بوده و نهاد مدرسه به نوبه خود هم بر ساختار دولت و هم بر سیاست‌های آن تأثیر ملموسی داشته است. همچنین علامه (۱۳۹۴) در مقاله دیگری باعنوان «بررسی وضعیت علوم به قلمروی خلافت عثمانی تا ورود دانشمندان شیعی عهد صفوی»، به مهاجرت عالمان به مدارس عثمانی و تدریس این علمای ایرانی در خلافت عثمانی اشاره کرده و بیان می‌کند که برافتادن حکومت‌های باثبات و روی کار آمدن صفویان باعث شد تا عده‌ای دیگر از عالمان غیرشیعی به سرزمین عثمانی مهاجرت کنند. پادشاهان عثمانی نیز در قالب حمایت از آن‌ها، از این فرصت برای انتقال علوم و سنن مدارس ایرانی و تشکیل دوره علوم عثمانی بهره گرفتند. در واقع امپراتوری عثمانی از این مهاجران در مقام‌هایی نظیر طبیب خاص، قاضی عساکر و معلم مدارس استفاده کرده و آن‌ها را به سراسر عثمانی گسیل داشت. پژوهشی دیگر توسط قدیمی قیداری، عباس؛ جنگجو قولنجی (۱۳۹۴) باعنوان «نظام آموزشی ترکیه در دوره حکومت کمال آتاتورک ۱۹۲۳-۱۹۳۸» انجام شده و نویسندگان در این پژوهش به بررسی نظام آموزشی در امپراتوری عثمانی قبل از حکومت آتاتورک پرداخته‌اند. به استناد این پژوهش، آموزش و پرورش در این دوره به وسیله‌ای برای تعمیم و تعلیم آرا، افکار، سیاست‌ها و آرمان‌های حکومت به رهبری کمال آتاتورک تبدیل شده بود. در این دوره سیاست‌های کلی حاکم بر نظام آموزشی ترکیه از سوی حکومت تعیین شده و دولت تقریباً تسلط کامل و انحصاری بر امر آموزش داشته است. بنابراین نظام آموزشی ترکیه

با انتقال از حکومت عثمانی به جمهوری دچار تحولات بنیادینی شد و در پی اصلاحات صورت گرفته، نظام آموزشی در دوره مورد بحث به نظامی دولتی و غیردینی تبدیل شد. با وجود اقدامات صورت گرفته در این دوره، آمار و ارقام از گسترش آموزش و پرورش نشان می‌دهد که در این زمینه تغییرات اساسی به وجود نیامده بود. برومند اعلم (۱۳۹۵) نیز پژوهشی با عنوان «گذار از نظام آموزشی سنتی به مدرن در قلمرو عثمانی، مطالعه موردی مدرسه صادقیه تونس» انجام داده که پژوهش وی بیان می‌کند دارالفنون عثمانی که به‌مثابه مجتمع آموزشی جامع در ۱۲۷۸ق / ۱۸۶۲م تأسیس شد، عملاً به الگویی مناسب برای بسیاری از ممالک اسلامی، به‌ویژه ایالات و ولایات عثمانی در این دوره تبدیل شده بود. از این رو از اواخر سده هجدهم میلادی / دوازدهم هجری، مسئله اصلاح نظام آموزشی به یکی از مسائل و دغدغه‌های حاکمان و عناصر اصلاح طلب افریقیه تبدیل شد و در نتیجه مدرسه عالی صادقیه با الگو گرفتن از دارالفنون استانبول شکل گرفت. این مدرسه با برنامه دقیق و سطوح مدون آموزشی، فارغ‌التحصیلانی را به جامعه افریقیه ارائه کرد که نقش مهمی در تحولات اجتماعی افریقیه در سده نوزدهم و بیستم میلادی داشت. از این رو یکی از دغدغه‌های اصلی استعمار فرانسه پس از سلطه بر تونس از سال ۱۸۸۱م / ۱۲۹۸ق، تضعیف یا به تعطیلی کشاندن این مدرسه بود. رهبران و پیشگامان جنبش استقلال طلبی در تونس - که منجر به استقلال این کشور از فرانسه در ۱۹۵۶م / ۱۳۷۵ق شد - از دانش‌آموختگان مدرسه عالی صادقیه بودند. عبادی و حسینی (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان «مدرسیان عثمانی و بازیابی نفوذ سیاسی آن‌ها در عهد مراد دوم» به مدارس و نحوه تعلیم در این مدارس پرداخته‌اند. پژوهش مذکور اشاره دارد که در عهد مراد دوم، مدارس باشکوهی در بروسه و ادرنه تأسیس شد و موقوفه‌های چشم‌گیری به آن‌ها اختصاص یافت. در پی این اقدامات، زمینه مناسبی برای گسترش آموزش مدرسی و تکامل طبقه علمیه فراهم شد.

اهمیت و جایگاه امپراتوری عثمانی در موضوعات مختلف دینی و مذهبی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، نظامی و آموزشی به‌ویژه در تاریخ متأخر جهان اسلام بر کسی پوشیده نیست. باتوجه به شرایط متنوع سرزمین‌ها، همه کشورها دارای سابقه منحصر به فرد خود در زمینه تعلیم و تربیت هستند که منجر به سیستم‌های مختلف آموزشی می‌شود (کیم و همکاران^۱، ۲۰۱۹). از این رو هر سیستم آموزشی دارای اهداف مشخص و همچنین اهداف انتزاعی خواهد بود (بالکار و همکاران^۲، ۲۰۱۹). بنابراین می‌توان بیان کرد که بدون تردید عثمانیان در دوران حاکمیت خویش، به مقوله و امر

1- Kim and et al

2- Balkar and et al

تعلیم و تربیت توجه داشته و در این عرصه تجاربی شایسته اهمیت از خود به یادگار گذاشته‌اند. این پژوهش در پی پاسخ گفتن به سؤالات ذیل انجام شده است:

- ۱- جایگاه و ساختار تعلیم و تربیت در دوره امپراتوری عثمانی چگونه بود؟
 - ۲- اصلاحات نوین آموزشی چه تأثیری بر نهاد تعلیم و تربیت در امپراتوری عثمانی بر جای گذاشت؟
 - ۳- تعلیم و تربیت در امپراتوری عثمانی چه اهدافی را مد نظر داشت؟
- در این پژوهش تلاش خواهد شد تا با بررسی اسناد و داده‌های موجود تاریخی و در دسترس، به سؤالات اصلی ذکر شده و سؤالات فرعی قابل طرح زیرمجموعه آن پاسخ لازم ارائه شود.

روش پژوهش

پژوهش در زمره مطالعات تاریخی قرار دارد و روش آن شیوه توصیفی - تحلیلی است. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش، مطالعات کتابخانه‌ای و روش فیش‌برداری است و جامعه آماری نیز منابعی است که در راستای شناسایی جایگاه تعلیم و تربیت اسلامی در خلافت عثمانی کار شده‌اند. به این ترتیب ابتدا به مطالعه منابعی که به مفهوم تعلیم و تربیت اسلامی در امپراطوری عثمانی مورد بررسی قرار گرفته است و در گام بعدی دستاوردها و تکاپوهای تعلیم و تربیت در دوره امپراطوری عثمانی بر اساس منابع استخراج و تبیین شده است. همچنین نمونه‌گیری از این جامعه به‌طور هدفمند براساس موضوع پژوهش (تعلیم و تربیت اسلامی در امپراتوری عثمانی) انتخاب شده است.

یافته های پژوهش

واکاوی مفهوم تعلیم و تربیت اسلامی در امپراتوری عثمانی

عشیره عثمانی از قبیله کایی اوغوزها بودند که در زمان سلجوقیان به آناتولی وارد و در حومه آنکارا ساکن شدند. اقدامات ارطغرل غازی باعث تشکیل یک امیرنشین در حومه آنکارا شد (دورسون، ۱۳۲۷، ص ۱۸۸). پس از ارطغرل، در زمان عثمان یک موفقیت سیاسی در زمینه فتوحات جدید در سرزمین‌های بیزانس انجام شد و این امیرنشین به‌علت اینکه ماهیتی غازی‌گرایانه داشت، نسبت به دیگر امیرنشین‌ها اهمیت بیشتری یافت. شکست ارتش بیزانس از عثمان در سال ۱۳۰۱ میلادی، موجب شهرت فراوان آن‌ها در آناتولی و دیگر مناطق شد. با این پیروزی بسیاری از بیگ‌ها و رؤسای قبایل و امیرنشین‌ها به عثمان پیوستند؛ در نتیجه قدرت عثمان افزایش یافت و پیروانش اسم او را

برگزیدند و در نهایت نام این سلسله عثمانی شد (ایتسکویتس، ۱۳۷۷، ص ۳۱). منابع ترکی عثمانی، گرایش عثمان به غزوات جهادی را انگیزه‌های معنوی و مذهبی معرفی می‌کنند (خزائلی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۲). این امیرنشین کوچک، به تدریج به یک کشور و بعد از آن به یک امپراتوری بزرگ در آسیا و اروپا تبدیل شد و جهان اسلام و مسیحیت را تحت تأثیر خود قرار داد. این امپراتوری پس از تشکیل به اصلاحات مختلفی در زمینه آموزش و پرورش پرداخت و برای تربیت افراد به مفهوم تعلیم و تربیت اسلامی نگاه ویژه‌ای داشت و در این زمینه گام‌های مثبتی برداشت. زمامداران و صاحب‌منصبان دولت عثمانی، کمابیش در عرصه تعلیم و تربیت و امر آموزش معطوف به نیاز جامعه، شرایط و امکانات موجود، تکاپوها و دستاوردهایی از خود به نمایش و یادگار گذاشته‌اند. در ادامه سعی خواهد شد تا اقدام‌ها و فعالیت‌های عینی و تحقیقی‌یافته آنان در پنج مبحث و موضوع ذیل مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد:

الف) مدرسه‌سازی و منابع درآمد مدارس

فرمانروایان عثمانی از بدو دستیابی به قدرت و تشکیل دولت، به دلایلی چند از جمله نیاز مبرم حاکمیت و تقلید از اسلاف ترک و سلجوقی خود، مدرسه‌سازی را سرلوحه برنامه‌های حکومتی خود قرار دادند. آنان علاوه بر تأسیس مدارس جدید، برخی از مکان‌های مذهبی مورد تصرف در سرزمین‌های غیرمسلمان از جمله کلیساها را به مراکز آموزشی تبدیل کردند. در واقع مدرسه‌سازی به‌عنوان یک سنت مقبول و حسنه مورد توجه ویژه سلاطین قرار داشت. این نگرش و این روند در قرن دهم هجری (اوج شکوفایی دوره عثمانی) به اوج خود رسید. به‌عنوان مثال در پایان قرن یاد شده در استانبول ۱۳۶ مدرسه، در ادرنه ۱۶ مدرسه و در آماسیه - به تعبیر یک سیاح فرانسوی - مدارس متعدد و در حد شهر آکسفورد، فعالانه به امر آموزش اشتغال داشتند (دورسون، ۱۳۸۱، صص ۴۴۷، ۴۴۲، ۴۴۱، ۴۳۷). با فتح استانبول توسط سلطان محمد فاتح در سال ۸۵۷ ق / ۱۴۵۳ م و انتقال پایتخت عثمانی به آن شهر، مدرسه‌سازی وارد مرحله جدیدی شد. در داخل مجموعه بناهایی که سلطان احداث کرد، هشت مدرسه با عنوان صحن ثمان^۱ و با امکانات کافی راه‌اندازی شد. همچنین در پشت مکان مزبور، هشت مدرسه تکمیلی موسوم به مدرسه تتمه به مدارس بالا الحاق شد. محصلان

صحن ثمان را «دانشمند» و محصلان مدارس تتمه را «صوفته»^۱ خطاب می‌کردند (عربخانی، ۱۳۹۴، صص ۱۱۹ و ۱۱۸).

سلاطین عثمانی کمابیش سعی داشتند تا در دوران فرمانروایی، عالی‌ترین و بهترین مدرسه را در بنا، معماری و امکانات دایر کرده و از همگنان گذشته خود سبقت بگیرند. حتی برخی از شاهزادگان، مادران و همسران سلاطین، صدراعظم‌ها و دیگر مقامات سیاسی و دینی مملکتی نیز به تقلید و تبعیت از سلاطین در مناطق مورد نیاز امپراتوری مدرسه می‌ساختند (دورسون، ۱۳۸۱، صص ۴۳۸، ۴۳۹ و ۴۴۵).

مدارس و مراکز آموزشی در امپراتوری عثمانی به‌طور عمده براساس قاعده وقف، تأسیس و اداره می‌شدند. به‌عبارت دیگر نظام و کارکرد مدارس برپایه وقف قرار داشت. مدارس مزبور، فاقد استقلال علمی بودند؛ اما در ابعاد اداری و مالی آزادی کامل داشتند (دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۵۱). بانی همزمان با تأسیس مدرسه، وقفیه‌ای به آن اختصاص می‌داد؛ عمده وقفیه‌ها، املاک و اراضی دولتی یا خصوصی (شخصی) بودند. البته گاه واقفان معطوف به نیازها و هزینه‌ها، بخشی از درآمدهای شخصی خود را به این امر اختصاص می‌دادند. چنانچه به دلایل خاص و بروز مشکلات مالی، واقفان قادر به اداره مدارس نمی‌شدند، دولت با اختصاص بخشی از مالیات‌ها از تعطیلی آن‌ها جلوگیری می‌کرد (دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۵۳).

طی قواعد و سنت رایج در اسناد وقف‌نامه‌ها، راه‌های درآمد، نحوه اداره مدرسه، تعداد و میزان دستمزد آموزگاران و کارکنان، چگونگی گزینش آنان، نوع علوم مورد تدریس، مدت و دوره تحصیلات، منابع و مواد تدریس، چگونگی انتخاب مسئول و ناظر مدرسه و دیگر جزئیات به دقت توصیف، ثبت و مکتوب می‌شد. در برخی از مدارس به دانش‌آموزان فقیر و بی‌پول علاوه بر دو وعده غذا در شبانه‌روز، سالیانه یک دست لباس و کفش نیز اهداء می‌شد (اسماعیل حقی، ۱۳۶۹، ص ۲/۶۱۸). دانش‌آموزان و طالبان علم فاقد توانایی مالی که از روستاها و شهرستان‌های دوردست در مدارس مزبور حضور داشتند، می‌توانستند از امکانات و کمک‌هزینه تحصیلی و همچنین مراکز شبانه‌روزی اختصاص‌یافته استفاده کنند (دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۵۲).

مجموعه این دست‌ورعمل‌ها و منابع مالی ازسوی واقفان در اختیار یکی از مدرسان مدرسه - که به‌عنوان مسئول و مدیر انتخاب می‌شد - قرار می‌گرفت. مسئولیت قانونی و شرعی او این بود تا مقررات و دست‌ورعمل‌های تعیین شده را به بهترین وجه به مرحله اجرا درآورد (خلیل/ینالچق، ۱۳۳۸،

ص ۲۸۴). دولت عثمانی نظارت بر مدارس را به «قضات» سپرده بود. قضات در کنار نظارت بر نحوه و چگونگی اجرای دقیق قاعده و دستورالعمل سند وقفیه و نکات مورد توجه و تأکید واقف، دقت فراوان داشتند تا در روش‌های متعارف و مقبول تعلیم و تربیت سنتی و اسلامی مورد تأکید حاکمیت عثمانی، انحرافی صورت نگیرد (دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۵).

ب) اهداف آموزشی

همانگونه که پیشتر اشاره شد، با شکل‌گیری دولت عثمانی، سامان‌دهی و به انحصار درآوردن امور تعلیم و تربیت نیز آغاز شد. زمامداران عثمانی در مقوله آموزش، اهداف متعددی را دنبال می‌کردند. عثمانیان و جامعه عثمانی ترک نسبت به فهم و آموزش زبان ترکی، آداب و رسوم، سنت‌ها، تاریخ فرهنگ و تمدن ترکان حساسیت ویژه داشتند. این حساسیت موجب می‌شد تا در سیستم آموزشی راهکارهایی برای تحقق این هدف منظور شود (ویسنیچ، ۱۳۴۲، ص ۱۸۷).

آموزش معارف اسلامی اعم از قرآن، حدیث، عقاید و احکام دینی، سیره نبوی، تاریخ اسلام (با تأکید بر صدر اسلام) و اخلاق و فرهنگ اسلامی منطبق بر مذهب اهل سنت - و با تأکید بر فرقه حنفی - از اقدام‌های دیگر دولت عثمانی بود. آنان با این رویکرد دو هدف عمده مدنظر داشتند؛ هدف نخست آشنا کردن توده‌های مردم با تعالیم و آداب و رسوم مذهبی بود که البته برای دستیابی به این هدف، آموزش ابتدایی و آشنایی مختصر کفایت می‌کرد. هدف دوم نیز پرورش، تعلیم و تربیت علما و حاملان مرجعیت دینی و صاحب‌نظران عرصه دین در امور قضایی، اجتماعی، اقتصادی و... بود؛ چرا که در حاکمیت و جامعه دینی عثمانی وجود و حضور آنان برای حل و فصل امور شرعی ضرورتی انکارناپذیر به حساب می‌آمد (استانفورد جی شاول، ۱۳۷۰، ص ۱/۲۳۵؛ ویسنیچ، ۱۳۴۶، ص ۱۸۷؛ دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۲۶؛ ولایتی، ۱۳۸۴، صص ۲۶۸ و ۳/۲۶۷).

آموزش، تربیت و آماده‌سازی کارگزار، کارمند و افراد مورد نیاز در دیوان‌سالاری دینی و دستگاه‌های اجرایی از اهداف مهم دیگر در سیستم آموزشی دولت عثمانی بود. در تحقق این هدف تربیتی، سعی وافر بر آن بود تا مجریان، کارمندان و سیاست‌مداران وفادار و مورد اعتماد سلاطین و نظام حکومتی، ادیب، خوش‌سخن، خوش‌رفتار و آراسته به فضایل اخلاقی پرورش یابند (دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۳۶؛ ویسنیچ، ۱۳۴۶، ص ۱۷۶).

در گذر زمان که موجب مدرن شدن جامعه شده بود، نیاز به پرورش متخصصان در علوم غیراسلامی نیز به شدت احساس می‌شد. بنابراین در جامعه عثمانی به تدریج مراکز آموزشی متعدد و ویژه برای تربیت متخصصان مورد نیاز شکل گرفت. از جمله این مراکز می‌توان به مدارس عالییه در

رشته‌های طب، جنگ و امور نظامی، بازرگانی، مدیریت و... اشاره کرد (ویسنیچ، ۱۳۴۶، ص ۱۷۶). البته ذکر این نکته ضروری است که جامعه عثمانی - در مقایسه با غرب - با تأخیر به تربیت متخصص در این عرصه روی آورد. بنابراین تکاپوی جدی آنان در این عرصه، چندان نتوانست پاسخ‌گوی نیاز دوره تاریخی و شرایط ویژه حاکمیت مزبور در مقایسه و مقابله با غرب باشد.

ج) مدرسان

عنصر اصلی نظام تعلیمات و آموزش در امپراتوری عثمانی، مدرسان بودند. عمده فعالیت‌ها در نهاد آموزش و پرورش در انحصار علمای دینی قرار داشت. مدرسان منبع تأمین نفوذ و اعتبار نهاد مذهب و حاملان مرجعیت دینی در میان توده‌های مردم به حساب آمده و به‌طور متعارف معلمان آموزشگاه و مراکز آموزشی در مراحل مختلف تحصیلی - از مقدماتی تا عالییه - از میان آنان انتخاب می‌شدند (ویسنیچ، ۱۳۴۶، ص ۴۳؛ استانفورد جی‌شاو، ۱۳۷۰، ص ۲/۹۰۶).

در دوره حکومت عثمانی‌ها، علاقه‌مندان به تدریس باید صلاحیت و خیرگی لازم را در تدریس علوم دینی کسب می‌کردند. تسلط بر زبان عربی، فهم قرآن کریم و علوم شرعی از شروط و معیارهای لازم و حتمی برای این افراد تلقی می‌شد. متقاضیان در گام نخست با پشت سر گذاشتن آزمون‌های لازم از عالمان و مدرسان برجسته و صاحب‌نام، گواهینامه (تصدیق‌نامه) دریافت می‌کردند. اما در گام دوم، گزینش نهایی و آغاز فعالیت‌های آموزشی آنان در گستره جغرافیای امپراتوری - در اوایل حاکمیت - با تأیید، اجازه (اجازت) و پیشنهاد قاضی عسکرها به پادشاهان صورت می‌گرفت. در دوره‌های بعد نیز کار آن‌ها با تأیید و پیشنهاد شیخ‌الاسلامان به صدراعظم‌ها قطعی می‌شد (دورسون، ۱۳۸۱، صص ۴۴۹ و ۴۵۳؛ اسماعیل حقی، ۱۳۹۰، ص ۳/۱۶۱؛ خلیل اینالچق، ۱۳۳۸، صص ۲۷۹-۲۷۵؛ استانفورد جی‌شاو، ۱۳۷۰، صص ۲۳۵-۲۳۴/۱).

عثمانیان در آغاز تأسیس، با کمبود مدرس واجد شرایط مواجه بودند. برای همین کارگزاران دولت شناسایی و جذب مدرسان و معلمان در درون مرزها و قلمرو جغرافیایی حاکمیت و نیز خارج از مرزها و مناطق دیگر جهان اسلام از جمله ایران، ترکستان، مصر و سوریه را در دستور کار خود قرار دادند (دورسون، ۱۳۴۹، ص ۴۳۹). قائل شدن جایگاه معنوی و نیز وعده‌های مادی موجب شد تا مدرسان واجد شرایط از فراخوان کارگزاران دولت به‌خوبی استقبال کنند.

مدرسان از درجات و مراتبی برخوردار بودند. تدریس دروس تحصیلات عالییه - به‌عنوان مثال حدیث، تفسیر و فقه - برعهده متخصصان مبرز قرار داشت. این افراد تحت عناوین محدث، مفسر و فقیه عالی‌ترین مقام آموزشی را به خود اختصاص می‌دادند. دستیابی به این جایگاه برای مدرسان

دون پایه نیز ممکن بود؛ آنان در صورت اثبات شأن و موقعیت علمی و بروز استعداد می‌توانستند به تدریج به مقاطع آموزشی بالاتر و حتی عالیه دست یابند (اسماعیل حقی، ۱۳۶۸، ص ۱/۵۹۳).

معلمان مدارس ابتدایی و مقدماتی از میان محصلان مدارس و پس از طی مراحل آزمون و بررسی‌های لازم انتخاب می‌شدند. منتخبین و برگزیدگان برای کسب آمادگی کافی و لازم مدتی را به‌عنوان دستیار مدرسان دروس عالیه به کارآموزی مشغول می‌شدند تا مدیریت و امور اجرایی مدرسه و نظارت بر نظم و انضباط محصلان را تمرین کنند. در این مقطع اثبات دانش و مدیریت به مقامات عالیه و مسئولان نهاد آموزشی، موجب صدور حکم شد و جواز تدریس نهایی را فراهم می‌ساخت. (اسماعیل حقی، ۱۳۶۸، صص ۶۱۹-۱/۵۹۳؛ خلیل اینالجبق، ۱۳۶۸، ص ۲۸۱).

پرداخت مقرری بسته به درجات علمی مدرسان، رده‌بندی مدارس و نیز وابستگی آنان به مقامات عالیه مملکتی - به طور مثال سلطان - متفاوت بود. دون پایه‌ترین مدرس روزانه پنج آقچه (سکه نقره) و بالاترین مرتبه ۶۰ آقچه (سکه نقره) دریافت می‌کرد. گاه به افرادی معدود و استثناء تا ۱۰۰ آقچه نیز پرداخت می‌شد. در برخی مدارس شاخص و مشهور، مدرسان از یک وعده غذایی روزانه رایگان نیز بهره‌مند می‌شدند. در پاره‌ای از مدارس، حقوق مدرسان به‌صورت هفتگی و در اشکال نقدی یا به‌صورت کالا توسط اولیاء محصلان تأمین می‌شد. برخی خانواده‌های مرفه و متمول، آموزش کودکان خود را در مقطع ابتدایی و دبستان به معلمان سرخانه خصوصی و واجد شرایط می‌سپردند. پرداخت مقرری معلمان و مدرسان مزبور براساس تراضی طرفین صورت می‌گرفت. (دورسون، ۱۳۸۱، ص ۴۵۳؛ جی‌شاو، ۱۳۷۰، صص ۲۳۶-۱/۲۳۱؛ خلیل اینالجبق، ۱۳۳۸، ص ۲۸۱؛ اسماعیل حقی، ۱۳۶۹، صص ۶۲۳-۲/۶۱۹؛ ولایتی، ۱۳۸۴، ۳/۲۶۷).

د) علوم رایج و منابع درسی

علوم آموزشی مورد توجه امپراتوری عثمانی به‌مثابه دیگر جهان اسلام به دو دسته علوم اسلامی و علوم غیراسلامی تقسیم‌بندی می‌شد. از علوم بسیار مورد توجه و برجسته اسلامی می‌توان به فقه، اصول، کلام و عقاید، حدیث، قرائت، تفسیر، اخلاق و عرفان اشاره کرد. به دانش‌ها و علوم هم‌مانند تاریخ، جغرافیا، ریاضیات و هندسه، منطق، فلسفه و حکمت، طب، داروشناسی، زبان و ادبیات (عربی، فارسی و ترکی)، کیمیا (شیمی)، مکانیک و نجوم نیز علوم غیراسلامی می‌گفتند. (جی‌شاو، ۱۳۷۰، ص ۱/۲۵۳؛ ویسنیچ، ۱۳۴۶، ص ۱۷۶؛ لوئیس، ۱۳۵۰، ص ۲۱۶؛ ولایتی، ۱۳۸۴، صص ۳۳۴-۳/۲۷۱).

دانش‌آموزان و طالبان علم با آغاز تحصیل و ورود به مکاتب صبیان (آموزشگاه‌های مقدماتی) - که به‌طور معمول در کنار مساجد ساخته می‌شد - نخست با خط عربی، کتابت، خوشنویسی، صرف و نحو

(دستور زبان عربی) و فرایض دینی و مذهبی آشنا می‌شدند. این قواعد در منابع و آثار مکتوب در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت (جی‌شاو، ۱۳۷۰، ص ۱/۲۵۳؛ اسماعیل حقی، ۱۳۶۸، صص ۵۹۳-۵۹۲؛ ویسنیچ، ۱۳۴۶، ص ۵۹۳). پس از آموزش و وقوف نسبی محصلان بر زبان عربی، کلیاتی از علوم غیراسلامی - که در بالا به آن‌ها اشاره شد - اجمالاً در دستور کار آموزش قرار می‌گرفت. منابع مورد استفاده دروس و دانش‌های مزبور، ساده، مختصر و معطوف به هر یک از آن‌ها مختلف و مجزا بود (اسماعیل حقی، ۱۳۶۸، صص ۵۹۳-۵۹۲؛ ۱/۳۶۸؛ ۱/۵۹۲-۵۹۳؛ ویسنیچ، ۱۳۴۶، صص ۱۴۷، ۴۴، ۴۲؛ عربخانی، ۱۳۹۴، ص ۱۱۸).

عده‌ای از محصلان پس از طی مراحل آموزش مقدماتی، تحصیل را رها و در راستای گذران زندگی به حرفه‌ها و پیشه‌های رایج، موروثی و مورد نیاز جامعه روی می‌آوردند. اما عده‌ای به لحاظ دارا بودن استعداد کافی و لازم، علاقه‌مندی، پشتوانه اقتصادی و پیشه آباء و اجدادی و عوامل دیگر تحصیل خود را ادامه می‌دادند. در مرحله تحصیلات عالی، علوم اسلامی همانند کلام، بلاغت، فقه، حدیث و تفسیر به‌گونه‌ای مشروح، تفصیلی و دقیق مورد بحث، بررسی و آموزش قرار می‌گرفت. افراد منوط به تلاش، پشتکار و استعداد در هر یک از حوزه‌های علوم اسلامی یاد شده به درجه کارشناسی، خبرگی و صاحب فتوا نایل می‌شدند.

از همان ابتدای شکل‌گیری امپراتوری عثمانی به‌دلیل نیاز دولت و حاکمیت، به علوم غیراسلامی و گرایش‌های زیرمجموعه آن توجه‌هایی صورت می‌گرفت. اما با گذر زمان و شرایط جدید حادث شده و نیازهای جامعه، توجه به دانش‌های یاد شده از جمله تاریخ (به‌ویژه تاریخ اسلام و تاریخ ترکان)، فلسفه، حساب و هندسه، طب، نجوم، علوم طبیعی، جغرافیا، مهندسی ساختمان و پل‌ها، مکانیک، بازرگانی، علوم نظامی (اعم از دریایی و زمینی) و نیز هنرهای زیبا روز به روز افزایش می‌یافت (ویسنیچ، ۱۳۴۶، صص ۱۷۸، ۱۷۶، ۴۲؛ لوتیس، ۱۳۵۰، ص ۲۱۶؛ اسماعیل حقی، ۱۳۶۸، صص ۵۹۲-۵۹۳).

اگرچه پاره‌ای از این علوم از همان آغاز شکل‌گیری دولت عثمانی در کنار دروس غیراسلامی در مدارس تدریس می‌شد، اما با پیشرفت زمان و به‌ویژه در مواجهه با بالندگی این علوم در دنیای مسیحی غرب - رقیب جدی عثمانیان - مدارس مستقلی برای تدریس این علوم اختصاص یافت. منابع و مفاد این علوم ابتدا ملغمه و آمیخته‌ای از دستاوردهای علمی مسلمانان در طول تاریخ تمدن اسلامی تا آن مقطع و نیز منابع علمی و مدرن جهان غیرمسلمان از جمله غرب بود. اما با گذر زمان و به‌ویژه در قرون پایانی عمر امپراتوری - در ادامه بحث به آن خواهیم پرداخت - به دلایلی چند دستاوردهای علمی تقلیدی و برگرفته از غربیان در این شاخه از علوم نقش نخست را به خود اختصاص داد.

ر) تکاپوهای اصلاح‌گرایانه تربیتی و آموزشی نوین

اصلاحات در جامعه عثمانی از سده هجدهم میلادی در ابعاد مختلف آغاز شد و در سده نوزدهم میلادی شتاب بیشتر و فزون‌تری گرفت. به دلایلی چون ناکارآمدی نظام آموزشی حاکم، عدم پاسخگویی به نیازهای زمان، همگانی نبودن، توجه عمده به آموزش علوم شرعی و اسلامی آن هم در سطح مقدماتی، شرایط حادث شده جهانی و رشد سریع علمی جوامع مسیحی غربی، ضرورت نوآوری و اصلاحات در عرصه آموزشی جامعه عثمانی بیش از پیش آشکار شد (امامی خویی، ۱۳۹۵، صص ۱۶۸-۱۴۱؛ احمد یاقی، ۱۳۸۵، ص ۱۵۶).

بنابراین آموزش‌های نوین در سال ۱۲۶۳ ق / ۱۸۴۶ م با تأسیس چند آموزشگاه باعنوان «رشدیه» آغاز شد. اما نخستین مدرسه مدرن و مورد حمایت جدی حاکمیت در سال ۱۲۸۰ ق / ۱۸۶۳ م و به تقلید از مدارس مدرن غربی در استانبول بنا نهاده شد. این مدرسه براساس الگوهای آموزشی فرانسه و با مدیریت آنان شکل گرفت که به این ترتیب آموزش در این مدرسه به زبان فرانسوی و مشتمل بر علوم غیراسلامی چون علوم اجتماعی، علوم طبیعی و آموزش زبان‌های یونانی، لاتین و ترکی عثمانی انجام می‌شد. در این مدرسه مدرن از دانش‌آموزان شهریه دریافت می‌شد، اما دولت نیز حمایت و پرداخت شهریه تعداد قابل توجهی از دانش‌آموزان با استعداد را بر عهده داشت (جی‌شاو، استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، ص ۲/۱۹۳؛ امامی خویی، ۱۳۹۵، ص ۴۵؛ احمد یاقی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۶).

متعاقب تأسیس این مدرسه مدرن، رفته رفته مدارس به شیوه نوین در سراسر امپراتوری تشکیل شدند. این مدارس مراتبی داشتند؛ نخستین مرحله آموزش در مدرسه‌هایی موسوم به «عدادیه» آغاز می‌شد و دوره تحصیل در آن‌ها سه سال بود. فارغ‌التحصیلان این مقطع در صورت تمایل و علاقه در مدرسه‌ای موسوم به «سلطانیه» ادامه تحصیل می‌دادند. در این مدرسه پرداخت شهریه الزامی بود؛ اما برخی افراد با استعداد کم بضاعت و تنگدست از سوی دولت مورد حمایت مالی قرار می‌گرفتند. علاوه بر آموزش زبان‌های مختلف (عربی، فارسی و فرانسه)، آموزش علمی چون اقتصاد، حقوق بین‌الملل، تاریخ، جغرافیا، ریاضی و فیزیک در زمره دروس و مفاد مورد تأکید در مدرسه مزبور قرار داشت. دانش‌آموزان طی دوران تحصیل و یک سال پس از آن، از خدمت نظام معاف بودند و چنانچه دانش‌آموختگان در دستگاه‌های حکومتی و اجرایی اشتغال می‌یافتند، از معافیت دائم برخوردار می‌شدند (احمد یاقی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۶؛ جی‌شاو، استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، ص ۲/۱۹۳).

از آنجا که کمبود معلم و مربی آموزش دیده یکی از مشکلات عمده این مدارس جدید در آغاز به حساب می‌آمد، دولت عثمانی آموزشگاه‌های تربیت معلم را برای تربیت معلمان مرد (دارالمعلمین) و معلمان زن (دارالمعلمان) تأسیس کرد (استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، ص ۲/۱۹۴). براساس اطلاعات

موجود از آن دوران تلاش دولت عثمانی در عرصه تعلیم و تربیت چنان با جدیت دنبال شد که در پایان قرن نوزدهم میلادی نزدیک به ۲۴ مدرسه مدرن در امپراتوری عثمانی به فعالیت آموزشی مشغول بودند (استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، ص ۲/۴۵).

در کنار مدارس یاد شده، مدارس و آموزشگاه‌های میسیونرها و مبلغان مذهبی مسیحی فرنگی اعم از آمریکایی، اتریشی، فرانسوی، انگلیسی، آلمانی و ایتالیایی در قلمرو جغرافیای سیاسی عثمانی - به‌ویژه در میان اتباع غیرمسلمان - در سطوح ابتدایی و متوسطه به فعالیت‌های آموزشی مبادرت داشتند. برنامه‌ریزان، مدیران و مدرسان مدارس میسیونری در ترویج دیدگاه‌های مذهبی خود آزاد بودند؛ اما برنامه‌های آموزشی آنان باید مورد تأیید حتمی نظام آموزشی قرار می‌گرفت (استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، ص ۲/۱۹۶).

به‌دنبال صدور فرمان مشهور گلخانه (نخستین قرارنامه قانونی در تاریخ عثمانی) به سال ۱۲۵۵ ق / ۱۸۳۹ م توسط سلطان عبدالمجید اول، کمیسیون آموزش و پرورش (مجلس معارف موقت) تشکیل شد. کمیسیون مزبور، نخست زیرمجموعه وزارت تجارت به فعالیت پرداخت و دیری نگذشت که وزارتخانه‌ای باعنوان وزارت مدارس عمومی (مکاتب عمومی نظارتی) شکل گرفت. سرانجام وزارت مزبور باعنوان معارف عمومی (معارف عمومی نظارتی) در سال ۱۲۸۳ ق / ۱۸۶۶ م مسئولیت کل نظام آموزش و پرورش امپراتوری عثمانی را بر عهده گرفت. (استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، صص ۱۹۸-۱۹۰ / ۲؛ احمد یاقی، ۱۳۸۵، صص ۱۳۳-۱۳۱).

نظام آموزش و پرورش نوین - درکنار استمرار نظام آموزشی شرعی و سنتی پیشین - می‌کوشید تا جامعه عثمانی را از محدودیت‌های تحمیل‌شده نظام سنتی و کهن برهاند و زمینه تربیت کادر اجرایی مورد نیاز و رشد افکار شهروندان را بیش از پیش فراهم سازد. اما نظام مزبور در بوته عینی و عملی با چالش و مشکلات بسیاری مواجه شد. از آنجاکه مبانی و مفاد برنامه‌های آموزشی برگرفته و اقتباس از دنیای مسیحی غرب بود، برخی از مسلمانان به تحصیل فرزندان خود در مدارس جدید راغب نبودند. آنان از احتمال تأثیر منفی آموزش‌های مدرن بر اعتقادات و اخلاقیات محصلان و فارغ‌التحصیلان واهمه و نگرانی داشتند. همچنین برنامه‌های متعدد اصلاحی ضروری و فضای نظامی حاکم موجب می‌شد تا بودجه کافی و لازم به سیستم آموزشی اختصاص نیابد؛ به‌نحوی که در بودجه‌بندی دولتی و سالیانه، نظام آموزشی از اولویت خارج و منابع مالی اندکی به آن تعلق می‌گرفت. یکی دیگر از مشکلات این بود که فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم از تدریس در مراکز دوردست و روستاها - به‌لحاظ کمبود امکانات - طفره می‌رفتند. همچنین بسیاری از متون درسی ثقیل و به زبان خارجی و کتب درسی نیز به اندازه کافی در دسترس نبود. برنامه و روش‌های آموزشی با کم‌توجهی به منافع

دانش‌آموزان و فراگیران و به‌طور عمده در راستای منافع و خواسته‌های مدیران و معلمان تنظیم شده بود. اتباع غیرمسلمان به تحصیل فرزندان خود در مدارس نوین و وابسته به حکومت تمایل نشان نمی‌دادند و خواهان این بودند که مدارس مستقل و تحت مدیریت آموزشی و تربیتی خود تأسیس کنند (جی‌شاه، استانفورد و ازال کوران، ۱۳۷۰، صص ۱۹۹، ۱۹۸، ۱۹۴، ۱۹۳، ۲/۱۹۰).

بحث و نتیجه‌گیری

سلاطین عثمانی از بدو شکل‌گیری دولت تا فرجام و سقوط آن، اهتمام ویژه‌ای به نهاد آموزشی و مدرسه‌سازی داشتند و دیگر کارگزاران سیاسی و دینی نیز به تأسی از شاهان کمابیش در این جهت و امر خیر گام برمی‌داشتند. نظارت بر مدارس و امور آموزشی و پرورشی از سوی دولت بسیار جدی و حتمی بود. عمده مدارس برپایه و قاعده وقف و دستورالعمل‌های مدون تأسیس و اداره می‌شدند. سوادآموزی، آموزش معارف و آموزه‌های اسلامی و مذهب حنفی مورد تأیید به توده‌های مردم، تربیت متخصصان و کارشناسان دینی مورد نیاز، آموزش سنن، آداب و رسوم ترکان و تربیت کادر و نیروهای متخصص و خبره در حوزه‌های اداری و اجرایی مورد نیاز جامعه و حاکمیت از اهداف مهم نهاد آموزشی بود. مدرسی مراکز آموزشی در دوره‌هایی طولانی - تا دوران متأخر حاکمیت و احساس نیاز شدید به علوم جدید - به‌گونه‌ای انحصاری در اختیار دانش‌آموختگان و دانایان علوم دینی قرار داشت. آنان براساس معیارهای مشخص علمی و طی مراحل آزمون و گزینش به سمت مدرسی نایل می‌شدند. مدرسان قادر بودند تا با نمایش استعداد و توان علمی، مدارج مدرسی را از مدارس ابتدایی و دون پایه تا مقطع عالی طی کنند. مقرر می‌شدند که درجه و جایگاه علمی و رتبه‌بندی مدارس متفاوت و از سوی دولت، واقفان و اولیاء محصلان تأمین می‌شد. منابع و مصادر آموزشی به دو دسته اسلامی و غیراسلامی تقسیم می‌شدند. در خصوص علوم اسلامی اعم از حدیث، فقه، کلام و عقاید، قرائت، تفسیر، اخلاق و عرفان و سیره نبوی، کتاب‌هایی مشخص از سطح ساده تا پیشرفته در دسترس قرار داشت. منابع دروس غیراسلامی اعم از تاریخ، جغرافیا، فلسفه، ادبیات (فارسی، عربی و ترکی)، حساب و هندسه، فلسفه، نجوم، موسیقی، بازرگانی و علوم نظامی در دوران متقدم حاکمیت برگرفته از منابع و آثار علمی مسلمانان در تاریخ تمدن اسلامی و در دوران متأخر ملغمه‌ای از منابع و تولیدات علمی مسلمانان و غیرمسلمانان بود. اما در مقطع پایانی عثمانیان، منابع غربی در برخی از علوم به‌عنوان منابع اصلی معرفی شدند. از سده هجدهم میلادی احساس نیاز شدید به اصلاحات و نوگرایی در امور آموزشی و تربیتی به‌ویژه تربیت متخصص در علوم غیراسلامی و نوین آشکار شد. در این راستا با شکل‌گیری نظام آموزشی مستقل و تأسیس مدارس متعدد در سطوح ابتدایی و متوسطه، تکاپوهای آموزشی و تربیتی اصلاح‌گرایانه و مدرن همراه با فراز و فرودهایی تا پایان قرن نوزدهم میلادی استمرار یافت.

منابع

- احمد یاقی، ا. (۱۳۸۵). *دولت عثمانی از اقتدار تا انحلال* (رسول جعفریان مترجم). تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- امامی خوبی، م. ت. (۱۳۹۵). *تاریخ امپراتوری عثمانی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
- ایتسکوویس، ن. (۱۳۷۷). *امپراتوری عثمانی و سنت اسلامی* (احمد توکلی مترجم). تهران: نشر پیکان.
- اینالچق، خ. (۱۳۳۸). *امپراتوری عثمانی عصر متقدم* (کیومرث قرقلو مترجم). تهران: انتشارات بصیرت.
- بروکلیمان، ک. (۱۳۴۶). *تاریخ ملل و دول اسلامی* (هادی جزایری مترجم). تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- برومنداعلم، ع. (۱۳۹۵). گذار از نظام آموزشی سنتی به مدرن در قلمرو عثمانی. مطالعه موردی: مدرسه صادقیه تونس. *فصلنامه پژوهشنامه تاریخ تمدن اسلامی*، ۴۹(۱)، ۴۱-۵۵.
- پورگشتال، ه. (۱۳۶۷). *تاریخ امپراتوری عثمانی*. ج ۱، ۲ و ۳ (میرزا زکی علی‌آبادی مترجم). تهران: انتشارات زرین.
- جی شاول، ا؛ از ال، ک. (۱۳۷۰). *تاریخ امپراتوری عثمانی و ترکیه جدید*. ج ۲ (محمود رمضان‌زاده مترجم). مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.
- حسین‌زاده شانه‌چی، غ. ح. (۱۳۹۲). مقایسه ساختار و برنامه‌های مراکز آموزشی جهان اسلام و اروپای قرون وسطا. *فصلنامه تاریخ اسلام*، ۵۶، ۱۵۳-۱۸۲.
- حقی، ا. (۱۳۶۸). *تاریخ عثمانی*. ج ۱ (ایرج نوبخت مترجم). تهران: انتشارات کیهان.
- حقی، ا. (۱۳۶۹). *تاریخ عثمانی*. ج ۲ (ایرج نوبخت مترجم). تهران: انتشارات کیهان.
- حقی، ا. (۱۳۹۰). *تاریخ عثمانی*. ج ۳ (ایرج نوبخت مترجم). تهران: انتشارات کیهان.
- خزائلی، ع. ر. (۱۳۸۵). *تاریخ جهان اسلام از قرن هفتم تا دهم هجری*. تهران: انتشارات پیام‌نور.
- دورسون، د. (۱۳۸۱). *دین و سیاست در دولت عثمانی* (منصوره حسینی و داود وفائی مترجمان). تهران: سازمان چاپ و انتشارات کتابخانه موزه و مرکز اسناد.
- ریاحی، ا. (۱۳۶۹). *زبان و ادب فارسی در قلمرو عثمانی*. تهران: انتشارات پازنگ.
- عبادی، م. (۱۳۹۳). نقش مدارس و اسلام مدرسی در سیاست مذهبی دولت عثمانی (مطالعه موردی: دوره شکل‌گیری تا پایان دوره مراد اول). *فصلنامه تاریخ و فرهنگ*، ۴۶(۲)، ۳۳-۶۵.

- عبادی، م؛ حسینی، س. م. ر. (۱۳۹۶). مدرسین عثمانی و بازیابی نفوذ سیاسی آن‌ها در عهد مراد دوم. *پژوهشنامه تاریخ اسلام*، (۲۶)، ۱۰۲-۷۹.
- عربخانی، ر. (۱۳۹۴). *تاریخ عثمانی و خاورمیانه*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- عربان کیلانی، م. (۱۳۸۷). *سیر آرای تربیتی در تمدن اسلامی (بهر روز رفیعی مترجم)*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- علامه، سید میرحسین (۱۳۹۴). بررسی وضعیت انتقال علوم به قلمرو خلافت عثمانی تا ورود دانشمندان شیعی عهد صفوی. *فصلنامه شیعه‌شناسی*، (۵۱)، ۴۰-۲۷.
- قدیمی قیداری، عباس؛ جنگجو قولنجی، شهناز (۱۳۹۰). نظام آموزشی ترکیه در دوره حکومت کمال آتاتورک - ۱۹۳۸ - ۱۹۲۳. *فصلنامه مطالعات خاورمیانه*، (۶۶)، ۱۵۷-۱۷۶.
- کین رایس، ل. (۱۳۷۳). *قرون عثمانی (ظهور و سقوط امپراتوری عثمانی)* (پروانه ستاری مترجم). تهران: انتشارات کهکشان.
- لاموش، ل. (۱۳۱۶). *تاریخ ترکیه (سعید نفیسی مترجم)*، تهران: چاپخانه مجلس.
- لوئیس، ب. (۱۳۵۰). *استانبول و امپراتوری عثمانی (ماه‌ملک بهار مترجم)*. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- ولایتی، ع. ا. (۱۳۸۴). *پویایی فرهنگ و تمدن اسلام و ایران*. ج ۳. تهران: مرکز چاپ و انتشارات وزارت امور خارجه.
- ویسنیچ، و. (۱۳۴۶). *تاریخ امپراتوری عثمانی (سهیل آذری مترجم)*. تهران: کتاب‌فروشی تهران با همکاری مؤسسه انتشاراتی فرانکلین.
- ویسنیچ، و. (۱۳۷۰). *تاریخ امپراتوری عثمانی و ترکیه جدید*. ج ۱. (محمود رمضان‌زاده مترجم). مشهد: معاونت فرهنگی آستان قدس رضوی.

- Balkar, B. Oztuzcu, R. Aksab, S. (2019). Inferences on Turkish Education Policies in the Light of International Education Policy Studies Following the Compulsory Education Reform. *Educational Considerations*, 45 (1), 1-23.
- Bravo-Ortega, C. Gregorio, J. (2005). The relative richness of the poor? Natural resources, human capital and economic growth; World Bank, *Working Paper Series*, No. 3484.
- Dudin, M. N. Shishalova, Y. S. (2019). Development of Effective Education and Training System in the Context of the Transition

- to International Accreditation. *European Journal of Contemporary Education*, 8 (1),118-127.
- Gennaioli, N. Rafael, L. P. Florencio, L. Andrei, S. (2011). *Human Capital and Regional Development*: National Bureau of Economic Research Working Paper Series, 17158.
- Kim, E. Zhang, J. Sun, X. (2019) Comparison of Special Education in the United States, Korea, and China. *International Journal of Special Education*, 33 (4) ,796-814.
- Osarenren-Osaghae, R. I.; Irabor, Q. O. (2018). Educational Policies and Programmes Implementations: A Case Study of Education Funding, Universal Basic Education (UBE) and Teacher Education. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10 (8), 91-102.
- Tahir, K. Doelger, B. Hynes, M. (2019). A Case Study on the Ecology of Inclusive Education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18 (1),17-24.

