T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

I. MEŞRUTİYET'TEN CUMHURİYET'E DİN EĞİTİMİ ALANINDAKİ GELİŞMELER

DOKTORA TEZİ

Kübra CEVHERLİ

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Suat CEBECİ

MAYIS – 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

I. MEŞRUTİYET'TEN CUMHURİYET'E DİN EĞİTİMİ ALANINDAKİ GELİŞMELER

DOKTORA TEZİ

Kübra CEVHERLİ

Enstitü Anabilim Dalı : Felsefe ve Din Bilimleri

"Bu tez sınavı 05/05/2021 tarihinde online olarak yapılmış olup aşağıda isimleri bulunan jüri üyeleri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir."

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ
Prof. Dr. Suat CEBECİ	BAŞARILI
Prof. Dr. Fuat AYDIN	BAŞARILI
Prof. Dr. İrfan BAŞKURT	BAŞARILI
Prof. Dr. Hamit ER	BAŞARILI
Doç. Dr. Mahmut ZENGİN	BAŞARILI

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	**T.C.** **SAKARYA ÜNİVERSİTESİ** **SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ** **TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU**	Sayfa : 1/1

Öğrencinin

Adı Soyadı	:	**Kübra CEVHERLİ**
Öğrenci Numarası	:	**d146010004**
Enstitü Anabilim Dalı	:	**Felsefe ve Din Bilimleri**
Enstitü Bilim Dalı	:	**Felsefe ve Din Bilimleri**
Programı	:	☐ YÜKSEK LİSANS ☑ DOKTORA
Tezin Başlığı	:	**I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Din Eğitimi Alanındaki Gelişmeler**
Benzerlik Oranı	:	**%14**

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

☐ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulalma Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

İmza

☐ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulalma Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımca yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere .....@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

İmza

Uygundur

Danışman
Unvanı / Adı-Soyadı: Prof. Dr. Suat CEBECİ

Tarih:

İmza:

☐ KABUL EDİLMİŞTİR ☐ REDDEDİLMİŞTİR **EYK Tarih ve No:**	**Enstitü Birim Sorumlusu Onayı**

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasında I. Meşrutiyet Dönemi'nden Cumhuriyet'e kadar olan dönemde din eğitimi alanındaki gelişmeler ele alınmıştır. Hiçbir çalışma tek başına gerçekleşmediği gibi bu çalışmanın ortaya çıkmasında da pek çok kişinin katkıları olmuştur. Tez çalışmamın başından itibaren yol göstericiliğini ve desteklerini benden esirgemeyen değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Suat CEBECİ'ye; bu konuya yönelmemi sağlayan ve doktora sürecimin başında danışmanlığımı yürüten hocam Prof. Dr. Fuat AYDIN'a; yaptıkları önerilerle çalışmamı zenginleştiren Prof. Dr. Hamit ER, Prof. Dr. İrfan BAŞKURT ve Doç. Dr. Mahmut ZENGİN hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın çeşitli aşamalarında gösterdikleri ilgi ve desteklerinden dolayı Prof. Dr. Mehmet BAHÇEKAPILI, Doç. Dr. Hasan MEYDAN ve Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman HENDEK'e teşekkür ederim. Ayrıca lisanstan itibaren akademik çalışmalarımın her anında motive edici destekleriyle her zaman yol gösteren Dekanımız Prof. Dr. Ahmet BOSTANCI'ya teşekkürü bir borç bilirim. İlim yolculuğunda nasıl olunması gerektiği noktasında örnek aldığım, lisans yıllarımızdan beri bir baba şefkatiyle her daim destekçimiz olan Prof. Dr. Süleyman AKKUŞ'a müteşekkirim. Doktora sürecinde verdiği destek sebebiyle TÜBİTAK'a da teşekkür ederim.

Hayatımın uzun ve yorucu dönemini kapsayan akademik hayatımda bu yolu kolaylaştıran insanların olması benim için bir lütuf oldu. Onlara teşekkür etmeyi zevkli bir vazife olarak kabul ediyorum. Her konuda olduğu gibi doktora sürecimin de başından itibaren her aşamada desteğini yanımda hissettiğim, farklı bakış açılarıyla ufkumu açan ve fahri bir danışman gibi çalışmamı sahiplenen kıymetli dostum Dr. Öğr. Üyesi Büşra ÇAKMAKTAŞ'a müteşekkirim. Meslek hayatıma başladığımdan beri beraber olduğumuz, her zaman yardımları ve desteğiyle yanımda olan değerli dostum Arş. Gör. Zehra ÖZLİ'ye teşekkür ederim.

İmam-Hatip yıllarından beri aynı sırayı paylaştığımız; sonrasında lisans, yüksek lisans ve doktora süreçlerimizi birlikte geçirdiğimiz; eğitim hayatına olduğu gibi meslek hayatına da beraber başladığımız; hayatımın her anında yanımda olan; ilgisini, sabrını ve desteğini benden esirgemeyen manevî kardeşim Arş. Gör. Feyza DOĞRUYOL'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Hüda başta olmak üzere burada isimlerini zikredemediğim tüm dostlarıma ve yakınlarıma da teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Ve emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim ailem… Varlıklarına her daim şükrettiğim; bugünlere gelmeme vesile olan; en çözümsüz kaldığım anlarda rehberlikleriyle bana çıkış yolu gösteren, yol haritamı çizen; fedakârlıkları ve anlayışlarıyla hayatımı güzelleştiren; sabırları, ilgileri ve sevgileriyle hayatımın her aşamasında beni gayretlendiren anneme ve babama; her anımda yanı başımda olup heyecanımı paylaşan; güvenlerini ve koşulsuz desteklerini her daim yanımda hissettiğim; yardımlarını benden esirgemeyen; sevgileriyle, dualarıyla ve en önemlisi de varlıklarıyla bana güç veren kardeşlerim Feyza'ya ve Muhammed Serdar'a sonsuz teşekkür ederim. Hepsine minnettârım.

Ve tabi şükürlerin en büyüğü tüm bu güzellikleri bana bahşeden Yüce Mevlâ'ya…

Çalışma ve gayret bizden, tevfik Allah'tandır.

Kübra CEVHERLİ

05.05.2021

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR ..... **v**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **vi**
ÖZET ..... **viii**
ABSTRACT ..... **ix**

GİRİŞ **1**
I.BÖLÜM: MEŞRUTİYET DÖNEMİ GENEL DURUM **22**
1.1. Meşrutiyet Öncesi Entelektüel, Siyasî ve Toplumsal Durum 22
1.1.1. Tanzimat Dönemi 26
1.2. Meşrutiyet Dönemi Modernleşme Hareketleri ve Yansımaları 36
1.2.1. Modernleşmenin Sosyal ve Kültürel Alana Yansımaları 41
1.2.2. Modernleşmenin Ekonomik Alana Yansımaları 42
1.2.3. Modernleşmenin Eğitim Alanına Yansımaları 47
1.2.4. Modernleşmenin Düşünsel Alana Yansımaları 54
1.2.4.1. Osmanlıcılık 56
1.2.4.2. İslamcılık 58
1.2.4.3. Türkçülük 60
1.2.4.4. Batıcılık 61
1.2.5. Modernleşmenin Siyasî Alana Yansımaları 63
1.2.5.1. Kânûn-i Esâsî 64
1.2.5.2. Jön Türkler ve İkinci Meşrutiyet 67

II. BÖLÜM: MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDE OSMANLI'DA EĞİTİM **74**
2.1. Geleneksel Eğitim Kurumları 84
2.1.1. Sıbyan Mektepleri 85
2.1.2. Medreseler 89
2.1.2.1. Müfredat 94
2.1.2.2. Eğitim-Öğretim Kadrosu 107
2.1.2.3. Eğitim-Öğretim Yöntemleri 111

2.1.3. Saray Eğitim Kurumları 116
2.1.3.1. Enderun Mektebi 116
2.1.3.2. Şehzade Eğitimi ve Şehzadegân Mektebi 119
2.2. Batı Tarzı Modern Eğitim Kurumları 120
2.2.1. Askerî Teknik ve İhtisas Okulları 122
2.2.2. Modern İlköğretim Kurumları 130
2.2.3. Modern Ortaöğretim Kurumları 145
2.2.4. Dârü'l-fünûn 155
2.2.5. Dârü'l-muallimîn 163
2.2.6. Diğer Okullar 168
2.3. Azınlık ve Yabancı Okulları 169

III. BÖLÜM: MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDE EĞİTİM TARTIŞMALARI VE DİN EĞİTİMİ ALANINDAKİ GELİŞMELER 175
3.1. Son Dönem Osmanlı Düşünce Dünyasında Eğitim Tartışmaları 175
3.1.1. Eğitimin Önemi 176
3.1.2. Eğitimin Amacı ve Hedefi 182
3.1.3. Eğitim Sistemi 195
3.1.4. Eğitimde Millîlik 206
3.1.5. Öğretmen Meselesi 216
3.1.6. Eğitim Programları ve Ders Kitapları 236
3.1.7. Öğretim Usul ve Yöntemleri 250
3.1.8. Eğitimde Islahat 258
3.1.9. Medrese Islahatları 266
3.1.9.1. Medreselerin Gerilemesinin Nedenlerine Yönelik Tespitler 268
3.1.9.2. Medreselerin Hedeflerine Yönelik Islah Talepleri 274
3.1.9.3. Medreselerin Programlarına Yönelik Islah Talepleri 275
3.1.9.4. Medreselerdeki Eğitimin Usul ve Yöntemlerine Yönelik Islah Talepleri 279
3.1.9.5. Medreselerin Yapısına Yönelik Islah Talepleri 281
3.1.9.6. Medreseler Yerine Yeni Kurumlar İhdas Edilmesine İlişkin Talepler 287

3.1.9.7. Islahların Çözüm Getirmediğine Yönelik Eleştiriler 291
3.1.10. Din Dersleri Tartışmaları 293
3.1.11. Eğitimde Birlik Tartışmaları 304
3.2. Tartışmaların Eğitim Alanına Yansımaları ve Din Eğitimi Alanındaki Gelişmeler 311
3.2.1. Geleneksel Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu 312
3.2.2. Resmî Düzenlemeler 319
3.2.2.1. Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi 319
3.2.2.2. Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi 323
3.2.2.3. Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun 325
3.2.2.4. Taşra Medreseleri Nizamnâmesi 328
3.2.2.5. Türkiye Büyük Millet Meclisi Tarafından Kabul Edilen Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi 330
3.2.3. Medreselerde Meydana Gelen Yenilikler 332
3.2.3.1. Medresetü'l-Vâizîn 333
3.2.3.2. Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutabâ 334
3.2.3.3. Medresetü'l-İrşâd 335
3.2.3.4. Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi 336
3.2.3.5. Medresetü'l-Mütehassisîn 341
3.2.4. Yeni Kurulan Din Eğitimi Kurumları 344
3.2.4.1. Ulûm-i Dîniyye Mektebi 344
3.2.4.2. Mekteb-i Nüvvâb 346
3.2.4.3. Dârü'l-fünûn Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi 348
3.2.4.4. Dârü'l-fünûn Ulûm-i Şer'iyye Şubesi 352
3.2.5. Değerlendirme 358
3.3. Din Eğitimi Alanındaki Karakteristik Problemler 366
3.3.1. Eğitimde Hedef Sorunu 367
3.3.2. Geleneksel Yapı ve Metotların Din Eğitimine Etkileri 373
3.3.3. Eğitim Anlayışının Değişiminin Din Eğitimine Etkileri 378
3.3.4. Siyasî ve Ekonomik Durumun Din Eğitimine Etkileri 385
3.3.5. Modernleşmenin Dinî Anlayışa Etkileri 392

SONUÇ VE ÖNERİLER 399
KAYNAKÇA..... 411
EKLER 444
ÖZGEÇMİŞ 464

KISALTMALAR

BOA : Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi
C. : Cilt
Çev. : Çeviren
Ed. : Editör
HAT : Hatt-ı Hümâyun
Haz. : Yayına Hazırlayan
HH : Hazine-i Hassa
HH. : Hatt-ı Hümâyun Tasnifi
İ. : İrade
İ. DH. : İrade Dâhiliye
İ. MF. : İrade Maarif Nezâreti
İ.MVL. : Meclis-i Vala
MF. İBT. : Maarif Nezâreti Tedrîsât-ı İbtidâîyye Kalemi
MF. MKT. : Maarif Nezâreti Mektûbî Kalemi
MF. TLY. : Maarif Nezâreti Tedrîsât-ı Tâliye Dairesi
MF : Maarif Nezâreti
MFB : Müzehheb Ferman ve Beratlar
MKB. : Meclis-i Kebîr-i Maârif
Nşr. : Neşreden
R. : Rumî
ŞD. : Şûrâ-yı Devlet Evrakı
t.s. : Tarihsiz
T.V. : Takvim-i Vekâyî
TBMM : Türkiye Büyük Millet Meclisi
TDV : Türkiye Diyanet Vakfı
vb. : Ve Benzeri
Y.A. Res. : Yıldız Tasnifi Sadâret Resmî Mâruzât Evrakı
Y.E.E. : Yıldız Esas Evrakı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1: Mekâtib-i İbtidâîye Ders Müfredatı 81
Tablo 2: Okutulan Dersler ve Müderrislerin Aldığı Akçelere Göre Medreseler..... 91
Tablo 3: *Kevâkib-i Seb'a*'ya Göre Osmanlı Medreseleri Müfredatı 97
Tablo 4: XII. Yüzyıl Sonrasında Medreselerde Okutulan Eserler..... 100
Tablo 5: Enderun'daki Odalar ve Hizmetleri 118
Tablo 6: 1892 Yılı Mekteb-i Mülkiye-i Şahâne Ders Programında Yer Alan Din Dersleri 128
Tablo 7: 1899 Yılı Mekteb-i Mülkiye-i Şahâne Ders Programında Yer Alan Din Dersleri 128
Tablo 8: 1870 Yılına Ait Mekâtib-i İbtidâî Ders Programı 139
Tablo 9: Dersaâdet ve Kasabat İbtidâî Mekteplerine Mahsus Ders Cetveli 139
Tablo 10: 1873-1890 Tarihleri Arası Sıbyan Mekteplerine Ait 4 Yıllık Ders Cetveli 140
Tablo 11: 1910-1911 Yılı Mekâtib-i atis Ders Programı..... 140
Tablo 12: 1874 Yılına Ait Rüşdiye Ders Müfredatı 141
Tablo 13: 1910-1911 Rüşdiye Mektepleri Ders Müfredatları 143
Tablo 14: Mekteb-i Sultânî 1898-1899 Yıllarına Ait Ders Programı..... 148
Tablo 15: Mekteb-i Sultânî Sınıf-ı İbtidâî Kısmı 1909 Yılı Türkçe Okutulan Müfredat 150
Tablo 16: Mekteb-i Sultânî Sınıf-ı Tâliye Kısmı 1909 Yılı Türkçe Okutulan Müfredat 150
Tablo 17: Mekteb-i Sultânî Sınıf-ı Âliye Kısmı 1909 Yılı Türkçe Okutulan Müfredat 150
Tablo 18: İdâdî Mektepleri Programlarındaki Din Derslerinin Yıllara Göre Dağılımı 152
Tablo 19: İdâdî Mektepleri Din Derslerinin Programdaki Diğer Derslere Oranı..... 153
Tablo 20: Mekteb-i Sultânî Programında Yer Alan Din Dersleri..... 154
Tablo 21: 1914 Yılı Osmanlı Devleti'ndeki Yabancılara Ait Okul ve Öğrenci Sayıları 172
Tablo 22: Gürünlü Hilmi'nin Yüksek Dereceli Medreselerde Uygulanmasını Öngördüğü Dersler ve Şubelere Göre Taksimi (Salı Günleri Dışında)..... 276
Tablo 23: Medrese Islahat Önerileri 318
Tablo 24: Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'ne Göre Medrese Müfredatı 321

Tablo 25: Taşra Medreseleri Ders Programları 329
Tablo 26: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi İhzarî Sınıfı Programı..... 337
Tablo 27: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Tâli Kısm-ı Evvel ve Tâli Kısm-ı Sâni Programı 337
Tablo 28: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Kısm-ı Âli Programı..... 338
Tablo 29: Medresetü'l-Mütehassisîn Şubeleri Programı..... 342
Tablo 30: Medresetü'l-Kudât Ders Müfredatı..... 347
Tablo 31: Dârü'l-fünûn Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi Ders Müfredatı..... 351
Tablo 32: 1904 Tarihli Maârif Salnâmesine Göre Ders Müfredatı 351
Tablo 33: Dârü'l-Fünûn Ulûm-i Şer'iyye Şubesi Programı 353
Tablo 34: Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin Ulûm-ı Fıkhiyye ve Ulûm-ı Kelâmiyye Kısımlarına Ait Ders Müfredatı ve Ders Saatleri..... 354
Tablo 35: 1913 Ulûm-i Şer'iyye Şubesi Ders Takımları ve Dersler 356

Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

Yüksek Lisans		**Doktora**	X

Tezin Başlığı: I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Din Eğitimi Alanındaki Gelişmeler

Tezin Yazarı: Kübra CEVHERLİ **Danışman:** Prof. Dr. Suat CEBECİ

Kabul Tarihi: 05.05.2021 **Sayfa Sayısı:** ix (ön kısım) + 464 (ana metin)

Anabilim Dalı: Felsefe ve Din Bilimleri

I. Meşrutiyet'in ilanından Cumhuriyet'in ilanına kadar olan Meşrutiyet Dönemi (1876-1922) eğitim ve özellikle din eğitimi alanında modernleşmenin ve ıslahatların oldukça yoğun olduğu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde çok boyutlu modernleşme sürecinin büyük bir kısmını oluşturan Meşrutiyet Dönemi, eğitim meselesinin öneminin ve toplumsal değişmedeki rolünün fark edildiği; bu bağlamda eğitim meselelerinin çokça tartışıldığı ve ele alındığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde düşünsel alanda yapılan tartışmalar Osmanlı eğitimine yön vermiş, din eğitimini de derinden etkileyecek şekilde sonuçlanmıştır. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar olan dönem, dinî bir nitelikte olan Osmanlı eğitiminin çehresinin değiştiği, bu suretle din eğitimi alanı açısından da büyük ölçüde değişiklerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemin eğitim ve din eğitimi alanındaki gelişmeleri yalnızca o döneme ait olmamış, Cumhuriyet Dönemine de tevarüs etmiştir. Meşrutiyet Dönemi, yapılan reformlar ve hürriyet ortamının tesisiyle Cumhuriyet'in laboratuvarı olarak görülmüştür. Bu nedenle Meşrutiyet Dönemi din eğitimi alanındaki gelişmeleri tespit etmek hem tarihî tecrübenin tespiti hem de günümüz din eğitimi problemlerini tarihî tecrübelere dayanarak çözme imkanı vermesi açısından önemlidir. Bu çalışma, Meşrutiyet Dönemi din eğitimi alanındaki gelişmeleri dönemin süreli yayınlarındaki eğitim tartışmaları üzerinden ortaya koymaktadır. Son dönem Osmanlı'daki din eğitimi tartışmalarının neler olduğunun tespit edilmesi bu çalışmanın hareket noktasını oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan çalışmanın verileri, *Sırât-ı Müstakîm*, *Sebîlü'r-Reşâd*, *İçtihad, Türk Yurdu*, *Tedrisât-ı İbtidâîyye Mecmuası, Terbiye Mecmuası, Muallim* dergilerinden doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, Türkiye'nin yüz yılı aşkın eğitim tecrübesi ve yapılan onca reforma rağmen Meşrutiyet Dönemi eğitim tartışmalarının çoğunun günümüzde de tartışılmaya ve çözüm beklemeye devam ettiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Osmanlı Eğitimi, Meşrutiyet Dönemi, Eğitim Tartışmaları

Sakarya University
Institute of Social Sciences Abstract of Thesis

Master Degree		**Ph.D.**	X

Title of Thesis: Developments in the Field of Religious Education From the First Constitutional Period to the Republic

Author of Thesis: Kübra CEVHERLİ **Supervisor:** Proffessor Doctor Suat CEBECİ

Accepted Date: 05.05.2021 **Nu. of Pages:** ix (pretext) + 464 (main body)

Department: Philosophy and Religious Studies

The Constitutional Period (1876-1922), from the proclamation of the First Ottoman Constitution to the proclamation of the Turkish Republic, was a period when modernization and reforms in the field of education and specifically in religious education were quite intense. The Constitutional Period was the period in which education was seen as an important issue, the role of education in social change was recognised, and educational issues were much discussed and written. During this period, the discussions in the intellectual field gave direction to Ottoman education and deeply affected the field of religious education. The developments in the field of education and religious education of this period did not only belong to that period, but also affested the Republican Period. This period was seen as the laboratory of the Republic. For this reason, determining the developments in the field of religious education in the Constitutional Period is important both in terms of determining the historical experience and providing the opportunity to solve today's religious education problems based on historical experiences. This study reveals the developments in the field of religious education during the Constitutional Period through the discussions on education in periodicals of the period. The data of this study were obtained from of *Sırât-ı Müstakîm, Sebîlü'r-Reşâd, İçtihad, Türk Yurdu, Tedrîsât-ı İbtidâîye Mecmuası, Terbiye Mecmuası, Muallim* by the method of document analysis. The findings suggest that despite Turkey's more than a hundred years of educational experience and numerous reforms, the educational issues of the Constitutional Period is still continue to be debated.

Keywords: Religious Education, Ottoman Education, Constitutional Period, Education Debates

GİRİŞ

Meşrutiyet Dönemi, eğitim ve özellikle din eğitimi alanında modernleşmenin ve modernleşmenin bir sonucu olarak da yeniliklerin oldukça yoğun olduğu bir dönemdir. Osmanlı İmparatorluğu'nda çok boyutlu modernleşme sürecinin önemli bir kısmını oluşturan Meşrutiyet Dönemi eğitimdeki gelişmeler, bu gelişmelerin Osmanlı ve Türk toplumu üzerindeki izleri ve bu izlerin Cumhuriyet dönemine ve günümüze bıraktığı bilgi birikimi ve tecrübeler oldukça önemlidir.

Eğitim, sadece belli bir döneme hasredilemeyecek kadar geniş yelpazesi olan bir faaliyetler bütünüdür. 1876'da ilan edilen Kânûn-i Esâsî ile I. Meşrutiyet Dönemi (1876-1878) başlamıştır. Kânûn-i Esâsî ile eğitim devletin görevi haline gelmiş; diğer alanlarda yapılan yeniliklerin başarıya kavuşması için de eğitim alanında çeşitli yenilikler yapılması olmazsa olmaz bir şart olarak görülmüştür. Kanûn-i Esâsi'nin eğitimle ilgili maddeleri, eğitim işlerine hususî bir önem verilmesini gerektirmiştir. Tanzimat Dönemi'nde başlayan eğitim teşkilâtlanması bu dönemde modern bir yapıya dönüşmüştür. II. Abdülhamid Dönemi (1876-1909), bir önceki dönemde temeli atılan ancak uygulama imkanı bulunulamayan yeniliklerin pratiğe dönüştüğü bir dönem olmuştur. Bu dönemde eğitimde nicelik olarak çok ciddi gelişmeler yaşanmıştır. Bunun yanında eğitimin niteliksel olarak da geliştirilmesi yönünde bir dizi çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemin en önemli özelliklerinden birisi de ortaöğretim alanında yapılan yenilikler olmuştur. Rüşdiye ve idâdîlerin açılmasına ayrı bir önem verilmiştir. Ayrıca bu okullarla yükseköğretime insan kaynağı temin edilmek istenmiştir. Yapılanlara bakıldığında II. Abdülhamid bürokrasisinin ortaöğretim düzeyini en dikkate değer eğitim kademesi olarak belirlediği anlaşılmaktadır. Bu dönemde ders araç-gereçlerinde yenileşme ve öğretmenlerin geleneksel yöntemleri bırakarak; yeni ve etkili yöntemleri öğretimde kullanması olarak tanımlanan "usûl-i cedid" hareketi gelişmiştir.

II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle yalnızca siyasî bir değişim yaşanmamış, fikrî hareketlilikler neticesinde fikrî değişimler de yaşanmıştır. Bu dönem, eğitim meselesinin çokça tartışıldığı ve eğitim problemlerine çözüm arandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde çağdaş düşüncelerin etkisi Osmanlı eğitim sisteminde kendini göstermeye başlamıştır. Bu etkilenmede Avrupa başta olmak üzere çeşitli ülkelere eğitim için giden öğrencilerin rolü büyük olmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi'nde (1908-

1922) eğitimde yenileşme açısından birçok gelişme yaşanmıştır. Bu dönem, reformlar ve hürriyet ortamının tesisiyle Cumhuriyet'in laboratuvarı olarak görülmüştür. Birçok okul açılmış, eğitimin daha merkezî bir karakter kazanması için çeşitli düzenlemeler yapılmış; eğitimin her kademesinde değişiklikler meydana gelmiştir. I. Meşrutiyet Dönemi sonrasında ortaöğretime verilen önem, bu dönemde sultânîlere ve yüksekokullara verilmiştir. Dönemin özelliklerinden bir diğeri ise Abdülhamid Devri'ndeki medreseliler ve mektepliler arasındaki yoğun tartışmaların yerini gelenekçi aydınlarla yenilikçi aydınların düzeyli tartışmalarına bırakmış olmasıdır. Ayrıca medreselerin programlarında düzenlemeler yapılmış ve geniş kapsamlı ıslah tasarıları ortaya konmuştur. Osmanlı dışındaki Türkler de Osmanlı'nın eğitim-öğretim faaliyetlerini takip etmişlerdir.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde basın serbestliği sonucunda eğitim-öğretime dair tüm meseleler, Osmanlı entelektüelleri tarafından dönemin süreli yayınlarında tüm boyutlarıyla tartışılmıştır. Tartışmalar, eğitim üzerine birçok fikir üretilmesini sağlamıştır. Bu özellikleriyle I. Meşrutiyet'in ilanından Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen dönem, eğitim ve din eğitimi alanında pek çok gelişmeye sahne olmuş ve bu dönemde araştırmaya değer değişimler meydana gelmiştir.

Çalışmanın Konusu

Tanzimat Dönemi ile başlayan modernleşme hareketlerinin yansımaları eğitim başta olmak üzere pek çok alanda kendini göstermiştir. Bu modernleşme hareketlerinde genel olarak savaşlarda alınan mağlubiyetler hareket noktasını oluşturmuş, istikamet ise Osmanlı aydınlarının fikirleri doğrultusunda çizilmiştir.

Tanzimat Dönemi, din eğitimi alanı açısından büyük ölçüde değişiklerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Osmanlı Devleti'nin geleneksel eğitim kurumları medreselerin yanında Batı tarzı modern okulların açılmasıyla eğitimin niteliğinde değişim meydana gelmiş ve din alanı diğer dersler gibi bir ders alanı olmuştur. Bu durum Osmanlı Devleti'nin eğitiminde yeni bir dönem başlatmıştır. Sonrasında Kânûn-i Esâsî'nin ilanıyla başlayan I. Meşrutiyet Dönemi ve Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle başlayan II. Meşrutiyet Dönemi, eğitim alanında yeniliklerin çok yoğun şekilde yapıldığı zaman dilimi olmuştur. Her iki dönemi ihtiva eden bir ifadeyle Meşrutiyet Dönemi, Batı ile

etkileşimler sonucunda düşünce dünyasında ve eğitim alanında pek çok gelişmenin yaşandığı dönem olmuştur.

Meşrutiyet Dönemi, eğitimin önemli bir mesele olarak görüldüğü ve toplumsal değişmedeki rolünün fark edildiği, bu bağlamda eğitim meselelerinin çokça tartışıldığı ve eğitim problemleriyle yoğun bir şekilde ilgilenilen dönem olmuştur. Bunun yanında din eğitimi açısından da birçok değişim yaşanmıştır. Bu dönemde düşünsel alanda yapılan tartışmalar Osmanlı eğitimine yön vermiş, din eğitimini de derinden etkileyecek şekilde sonuçlanmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın konusunu I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar din eğitimi alanındaki gelişmeler oluşturmaktadır.

Bu kapsamda çalışma üç bölüm olarak ele alınmıştır. Birinci bölümde Meşrutiyet Dönemi genel durumun nasıl olduğu tasvirî şekilde ortaya konulmuştur. Osmanlı Devleti'nde Meşrutiyet'in ilanı, yalnızca bir yönetim değişikliği olmamış; modernleşme hareketlerinin sosyokültürel, ekonomik, düşünsel, siyasal alanda ve eğitim alanında geniş yansımalarının görülmesine de neden olmuştur. Meşrutiyet Dönemi eğitim sistemi ve din eğitimi alanında meydana gelen gelişmelerin anlamlandırabilmesi öncelikle Meşrutiyet'in ilan edildiği dönemin ve şartlarının iyi anlaşılmasına bağlıdır.

İkinci bölümde, Osmanlı eğitim-öğretim sistemi, klasik dönemdeki kurumlar ve modern eğitim kurumlarıyla birlikte ele alınmıştır. Klasik dönem Osmanlı eğitim-öğretim kurumları, eğitim alanında yenileşme hareketlerinin başlamasına kadar eğitimin yürütüldüğü kurumlar olarak önem arz etmektedir. Bu bölümde genel eğitimin yapısı ve din eğitiminin geleneksel ve Batı tarzı modern eğitim kurumlarında ne şekilde yer aldığı incelenmiştir.

Üçüncü bölümde ise Meşrutiyet Dönemi eğitim tartışmaları ve bu tartışmaların din eğitimi alanına yansımalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda son dönem Osmanlı düşünce dünyasındaki eğitim tartışmalarına "Eğitimin Önemi, Eğitimin Amacı ve Hedefi, Eğitim Sistemi, Eğitimde Millîlik, Öğretmen Meselesi, Eğitim Programları ve Ders Kitapları, Öğretim Usul ve Yöntemleri, Eğitimde Islahat, Medrese Islahatları, Din Dersi Tartışmaları ve Eğitimde Birlik Tartışmaları" başlıkları altında yer verilmiştir. Sonrasında tartışmaların eğitim alanına nasıl yansıdığına dair bir değerlendirme yapılmış ve eğitim ıslahatları bağlamında yapılan değişikliklere ve çıkarılan resmî nizamnâmelere yer verilmiştir. Din eğitimi alanındaki gelişmeler ve bu alanda ortaya çıkan karakteristik problemler bu bölümde temas edilen diğer hususlardır.

Çalışmanın Amacı

Meşrutiyet Dönemi, günümüze kadar birçok çalışmanın ya bizzat konusu olmuş ya da alt başlıklarından birisi olarak ele alınmıştır. Özellikle son dönem Osmanlı modernleşmesi hakkında yapılan çalışmalarda II. Abdülhamid Dönemi ve II. Meşrutiyet Dönemi'nin farklı boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Ancak I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen süreyi eğitim kurumları, eğitim tartışmaları ve ıslahatları bağlamında bütün olarak ele alarak değerlendiren çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilanına kadar olan dönemde Osmanlı Devleti'nde din eğitimi alanında meydana gelen gelişmeleri, dönemin süreli yayınlarında yer alan eğitim tartışmaları üzerinden ele almaktır. Bu nedenle çalışma Meşrutiyet Dönemi din eğitiminin temel meselelerine dair bir araştırma yapmak, eğitimdeki tartışma alanlarını tespit etmek ve değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır.

Çalışmanın Önemi

Meşrutiyet Dönemi'yle ilgili yapılan çalışmaların birçoğunda bu dönem idarî, siyasî ya da eğitim açısından dönemin farklı yönlerine dikkat çekilerek ve farklı noktalar merkeze alınarak sunulmuştur. Bu çalışmanın önemi, Meşrutiyet Dönemi eğitim tartışmalarını dönemin fikrî akımlarının temsilcisi ve eğitimle ilgili çıkarılmış olan süreli yayınlarından çıkarılarak bir bütün olarak ele alınmasıdır. Eğitim tartışmalarının, bu tartışmalar sonucunda ortaya çıkan değişimlerle ve gelişmelerle birlikte değerlendirilmesi, tarihî tecrübenin anlaşılmasını ve geleceğe yönelik atılan adımlarda daha bilinçli olunmasını sağlayacaktır. Son dönem Osmanlı Devleti'ndeki eğitim ve din eğitimi alanındaki gelişmelerin ortaya konulmasındaki amaç, tarihî tecrübelerin bir bütün halinde aktarılmasını sağlamaktır.

Meşrutiyet Dönemi'ndeki eğitim tartışmaları yalnızca o döneme ait tartışmalar değildir. Bu nedenle bu tartışmaların ayrıntılarıyla ele alınması ve problem alanlarında çözümlere yönelik öneriler, günümüz eğitim tartışmalarına da ışık tutacaktır. O dönemdeki problemlerin çözülüş şekilleri günümüzdeki problemler için de bir anahtar niteliğindedir. Farklı düşünce dünyalarını temsil eden süreli yayınlar bağlamında Osmanlı eğitim tartışmalarının ve eğitim hareketlerinin ortaya konulması, din eğitimi tarihi literatürüne önemli katkılar sağlayacaktır. Bu noktada geçmişteki eğitim

gelişmelerinin tespit edilmesi, günümüz eğitim sistemindeki değişim ve gelişmelerine temel teşkil edeceğinden bu konu önem arz etmektedir.

Literatür

Bu çalışmanın özgün değerinin ortaya konulabilmesi için konuyla ilgili önceden yapılan çalışmalardan bahsetmek gerekmektedir. Literatüre bakıldığında konumuzla doğrudan ya da dolaylı olarak bağlantılı çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu başlıkta, bahsi geçen çalışmalar hakkında bilgi verilecek ve çalışmamızın daha önceki çalışmalardan farklılaştığı noktalar üzerinde durulacaktır.

Çalışmamız, I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar olan dönemdeki din eğitimi alanındaki gelişmeleri süreli yayınlardaki eğitim tartışmaları üzerinden ortaya koyan bir çalışmadır. Bu nedenle çalışmanın dönem aralığı literatürde Abdülhamid Dönemi, II. Meşrutiyet Dönemi ve Osmanlı son dönemi kapsamaktadır. Yine Osmanlı modernleşme dönemi de çalışmamızın kapsamına girmektedir.

Literatüre bakıldığında Osmanlı Dönemi eğitimi ve eğitim kurumlarıyla ilgili özellikle yüksek lisans ve doktora düzeyinde çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çalışmamızın kapsamı geniş olduğundan eğitim kurumlarının tanıtıcı özelliklerine yer verilmekle birlikte, tüm kurumlar hakkında detaylı bilgilere yer verilmemiştir. Osmanlı Son Dönem eğitim kurumlarıyla ilgili çalışmalardan bu çalışmayla birebir ilişkili olanlar hakkında bilgi verilecektir.

Mustafa Öcal (2015)'ın *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* isimli eseri, Cumhuriyet öncesi dönemdeki eğitim kurumlarının kronolojik olarak ele alındığı ve müfredattaki dersler ve öğrenci sayısı gibi sayısal verilerin yer verildiği bir eserdir. Örgün din eğitimi kurumları İmam-Hatip Liseleri ve İlahiyat Fakülteleri'nin yanında yaygın din eğitimi faaliyetlerinin yürütüldüğü Diyanet kurumunun da tarihî gelişimine yer verilen eser, geçmişten günümüze din eğitimi faaliyetlerine ışık tutması açısından oldukça önemlidir. Yine Öcal (2012)'ın araştırmamızın dönemiyle ilgili olan "Osmanlı Devletinin Son Döneminde Gerçekleştirilen Medrese Islahatları Üzerine Bir Değerlendirme" isimli makalesi de medrese ıslahatlarına dair geniş bir bilgi kaynağıdır.

Bayram Kodaman (1988)'ın, *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi* isimli eseri de çalışmanın bir dönemine tekabül etmesi açısından oldukça önemlidir. Eserde modern eğitim teşkilatlanmasının ardından ilköğretim, ortaöğretim ve öğretmen yetiştirme

meselelerine değinen Kodaman, eserinde bir modernleşme aracı olarak eğitimi devleti güçlendirdiği ölçüde başarılı kabul etmektedir. Kitapta dikkat çeken detaylardan biri Kodaman'ın geleneksel mektep ve medrese eğitimine karşı olumlu kanaat beslememesidir. Ayrıca konuların işlenmesinde Batılılaşma meselesine şüpheyle yaklaşıldığı da anlaşılmaktadır.

Yurdagül Mehmedoğlu (2001)'nun *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi (1838-1920)* isimli çalışması, araştırmamız açısından katkı değeri oldukça yüksek bir çalışmadır. Mehmedoğlu, kitabında eğitimde yenileşme hareketlerinin başladığı dönemden itibaren açılan okullarda din eğitiminin nasıl, hangi derslerle ve hangi kitaplarla gerçekleştiğini ayrıntılarıyla ele almıştır. Sonrasında tarihî gelişim içinde ders programlarında din eğitiminin ne şekilde ele alındığına yer vermiş ve devletin din eğitimi konusundaki tavrını millî eğitim tartışmaları çerçevesinde incelemiştir.

Abdülhamid Dönemi'yle ilgili yapılan çalışmalardan biri de Ramazan İde (2017)'nin *Osmanlı Modernleşmesi Açısından II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Politikaları* isimli yüksek lisans tezidir. Abdülhamid Devri modernleşme anlayışından, dönemin eğitiminin genel özelliklerinden ve eğitim politikasının temel dinamiklerinden bahsetmektedir. Çalışma bu dönemdeki uygulamaların İstanbul ve Taşra olmak üzere iki ayrı yapılanma üzerinde devam ettiği vurgusunu yapmaktadır.

Çalışmamızın kapsadığı dönemle ilgili dikkat çeken araştırmalar yapan bir diğer isim Zeki Salih Zengin olmuştur. *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi 1876-1908* (2009) isimli eserinde dönemin din eğitimi faaliyetlerine yer verilmiştir. *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi (2011)* isimli çalışması son dönem Osmanlı eğitiminde yüksek din eğitimi kurumlarını ve bu kurumların tarihî gelişimlerini incelediği bir çalışmadır. Sayısal verilere sıklıkla yer verilen eserde yükseköğretim kurumları içinde din eğitimi alanında faaliyet gösterecek oluşumların tesis edilmesi, medresenin o dönem yetersiz kalmasına ve medreselerle rekabete girecek yeni bir din eğitimi alanı oluşturma düşüncesine bağlanmıştır. Yine Zengin'in *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi* (2002) eseri de dönemin medreseler bazında oldukça önemli kaynaklarındandır. Zengin, bu çalışmasında Tanzimat'tan itibaren hızlanan Batılılaşma hareketlerinin bir sonucu olarak mekteplerin ön plana çıkmasıyla geri planda kalan medreselerin ıslah çalışmalarını ele almıştır.

Yaşar Sarıkaya (1997)'nın *Medreseler ve Modernleşme* eseri medreselerle ilgili zikredilmesi gereken önemli bir çalışmadır. Eserde Sahn-ı Semân Medreseleri'nden Osmanlı'nın son dönemlerine kadar devam eden medreselerin serüveni ile Osmanlı eğitim sisteminin genel yapısıyla ilgili bilgiler verilmektedir. Bu çerçevede medreselerin kuruluşundan itibaren klasik dönemdeki yeri ve toplumsal fonksiyonları ele alındıktan sonra, eğitimde reform devrinin başlamasıyla eski işlevini ve statüsünü kaybeden medreselerin ıslahına dair tartışmalara, reform önerilerine ve uygulamalarına dair objektif değerlendirmeler yapılmaktadır. Sarıkaya (2008)'nın "II. Meşrutiyet ve Medreseler: Geleneksel Bir Kurumun Modernleşme Sürecinde Var Olma Mücadelesi" isimli makalesi de bu konuyla ilgili dikkat çeken çalışmalardandır. Sarıkaya'nın bu makalesi büyük ölçüde *Medreseler ve Modernleşme* kitabının özetlenmiş hali gibidir.

II. Meşrutiyet Dönemi eğitimiyle ilgili pek çok çalışma yapılmış; bu çalışmalar genellikle dönemin farklı özelliklerini ortaya koyan çalışmalar olmuştur. Mustafa Ergün (1996)'ün *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri* adlı eseri, II. Meşrutiyet Dönemi eğitim özelliklerini ortaya koyması açısından oldukça önemli bir çalışmadır. Çalışmanın ilk kısmında II. Meşrutiyet öncesi dönemde yaşanan sosyal, ekonomik ve siyasî değişimler ve gelişimler ele alınmaktadır. Ardından eğitim akımları ve temsilcileri hakkında bilgiler verilmekte sonrasında ise eğitim kurumları ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır. Eser, eğitim kurumlarının genel vaziyetlerini ortaya koymakla birlikte medrese ıslah çalışmalarıyla ilgili de ayrıntılı bilgiler vermektedir. Eğitim tarihçileri için eğitim kurumlarının tanıtımlarına yönelik oldukça önemli olan bu çalışmada medrese ıslahatlarına yer verilmesine rağmen din eğitimi alanıyla ilgili başka bilgilere yer verilmemektedir. Ergün'ün "Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme" (2000) isimli makalesi de klasik Osmanlı eğitim sisteminde askerî okulların açılmasıyla başlayan ve ardından sivil okullarda meydana gelen değişikliklerle eğitim kurumlarındaki yeniliklerden bahsetmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi ile ilgili önemli diğer bir çalışma ise Mustafa Gündüz (2007)'ün *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları: İçtihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler* isimli eseridir. Yazar bu çalışmasında üç süreli yayındaki toplumsal konularla ilgili detaylı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada "eğitim" meselesine de toplumsal değişimde oynadığı rol üzerinden yer verilmiştir. Dönemin toplumsal durumunu süreli yayınlardaki yazılar üzerinden ortaya koyan bu eserde örneklem olarak

kullanılan dergilerin dönem sınırlılığı 1911-1918 yılları arasında tutulmuştur. İlgili dönem içinde derinlemesine bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Zaman zaman üç derginin ve mensup olduğu fikir dünyalarının karşılaştırmalarına da yer verilmiştir. Eğitimin toplumsal değişimdeki kilit rolüne temas eden bu çalışmada din eğitimiyle ilgili derinlemesine bilgiler verilmemektedir. Bu da okuyucunun bu konuyla ilgili ek kaynaklara ihtiyaç duyması sonucunu doğurmaktadır. Mustafa Gündüz (2015a)'ün editörlüğünü yaptığı ve bölümler yazarak katkı sunduğu *Osmanlı Eğitim Mirası, Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler* eseri de Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Türk eğitiminin geçirdiği safhaları ortaya koyma açısından oldukça kapsamlı bir çalışmadır. Dönemlerin temel eğitim özelliklerinin ardından konuyla ilgili yabancı araştırmacıların makalelerine yer verilmiş, böylece Osmanlı eğitiminin dışarıdan bir gözle nasıl yorumlandığını gösterme noktasında okuyuculara imkan sağlanmıştır. Gündüz (2010)'ün *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası: Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar* isimli eseri de Son dönem Osmanlı aydınlarının modernleşme, eğitim, toplum ve değişim anlayışlarını ortaya koyan önemli bir eserdir.

Mehmet Salih Erkek (2009)'in *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey* isimli doktora tezi de II. Meşrutiyet Dönemi ile ilgili yapılmış önemli çalışmalardandır. Çalışmada modernleşme sürecinin en önemli aşamalarından biri olarak görülen II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki eğitim yapısı ve yaşanan gelişmeler ele alınmıştır. Bu gelişmeler, açılan okullar ve önemli eğitimcilerin fikirlerinin değerlendirmeleriyle ortaya konulmuştur. Çalışmanın ikinci kısmında ise Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinden biri olan ve yenilikçi fikirleriyle tanınan Ethem Nejat Bey'in görüşleri ve eğitim uygulamalarına yer verilmiştir. Çalışmada Ethem Nejat Bey'in fikirlerinin çoğunun II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet Dönemi'nde uygulamaya geçirildiğine temas edilerek eğitim alanındaki önemine vurgu yapılmıştır. Bu özellikleriyle hem biyografik hem de tarihsel dönem çalışması olarak tanımlanabilir.

Ebubekir Keklik (2018)'in, *II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitimi: Problemler, Tartışmalar, Teklifler* isimli doktora çalışmasında dönemin eğitim sorunları ve etrafındaki tartışmalar ele alınmıştır. Keklik, dönemin eğitim sorunlarını arşiv belgeleri ile diğer birinci el kaynaklardan hareketle tespit etmeye çalıştığını ifade etse de çalışmada problemler dil sorunundan ibaretmiş şeklinde sunulmuştur. Eğitim tartışmaları da yalnızca "Nasıl bir eğitim?", "Tûbâ Ağacı Nazariyesi" ve "Millî Eğitim"

başlıklarında Emrullah Efendi, Satı Bey ve Ziya Gökalp'in tartışmaları bağlamında ele alınmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde taşradaki eğitime değinilmiş, burada mevcut durumun tasviri yapılmıştır. Tez başlığında teklifler ibaresi geçmesine rağmen yukarıda zikredilen konuların dışında eğitim sistemiyle ilgili herhangi bir teklife rastlanmamıştır.

Abdullah Akın (2002) tarafından hazırlanan *Satı Bey ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde Din Eğitimi* isimli yüksek lisans tezi de dönemin din eğitimi faaliyetlerini tasvir etme açısından önemli bir çalışmadır. Çalışmada medreselerin ıslahıyla ilgili gerçekleşen faaliyetlere yer verilmiş, medreselerle ilgili süreli yayınlarda yapılan tartışmalar da konular arasına dahil edilmiştir. Bu anlamda mezkur yüksek lisans tezi çalışmamızın yalnızca medrese ıslahatları başlığında ele alınan tartışmalarla benzerlik göstermekte, ancak örneklem olan dergiler noktasında farklılaşmaktadır. Çalışmamızda eğitim tartışmaları medreseyle sınırlı tutulmamış çok daha geniş perspektifte ele alınmıştır.

Süreli yayınlardaki eğitim yazılarıyla ilgili çalışmalardan bir diğeri Süleyman Pak (1995) tarafından hazırlanan *Sıratı Müstakim-Sebilürreşad Eğitim Yazılarının Analizi* isimli yüksek lisans tezidir. Bu tezde, bu dergilerdeki eğitim konularından eğitimin amacı, önemi ve esaslarına M. Şemseddin Günaltay'ın yazıları çerçevesinde yer verilmiştir. Sonrasında medrese-mektep konularından medrese ıslahatları üzerinde durulmuş; aile ve halk eğitimi konularından da bahsedilmiştir. Eğitim problemleri de misyonerlik, din eğitimi-öğretimi, millî terbiye ve tevhîd-i tedrîsat konularındaki çok sınırlı yazılarla ele alınmıştır.

Süreli yayınlardan özellikle *Sırât-ı Müstakîm* ve *Sebîlü'r-Reşâd* dergileri, medreselerdeki eğitim ve medrese ıslahatları konularında yüksek lisans düzeyinde ele alınmıştır. Fakat bu çalışmalar (Dede, 2006; Ünlü, 1997; Halim Yıldız, 2002), çalışmamızın sınırları açısından oldukça kısıtlı ve bizim ele aldığımız konular içinde yalnızca tek bir başlığa tekabül eden çalışmalardır.

Osmanlı'nın son dönemiyle ilgili yapılan çalışmalardan bir diğeri ise Recai Doğan (1994)'ın *Osmanlı'nın Son Döneminde Açılan Mekteplerde Din Dersinin Tarihi Gelişimi (1773-1923)* adlı yüksek lisans çalışmasıdır. Bu çalışma, çalışmamızın genelinde din derslerinin tarihî seyri noktasında yararlanılan bir çalışmadır. Yine Doğan (1998)'ın "II. Meşrutiyet Dönemi Hareketlerinde Din Eğitimi ve Öğretimi" adlı

makalesi de Meşrutiyet dönemi din eğitimi konusunda zikredilmesi gereken önemli bir çalışmadır.

Fatma Çapcıoğlu (2018)'nun *Osmanlı Son Dönemi Din Eğitimi Tartışmaları ve Cumhuriyete Yansımaları (Örgün ve Yaygın Eğitim Çerçevesinde)* isimli doktora tezi de II. Meşrutiyet Dönemi ile ilgili önemli bir çalışmadır. Çalışmamızla eğitim tartışmalarına yer vermesi bakımından benzer görünen bu çalışma, eğitim tartışmalarını belirli süreli yayınlardan çıkarmak yerine birkaç yazıyla iktifa edilmesi açısından çalışmamızdan farklılaşmaktadır. Çalışmamızda eğitim meselelerine daha geniş bir yelpazede yer verilmiş ve din eğitiminin tartışma alanları da geniş bir perspektiften ele alınmıştır. Ayrıca çalışmamız II. Meşrutiyet Dönemi ile birlikte I. Meşrutiyet Dönemi'ni de ele alması bakımından Çapcıoğlu'nunkinden farklılaşmaktadır.

Çalışma alanımızla ilgili diğer bir araştırma, Hasan Sabri Çeliktaş (2017)'ın *Osmanlı Yüksek Din Eğitimi Anlayışının Değişimi (XIX. ve XX. Yüzyıllarda)* isimli doktora çalışmasıdır. Çalışmada medreselerde mevcut olan eğitim sisteminin 19. yüzyıldan itibaren kurulmaya başlayan yüksek eğitim kurumlarını nasıl etkilediği ve yeni kurulan yüksek din eğitimi kurumlarının müfredatları derinlemesine ele alınmıştır. Müfredatların oluşmasında etkili olan unsurlar bağlamında dönemin eğitim anlayışının müfredata tesiri ortaya konulmuştur. Çalışmamızın din eğitimi alanındaki gelişmeler başlığının kapsamıyla benzerlik göstermekte, ancak çalışmamız yalnızca yükseköğretim düzeyindeki değil Osmanlı eğitiminin tamamında meydana gelen değişimi ortaya koyması gibi pek çok bakımdan bu çalışmadan ayrılmaktadır.

Yüksek din eğitimiyle ilgili çalışmaların en önemlilerinden biri Mehmet Ali Aynî(1927)'nin Dârü'l-fünûn'un tarihiyle ilgili yaptığı *Dârülfünûn Tarihi'*dir. Dönemin eğitiminin içinde bulunduğu sıkıntıların ortadan kalkması için yeni bir kurum tesis etmenin gerekliliği üzerinde durulan çalışmada bu çabanın bir ürünü olarak Dârü'l-fünûn kurulmasından bahsedilmektedir.

Yüksek din eğitimi ile ilgili diğer çalışmalar arasında Hüseyin Atay (2018)'ın *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi* isimli eserini zikretmek gerekmektedir. Bu eserde İslâmiyet'in eğitime verdiği değer, ilimlerin tasnifi konuları işlenmiş; medreselerdeki dersler, vakfiyelerinde yer alan bilgilere göre okuyucuya sunulmuştur. Vakfiyeler dışında bazı icâzetnâmelerden hareketle de medreselerde okutulan derslere yer verilmiştir. Ayrıca eserde, medreselerdeki ıslahatlar da ele alınmıştır. Ancak eserde

medrese ıslahatlarıyla eş zamanlı olarak yürütülen yeni kurulan yüksek din eğitimi kurumlarından ve bunların oluşmasındaki amillerden bahsedilmemiştir.

II. Meşrutiyet'ten sonraki dönemle ilgili modernleşme bağlamında da pek çok çalışma yapılmıştır. Oldukça fazla olan modernleşme literatüründe bir kısmı modernleşmenin etkilediği alan olarak eğitim konusuna da değinmiştir. Bunlar içinde konumuzla ilişkisi kurulabilecek bazı çalışmaları zikretmenin yerinde olacağı düşünülmektedir. Osman Kafadar (1997)'ın *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma* eseri, Selçuk Akşin Somel (2015)'in *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin* isimli eseri ile Mehmet Ö. Alkan (2004)'ın "İmparatorluktan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim", Benjamin C. Fortna (2015)'nın "Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonunda Eğitim ve Otobiyografi", İlhan Tekeli (1985)'nin "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler" isimli makaleleri bu kapsamda zikredilmesi gereken önemli çalışmalardır.

Din eğitimiyle ilişkili olması açısından son dönem Osmanlı ahlak eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar da dikkate değerdir. Bu çalışmalardan Muhammed Ali Yazıbaşı (2014)'nın *II. Meşrutiyet Dönemi Ahlak Eğitim ve Öğretimi* eseri, Umut Kaya (2013)'nın *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye'de Ahlak Eğitimi* eseri ile *Gülsüm Pehlivan Ağırakça* (2013)*'nın Mekteplerde Ahlak Eğitimi ve Öğretimi (1839-1923)* isimli eserleri bu konuda zikredilmeye değerdir.

Çalışmanın Yöntemi

Çalışmanın Modeli

Bu çalışma, din eğitimi tarihi ile ilgili bir çalışmadır. Ayrıca bu çalışma tarihî bir dönemin incelemesi suretiyle gerçekleşmektedir. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte yaşanmış olay ve olguları ele alıp araştıran, elde edilen verilerin incelenmesi ve bunların günümüze etkilerini ortaya çıkaran araştırmalarda tarihsel model kullanılmaktadır. Tarihsel model, bilinmeyenleri ortaya çıkarmak, geçmişe ait soruları cevaplamak, geçmişteki olaylar ve olaylar arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Tarihsel modelle yürütülen araştırmalarda dikkat edilmesi gereken husus, verilerin birincil kaynaklara giderek toplanmasıdır. Bu araştırmalarda problem alanları belirlendikten sonra verilerin elde edilmesi sürecine geçilmektedir (Çepni, 2018, s. 108). Tarihsel bir araştırma yaparken öncelikle literatür taraması

yapılmaktadır. Literatür taraması, bir konu hakkında daha önceden yapılmış çalışmaların bilimsel olarak özetlenmesidir (Smith, Nolen-Hoeksema, Fredrickson ve Loftus, 2003, s. 22). Literatür taraması, önceden yapılmış çalışmaların incelenmesi, önemli noktalarının gözden geçirilmesi ve özetlenmesi, bu çalışmaların güçlü ve zayıf yönlerinin, konular arasındaki ilişkilerin ve alandaki boşlukların tespit edilmesi şeklinde gerçekleştirilir (Şimşek, 2012, s. 53). Literatür taramasının ardından elde edilen bilgiler analiz ve sistematize edilmektedir. Sonrasında ise literatürde yer alan bilgiler araştırma esnasında ortaya konulan tespitler ile karşılaştırmalı bir şekilde ele alınmaktadır (Çepni, 2018, s. 109).

Veri Kaynakları

Meşrutiyet Dönemi, devletin ihtiyaçlarına uygun bir eğitim arayışının olduğu ve yetiştirilecek nesille toplum yapısının değiştirilebileceğinin düşünüldüğü bir dönemdir. Özellikle II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle farklı alanlarda çıkarılan yayın organları eğitimle ilgili pek çok sorunun tartışılarak çözülmesinde önemli katkılar sağlamıştır. Bu bağlamda Batı'daki önemli eğitimcilerin fikirleri, uygulanan eğitim sistemleri ile çağdaş eğitim akımlarının ışığında, Osmanlı Devleti'nin eğitim sorunları ele alınmış; sorunların çözülmesi noktasında büyük gayret gösterilmiştir. Toplumun yönlendirilmesi ve bilgilendirilmesinde süreli yayınlar sık kullanılan araçlardan olmuşlardır.

Süreli yayınlar, yeni fikirlerin ve görüşlerin topluma sunulduğu yerlerden biri olduklarından fikir hayatında oldukça önemli bir konuma sahiptirler. Tarih araştırmalarında süreli yayınlar özgün arşiv belgeleriyle birlikte birincil kaynaklar olarak kabul edilmektedir. Süreli yayınlar, faaliyet gösterdiği dönemler içinde en çok etki yaratan toplumsal ve siyasî konulara yer vermesi, olaylara ilişkin bilgiler sağlaması ve habercilik dışındaki konulara yönelik araştırma sonuçları sunması açısından oldukça önemlidir. Süreli yayınlar, eğitim tarihi araştırmalarında da kullanılan önemli kaynaklardandır. Çünkü dönemin canlı olarak aktarılması noktasında bugünün eğitim sorunlarına da ışık tutabilmektedir.

Yayınlandığı dönemlerde belli bir görüşün temsilcisi olan süreli yayınlardan meseleleri çözümlemeye çalışmak araştırmacılara sınırlı bir çalışma alanı vermektedir. Bu nedenle tek bir fikrin temsilcisi olan değil, farklı fikirlerin ürünleri olan yazın dünyasının mukayeseli olarak incelenmesi çalışmanın kapsamını ve niteliğini arttırmaktadır. Süreli yayınlardaki yazılarda da dönemin diğer süreli yayınlarına sıklıkla atıflar yapıldığı ve

irtibatın güçlü olduğu anlaşılmaktadır. Meşrutiyet Dönemi'nin önemli özelliklerinden olan fikrî hareketlilikler yazın dünyasını da canlandırmıştır. Bu kapsamda farklı fikir akımlarının eğitimle ilgili konuları nasıl değerlendirdiğini tespit edebilmek amacıyla bu çalışmanın veri kaynaklarını fikir akımlarını temsil kabiliyeti yüksek olan *Sırât-ı Müstakîm, Sebîlü'r-Reşâd, İçtihad, Türk Yurdu* dergileri ile eğitim konularının detaylarıyla ele alındığı dönemin en ünlü eğitim dergilerinden *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası, Terbiye Mecmuası* ve *Türk Yurdu* dergisinde eğitim yazılarına verilen yerin az olması nedeniyle aynı çizgiye sahip eğitim dergilerinden *Muallim* oluşturmaktadır.

Sırât-ı Müstakîm Mecmuası, 1908 (R. 1324) yılında yayın hayatına başlamıştır. Kurucuları Ebül'ulâ Mardin ve Eşref Edib'dir. Ebül'ulâ Mardin, I. cildin sonlarına doğru dergiden ayrılınca, derginin sorumluluğu Eşref Edib'e kalmıştır. Dergi 7 ciltten ve 182 sayıdan oluşmaktadır. Dergi, İslamcılık akımını en iyi temsil eden dergilerden biri ve II. Meşrutiyet Dönemi İslamcı dergilerinden en kapsamlı olanıdır. *Sırât-ı Müstakîm'*de modernist İslamcılık görüşleri hakimdir. Dergide dinî konuların yanı sıra edebiyat, tarih, İslam tarihi ve sosyal meseleler ile eğitim konuları yer almıştır. Ara sıra kesintilere uğramakla birlikte uzun soluklu olan *Sırât-ı Müstakîm*, bu özelliği nedeniyle II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e geçiş sürecinin tahlil edilmesi noktasında önemli bir tarihsel belge niteliğini taşımaktadır.

Mehmed Âkif, *Sırât-ı Müstakîm*'de en çok yazı yazanlardan biri olmuştur. Yazar kadrosunda Mehmed Âkif'in dışında, Ebül'ulâ Mardin, M. Şemseddin, Halim Sabit, Mûsâ Kâzım, İbrahim Alâeddin, Manastırlı İsmail Hakkı, İzmirli İsmail Hakkı, Babanzâde Ahmed Naim gibi isimler bulunmaktadır. *Türk Yurdu* ve *İslam Mecmuası* dergilerinin kurulmasıyla Halim Sabit, Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu gibi isimler *Sırât-ı Müstakîm'*den ayrılarak bu dergilerde yazmaya başlamışlardır. Çalışmamızda kullanılan dergilerin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ve İSAM kütüphanesinin dijital arşivinden ulaşılmıştır.

Sırât-ı Müstakîm, 7. cilt, 182. sayıdan sonra 1912 (R. 1327) yılında çıkan 183. sayı itibariyle özelliklerini büyük ölçüde muhafaza ederek *Sebîlü'r-Reşâd* adıyla yayın hayatını sürdürmüştür. 182. sayıda isim değişikliğiyle ilgili aynı mesleğin daha kapsamlı bir şekilde takip edilmesi üzere *Sebîlü'r-Reşâd* ismiyle neşredileceği açıklaması yapılmıştır. *Sebîlü'r-Reşâd* dergisi 1912-1925 yılları arasında 18 cilt 459

sayı olarak neşredilmiştir. Derginin dikkat çeken bir özelliği, farklı İslam coğrafyalarında bulunan yazarlar aracılığıyla oralarla ilgili sağlıklı bilgiler içeren yazılara yer vermesidir. Dergi ilk sayısında *Sırât-ı Müstakîm*'in devamı olduğunu belirtmek için 1-183 sayı numarasıyla çıkarılmış, 235. sayıdan itibaren *Sırât-ı Müstakîm*'in devam sayısıyla devam etmiştir. 300 ve 301. sayıları kapatma cezası nedeniyle "*Sebîlünnecât*" adıyla çıkmıştır. Haftalık olan *Sebîlü'r-Reşâd* dergisi bir dönem ayda bir çıkarıldığı gibi, bir dönem ise daha uzun periyotta çıkartıldığı anlaşılmaktadır. 1925 (R. 1341)'te Takrîr-i Sükûn Kanunu ile 25. cilt 641. sayıdan sonra yayın hayatına son vermiştir. Derginin tamamına bakıldığında şekil ve görsel ögeler açısından oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Dergide uzun mektupların ve tanıtım yazılarının miktarı oldukça fazladır. Eğitimle ilgili yazılar da dikkat çekmektedir.

Derginin yazar kadrosuna *Sırât-ı Müstakîm* dönemindeki kadroya ek olarak Eşref Edib, Hasan Hikmet, Ömer Rıza, Said Halim Paşa, S. M. Tevfik, Ahmed Cevdet gibi isimler katılmıştır. Çalışmamızda kullanılan dergilerin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ve İSAM kütüphanesinin dijital arşivinden ulaşılmıştır.

İçtihad, 1908 (R. 1324)'de yayın hayatına başlamış ve 1932'de yayın hayatı son bulmuştur. 358 sayıdan oluşmaktadır. İlk olarak ayda bir neşredilen dergi sonrasında on beş günde bir ve daha sonra haftada bir neşredilmeye başlanmıştır. II. Abdülhamid aleyhtarlığının dikkat çektiği derginin sahibi Abdullah Cevdet'tir. Dergi, Abdullah Cevdet'le bütünleşmiştir. Ancak Abdullah Cevdet'in kurucuları arasında bulunduğu İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nin yayın organı olmamıştır. Hatta 1913-1918 dönemi arasında İttihat ve Terakkî yönetimine muhalefet de etmiştir. Dergide hakim olan görüş Batılılaşma'dır. İslam karşıtı yabancı yazıların tercümelerinin yer aldığı *İçtihad*'ın yazar kadrosunun tam manasıyla bir fikir birliği içinde olduğu söylenemez. İlk sayılarından itibaren dinle, özellikle de İslamiyet'le ilgili konularda sahip olduğu tavır Batıcılık ve hümanist bir dünya görüşüyle başlayarak dinlerdeki bâtıl inançları ve dinî davranışları tenkit etmeye başlamış sonrasında ise deistliğe hatta ateistliğe evrilmiştir. *İçtihad*, Kılıçzâde Hakkı tarafından kaleme alınan "Pek Uyanık Bir Uyku" (Kılıçzâde Hakkı, 1328) yazısından sonra Meşihat Makamı tarafından dinî hissiyatı rencide etmesi sebebiyle kapatılmıştır. Sonrasında da farklı tarihlerde de birçok kez kapatılma kararı verilmiştir. Dergi bazı sayılarında farklı isimlerle neşredilmiştir. 59. sayısında *Cehd*, 60. sayıda *İçtihad*, 78-80. sayıları arasında *İşhâd*, 90-92. sayıları arasında *İştihâd*, 110.

sayıda *Âlem*, 111-116. sayıları arasında *İşhâd*, 128. sayıda *İştihâd*, 129-136. sayıları arasında *İştihâd*, *Eski İçtihad* isimleriyle neşredilmiştir. Dergi ilk zamanlarda yarısı Osmanlıca yarısı Fransızca olarak çıkarılmıştır. Dergide genel manada toplumsal konulara, siyasete, dil ve edebiyat konularına, Batılılaşmayla ilgili fikirlere yer verildiği gibi eğitimle ilgili konular da tartışılmıştır. *İçtihad* dergisi, 1928 yılından itibaren Latin harfleri ile yayımlanmıştır. Reklamlar, resimler ve görsel ögelerin yanı sıra neredeyse tüm sayılarda derginin politikasına yakın kişilerin fotoğrafları yer almıştır.

Derginin yazar kadrosunda Abdullah Cevdet, Celâl Nuri, Rıza Tevfik, Ali Kâmi, Kılıçzâde Hakkı, Hasan Sermed, Sâtı Bey, Mehmed Zeki, Süleyman Nazif, Abdülhak Hamid, Yusuf Ziya başta olmak üzere pek çok isim yer almıştır. Çalışmamızda kullanılan dergilerin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ve İSAM kütüphanesinin dijital arşivinden ulaşılmıştır.

Türk Yurdu, 1911 (R. 1327) yılında kurulan *Türk Yurdu* Cemiyeti tarafından on beş günde bir çıkarılmaya başlanmıştır. İlk sayısında amacının "Türklüğe hizmet etmek ve faydalı olmak" olduğunun belirtildiği görülmektedir. 1917'den itibaren 13. cilt ile birlikte Türk ocaklarının yayın organı olarak varlığını sürdürmüştür. Dergi günümüze kadar arada bazı kesintiler yaşanmasına rağmen Türkçülük akımını savunan en uzun ömürlü dergi olmuştur. İlk devresi 161 sayı ile 1918'de tamamlanmış, ikinci devresi 1923'te başlayarak 1931 yılına kadar devam etmiştir. Dergide dil bilim, sosyal, iktisadî, felsefî, tarihî konuların yanında din ve eğitim gibi çok farklı konulara yer verilmiştir. *Türk Yurdu* dergisi, millî kültürün ve millî bilincin sözcülüğünü yapmıştır. Her sayıda dergi isminin altında "Türklüğün faidesine çalışır." ifadesi yer almıştır. Derginin yayın amaçlarından biri, lehçeleri farklı olan Türk topluluklarının dillerini birbirilerine öğretmektir. Dergide Osmanlı Devleti'yle Rusya ve Çin'deki Türkler arasında kültür birliği sağlanmaya çalışılmış, genel olarak dergi sayfalarında Türklerin büyük bir kısmı tarafından anlaşılabilecek sade bir Türkçe savunulmuştur. Siyasetle ilgisinin en son amaç olduğu yayımlanan programında belirtilmiştir. İktidar partisiyle ilişkisi iyi olmuş, dergide İttihat ve Terakkî'ye yönelik eleştirilere de taltif edici yazılara da yer verilmemiştir.

Derginin yazar kadrosunda Mehmed Emin, Ziya Gökalp, Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Gaspıralı İsmail, Bursalı Mehmed Tâhir, Mehmed Fuad Köprülü, Rıza Tevfik, Celâl Sahir, Hâlide Edib, Yakup Kadri, Hamdullah Subhi, Abdullah Cevdet,

Celâl Nuri gibi isimler yer almıştır. Çalışmamızda kullanılan derginin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ulaşılmıştır.

Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası, 1910 (R.1325) yılında İstanbul Matbaa-i Âmire'de, zamanın Maarif Nezâreti adına Dârü'l-muallimîn Heyet-i Tâlimiyesi tarafından basılmıştır. Dergi ilk zamanlar ayda bir defa sonraları ise her ayın on beşinde çıkarılmaya başlanmıştır. 43. sayı itibariyle yeniden aylık periyoda geçilmiştir. Dergi, *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası* adıyla yayımlanmaya başlanmış; 19. sayı itibariyle adı *Tedrisat Mecmuası* olarak değiştirilmiştir. Çalışmamızda bütünlük arz etmesi açısından derginin ismi tüm sayılarında *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası* olarak zikredilmektedir. Bu dergide Dârü'l-muallimîn müdürleri baş yazar olarak eğitimle ilgili yazılar kaleme almışlardır. Sâtı Bey, *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmûası*'nın ilk başyazarı olmuştur. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1917-1919 ile 1921-1925 yılları arasında yayın hayatına ara vermiştir. Mart 1926 tarihine kadar faaliyetleri süren dergi, 13 cilt 69 sayıdan oluşmaktadır. Çok çeşitli konuların ve düşüncelerin dile getirildiği *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*'nda Dârü'l-muallimînlere ve mekteplere ait bilgilerin ve hazırlanan ders örneklerinin dışında çeşitli pek çok görsele de yer verildiği görülmektedir. Eğitimciler, eğitim kurumları, dershaneler, sportif faaliyetler, geziler vb. unsurların görselleri dergide sıklıkla yer almaktadır. Bu özellikleri sayesinde Türk eğitim tarihinin önemli görsel materyalleri için de kaynaklık teşkil etmektedir. İçerisinde yer alan yüzlerce makale ve ders örnekleriyle Osmanlı son dönem eğitim stratejilerinin belirlenmesinde önemli rol oynamıştır.

Derginin yazar kadrosunda Sâtı Bey, Ahmet Cevat, İsmail Hakkı, İbrahim Alâeddin, Tevfik Fikret, Nâfi Atuf, Hamdullah Subhi, Sabri Cemil, Ali Haydar, Ziya Paşa, Muallim Cevdet, Necmettin Sadak, Selim Sırrı, Mehmed Emin, Sadrettin Celâl başta olmak üzere pek çok isim bulunmaktadır. Çalışmamızda kullanılan derginin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ulaşılmıştır.

Terbiye Mecmuası, 1914 (R.1330) yılında yayımlanmaya başlayan bir eğitim dergisidir. Dergide eğitim bilimleriyle ilgili makaleler ve ortaya konan fikirler doğrultusunda hazırlanmış ders örnekleri bulunmaktadır. İstanbul'da Matbaa-i Hayriyye'de basılan ve Sâtı Bey'in başyazarlığını yaptığı dergi, on beş günde bir çıkarılmaktadır. I. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla dergi yayın hayatına ara vermiştir. Savaş başlamadan önce

yalnızca dört sayı yayımlanan dergi, yayın hayatına 1918 (R.1334) yılında geri dönmüştür. Dergi ikinci yayın döneminde "*Terbiye*" adıyla Matbaa-i Orhaniyye'de basılmaya başlamıştır. *Terbiye Mecmuası* adının değiştirilmesi, o dönemde Fenn-i Terbiye Encümeni tarafından çıkarılan "*Terbiye Mecmuası*" ile aynı adı taşıyor olmasından dolayıdır. Dergide daha önceden yer verilen ders numunelerine ikinci yayın döneminde yer verilmemiş, ilk sayılarda kullanılan görseller de sonraki dönemde kullanılmamıştır. Derginin savaştan önceki sayılarında sayfa numaraları ilk sayıdan itibaren her sayıda aralıksız şekilde devam ettirilmişken; savaştan sonraki sayılarda sayfa numaralarının her sayıda yeniden birden başladığı görülmektedir. Derginin yayın amacında belirtilen şekliyle eğitim-öğretimin durumu ve ihtiyaçlarıyla yakından ilgilenmeyi amaçlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca dergide okuyucular tarafından sorulan eğitim-öğretimle ilgili meselelere de ayrıntılı biçimde cevaplar verilmesi hedeflenmiştir.

Derginin yazar kadrosunda Sâtı Bey, Nâfi Atuf, İsmail Hakkı, Fâzıl Ahmed, Ahmed Cevad, Ali Ulvi, Mustafa Rahmi, İbrahim Alâeddin, Sirâceddin, Mehmed Ali gibi isimler yer almıştır. Çalışmamızda kullanılan dergilerin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ulaşılmıştır.

Muallim, 1916-1918 (R. 1332-1334) yılları arasında yayın faaliyetlerine devam eden ve ayda bir çıkarılan bir eğitim dergisidir. Sorumlu müdürlüğünü Hüseyin Râgıb ve Nâfi Atuf'un dönüşümlü olarak yaptığı *Muallim*, 25 sayıdan oluşturmaktadır. Dergide pek çok konu ele alınmış ve birçok fikir öne sürülmüştür. Dönemin eğitim-öğretim faaliyetleri başta olmak üzere tüm eğitim konularına temas eden dergi, yabancı ülkelerdeki mevcut eğitim sistemlerine, Osmanlı Devleti'ndeki mevcut eğitim programlarına, eğitimle ilgili çıkarılmış olan kanunlara, nizamnâmelere ve talimatnâmelere de yer vermiştir. *Muallim* dergisinin konuları arasında millî terbiyeyle ilgili tartışmalar dikkat çekmektedir. Millî terbiyeye ve asra uygun eğitimin nasıl olacağına dair pek çok tartışma yapılarak önerilerde bulunulmuştur. *Muallim* dergisinde Türkçülük akımının etkileri dikkat çekmektedir. Her sayının sonunda *Türk Yurdu* dergisinin reklamı yapılarak sayı içeriklerine yer verilmiş ve Türk Ocağı'nın faaliyetleri hakkında okuyucular bilgilendirilmiştir.

Derginin yazar kadrosunda Ziya Gökalp, Sâtı Bey, Nâfi Atuf, İsmail Hakkı, Necmeddin Sadak, İbrahim Alâeddin, Ali Haydar, Ömer Seyfeddin, Kâzım Nami, Muhammed Emin, Selim Sırrı, Hamdullah Subhi, M. Zekeriya, Rıza Tevfik, Edhem Nejad, Tevfik

Fikret gibi isimler yer almaktadır. Çalışmamızda kullanılan dergilerin tüm sayılarına Millî Kütüphane'nin dijital kütüphane sisteminden ulaşılmıştır.

Araştırmada diğer süreli yayınlara, araştırmanın örneklemini oluşturan dergilerden elde edilen metinleri desteklemek ya da tenkit etmek amacıyla müracaat edilmiştir. Öncelikle temel metinlere müracaat edilmiş, sonrasında ise Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan Osmanlıca kitap, risale, nizamnâme ve benzeri kaynaklar kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmamızda veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkındaki bilgi içerikli materyallerin analiz edilerek, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik sonuçlara ulaşma çalışmasıdır. Doküman incelemesinde hangi tür dokümanların inceleneceği araştırmanın problemine göre değişiklik gösterebilir. Eğitimle ilgili araştırmalarda ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, öğrenci kayıtları, okul yazışmaları, toplantı tutanakları, ders ve ünite plânları, eğitimle ilgili resmî belgeler, yazılı basın, dergiler, kitaplar ya da periyodik yazılı kaynaklar doküman analizine konu olabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187–188) Zikredilen yazılı kaynakların dışında film, video, fotoğraf vb. görsel malzemeler de araştırmalarda doküman olarak kullanılabilir (Merriam, 2013, 131-132). Doküman incelemesi, neredeyse her araştırma için kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Madge, 1965, s. 75). Bu yöntemin de avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Avantajları arasında uzun süreli analiz imkanı, örneklem büyüklüğü, özgünlük, düşük maliyet ve nitelik gibi özellikler zikredilirken; dezavantajları arasında ise olası örneklem yanlılığı, eksiklik, seçilmişlik, standart bir formatın olmaması, kodlama güçlüğü vb. hususlar zikredilmiştir (Bailey, 1982).

Doküman incelemesinde izlenmesi gereken aşamalar vardır. Bunlar, dokümanlara ulaşma, dokümanları orijinallik açısından kontrol etme, dokümanları anlama, toplanan veriyi analiz etme ile toplanan veriyi kullanma aşamalarıdır. Örneklemi oluşturan dergilere Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları (İSAM) Kütüphanesi'nden, Millî Kütüphane'nin dijital ortamdan erişime açtığı Dijital Kütüphane'den ve İSAM'ın dijitale açtığı Osmanlıca Makaleler Veri Tabanı'ndan ulaşılmıştır. Daha sonra bu dergilerdeki eğitimle ilgili makaleler değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde ilk olarak Osmanlıca metinler günümüz Türkçesi'ne latinize edilerek incelenmeye hazır

hale getirilmiştir. İmla ve noktalama işaretleri ise metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için günümüz imla ve noktalama kurallarına göre kullanılmıştır. Doküman incelemesi ile elde edilen verilerin araştırmanın sorularına uygun temalara göre özetlenmesi ve yorumlanması için betimsel analiz kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Süreli yayınlardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, önceden belirlenen bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Daha önceden kavramsal bir çerçeve belirlenmediği durumlarda betimsel veri analizini kullanmak veri kaybına ve verilerin yanlış düzenlenmesine neden olacağı için güç olabilir. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen temalar altına yerleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224).

Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden düzenli ve açık bir şekilde betimlenmelidir. Bu betimlemeler açıklanarak, yorumlanarak ve neden-sonuç ilişkileri incelenerek birtakım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan sonuçlar, araştırmanın yapacağı yorumlara göre ilişkilendirilir, anlamlandırılır ve gerekirse ileriye yönelik tahminlerde bulunulur. Bu tür bir analizin amacı araştırmada elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya sunmaktır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 224)'e göre betimsel analizin dört aşaması vardır: 1- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması: Bu aşama, veri kaybını önlemek ve yanlış veri düzenlemesini engellemek için araştırmanın amaçlarına göre verilerin analizi için çerçeve oluşturulmasıdır. 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada verilerin incelenerek çözümlemeleri yapılır. Çözümlemeler sonucunda çerçeveyle ilişkili olmayanlar dışarıda bırakılır; uygun olanlar anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilir. 3- Bulguların tanımlanması: Bu aşama, çerçeveye uygun verilerin kolay ve anlaşılır şekilde tanımlanmasıdır. 4- Bulguların yorumlanması: Bu aşama, tanımlanan verilerin nesnel ve niteliksel olarak yorumlanmasıdır. Bunlar, araştırmacılar tarafından araştırmanın niteliğine, hedeflerine ve incelemenin derinliğine göre yorumlanabilir.

Tarihî malzemenin karşılaştırmalı olarak ele alındığı bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde temalar kullanılmıştır. Araştırmanın başında Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadarki döneme ait süreli yayınlardaki din eğitimiyle ilgili tartışmaların tespit

edilmesinde araştırmayla ilgili olağan temalar olarak "amaç, öğretmen, program, öğretim yöntemi, mektep-medrese, ıslahat" temaları belirlenmiştir. Ancak araştırma esnasında ortaya çıkan ve çalışmada yer verilmesi gereken başka temalar da söz konusu olmuştur. Bu nedenle verilerin toplanması ve analizi esnasında hem tümevarım hem de tümdengelim birlikte kullanılmıştır. Netice olarak araştırma başında düşünülen temalar korunurken yeni temaların eklenmesi ihtiyacıyla yeni başlıklar oluşturulmuştur.

Bu doğrultuda çalışmamızda değerlendirmeye ve sonuç çıkarmaya uygun hale getirilen veriler; ana başlıklar ve alt başlıklar altında anlamlı olarak bir araya getirilmiştir. Bu aşamada belirlenen konu başlıkları altında birleştirilmiş olan bilgiler yorumlanmış, anlamlandırılmış ve zaman zaman ana metinlerden alıntılar yapılarak elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler tarihsel süreç göz ardı edilmeden değerlendirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen tüm veriler "Eğitimin Önemi, Eğitimin Amacı ve Hedefi, Eğitim Sistemi, Eğitimde Millîlik, Öğretmen Meselesi, Eğitim Programları ve Ders Kitapları, Öğretim Usul ve Yöntemleri, Eğitimde Islahat, Medrese Islahatları, Din Dersi Tartışmaları ve Eğitimde Birlik Tartışmaları" başlıkları ve ilgili alt başlıklar halinde bir araya getirilmiştir. Araştırmada nitelik ön plana çıkarıldığından yayımlanan makale sayıları vb. sayısal verilere yer verilmemiştir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışma 1876 yılında Kânûn-i Esâsî'nin ilan edilmesinden 1923 yılında Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen dönemlerdeki din eğitimi alanındaki gelişmeleri kapsamaktadır. Bu çalışma, 1908-1923 yılları arasında, farklı dergilerin değişik sayılarında yayımlanan eğitimle ilgili yazıların incelenmesini, çözümlenmesini ve değerlendirilmesini içermektedir.

Süreli yayınlar üzerinde yapılan bu araştırma *Sırât-ı Müstakîm, Sebîlü'r-Reşâd, İçtihad, Türk Yurdu, Tedrîsât-ı İbtidâîyye Mecmuası, Terbiye Mecmuası, Muallim Mecmuası* ile sınırlıdır. Bu çalışma örneklem olarak kullanılan dergilerin *Türk Yurdu* dergisi hariç tüm sayılarını kapsamaktadır. Ancak *Türk Yurdu* Dergisi'nin birinci yayın dönemi ele alınmıştır. Çalışma yukarıda zikredilen dergilerde eğitim ve din eğitimiyle ilgili görüşlerin, usul ve yöntemlerin çözümlemesi ve değerlendirmeleriyle sınırlıdır.

Araştırmamız esnasında takip edilen usulle ilgili bazı açıklamaların yapılması tarafımızca gerekli görülmüştür. Çalışmamız, I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilanına

kadar olan dönemi kapsamaktadır. Bu nedenle çalışmada Meşrutiyet Dönemi denildiğinde I. Meşrutiyet'in ilanından Cumhuriyet'e kadarki dönem kastedilmektedir. I. Meşrutiyet Dönemi'nden II. Meşrutiyet'in ilanına kadar olan dönem I. Meşrutiyet Dönemi, Abdülhamid Dönemi ve II. Abdülhamid Dönemi olarak ifade edilmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi ise olduğu şekilde kullanılmıştır.

Çalışmamızda eğitim-öğretim etkinliklerini ifade eden tedris, talim, maarif, terbiye gibi kavramlar; öğreticileri ifade eden öğretmen ve muallim kavramları; öğrencileri ifade eden öğrenci ve talebe kavramları birbirleri yerine kullanılmıştır. Aralarında farklılık olduğunda kavramlar birlikte verilerek farklılığa dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Metinlerin transkripsiyonunda yaygın kelimeler Osmanlıca transkripsiyon şeklinde değil, günümüz Türkçesinde kullanıldığı şekilde yazılmıştır. Yazarın metninde parantez içinde belirttiği kısımlar, metinlerin transkripsiyonunda da parantez içinde verilmiştir. Yazarın harf noksanlığından oluşan hatalar ise tamamlanarak yazılmıştır.

Süreli yayınların tarihlendirilmesinde dergilerin orijinal tarihleri olan ve kataloglama tarihleri olarak kullanılan Rûmî takvim yılları esas alınmıştır. Süreli yayınların birkaç sayısında tarih miladî olarak verildiğinden bu yazıların tarihlendirilmesinde orijinaline sadık kalınmıştır. Aynı şekilde nizamnâmelerin tarihleri de orijinal metinlerinde olduğu gibi belirtilmiştir.

Sebîlü'r-Reşâd, *Sırât-ı Müstakîm*'in devamı olduğundan dergilerin cilt ve sayı numaralandırmaları birbirinin devamı olarak yapılmıştır. *Türk Yurdu* dergilerinde sayfaların hem altlarında hem de üstlerinde olmak üzere iki farklı sayfa numaralandırması söz konusudur. Çalışmamızda derginin birbirini takip eden sayfa sayıları esas alınmıştır. *İçtihad* dergisinde Millî Kütüphane'nin kataloglադığı "*İçtihad*" şeklindeki yazım tercih edilmiştir. Dergilerin sayılarında ise dergilerin orijinalinde yer alan "No" ibaresi kullanılmıştır.

Süreli yayınlarda yazıları bulunan Osmanlı entelektüelleri ve eğitimcilerinin hayatlarına, eğitimlerine ve görevlerine dair açıklayıcı bilgilere dipnotlarda yer verilmiştir. Medrese talebelerinden bazı kişilerin isimlerinden başka tanıtıcı hiçbir bilgileri bulunmaması nedeniyle hayatlarıyla alakalı bilgilere ulaşılamamış, dolayısıyla da dipnotlarda onlara dair herhangi bir bilgiye yer verilmemiştir.

I.BÖLÜM: MEŞRUTİYET DÖNEMİ GENEL DURUM

Meşrutiyet Dönemi (1876-1922), son dönem Türk tarihindeki önemli dönüşüm noktalarından biri olarak kabul edilmektedir. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki önemli olaylardan biri olan Meşrutî yönetime geçiş, çok önemli toplumsal, siyasî, kültürel ve idarî değişimlere neden olmuştur. Bu dönemin önemini iyi idrak edebilmek için Meşrutiyet'i hazırlayan tarihî, siyasî, entelektüel ve toplumsal arka planları iyi bilmek gerekmektedir. Meşrutiyet'in ilanı, yalnızca bir yönetim değişikliği olmamış; modernleşme hareketlerinin sosyal-kültürel, ekonomi, eğitim, düşünsel ve siyasal alanda geniş yansımalarının görülmesine de neden olmuştur. Meşrutiyet Dönemi eğitim sistemi ve din eğitimi alanında meydana gelen gelişmeleri anlayabilmek için öncelikle Meşrutiyet'in ilan edildiği dönemin ve şartlarının iyi anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle Osmanlı Devleti'nin Meşrutiyet'in ilanı öncesindeki entelektüel, siyasî ve toplumsal durumunun da ortaya konulması önem arz etmektedir.

Dönemin anlaşılabilmesi için öncelikle Meşrutiyet öncesi entelektüel, siyasî ve toplumsal durum hakkında bilgi verilecek, ardından Meşrutiyet Dönemi'nde meydana gelen modernleşme hareketlerinin farklı alanlardaki yansımalarına ve bunların sonuçlarına yer verilecektir.

1.1. Meşrutiyet Öncesi Entelektüel, Siyasî ve Toplumsal Durum

Meşrutiyet Dönemi'nin önemini tam olarak anlayabilmek için Meşrutiyet'i hazırlayan tarihî, siyasî, entelektüel ve toplumsal arka planları iyi bilmek gerekmektedir. Meşrutiyet Dönemi'nde karşılaşılan ortam, aslında Osmanlı modernleşme hareketinin devamı niteliğindedir ve Tanzimat Dönemi'nin mirasıdır denilse yanlış olmayacaktır. Ayrıca bu dönemin entelektüel birikimini sağlayan aydınların önemli bir kısmı yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurucu kadrosu içinde yer alarak, serdettiği düşüncelerle bu dönemin siyasî ve fikrî şekillenmesinde önemli rol oynamışlardır.

Çalışmanın konusunu oluşturan Meşrutiyet Dönemi eğitim sistemindeki ve özelde din eğitimi alanındaki gelişmeleri ve değişmeleri anlamlandırabilmek için öncelikli olarak Meşrutiyet'in devraldığı dönemi ve şartlarını iyi anlamak gerekmektedir.

17. yüzyıldan itibaren savaşlardaki eski gücünü kaybetmeye başlayan Osmanlı Devleti, askerî kurumları Batı tarzında ıslah ederek yaşanılan problemleri ortadan kaldırmayı

amaçlamıştır. Islahat hareketleri öncelikle eski ihtişamlı günlere geri dönebilmenin yöntemleri üzerinden yapılmaktayken; özellikle II. Mahmud ve Tanzimat Dönemleri'nden itibaren, devleti Batılılaştıran bir forma dönüşmüştür (Gündüz, 2007). Diğer bir ifadeyle Osmanlı politikasının temel prensiplerinden biri olan Batılılaşma, öncelikle Batı'yı tanımak, üstün olduğu noktaları tespit etmek ve ülkede onlara uygun gelişmeleri belirleme şeklinde başlamış, sonra ilk olarak askerî kurumlarda uygulanmasıyla devam etmiştir. Ardından Tanzimat sonrasında devlet idaresi ve yönetim şeklinin yeniden tanzimi şeklinde kendini göstermiş ve 20. yüzyılın başından itibaren meselenin ideolojik yönü öne çıkmaya başlamıştır.

Buna rağmen Osmanlı aydını ve bürokrasisi Batı dışı bir modernleşme fikrini her daim canlı tutmuştur. Bu süreçte, eski ihtişamlı günlere dönebilme amacıyla yapılan modernleşme faaliyetlerinde dikkat çeken nokta, ilk etapta eski kurumların ihmal edilerek yeni kurumların ihdas edilmesiyle başlayan sürecin, sonrasında yeni kurumların yanında eski kurumların da çeşitli yeniliklerle bir şekilde ayakta tutulmaya çalışılmasıyla devam etmesidir. 1922 yılından sonra ise yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'yle birlikte köklü değişikliklerin yapıldığı görülmektedir (Çelik, 2018, s. 83–84). O döneme kadar Tanzimat'ın koyduğu ıslahat metodunun kısmî değişikliklerle birlikte devam ettiğini söylemek mümkündür.

Tanzimat Dönemi (1839-1876), Osmanlı İmparatorluğu'nda çok boyutlu modernleşme sürecinin yürütüldüğü bir dönem olarak nitelendirilebilir. Tanzimat hareketinin ilk kıvılcımlarını başlatması açısından III. Selim Dönemi (1789-1807) önem arz etmektedir (Beşirli, 1999, s. 141). III. Selim, imparatorlukta özellikle Batı tarzı askerî reformları başlatarak bir takım askerî, idarî ve malî ıslahatlarda bulunmuştur. Devletin sivil ve askerî tüm kurumlarının çağdaş ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde yenilenmesi, eski düzenin değiştirilerek yeni bir düzene geçilmesi için yapılan bu ıslahatlara "Nizâm-ı Cedîd" adı verilmiştir (Karal, 1995, s. 61). III. Selim zamanında yurt dışına elçilikler kurulması ve Avrupa'ya gönderilenler aracılığıyla Batı'dan etkilenen kişilerin sayısının artması Tanzimat'ı hızlandırmıştır. III. Selim'in tahttan indirilmesiyle bir süre de olsa kesintiye uğrayan reformlar, II. Mahmud'un tahta geçmesiyle ve Bayraktar Mustafa Paşa'nın çabalarıyla özellikle de Sened-i İttifak'ın[1] imzalanmasıyla yeniden hız

[*1] Sened-i İttifak: 1808'de Osmanlı merkez bürokrasisi ile âyanlar arasında İstanbul'da imzalanan belgedir.

kazanmıştır. II. Mahmud, şu üç unsurun başarıya götüren yol olduğunu saltanatının ilk yıllarında anlamış ve ona göre yol çizmiştir. Bunlar, yapılan reformların başarıya ulaşabilmesi için reform hareketlerinin askerî alanlarla sınırlı kalmayıp tüm kurumları ve toplumu kapsaması, reform gerçekleştirilen kurumların işlerliği için eskilerinin ortadan kaldırılması ve reformlara başlamadan önce gerekli planın yapılıp desteğin sağlanması gerektiğidir (Shaw ve Shaw, 1983, s. 25–27). Bu açıdan II. Mahmud Dönemi, Tanzimat Dönemi'ne ve modernleşmeye giden yolda oldukça önemli bir süreç olarak kabul edilir.

Devletin içinde bulunduğu halden ötürü vakit kaybetmeden ıslahatlar yapılması gerektiğini düşünen II. Mahmud, ilk iş olarak merkezî otoriteyi sağlamlaştırmayı amaçlamıştır. Bilhassa yerel yönetimlerde söz sahibi olan ayanların güçlenmesi, oralarda Sultan'ın otoritesini zayıflatmış ve bu zümrenin çok farklı beklentilerinin dillendirilmesine sebep olmuştur. II. Mahmud bu ikiliği ortadan kaldırmak ve merkezî otoriteyi güçlendirmek için Balkanlar'da güç kazanmış olan âyan ve eşrafı, Alemdar Mustafa Paşa'nın tavsiyesiyle İstanbul'a davet etmiş ve taraflar arasında Sened-i İttifak adı verilen bir belge imzalanmıştır. Padişah, Sened-i İttifak'ı onaylamadan önce bazı maddeleri ağır bulmuş, ancak Alemdar Mustafa Paşa âyanların güçlerini baskılayacak askerî güçleri olmaması sebebiyle senedin imzalanmasını gerekli görmüştür. Bu belge, Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle Rumeli ve Anadolu'da güçlerini ilan eden âyan ve eşrafın devlet tarafından tanındığını, onlara ve çocuklarına bazı haklar verildiğini göstermektedir (Karal, 1995, s. 91,93). Alemdar Mustafa Paşa'nın ölümünün ardından bu belgeye sahip çıkılmamış, belgenin içeriğindeki şartlar uygulanmamıştır (Akyıldız, 2009, s. 512–514).

Dönemin önemli ıslahatlardan biri de II. Mahmud'un 1826 yılında Yeniçeri Ocağı'nı lağvederek yerine "Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye" isimli yeni ve modern bir ordu kurması olmuştur. Ayrıca yeni askerlik düzeninin temellerini de sağlam atabilmek adına Mekteb-i Harbiyye ve Mekteb-i Tıbbiyye kurulmuş, öğrenciler harp sanatını öğrenebilmek için Avrupa'ya gönderilmiştir (Karal, 1995, s. 151). Dönemdeki yenilikler bunlarla da sınırlı değildir. Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti'nin kurulmuş olması, kılık kıyafet konusundaki yenilikler, tercüme odasının kurulması, bu dönemde Batılılaşma adına yapılan değişimlere örnek gösterilebilir. Ancak üzerinde dikkatle

durulması gereken nokta bu yenileşme hareketlerinin yüzeysel bir Batı taklitçiliğinden ibaret olmasıdır.

II. Mahmud Dönemi ıslahatları, reformları gerçekleştirmenin yolu olarak görüldüğünden reformlarda eğitim alanına ağırlık verilmiştir. Eğitimle ilgili ilk ıslahat, 1824'te yayımlanan ferman ile ilköğretimin zorunlu hale getirilmesidir (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001, s. 3–7). Fermanın metninden ilköğretim zorunluluğunun sadece İstanbul için geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca okutulacak derslerin Kur'an, Tecvid, İlmihal, İslamın Şartları ve Din dersleri gibi dersler olması fermanda ve planlanan eğitimde dinî unsurların ön planda olduğunu göstermektedir. Bu fermanda çocukların eğitim hayatından önce (eğitim süreçlerine girmeyen çocukların) ve dinî bilgileri öğrenmeden meslek hayatına girmelerini engelleyen ifadeler yer almaktadır. Öksüz ve yetim gibi çalışması zorunlu olan çocukların da ergenlik çağına kadar günde iki kere okula gitmeleri şart koşulmuştur. Ancak okullarını bitirmelerinin ardından çırak olabilmelerinin yolu açılmaktadır. Yapılan bu ıslahat Avrupa'ya nazaran geç kabul edilmiş olsa da eğitime ne denli önem verildiğini ve eğitimin yaygınlaştırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Ayrıca fermana bakıldığında amacın sıbyan mekteplerindeki din eğitimi alan çocukların okula devamını sağlamak olduğu görülebilir. II. Mahmud böylelikle Batılı tarzda bir yenilikten ziyade medreselilerin desteğini almaya yönelik bir girişimde bulunmuştur, denilebilir.

Bazı sebeplerden dolayı zorunlu ilkokul düzenlemesinin uygulanması gecikmiş ve ilkokulun zorunluluğu İstanbul dışına götürülememiş olmasına ve başarıyla sonuçlanmamış olmasına rağmen bu ıslahatlar, daha sonra yapılacak düzenlemeler için girizgâh olmuştur. İlkokulların tam anlamıyla kontrol altına alınması ise Cumhuriyet Dönemi'ne kadar gecikmiştir. Bu dönemdeki modernleşme çabalarında özellikle askerî alandaki ıslahatlar ve bunların eğitime yansıması dikkat çekmektedir. Sivil eğitimdeki modernleşme ise daha sonraki zamanlarda gerçekleşmiştir. Akyüz, bu gecikmeyi ve öncelikle askerî eğitimde yenilikler yapılmasını medreselilerin askerî eğitime müdahale edememesine bağlamaktadır (Akyüz, 2013).

Askerî alana yönelik eğitim yeniliklerine ise Mekteb-i Tıbbiyye ve Mekteb-i Harbiyye'nin açılması örnek verilebilir. Mekteb-i Tıbbiyye, Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye adı verilen ordunun hizmetine tabip ve cerrah yetiştirmek amacıyla

1827'de kurulmuştur. Tıbbiyedeki öğrencilerin modern tıp, biyoloji, fizik gibi ilimlerle meşgul olmaları onları akılcı ve pozivist yaklaşımlara doğru meyletmelerine sebep olmuştur. Burada yetişenler daha sonraları devletin reformist kadrolarını oluşturmuşlardır. Mekteb-i Harbiyye ise subay yetiştirmek amacıyla 1835'te açılan askerî mekteptir. Bu okul, Osmanlı İmparatorluğu'nda yenileşme hareketlerinin öncülüğünü oluşturan kişileri yetiştirmiş ve yeni kurulacak devlet kadrolarında bu kişiler yer almıştır. 1838'de ise eğitim-öğretimi geliştirmek adına "Meclis-i Umûr-i Nâfia" isimli bir istişare kurulu kurulmuş; eğitimle ilgili planlamalar başta olmak üzere, bazı işlerin planlanması bu kurula bırakılmıştır. Burada dikkat çeken nokta medrese haricinde yeni bir eğitim-öğretim sisteminin gerekli olduğunun düşünülmesi ve bu eğitim planlamalarının sorumluluğunun ulemâya değil, istişare kuruluna verilmesidir. Böylelikle eğitim, devletin denetimi altına alınmaya başlamıştır. Nitekim bu komisyon eğitimle ilgili raporlar hazırlamış, raporları müteakiben de yeni okullar açılmıştır. Bu komisyon, modern eğitim alanındaki teşkilatlanmanın başladığı yer olmuştur (Kodaman, 1988, s. 4).

Tüm bu gelişmeler, eğitimdeki modernleşme hareketlerinin bir sonucu olarak meydana gelmiş ve askerî okullar Batı tarzı bir eğitim sisteminin oluşturulmasında özellikle belirleyici bir rol oynamıştır.

1.1.1. Tanzimat Dönemi

III. Selim ve II. Mahmud ile başlayan yenileşme hareketlerinin, Osmanlı Devleti'nin modernleşme tarihindeki en önemli merhaleler olduğu ve bu reform hareketlerinin Tanzimat Dönemi'yle sistemli reformlar haline dönüştürüldüğü görülmektedir (Ülken, 2018, s. 25). Tanzimat Dönemi'nde iki önemli ferman karşımıza çıkmaktadır.

Bunlardan ilki Tanzimat Fermanı'dır. Tanzimat Fermanı, 3 Kasım 1839'da Gülhane'de yerli ve yabancılardan oluşan topluluk önünde Mustafa Reşid Paşa tarafından okunmuştur. Gülhâne Hatt-ı Hümâyunu olarak da bilinen fermanın ilan edilmesiyle, Osmanlı Devleti yeni bir sürece girmiş, imparatorluğun temel felsefesinde köklü bir değişim meydana gelmiş ve elitist bürokrasi etkisiyle devletin tüm kurumlarında seküler izler görülmeye başlanmıştır. Mustafa Reşid Paşa'nın başını çektiği elitist Osmanlı aydınları Tanzimat Fermanı'nı I. Abdülmecid Dönemi'nde ilan etmiş olsalar da hazırlamaya II. Mahmud Dönemi'nde başlamışlardır. Beş bölümden oluşan bu hatt-ı

hümâyun, bir dizi prensiplere dayanan düzeni anlattığından "Tanzimat" terimiyle ifade edilmektedir (Karal, 1995, s. 170–171).

Ülken Tanzimat'ı, Batı medeniyetinin üstünlüğü, askerî alanda yenileşme çabaları, Batı'nın tekniğinin alınması, Batı ilminin öğretilmesi gibi reformlarla başlayan Batılılaşma hareketinin yayınlanan bir fermanla sosyal-hukukî reform niteliğini alması şeklinde yorumlamaktadır (Ülken, 2013, s. 34).

Osmanlı-Türk Modernleşmesinde bir dönüm noktası olan Tanzimat Fermanı ile memurlar siyasî güç elde ederek değişimden en fazla yararlanan grup haline gelmişlerdir. Sivil bürokrasi, memurlar içindeki yerini sağlamlaştırarak; Babıâli, hükümetin önceden olmadığı kadar güçlü bir merkezi haline gelmiştir (Findley, 1980, s. 152). Tanzimat Fermanı'nda günümüz Türkçe ifadesiyle, *"…Yüce saltanatımız halkından olan Müslüman ahali ve diğer milletlere, bu müsadere istisnasız mazhar olmak üzere can ve ırz ve namus ve mal maddelerinden şer'i hüküm gereğince bütün Osmanlı memleketleri ahalisine tarafımdan tam bir emniyet verilmiştir…"*[2] maddesinden bu hatt-ı hümâyun ile tüm Osmanlı tebaasına din ve millet ayırt etmeksizin can, mal ve namus güvenliği temin edildiği anlaşılmaktadır. Bu hatt-ı hümâyun ile, Osmanlı uyruğundaki herkesin kanun önünde eşit olduğu ilk kez resmî bir belgede yer almıştır. Bu dönemde çıkarılan her belgede, ayrım gözetmeksizin tüm tebaanın eşit olduğuna dair ibareler yer almaktadır. Eşitlik vurgusu, milletler arası bütünlük, Osmanlı topraklarındaki ve kimliğindeki herkesin çok milletli yapıyı kabullenip çok uluslu bir kardeşliğin tesis edilmesi gibi hususlar, Batılılaşma yolunda devlet ve vatandaşlık olgularını laik bir kimliğe kavuşturma hedefine ulaşmanın araçları olarak görülmüştür (Davison, 1973, s. 40).

Tanzimat Fermanı siyasî nitelikte olduğundan doğrudan eğitimle ilgili maddeler ihtiva etmemektedir. Ancak fermanda yapılması planlanan reformların gerçekleştirilmesi için, belirli bir eğitim alan ve entelektüel birikimi olan aydın ve bürokratlara ihtiyaç vardır. Bunlar da yeni ve modern bir eğitim sisteminin oluşmasını gerekli kılmaktadır. Reform taraftarları da yeniliklerin gerçekleşmesinin koşulunun bilgi ve tekniğin yanında yetişmiş elemanların da olduğunu anlayarak, eğitim alanında da reformun lüzumlu olduğunu anlamışlardır. Burada belirtmek gerekir ki eğitimde reform gerekliliği ilk

[2]Tanzimat Fermanı tam metni için bknz. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), *Müzehheb Ferman ve Beratlar (MFB*), 48.

olarak Tanzimat Dönemi'nde değil; 18.yüzyılda anlaşılmış hatta Tanzimat Dönemi'ne kadar mühendishaneler başta olmak üzere bazı okullar yeni eğitim-öğretim usulünde faaliyet göstermiştir (Kodaman, 1988, s. 8–9).

Tanzimat Dönemi'ndeki ikinci önemli ferman Islahat Fermanı'dır. Tanzimat Fermanı'nın istenen sonuçları vermemesi üzerine, devlet içerisindeki problemleri giderebilmek ve 1839'da sunulan vaatleri gerçekleştirmek üzere Avrupalı devletlerin baskılarına karşılık 1856'da Islahat Fermanı ilan edilmiştir (BOA, *MFB*, 663). Bu ferman, mantık olarak Tanzimat Fermanı'nın devamı gibi görünmesine rağmen, içerik ve hazırlanma şartları açısından oldukça farklıdır. Islahat Fermanı, Tanzimat'la verilen vaatleri yinelemenin yanında bu vaatleri daha da ileri götürmektedir. Ferman, daha önce çıkarılan Osmanlı belgelerinde görülmeye alışık olunmayan yalın ve açık bir dille daha modern bir görünüm arz etmektedir. Ayrıca fermanda, Kur'an'a ya da dinî ögelere herhangi bir atıf olmadığı gibi imparatorluğun geçmişiyle ilgili de herhangi bir ifade yer almamıştır. Bu açıdan geriye bakmayan, ileriye bakan bir formatta olduğu söylenebilir. Ancak Davison, geriye dönük tek bir kelimenin dahi yer almamasını psikolojik bir tehlike olarak yorumlamaktadır (Davison, 1973, s. 55).

Islahat Fermanı, Tanzimat Fermanı'nda olduğu gibi gayrimüslim ve yabancı azınlıklarla ilgili birçok yeniliği barındırmaktadır. Bu dönemde ilan edilen her iki fermana bakıldığında gayrimüslimlere özgürlük, Osmanlı halkıyla eşitlik sağlanması ve uygulamalarda adalet vurgularının yapıldığı görülmektedir. Ancak Islahat Fermanı'nın Tanzimat Fermanı'ndan farkı eğitimle ilgili konulara da epeyce yer verilmiş olmasıdır.

Fermanda eğitimle ilgili meselelerin bulunmasını, Türk toplumunun eğitimi açısından önemli bir gelişme kaydedildiği şeklinde yorumlamak doğru olmayacaktır. Çünkü fermanda açılmasına müsaade edilen okullar, zaten 1839'dan itibaren Türkler'in eğitimi için açılagelen kurumlardır. Bahsi geçen eğitimle ilgili yenilikler gayrimüslim unsurlara kültürel bağımsızlık, okul açma hakkı ve Türk okullarına girmelerine müsaade etmek şeklinde olmuştur. Buna binaen gayrimüslim cemaatler kendilerine tanınan haklar ve imkanlar doğrultusunda ve Avrupa'nın desteğiyle ülkenin her yerinde okullar açmaya başlamışlardır. Bu okullar ülkenin Batılılaşma çabalarında önemli roller oynamıştır ancak misyonerlik faaliyetlerini gizli ve zararlı bir şekilde yürütebilme açısından da gayrimüslimlere rahat ve uygun ortamlar sunmuştur. Esasında fermanda belirtildiği gibi

tüm halk eşit ve dinlerini yaşama açısından özgürdür ancak birlik tesis edilmesi hayalleri suya düşmüştür. Çünkü bu faaliyetler azınlıkların bölücü hareketlerde bulunmasına ve birlik beraberliğin bozulmasına sebep olmuştur. Üstelik bu bölünme yalnızca eğitimle sınırlı kalmamış; Osmanlı Devleti'ndeki kültür, siyasî düşünce ve toplum hızlı bir ayrışmaya uğramıştır (Kafadar, 1997, s. 96–97; Kodaman, 1988, s. 15).

Islahat Fermanı ile eğitim alanında haklar elde eden gayrimüslimlerin ülke çapında giriştikleri okul kurma ve geniş eğitim faaliyetlerine karşılık, Osmanlı Devleti de modernleşme hareketlerini hızlandırma ihtiyacı hissetmiştir. Bunun için öncelikli iş merkezî bir eğitim teşkilatının yapılanmasıydı. Önceden mevcut olan "Mekâtib-i Umumîye Nezâreti"nin devlet kademesindeki statüsü ve yetkisiyle ülke çapında yeni okullar açmak ve bunları idare etmek pek olası değildir. Öte yandan Türk unsurunun Avrupa ve azınlıklar karşısında varlık sürebilmesi de kültür ve eğitim işlerinin tek elden yürütülmesiyle mümkün olabilirdi. Tüm bu nedenlerle 1857 yılında ilk defa hükümetin bünyesinde yer alan ve bugünkü Millî Eğitim Bakanlığı'nın temeli sayılan "Maârif-i Umûmiyye Nezâreti" kurulmuştur (Kodaman, 1988, s. 16). Bu bakanlıkla birlikte Şeyhülislâmlık makamının haricinde, eğitimle ilgili işleri yürüten bir kurum daha Bakanlar Kurulu'nda yerini almıştır.

Tanzimat Dönemi, Türk eğitim tarihinde birçok ilkin yaşandığı dönemdir. Eğitimde reform girişimlerinden biri olarak geleneksel eğitim kurumları olan medreseler kendi hallerine bırakılarak modernleşmeyi gerçekleştirme aracı olarak düşünülen ve modern eğitim veren Batı tarzı mektepler açılmıştır. Bu durum ilk etapta eğitimde ikili bir yapıya sebebiyet vermiş, sonraları ise yalnızca eğitimde değil birçok alanda da ikiliğin yaşanmasına neden olmuştur. Tanzimat'a kadar eğitim dinî bir hüviyettedir. Tanzimat Dönemi'nde ise din, diğer derslerden bir ders olmuş; hatta zaman zaman ileri eğitim düzeylerinden tamamen kaldırıldığı görülmüştür.

Tanzimat Dönemi'nde eğitimin her kademesinde ve özellikle ilköğretim kademesinde önemli gelişmeler yaşanmıştır. Dönemin bürokrat ve aydınları eğitim konusunu öncelemiş; planlı, programlı, teşkilatlı bir eğitim politikası oluşturmak için ciddi gayretler sarf etmişlerdir (Erkek, 2009, s. 30). Bu dönemde ilköğretimde dersler başta olmak üzere, öğretim araç-gereçleri ve yöntemleri, ders kitapları, öğrenim süresi,

öğretmenlerin durumu ve disiplin gibi birçok konuda önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Akyüz, 2013, 161-164).

1845'te "Meclis-i Muvakkat" isimli ilmiye, seyfiye ve ümerâdan müteşekkil geçici bir heyet kurulmuş ve çalışmaları şu ana başlıklar etrafında şekillenmiştir: Sıbyan mekteplerinin ve rüşdiyelerin dinî usuller çerçevesinde dönemin şartlarına göre ıslah edilmesi, eğitimde kademeleşme fikrine binaen sıbyan mektepleri ve rüşdiyelerin üstünde yatılı olarak faaliyet gösterecek bir Dârü'l-fünûn kurulması ve bu okulların nizam, talimat ve işleyişlerini yürütecek devamlı bir maarif meclisinin oluşturulması. Bu çalışmalar üzerine 1846'da "Meclis-i Maârif-i Umûmiyye"nin kurulmasına karar verilmiştir. Bu kurul, Meclis-i Muvakkat'ın aldığı kararları ayrıntılı şekilde inceleyip eğitimle ilgili meseleleri müzakere etmek ve gerekli reformları yapmak üzere görevlendirilmiştir. Önceleri sadece sıbyan mektepleri için mevcut olan, dinin bir Müslüman tarafından bilinmesi gerekli temel bilgilerinin çocuklara öğretilmesi amacı, yeni açılan rüşdiyelerin de ilk amacı olmuştur. Tüm bu görevleri yürütecek olan "Meclis-i Maârif-i Umûmiyye" eğitimdeki ikiliği biraz daha belirgin hale getirmiştir. Devlet içerisinde eğitimden sorumlu böyle bir kurulun varlığı, kontrolün reform yanlılarına geçmesinin ve hükümetin modern eğitime desteğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kodaman, 1988, s. 11–12; Mehmedoğlu, 2001, s. 106–107).

Tanzimat Dönemi'ndeki en önemli yeniliklerden biri 1847 tarihinde çıkarılmış olan *"Etfâlin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vecihle Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hâceleri Efendilere İta Olunacak Talimat"* isimli talimatnâmedir.[3] Bu talimatnâme, okullarda uygulanacak olan eğitim-öğretim esasları; öğretim programları, metotları, araç-gereçleri, süresi; disiplin ve öğretmenler hakkında ayrıntılı bilgilere yer vermektedir (Akyüz, 1994). 1847 talimatı, Osmanlı eğitim serüveni için oldukça önemlidir. Bazı eğitim araştırmacıları, talimatnâmenin içeriğindeki maddeleri ve sunduğu yenilikleri modern eğitim unsurlarını barındırması açısından Osmanlı seküler eğitiminin ilk tezahürleri olarak yorumlamışlardır (Davison, 1973).

Dönemin resmî gazetesi *Takvîm-i Vekâyî* de ülke genelinde eğitim alanında yapılan gelişmeler hakkında halkı bilgilendirmiş ve eğitime teşvik etmiştir. Teşvik ederken

[3] Akyüz, bu talimatnâmenin yayınlanmış olmasına rağmen, bulunması pek mümkün bir broşür olarak kaldığını ve bir bütün olarak incelenip açıklanmadığı için yeterince bilinmediğini ifade etmektedir. Talimatnâmenin orijinal metnine Akyüz'ün çalışmasından ulaşılmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Akyüz, 1994)

özellikle ayet ve hadislerden yararlanılarak ilmin ve öğrenmenin önemi ve gerekliliği üzerinde durulmuş, cahilliğin sebep olacağı kötülüklerden bahsedilmiş ve ülkedeki cehaleti gidermenin asıl amaç olduğu vurgulanmıştır (*Takvîm-i Vekâyî*, No: 907, 1867; *Takvîm-i Vekâyî*, No: 1025, 1868). Bu dönemde eğitim teşkilatlanmasının tam yerleşmemiş olması, yeterli malî imkanın bulunmaması gibi nedenler talimatnâmenin uygulanmasını zorlaştırmıştır. Birkaç husus dışında talimatnâmedeki diğer hususlar uygulanamamıştır (Kodaman, 1988, s. 62).

Tanzimat Dönemi öne çıkan eğitim meselelerinden bir diğeri yeni kurulan eğitim müesseseleridir. Bu dönemde, medrese dışında yeni bir ortaöğretim oluşturulma gayreti içinde farklı okul türlerinin açılmasında epey aşama kaydedilmiştir. Bunun nedeni, yapılması tasarlanan yeniliklerin, yeni eğitim kurumlarında yetiştirilecek kişiler eliyle gerçekleştirilecek olmasıdır (Findley, 1989, s. 52). Bir başka ifadeyle, yeni açılacak okullar ile bu yeni okullarda ya da Avrupa'ya gönderilip orada modern eğitim görecek olan talebeler, yukarıda da zikredildiği gibi reformların gerçekleştirilebilmesi için araç olarak görülmüştür (Kodaman, 1988, s. 9). Ancak bu döneme kadar Osmanlı'da hakim olan klasik eğitim anlayışı ve modern eğitim anlayışını bir arada götürme düşüncesi hakimken Tanzimat sonrasında Batılı anlayış hakimiyetini artırmış ve medreseler ihmal edilmiştir (Er, 2003a, s. 215).

Ortaöğretimde yeni kurulan eğitim müesseseleri üç kademe olarak; rüşdiye, idâdî ve sultânî şeklinde teşkilatlanmıştır. II. Mahmud Dönemi'nde sıbyan okullarının devamı niteliğinde ilkokulun devamı olarak açılan rüşdiyeler, Tanzimat Dönemi'nde 1845'te Meclis-i Muvakkat'ın kararıyla ortaöğretim kademesine yükseltilmişlerdir. Tanzimat Fermanı ilan edildiğinde, Osmanlı eğitim sisteminde ilköğretimden sonra yükseköğretime geçilmesinden kaynaklanan bir sıkıntı mevcuttu. Bu sıkıntının giderilmesi adına açılan bu okullar, sıbyan okullarının üstünde Dârü'l-fünûn'a öğrenci yetiştiren orta dereceli okullardır ve ortaöğretimin en alt düzeyini oluşturmaktadır. Rüşdiyelerin açılmasının ardından buralarda görev alacak öğretmenleri yetiştirmek için de İstanbul'da bir "Darü'l-muallimîn" açılmasına karar verilmiştir (Unat, 1964, s. 42,43).

İdâdîler ise Harp Okulu'na ve Askerî Tıbbiye'ye girmek isteyen öğrencilerin eksiklerini tamamlayıp bu okullara hazırlamak amacıyla faaliyet gösterirken 1869 yılında çıkarılan

"Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi" ile ortaöğretim kurumu haline gelmiş ve rüşdiye ile sultânî arasındaki düzeyi oluşturmuştur (Unat, 1964, s. 45). Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, o zamana dek eğitim alanında kısım kısım yapılan yenilikleri, bir bütün halinde ele alarak sistematize etmiş ve kanunlaştırmıştır. Bu nizamnâme, Türk eğitim tarihindeki en kapsamlı düzenleme ve ıslahat hareketi olarak bilinmektedir (Antel, 1999, 449). Bu nizamnâmeyle birlikte medreseler ve mektepler tamamen ayrılarak eğitimde ikilik yasallaşmıştır. Ayrıca nizamnâmede öğretim yöntemleri, öğretim plan-programları, öğretmen yetiştirme meselesi, imtihanlarla ilgili bazı esaslar, millî bir üniversite kurulma fikirleri yer almaktadır. Nizamnâmenin getirdiği yenilikler arasında rüşdiyelerin ortaöğretim kademelerine aktarımıyla birlikte öğretimde kademeleşmeye geçilmesi de bulunmaktadır. Ayrıca öğretim materyallerinin hazırlanması için de bir komisyon kurulmuştur.[4] Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, İkinci Meşrutiyet'e kadar millî eğitim işlerinin yürütülmesinde rehber olmuştur (Unat, 1964, s. 27–28). İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde de eğitim planlamalarında etkilerini sürdürmeye devam etmiştir.

Tanzimat Dönemi'nin sonlarına doğru rüşdiyelerin üst kademesinde yüksekokullara öğrenci hazırlayan bir okulun olmayışı sıkıntılara sebebiyet vermiş ve ortaöğretimin son kademesi olarak 1868 yılında Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi açılmıştır (Unat, 1964, s. 47). Bu okul, rüşdiye ve yükseköğretim arasındaki bir kademe olarak; Müslüman ve Hristiyan tüm Osmanlı halkına eşit eğitim alma imkanı tanıyan ve Osmanlıcılık ideolojisi doğrultusunda eğitim veren bir kurum olarak eğitime başlamıştır. Osmanlılık siyaseti aşılayan eğitim kurumlarının açılması, sıbyan ve ibtidâî düzeydeki okullarda sakıncalı görülmüş ve bu amaç daha üst düzeydeki okullarda uygulanmıştır (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 486).

Ortaöğretim kademeleri dışında yükseköğretim alanında da Tanzimat Dönemi'nde önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Ayrıca bu dönemdeki eğitim-öğretim hareketlerinden bir diğeri ise meslekî ve teknik alandaki okulların açılmasıdır. Bu okullar vasıtasıyla genç nesiller çeşitli mesleklere yönlendirilmiş ve teknik eğitime tabi tutulmuştur. Bu alanda yürütülen faaliyetler Maarif Nezâreti'ne değil Nâfia, Ziraat ve Ticaret Nezâretleri'ne bağlı olarak yürütülmüştür. Bu meslekî öğretim faaliyetleri belli

[4] Sözü edilen komisyon hakkında ayrıntılı bilgi için bkz, Antel, s.11-18.

bir plan-program dahilinde olmaktan ziyade tesadüfî şekilde yürütülmüş ya da zaman zaman yürütülememiştir. Mühendis ve mimar mektepleri; erkek ve kız teknik öğretim mektepleri; ticaret, memur, ziraat ve orman mektepleri bu dönemdeki meslekî ve teknik okullara örnek verilebilir (Unat, 1964, s. 77–78).

Tanzimat Dönemi'nde açılan bazı okullar ve açılış tarihleri şu şekildedir: 1839 Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye, 1842 Ebe Mektebi, 1844 Rum Mektepleri: Heybeliada Papaz Mektebi, 1845 Darü'l- Fünûn-i Osmânî, 1846 Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye, 1847 Dârü'l-muallimîn, 1847 Ziraat Mektebi,1847 Mülkiye Rüşdiyeleri, 1849 Darü'l-Maarif, 1855 Darüşşafaka, 1855 Mekteb-i Osmânî (Paris'te), 1858 Kız Rüşdiyeleri, 1858 Orman ve Maden Mektebi (1872 olduğuna dair bilgi mevcut), 1859 Mekteb-i Mülkiye, 1860 Telgraf Mektebi, 1862 İbtidâî Mektepler, 1862 İdadiye Bölükleri, 1862 Mahrec-i Aklâm (Mekteb-i Aklâm), 1864 Lisan Mektebi, 1864 Mahrec-i Mekâtib-i Askeriye, 1864 Mekteb-i Sanayi, 1864 Umumi-i Askerî İdadîsi, 1866 Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye, 1867 Mekteb-i Sultanî, 1868 Ana Muallime Mektebi, 1869 Ameliyât ve Tatbikat Mektebi, 1870 Dârü'l-muallimât, 1870 Kız İdâdîleri, 1870 Kaptan ve Çarkçı Mektebi, 1873 Dârüşşafaka, 1874 Dârü'l-fünûn-i Sultanî, 1874 Müze Mektebi, 1875 Askerî Rüşdiyeler, 1875 Menşe-i Küttâb-ı Askerî ve Menşe-i Muallimîn (Ergin, 1977a).

Tanzimat Dönemi'nde sıklıkla karşılaşılan problemlerden biri hiç şüphesiz öğretmen problemidir. Yeni açılan mekteplerde öğrencileri Batı ilim ve tekniğine göre yetiştirecek olan öğretmenlerin, öncelikle kendilerinin o anlayışla yetişmiş olması gerekmektedir. Bu sebeple Dârü'l-muallimîn açılması gündeme gelmiş ve çeşitli kademelerdeki okullara öğretmen yetiştirmek için Dârü'l-muallimînler açılmıştır. Tanzimat öncesinde öğretmenler medrese içinden yetişiyorken hatta sıbyan mektepleri için daha ibtidâî seviyede bir eğitim yeterliyken; Tanzimat Dönemi eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme konusunda da diğer alanlarda olduğu gibi bir dönüm noktası olmuştur.

Tanzimat Dönemi'ndeki modernleşme girişimlerinde halkın talebiyle değil bürokrasinin üstten dayatmayla halkı modernleştirmeye çalıştığını söylemek mümkündür. Eğitim alanındaki ıslahatlarda ise dikkat çeken bir nokta; geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin ve ilköğretimdeki sıbyan mekteplerinin, okullardaki çeşitli dönüştürülme girişimlerine rağmen yeni ve modern bir yapıya çevrilmemesidir. Bunun nedeni dönemin reform yanlılarının, yeni açtıkları Batı tarzı modern okullara ve modern eğitim

sisteminin ülke içindeki gelişimine herhangi bir zarar gelmemesi adına, geleneksel eğitim kurumlarına müdahale edip keskin değişiklikler yapmak yerine, olduğu gibi bırakmayı tercih etmeleridir.

Eğitim alanındaki ıslahatlarda dikkat çeken bir diğer nokta ise yapılan yeniliklerin bölgelere göre farklılaşmasıdır. Kurtkan bu konuyla ilgili eğitim imkanlarının ve fırsatların her bölgede eşit olmayıp bölgeden bölgeye değişmesinin, o ülkedeki potansiyel zekâ ve kabiliyetlerin tam olarak kullanılmaması anlamına geldiğini söyleyerek eleştirmektedir (Kurtkan, 1977, s. 113).

Tanzimat Dönemi'nde eğitim alanında gerçekleşen yenilikler, o dönem içerisinde zaman zaman kesintiye uğramış ya da tamamen duraklamış olsa da Meşrutiyet Dönemi'nde atılacak adımlar ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti eğitim-öğretimi için temel teşkil etmiştir. Osmanlı reformcularının en başından beri eğitimi ihmal etmedikleri, bilhassa Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonraki süreçte gerçekleştirilmeye çalışılan modernleşme çabalarında eğitimin başrol oynadığı rahatlıkla söylenilebilir (Kodaman, 1988, s. 13). Eğitim, bu dönemde devletin felakete gidişinden kurtuluşu için bir çare olarak görülmüştür. Bu durum, tarih boyunca birçok fonksiyon icra eden eğitimin siyasal ve toplumsal işlevinin fark edilip buna göre bir yöntem izlendiğini göstermektedir. Osmanlı Devleti tarih boyunca halkın eğitimini devletin bir vazifesi olarak görmüş, nitekim Tanzimat Dönemi'nde de durum değişmemiş ve eğitim Batılılaşma reformları yolunda önemli görevler üstlenmiştir (Akyüz, 2013). Eğitim, II. Mahmud Devri'ne kadar köklü bir değişime uğramamış; II. Mahmud Devri'nde başlayan girişimler Tanzimat Dönemi'nde geliştirilmiştir.

Tanzimat Dönemi boyunca gerçekleştirilen eğitim ıslahatlarında, seküler ve ulusalcı unsurların ön plana çıkması dinî kimlikte değişmelerin meydana gelmesine sebep olmuştur. Bu değişim, kutsal kabul edilen değerlere bakış açısındaki farklılaşmaların bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Zaten zaman içerisinde eğitim başta olmak üzere toplumsal birçok alanda ikiliklerin meydana çıkması da bu değişimden kaynaklanmıştır. Oysa Tanzimat Fermanı'nın başında dinî kaynaklara yapılan bir atıf yer almıştır. Sonraki maddelerde dinle ilgili herhangi bir unsurun bulunmaması, fermanın toplum tarafından kabulünü kolaylaştırılması açısından dinin kullanıldığını göstermektedir. Türköne, devletin bir şekilde modernleştirilerek devamını sağlayabilmek adına,

Osmanlı Devleti'nin Batılılaşma çabalarında dinin zaman zaman araç olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Bu çabalar doğrultusunda Tanzimat Fermanı'nı yazanların ve Tanzimat Dönemi'ni oluşturanların da devlet aklının getirileri olduğunu söylemektedir. Devlet aklı, Osmanlı İmparatorluğu'nun bunca yıl başarılı bir şekilde varlığını devam ettirmesinin sırrıdır. Osmanlı'da devlet, her koşulda her şeyin önündedir (Türköne, 2006, s. 56–57).

Eğitim, yukarıda zikredildiği gibi devleti kurtarmanın tek yolu olarak görülmüştür. Tanzimat, eğitimde modernleşme girişimlerinin başladığı dönemdir ve bu dönemde ortaya çıkan yeni eğitim, Osmanlı halkını geri kalmaktan kurtararak eğitimin yaygınlaştırmasını amaçlamaktadır. Halkın alması ve yaygınlaştırılması gereken bilgilerin içinde dinî bilgiler de yer alır. Hatta dinî bilgiler öğrenilmesi gereken bilgiler olmasının yanında cehaleti gideren ve bilginin yaygınlaştırılmasında teşvik edici unsur olarak görülmüştür. Cahillikten kurtulmanın insan için dinî bir emir olduğu, dünyada ve ahirette saadete ulaşmanın ilim ve bilgiyle mümkün olacağı vb. düşünceler dinî temellere dayandırılarak insanlara sunulmuştur (Z. S. Zengin, 1997, s. 33). Yalnızca eğitimin amacı değil, eğitimle ilgili yapılan faaliyetlerin yapılış amaçları da din ile bağdaştırılmaya çalışılmıştır. Bunun örneklerini Encümen-i Dâniş ve Meclis-i Maârif-i Umûmîye lâyihasında görmek mümkündür (Küçükler, 2016).

Meclis-i Maârif-i Umûmiyye'nin görevleri içerisinde sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi, rüşdiyelerin usûl-i dîniyyeye göre yeniden tanzimi, Dârü'l-fünûn'un ayrı bir kademe olarak ele alınıp eğitimde kademeleşmeye gidilmesi gibi hususlar mevcuttur. Önceleri sadece sıbyan mektepleri için mevcut olan dinin bir Müslüman tarafından bilinmesi gerekli temel bilgilerinin çocuklara öğretilmesi yeni açılan rüşdiyelerin de ilk amacı olmuştur. Burada dinin, Tanzimat Dönemi'nde de eğitim kurumları açısından önemi görülmektedir (Mehmedoğlu, 2001, s. 106–107). Ancak pratikteki uygulamalara bakıldığında, teoride kabul edilen bu hususların uygulamalarının aynı şekilde olmadığını söylemek mümkündür. Din öğretimine ilköğretim aşamasında ve ortaöğretimin ilk kademesi olan rüşdiyelerde yer verilmiş; sonraki eğitim kademelerinde ise yer verilmemiştir. Yeni kurulan mekteplerde de din dersleri yeterli oranda bulunmamıştır (Z. S. Zengin, 1997, s. 36).

1.2. Meşrutiyet Dönemi Modernleşme Hareketleri ve Yansımaları

Modernleşme kavramını tanımlamadan önce modernite kavramını açıklamak yerinde olacaktır. Modernite "ekonomi, siyasî, kültürel ve toplumsal alanlardaki büyük ve köklü değişimlerle yeni tip bir toplumun ortaya çıkması" şeklinde tanımlanmaktadır. Modernite sekülerizm, akılcılık, bireyselleşme, pozitivizm, bilimsellik, sanayileşme, kentleşme, laiklik, demokrasi, bürokrasi ve ulus devlet gibi temel değerleri üretir. Modernite, farklılıklara imkan veriyor olsa da; toplumsal ve siyasal açıdan birleştirici ve bütünleştirici homojen politikaları gerekli görmektedir (Aslan Yaşar, 2011, s. 10). Nitekim yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulma aşamasında zuhur eden ideolojik, etnik, dinî veya ekonomik her türlü fikir ayrılıkları, çoğulcu bir demokraside görülen doğal bileşenler olarak değil; birlik-beraberliği tehdit eden, istikrarı zedeleyen unsurlar olarak kabul edilmişlerdir (Göle, 2005, s. 73).

Genel manada modernite varılması istenen hedef olarak ele alınırsa, modernleşme o hedefe ulaşmak için geçirilen süreç olarak anlatılabilir. Kısaca modernleşme; her alanda "değişimi, dönüşümü, yeniliği ve en yeniye ulaşma çabasını" ifade etmektedir. Modernleşme karmaşık bir süreç olduğundan, bu sürecinin ne zaman başladığı noktasında bir fikir birliği yoktur. Modernleşmenin başlangıcı toplumdan topluma değişiklik gösterdiği gibi, seyri de toplumlara göre farklılık göstermektedir. Ancak ortak olan, toplumun her alanında kendini gösteriyor olmasıdır. Modernleşme, toplumların kültürlerine, geleneklerine, geçmişlerine, ekonomilerine ve sosyal yapısına göre değişiklik gösterir.

Modernleşme, Batılı toplumlar için doğal bir sürecin karşılığı olarak görülmüştür. Batı dışı toplumlar ise Batılı modernliği referans noktası alarak, kendilerini Batı'nın modernlik modeli karşısında konumlandırmış; Batı'ya ulaşmayı ve Batı'yı yakalamayı bir ideal olarak tasarlamışlardır. Bu ideallerine ulaşma çabası Batı dışı toplumlar için modernleşme anlamına gelmektedir (Göle, 2004, s. 65,67). Osmanlı Batılılaşmaya çalışırken, Batı da yenileşme ve değişme anlamında kendi içinde Batılılaşmaya devam etmektedir. "Batı" olgusu hiçbir zaman durağan bir formda olmamış; aksine dinamik ve sürekli değişen bir yapıya sahiptir. Böylesi bir durumda Batı dışı toplumların bu hızlı değişime ayak uydurmasının oldukça zor olduğu aşikardır. Üstelik Batılılaşma

konusuna temkinli ve tereddütlü yaklaşan Osmanlı Devleti için zorluk biraz daha fazla olmuştur (A. Aytekin, 2013, s. 317).

Osmanlı'da modernleşmenin tarihine bakıldığında başlangıcının kesin bir tarih ile belirtilmesinin zor olduğunu görülmektedir. Çünkü değişim bir süreçtir ve bir sürecin başlangıcı fark edilmeye başlandığı andan çok daha öncelerine kadar gider. Genel kabul, Osmanlı'da modernleşmenin Lale Devri'nde (1718-1730) başladığına dairdir. Lale Devri'nde Avrupa sanayi, teknoloji, askerî sistem, hatta kültür ve sanatı örnek alınarak Osmanlı'daki yenileşme hareketleri bunlara göre tanzim edilmiştir (Altınay, 1973).

Osmanlı Devleti'nde, 17. yüzyılda önceden karşılaşılmayan bazı problemler baş göstermeye başlamıştır. İdarî, malî ve askerî alanda ortaya çıkan bu problemler, gittikçe artarak sistemde bazı aksamalara neden olmuştur. Sistemin düzelebilmesi için, ortaya çıkan problemlerin çözülmesi gerekmektedir. Osmanlı devlet adamları 17. yüzyıldan yakın zamanlara kadar Osmanlı için değersiz, aşağı olan Avrupa ülkelerinden bazılarının olumsuz özelliklerinin büyük çoğunluğunu oldukça olumlu bir konuma dönüştürdüklerini fark etmişlerdir. Bu durum, problemlerini çözmeye çalışan Osmanlı devlet adamlarının da Avrupa'ya bir ilgi ve hayranlığına neden olmuştur. Problemlerin çözümünü kendi dinamiklerine dayanarak üretmek yerine, hazır çözüm arayışına girmişlerdir. İdarî ve malî problemler kendi içinde çözülmeye çalışılsa da askerî problemler için farklı çözüm yollarına başvurmak kaçınılmaz olmuştur. Kısa süre sonra problemlerini ezelî düşmanlarını model alarak aşmayı düşünmüşlerdir. Osmanlı için bu durum, köklü ve büyük bir değişimdir. Osmanlı, ilk kez bazı konularda Avrupa'dan geri olduğunu kabul etmiştir. Bu sebeplenAvrupa ordularının askerî araç ve eğitim tekniklerini örnek almakla işe başlarlar (Vatandaş, 2006, s. 105–108).

Her ıslahat fikri, Batı'ya benzemenin bir ön hazırlığı, Batılı gibi olmaya atılan bir adım niteliğindedir. Avrupa ülkeleri böyle bir değişimin taraftarı ve büyük bir kaynak ve pazar görünümünde olan Osmanlı ülkesinin modernleşmesinin teşvikçisi olmuştur. Osmanlı modernleşmesinin ilk ve önemli safhası olan Lale Devri bu dönemde doğmuştur. Önceleri sadece askerî problemlerin çözümü için yapılan Avrupa'ya yönelme hareketi, zamanla toplumsal, kültürel, ekonomik, siyasal ve hatta felsefi olarak da Avrupa'nın örnek alınmasıyla sonuçlanmıştır. Bunların sonucunda modernleşmede Batı modeline göre topyekün değişim süreci başlamıştır (Vatandaş, 2006, s. 105–108).

Modernleşmenin dönüştürücü etkisi, ilk olarak devlet yapılarında, siyasette, ekonomik alanlarda görülse de aslında etkileri çok daha derindir. Kültürel alandan günlük yaşantıya kadar birçok alanda modernleşmenin etkilerini görmek mümkündür. Batı-dışı toplumların Batılılaşma ya da Avrupalılaşma olarak telakki ettikleri modernleşme faaliyetleri, Batı'dan teknolojinin ya da kurumların alınmasının yanında düşünce ve davranış biçimlerinin de gönüllü olarak alınmasını ifade etmektedir. Göle, Türkiye modernleşmesinin (Türkiye'deki modernleşmenin) "iradî kültürel değişmenin" en radikal örneği olduğunu dile getirmektedir. Bu dönüşümde yerli yönetici elitler, Batı kültür modeli anlayışlarını topluma dayatmışlardır (Göle, 2005, s. 72–73).

Osmanlı aydınları ve yöneticiler, Batı medeniyetinin üstün yönlerini ilk kez Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'nin kaleme aldığı Sefâretnâme'den öğrenmişler ve eseri oldukça ilgiyle karşılamıştır. Yoğun ilgi nedeniyle Sefâretnâme 1840-1872 yılları arasında beş defa basılmıştır. Çelebi Mehmet Efendi, Fransa'da gördüğü şeyler karşısında şaşkınlığını ve hayranlığını Sefâretnâme'sine aktarmış; Fransızların bilim ve kültür açılarından oldukça ileri seviyede olduğunu belirtmiş; ümran ve eğitim araçları olarak da Fransa'daki farklı alanlardaki okulları örnek olarak göstermiştir. Bu sefâretnâme, dönemin reform yanlılarının Batı'yı tanımalarında önemli bir vasıta olmuştur.[5]

Burada dikkat çekilmesi gereken nokta, bir toplumun diğerinden aşağı olduğunu kabul etmeye başlamasıyla kültürel alışverişin de başlayacak olmasıdır. Önce hangi unsurların alınacağı noktasında ise maddî unsurların maddî olmayan unsurlardan çok daha kolay şekilde alınabildiği ve kabul edilebilirliğinin yüksek olduğu toplum bilimciler tarafından ortaya konulmuştur. Batı'nın teknolojisinin diğer milletler tarafından kolaylıkla transfer edilebilir olmasındaki sebep budur. Aynı durum Osmanlı devlet adamlarının Batı'ya ilk yönelme sebeplerinin, askerî başarısızlıklarını giderecek ve başarıya dönüştürecek askerî araç gereçleri almak istemelerinde de görülmektedir (Güngör, 1980, s. 13).

Birinci ve İkinci Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı Modernleşme Dönemi'nde mütalaa edilebilecek zaman dilimine tekabül etmektedir. Modernleşme gibi mevcut yapıları, değerleri farklılaştıran ve bazen kökten değiştiren bir süreçte toplumun yeni değerlere uyumunda ve intibak sağlamasında dinin ve özellikle İslam dininin rolü,

[5] Yirmisekiz Çelebi Mehmet Efendi'nin kaleme aldığı Sefâretnâme, Abdullah Uçman tarafından hazırlanmış ve basılmıştır. Ayrıntılı bilgi için bkz. Uçman, A. (Ed.). (1975). *Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Sefâretnâmesi*. İstanbul: Tercüman.

modernleşmenin aktörleri tarafından idrak edilmiştir. Bu sebeple modernleşme süreci, Osmanlı'da dinden bağımsız olarak düşünülememiştir. Dinî söylemle siyasî meselelerin çözülmesi önemli olmakla birlikte, dinî unsurların yalnızca siyasî modernleşme süreçlerinde mi yoksa eğitim başta olmak üzere diğer alanlarda da öncelikli olarak kullanılan bir unsur olup olmadığı meselesi oldukça önemlidir. Ayrıca, devletin ekonomi ve askerî alanlar başta olmak üzere yaşadığı gerilemenin eğitim alanında da gerçekten olup olmadığı, eğitim alanında meydana gelen değişiklikler ve gelişmelerle birlikte ele alınacaktır.

Osmanlı Devleti'nde modernleşme teşebbüsleri, çeşitli mağlubiyetler neticesinde 18. yüzyılın son çeyreğinde yapılmak zorunda kalınan askerî ıslahat ve mektepleşme sürecinden, hatta biraz daha yakın olarak Tanzimat Dönemi'nden 1924'e kadar; din, siyaset, hukuk, iktisat, eğitim, dil, ahlak, âdab-ı muaşeret, sosyal hayat, bilim, medeniyet vb. alanlarda ortaya çıkan yeni fikrî çabaların, arayış ve tartışmaların, yeni uygulama-müesseseleşme gayretlerinin tümünü kapsayan geniş bir yapı arz etmektedir.

Osmanlı'da yapılan Batı tarzı yenilikler ilk defa askerî alanda kendini göstermiştir. İlk adımı III. Selim'in Nizâm-ı Cedîd projesiyle atılan, Alemdar Mustafa Paşa'nın kısa ömürlü Sekbân-ı Cedîd tecrübesiyle canlandırılmaya çalışılan, Eşkinci Ocağı projesiyle tekrar gündeme alınıp II. Mahmud'un Yeniçeri Ocağı'nı söndürmesiyle önü açılan Batılı modelde yeni bir "talimli ordu kurma" işi, aslında bir askerî değişim süreci olduğu kadar bir siyasî tasfiye hareketi olarak da yorumlanmıştır. Kendisiyle ittifak eden devlet ricali ve ulemânın desteğiyle Yeniçeri Ocağı'nı ortadan kaldıran II. Mahmud, Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye ordusunu kurarak, dış ve iç düşmanlara karşı performansı daha yüksek, ama aynı zamanda padişaha sadık ve itaatkâr bir ordu oluşturmayı amaçlamıştır. Bu yeni ordunun, giderek daha dişli bir rakip haline gelen Rusya gibi dış güçlere karşı Osmanlı Devleti'ni daha iyi savunması beklenmiştir. Askerî yenileşme dönemini başlattığı kabul edilen II. Mahmud, aslında dinden vazgeçmeyi hiç düşünmemiş, kendi devlet ve ordu projelerinin muvaffakiyeti için yeni bir "makbul" din ve din adamları tanımı şekillendirmiştir. Hedeflenen bu askerî dönüşümün meşrulaştırılması da tıpkı modernleşmenin diğer alanlarında olduğu gibi İslamî bir söylem üzerinden cereyan etmiştir. III. Selim'in Nizâm-ı Cedîd projesini haklılaştırmaya çalışan lâyihalardan, II. Mahmud Dönemi askerî-siyasî projelerine

kadar, yeni ordunun neden gerekli olduğu sorusuna verilen başlıca cevaplardan biri İslam'ın "mukabele-i bi'l-misl" prensibi olarak açıklanmıştır (Beşikçi, 2016, s. 4–7).

Osmanlı Devleti'nde modernleşme sürecinin başlarında sistemsiz şekilde ve kişisel girişimlerle ve gayretlerle Batı'dan pek çok şey alınmıştır. Ancak alınanlardan bazısı mevcut problemleri çözmek yerine, daha farklı ve yeni birtakım problemlere sebebiyet vermiştir. Problemlerin boyutları büyüyünce Batı'dan alınacak şeyler olduğu gibi, alınmayacak şeylerin de var olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Bu durum, Batı'ya benzemek için "Batı'dan neleri almalıyız?" sorusunu akıllara getirir. Bunların sonucunda "Batı'dan neleri alıp neleri almamalıyız?" sorusu gündeme gelmiştir. Bazılarına göre Batı bir bütündür, dolayısıyla ayrım yapılamaz. Modernleşmek için Batı'nın her şeyini almak zorunludur. Bu düşüncenin tam karşısında olanlar ise aynı gerekçeyle Batı'nın hiçbir şeyinin alınmaması gerektiğini savunur. Üçüncü kısım ise Batı'nın ve geleneksel unsurların harmanlanması gerektiğini düşünenlerdir. Bu grup, Batı'dan alınması zorunlu şeyler olduğu gibi alınmaması gereken şeylerin de bulunduğu görüşündedirler. Modernleşme sürecinde ilk yaygın görüş bu görüştür. Bu mesele 18. yüzyılda akıl yürütülecek bir mesele değilken; 19. yüzyılda durum değişmiştir. 18. yüzyılda devlet adamları ve aydınlar Batı'dan nelerin alınmayacağı hususunda kesin bir kararlılık içindeyken; 19. yüzyıla gelindiğinde geçmişte Batı'dan alınan ve geleneksel inançlara ve yaşam tarzına zıt olmayan bazı özellikler, zaman içerisinde geleneksel unsurlarla çatışma içerisine girmiştir. Ayrıca bu süreçte Batı'ya gönderilen öğrenciler ya da resmî görevliler, geri döndüklerinde inanç ve yaşam tarzı dahil olmak üzere birçok konuda geleneksel unsurlardan uzaklaşmış ve Osmanlı kimliğinin dışına çıkma eğilimleri göstermişlerdir (Vatandaş, 2006, s. 112–113).

Bunların yanında Osmanlı devlet adamları ve aydınlar, hangi ideolojiye sahip olurlarsa olsunlar tek bir hedef üzerinde birleşmişlerdir: Devleti kurtarmak. Devleti ayakta tutmak için Batı'nın tekniğini almakla başlayan bu süreç, zaman içerisinde toplumun temel dinamiği olmuştur.

Modernleşmeyle birlikte ortaya çıkan bireysellik, bireye kendini daha değerli olduğu hissi vermiştir. Devlet açısından da beklenen, bireyin yaşadığı topluma en iyi katkıyı sağlaması olmuştur. Bu noktada da devletin istediği insan tipini yetiştirebilmesi için yapması gereken şey, eğitimi şekillendirmek olmuştur. Modernleşme hareketleri

kapsamında eğitimin ne şekilde değişikliğe uğradığıyla ilgili ayrıntılara eğitim başlığında yer verilecektir.

Bu başlıkta Meşrutiyet dönemi modernleşme hareketlerinin sosyal ve kültürel alandaki, ekonomi alanındaki, eğitim alanındaki, düşünsel alandaki ve siyasî alandaki yansımalarının ne şekilde olduğu ele alınacaktır.

1.2.1. Modernleşmenin Sosyal ve Kültürel Alana Yansımaları

Meşrutiyet'in ilan edilmeden önceki aşamasında üzerine vurgu yapılan halkın ön plana alınması, söz sahibi olması, halk arasında mutluluk ve kardeşliğin tesis edilmesi vb. hususlar, Meşrutiyet'in ilanı sonrasında gelişme ortamı bulmuştur. Meşrutiyet ortamı, her türlü fikrî serbestliğe imkan vermiş, bunun neticesinde bireysel ve toplumsal anlamda birçok değişim yaşanmıştır. Bu değişimler karşısında farklı fikrî akımları da ortaya çıkmıştır. Özelikle Tanzimat Fermanı ile tüm halklara serbestlik ve eşitlik tanınması, Batı tarzı okulların açılması bu düşüncelerin hareket ortamını genişletmiş; sonraki dönemlerde de bu düşünceler artarak devam etmiştir. Bu dönemlere kadar kendi kültürel ve sosyal yapısını değişmeden muhafaza eden Osmanlı Devleti, son dönemlerinde Avrupalı Devletlerin etkisi altında kalarak, onlara benzemeyi devletin kurtulmasının çaresi olarak görmüş ve o yönde toplumsal bir değişim yaşanmıştır.

Meşrutiyet Dönemi'nde öne çıkan sosyal olaylardan biri savaş sonucu ortaya çıkan toprak kayıplarıdır. Osmanlı Devleti girdiği savaşlar sonucu toprak kaybedince, gayrimüslim unsurların bir kısmı topraklarla birlikte devletten ayrılmıştır. Bu durum toplumdaki etnik çeşitliliğin bir miktar azalmasına sebep olmuştur. Toprak kayıplarının diğer bir sonucu ise göçlerdir. Savaşlarda toprak kaybettikçe göç alan Osmanlı Devleti, hem sosyal hem de ekonomik anlamda birçok sıkıntıyla karşı karşıya kalmıştır. Sağlık başta olmak üzere, iskan, iş istihdamı, toplumsal çatışmalar vb. sorunlar göçlerin ortaya çıkarttığı problemlerden yalnızca bir kaçıdır (Aksoy, 2019, s. 31). Göçler yer değiştirme hareketi olarak görünse de aslında sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yapıyla birebir ilişkide olan ve toplumu yoğun bir şekilde etkileyen sosyal değişim araçlarındadır.

Meşrutiyet Dönemi sosyal gelişmelerinden bir diğeri de basın-yayın alanındaki gelişmelerdir. Abdülhamid Dönemi'ne bakıldığında basın konusunda yeniliklerin olmasının yanında bu dönemin baskıcı bir dönem olduğu da görülmektedir. Önceleri basının gelişmesine destek veren Abdülhamid, sonrasında basına sansür uygulamış ve

bu kısıtlamalar II. Meşrutiyet'in ilanına kadar devam etmiştir (Koloğlu, 1992, s. 46–52). II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte artan okul sayıları, okuma-yazma oranının artmasını sağlamış; diğer taraftan da basındaki sansür kaldırılıp basın özgürlüğü ilan edilmiştir. Bunlara bağlı olarak da basın-yayın hareketleri hız kazanmıştır. Yalnızca İstanbul'da değil, ülkenin çeşitli bölgelerinde gazeteler ve dergiler piyasaya sürülmüştür. Her dilden gazetenin çıktığı, sınırsız yayının yapıldığı bu dönem, fikir ve düşünce farklılıklarının gün yüzüne çıkmasına sebep olmuştur. Bu düşünce farklılıkları basın yayın aracılığıyla insanlara ulaşmış ve basın-yayın bu dönemde yeni nesillerin oluşmasında adeta bir eğitim kurumu gibi işlev görmüştür (B. Ayhan, 2010, s. 53). Öte yandan basın yayındaki sınırsız özgürlük ortamı toplumsal gruplaşmaların artmasına ve kargaşalara sebep olmuştur. Lewis, Türk gazeteciliğinin köşe yazılarından doğduğunu ifade etmektedir. Gazetelerde haberlerin yanında makale ve hikayeler yayımlanmış, birçok Osmanlı edebiyatçısı ilk deneyimlerini bu gazete köşelerinde kazanmıştır (Lewis, 2018, s. 202). Meşrutiyet Dönemi'nin en önemli özelliklerinden biri kültürel hareketlilik olmuştur. Bu hareketler basın-yayın aracılığıyla halka aktarılmıştır. Toplumsal hadiselere yön vermesi ve toplumun düşüncelerini şekillendirmesi açısından yazılı basın yayın ürünlerinin incelenmesi önem teşkil etmektedir. Bu dönemde basın-yayın alanındaki bir özellik şudur: Tanzimat Dönemi'nde fikir adamlarının fikirlerini serdettiği basın yayın araçları gazetelerken, Meşrutiyet Dönemi'nde yayın aracı olarak dergiler ön plandadır.

Bu dönemdeki sosyal olaylardan biri de dernek ve cemiyetlerinin sayısının hayli artış göstermesi ve bu oluşumların kültürel, sanatsal ve ideolojik yapılanmalara dönüşmesidir. Bunlardan en dikkat çekeni de yurt genelinde İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nin örgütlenmesi ve halkın bu örgüte teveccüh göstermesidir. Böylelikle bu cemiyet halkın desteğini arkalarına alarak her şeye hükmetme yetkisini kendisinde görmüştür. Halk bu örgütten güçlerinin yetmeyeceği şeyler talep etmiş, talepleri gerçekleşmeyince de hayal kırıklığına uğramıştır (Tunaya, 1959, s. 40,58).

1.2.2. Modernleşmenin Ekonomik Alana Yansımaları

Devletlerin ekonomik yapılarını büyük çoğunlukla siyasî ve askerî yapılanmaları belirlemektedir. Osmanlı ekonomisinin doğal kaynakları iki temele dayanmaktadır: İnsan ve toprak. Bu durum yüzyıllar boyunca devam etmiştir. Osmanlı İmparatorluğu

ekonomik ilişkiler açısından yüzlerce yıl durağan bir halde seyretmiştir. 16. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı Devleti'nin dışında meydana gelen gelişmeler, Osmanlı ekonomisini de etkilemeye başlamıştır. 16. yüzyılda ticaret alanında büyük gelişme gösteren Avrupa, 18. yüzyıldaki Sanayi İnkılabı ile birlikte daha da hareketlenmiştir. Bu hareketler Avrupa'yı olduğu kadar Osmanlı Devleti'ni de etkilemiş, özellikle 19. yüzyılda bu etkilenme daha fazla kendisini göstermiştir. Bu gelişmeler, tarım ve toprak tasarrufu konusunda yeni tasarılar yapılmasını gerekli kılmıştır. 1808 Sened-i İttifakla birlikte taşradaki ayânın gücü zirveye ulaşmış, ayân ve derebeyleri merkezî devletten tamamen bağımsız hale gelmiştir. Geniş toprakların idaresinde bulunarak vergi gelirlerini kendilerine bağlamışlardır. Öte yandan Fransız Devrimi'nin etkisiyle artan milliyetçilik hareketleri Balkanlar'da karışıklıklara sebep olmuş, gayrimüslim tüccarların Batı Avrupa ile yoğun ticari faaliyetleri bu kesimi oldukça cesaretlendirmiş ve güçlendirmiştir. Avrupa'nın da desteğiyle Sırbistan ve Yunanistan bağımsızlıklarını ilan etmişlerdir (Pamuk, 2015, s. 198–199).

III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinde başlayan modernleşme hareketlerinin etkisiyle askerî alanda başlayan reform girişimleri, ekonomik olarak da belirli bir ihtiyacı beraberinde getirmekteydi. Özellikle Batı tarzı modern bir ordu kurmak, bu orduyu ithal silahlarla silahlandırmak, yeni ordunun eğitimi için açılan askerî okullar yeni masraf kalemlerini oluşturmaktaydı. Bunun yanı sıra, yeni yetişmiş aydınların devlet kademelerinde istihdamı da devletin malî yükünü arttırıyordu. Bunlarla başa çıkmak için birkaç şehirde sanayi tesisi kurulmuş, ancak etkilerinin dar olması sebebiyle istenilen sonuç alınamamıştır (K. Karpat, 2010, s. 169).

Bir taraftan Osmanlı'nın yerel unsurları karşısındaki merkezî otoriteyi arttırmak bir taraftan da Avrupa devletlerine gücünü gösterebilmek amacıyla Batı tarzı güçlü bir ordu kurmanın yanında, vergi gelirlerini arttırmak ve İstanbul'daki ve taşradaki yönetimin nüfuzunu hissedilir hale getirmek gerekmekteydi. II. Mahmud 1820'li yılların sonunda taşradaki ayanların malî temellerini ortadan kaldırma yoluna gitti. Taşradaki ayânların en büyük ekonomik güç kaynağı olan devlet adına vergileri toplama yetkileri ellerinden alınarak başka kişilere verildi. Yine ayanların denetiminde olan geniş toprakların bir kısmı kendilerinden alınarak üretici köylülere taksim edildi. Malî gelirlerin arttırılması adına yapılan bir başka değişiklik 16. yüzyıldan beri sipahilerin denetiminde olan tımarın, "iltizam sistemi"ne aktarılmasıydı. Böylelikle bu toprakların vergi gelirlerinin

de devlet hazinesine aktarılması sağlanmıştı (Pamuk, 2015, s. 200). Ancak yeni vergiler de masrafları karşılamada yetersiz olunca Tanzimat Dönemi'nde yabancı devletlerden borç alınma yoluna gidildi. Avrupa Devletleri, Osmanlı Devleti'ne yüksek faizle borç vermenin yanında Osmanlı topraklarında yatırım ve ticaret yapabilmek adına imtiyazlar elde etmiş oldular (K. Karpat, 2010, s. 170). Ayrıca Tanzimat Dönemi'nde iltizam sistemi daha etkin kullanılarak daha fazla vergi toplanmaya başlandı.[6] Bu vergilerden elde edilen gelirler hızlı olmasa da belli bir artış göstermiştir (Pamuk, 2015, s. 200).

II. Abdülhamid'in devraldığı ekonomik miras iflas etmiş bir hazineden ibaretti. Abdülhamid Dönemi'nde devletin ekonomik itibarı Osmanlı toprakları içinde de dış ülkeler nazarında da çok kötü durumdaydı. İktisadi anlamda yapılması planlanan reformlar gerçekleştirilememiş, yapılan değişiklikler genelde uzun vadeli olmaktan ziyade kısa süreli problem çözme şeklinde olmuştur. Mevcut kötü ekonomik durumun düzeltilmesi Osmanlı Devleti için hayati önem taşımaktaydı. Devletin içinde olduğu diğer sıkıntılı durumlardan ancak Meşrutî bir idarenin kurulmasıyla kurtulabileceği düşünülmüş, Kânûn-i Esâsî'ye devletin malî durumuyla ilgili maddeler konulmuştur. Kânûn-i Esâsî'de vergilerin meclis kontrolünde tespit edilip toplanacağı, bütçe kanununun mecliste okunup incelenip kabul edileceği, devlet hazinesinden para sarfiyatı için kanun bulunması gerektiği, masrafların kontrolü için Divan-ı Muhasebat kurulacağından bahsedilmektedir. Bu durum, Osmanlı ekonomisinde gelir ve giderlerin kontrolü için hükümetin üzerinde farklı bir yapının ortaya çıkmış olduğunu göstermektedir (Karal, 2007, s. 415–419).

Abdülhamid Dönemi'nde bütçe disiplininin sağlanması, vergi tahsil edilirken meydana gelen aksaklıkların ortadan kaldırılması, hazinenin cari harcamalarının düzenlenmesi, bayındırlık ve eğitim faaliyetlerinin finanse edilmesi gibi birçok sorun giderilmeye çalışılmıştır. Tanzimat Dönemi'nde savurganlıklar yüzünden iflas eden hazine, dış kaynaklarını da kaybetmişti. Balkanlar'da çıkan isyanların bastırılabilmesi için malî kaynaklara ihtiyaç duyuluyordu. Ardından 1877'de başlayan Rus Savaşı'nın getirdiği masraflar finansal ihtiyacı daha da artırmıştı. Osmanlı-Rus savaşı sonunda Osmanlı

[6] İltizam sistemi 1839'da Tanzimat Fermanı'nın ilanıyla kaldırılmak istenmiştir. Tanzimat'ın getirdiği malî reformla, iltizam sistemine son verilerek muhassıllık sistemi getirilerek vergilerin "muhassıl" isimli memurlar aracılığıyla devlet adına toplanması amaçlanmıştır. Fakat o dönem için iltizam sisteminin yerine geçebilecek bir malî teşkilat olmadığından vergi hasılatları azalmış, bu sebeple aşar vergisi vb. vergilerin toplanmasında yeniden iltizam usulüne dönülmüştür. Sonrasında Islahat Fermanı'yla da iltizam sistemi kaldırılmak istenmiş fakat kaldırılamamıştır (Aktan, 1991, s. 76).

Devleti'nin ekonomik faaliyetlerini denetleyen bir kurulun kurulması teklif edilmişti. 1880 yılında başlayan geniş müzakereler sonucunda 20 Aralık 1881'de Muharrem Kararnâmesi imzalanmış, buna göre Osmanlı'nın borçları yarıya indirilmiş fakat karşılığında kurulacak olan "Düyûn-ı Umûmiyye İdaresi"yle Osmanlı hazinesinin gelirleri alacaklıların temsilcilerinden ve Osmanlı memurlarından müteşekkil bir heyetin kontrolüne verilmiş olacaktı. Bu şekilde hazine gelirlerinin önemli bir kısmı bu idareye teslim edilmiş oldu ve borçların ödenmeye başlamasıyla Osmanlı ekonomisi için önemli bir aşama kaydedilmiş oldu. Düyûn-ı Umûmiyye İdaresi'nin kontrolü, Avrupalı devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine müdahale etmelerine engel oldu. Abdülhamid Dönemi ekonomisinde en dikkat çeken özelliklerden biri de diğer alanlarda olduğu gibi bu konuda da padişahın ağırlığının hissedilmesiydi. II. Abdülhamid siyasî istikrarın güçlü bir hazineyle ve o güçlü hazinenin meydana getireceği güçlü bir orduyla mümkün olacağı inancını taşımaktaydı. Bundan dolayı padişahlığı boyunca devletin gelirlerini arttırmak ve giderlerini azaltmak için çok çaba sarf etti. Ekonomiyi yönetmek, Maliye Nezâreti'ni kontrol etmek ve denetim altında tutabilmek için farklı aracı kurumlar kurdu. Bunlara örnek olarak 1879'da kurulan "Islâhat-ı Maliyye Komisyonu" ve 1890'lara dek kurulan başka maliye ve bütçe komisyonları verilebilir. Bunların denetimleri çok sıkı olmazken; 1890'ların başında padişah başkanlığında kurulan komisyonların denetimleri çok sıkı olmuştur. Usûl-i merkeziyyet uygulamasıyla en uzak eyaletlerdeki harcamalar bile padişahın kontrolünde gerçekleşmiştir. Padişahın bu komisyonlarla ekonomiyi denetlemesi, güçlü ve istikrarlı bir ekonominin tesisinde ve finans kaynaklarının bir plan doğrultusunda kullanılmasında oldukça etkili olmuştur.

Abdülhamid Devri ekonomisinde bütçe gelirlerinin artırılması ve giderlerin azaltılması temel amaçtı. Gelirlerin artırılması kısa sürede gerçekleşebilecek durum olmadığından giderlerin azaltılması üzerinde dikkatle duruldu. Tüm kademelerde israfın engellenmeye çalışılması ve tasarruflar uygulanması ekonomik istikrarın sağlanabilmesi için yeterli gelmemişti. Bunun için devletin gelirlerinde artış sağlayabilecek çeşitli yatırımlarla ekonomik alt yapının güçlendirilmesi gerekmekteydi. Bu artış, yabancı şirketlere ayrıcalıklar tanınarak sağlanmaya çalışılmıştır. Hazine gelirlerini arttırabilmek için yapılan diğer düzenleme vergi sisteminde yapılan ıslahlardır. 1880'de kurulan Âşar ve Ağnam Emaneti, hazineye giren parada büyük bir azalma meydana getirdiğinden lağvedilerek iltizam sistemine geri dönülmüştür. Abdülhamid Devri'nde maliye,

yaşadığı büyük problemler sebebiyle çözülme yaşayan ancak bunun yanında büyük bir imparatorluk ve hilafetin merkezi olmasından kaynaklı önemli sorumlulukları olan ve bu sorumlulukları taşıyan bir devletin maliyesidir. Padişahın iradeleri ekonomik süreçlerin yönlendirilmesinde önemli rol oynamıştır. Bu dönemin karakteristik özellikleri, bütçede dengeleme sağlanması, israfın engellenmesi, orduya gerekli ihtiyaçlarının temin edilmesi, ekonomik sorunların uluslararası müdahalelere yol açmadan giderilmesi ve saray merkezli bir malî politika olmasıdır (Bölükbaşı, ts.).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde de Osmanlı ekonomisi sıkıntılarla karşı karşıya kalmıştır. Önceki dönemlerde Avrupalı devletlere karşı borçlanmamız, bu borçlar karşılığında onlara tanınan bazı ayrıcalıklar, Osmanlı'nın hammaddelerine Batılıların kolayca ulaşmasına ve sanayilerini geliştirip Osmanlı ticaretine istedikleri gibi hükmetmelerine yol açmıştır. Ekonomi adına en dikkat çeken konu ise "Millî İktisat" kurma teşebbüsleridir. Batılı Devletlere karşılık, millî iktisadı oluşturabilmek amacıyla Müslüman halkın şirket kurmaları teşvik edilerek Millî İktisat Projesi hayata geçirilmek isteniyordu. Çalışmalar neticeye ulaşmış, bütçede düzenlemeler yapılmış, özellikle tarım alanında makineleşme ve sulama alanında ciddi adımlar atılmıştır. Özellikle 1909'dan itibaren millî şirketlerin sayısı epeyce artmıştır. Millî şirketlerin en ilginç örnekleri İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nin İstanbul örgütü vermiştir (Toprak, 1982, s. 57–58).

Diğer bir uygulama konusu ise kooperatifçiliktir. Küçük girişimcilerin sermaye problemlerini ortadan kaldırmak için daha önce memleket sandıkları şeklinde ortaya çıkan kooperatifçilik, II. Meşrutiyet Dönemi'nde epeyce gelişerek çeşitli şehirlere üretici ve tüketicinin örgütlenebilmesi amacıyla kooperatifler kurulmuştur. Bu sayede sıkıntı içerisinde olan ekonomiye küçük esnafın da katılımı ve katkısı sağlanmak istenmiştir. Bu dönemde millî iktisat teşebbüslerinde "millî sanayi, kooperatifçilik ve millî bankacılık" konuları ön plana çıkmıştır. Evkaf, İtibâr-ı Millî ve Ziraat Bankaları bu dönemde kurulan bankalardandır. Ayrıca ülkenin çeşitli yerlerinde de yerel bankalar kurulmuştur (Tabakoğlu, 1998, s. 276,299). Bu dönemde sanayiyle ilgili çeşitli talimatnâme ve nizamnâmelerle sanayi teşvik edilmeye çalışılmıştır.

Dönemin ekonomi alanında en büyük meselelerinden bir diğeri de kapitülasyonlardır. Tüm devlet adamları ve aydınlar, Meşrutiyet'in ilan edilmesinden itibaren

kapitülasyonların kaldırılması gerektiğini düşünmektedirler. Osmanlı ekonomisi ve halkı için birçok açıdan büyük problemler teşkil eden kapitülasyonlar ancak I. Dünya Savaşıyla tek taraflı olarak kaldırılmıştır. Fakat içinde bulunulan savaş şartları sebebiyle kapitülasyonların iktisadî sonuçları tam olarak anlaşılamamıştır. Yabancı sigorta ve anonim şirketlerine tanınan imtiyazlara son verilerek, bu kurumlar Osmanlı mevzuatına tabi tutulmuşlardır. Ayrıca yabancı şirketlerden esas faaliyetlerini Osmanlı topraklarında yapanların Osmanlı tüzel kişiliği kazanmaları istenmiştir. Osmanlı Devleti'ndeki vatandaşların mağduriyetlerini önlemek amacıyla ise sigorta şirketlerinden teminat akçesi yatırmaları istenmiştir (Toprak, 1995, s. 151). Bunun yanında savaş sebebiyle devletin bütçesinde açıklar meydana gelmiştir (Muharrem Öztel, 2009).

Sonuç olarak II. Meşrutiyet Dönemi, ekonominin millîleştirilmesi ve Türkleştirilmesi için önemli adımların atıldığı bir dönem olmuştur. Millî iktisat, millî bankalar, millî şirketler, Müslüman tüccarların teşvik edilmesi şeklindeki ekonomik hamleler, Türk milliyetçiliğinin ilerlemesine de imkan sağlamıştır. Bu dönemde, Tanzimat Dönemi'nde başlayan ekonominin modern ve merkezî bir yapıya dönüştürülme çabaları sonuca ulaşmış olsa da ekonomik anlamda tam bir disiplinin sağlandığından bahsedilememektedir. Yabancı malların boykot edilip yerli malların teşvik edilmesi, kara ve demiryolu şebekelerinin inşası, telefon tesisatları, savaş sırasında Müslüman kadınların ilk kez iş alanlarında istihdam edilmesi, elektrik ve tramvay sistemleri bu dönemdeki ekonomik hamlelere örnek olarak verilebilir (Ahmad, 1995, s. 68).

1.2.3. Modernleşmenin Eğitim Alanına Yansımaları

Modern, kitlesel eğitim düşüncesi sanayileşme ve buna bağlı olarak meydana gelen gelişmeler sonucu ortaya çıkmıştır. Çünkü sanayileşmenin ve buna bağlı olarak artan nüfusun ortaya çıkardığı problemler eğitimin merkezî bir düzene bağlanmasını gerekli kılmıştır. Bu sebeple aydınlanma döneminde sıklıkla devletin eğitim hizmetleri noktasında üstlenmesi gereken görevler vurgulanmıştır (Üstel, 2011, s. 13–16).

Batı'da eğitimin tam anlamıyla devletin kontrolüne girmesi, parasız eğitimin zorunlu hale gelmesi, okul sayıları ve okullaşma oranının artması, okuryazarlığın gelişmesi gibi meseleler 19. yüzyılın sonlarında meydana gelmiştir. Eğitim, bu dönemde ekonomik kalkınmanın, ilerlemenin ve topluma nüfuzun aracı olarak görülmüştür. Eğitim işlerini

koordine edecek bakanlık, daire gibi idarî birimler de bu zamanda kurulabilmiştir. Osmanlı Devleti'nde de eğitimin merkezî bir yapıya kavuşması ve eğitim işlerini düzenleyen bir bakanlığın tesisi aynı dönemlere tekabül etmektedir. Merkezî ve kurumsal gelişmeler Batı'nın etkisiyle bu dönemde ortaya çıkmış olsa da Osmanlı eğitim modernleşmesin tarihi daha eskilere dayanmaktadır(M. Ö. Alkan, 2000a, s. 127).

Osmanlı'da eğitimde yenileşme çabalarının somut ürünleri Tanzimat'tan sonra ortaya çıkmaya başlasa da Tanzimat'a hazırlayan zihnî hazırlık çok daha öncelere gider. Osmanlı modernleşmesinin ana teması, memleketi kurtarmak düşüncesi olmuştur. Memleketi kurtarma sürecinde de en az şekilde kayıp vermek Osmanlı modernleşmesinde temel hedef olmuştur. Modernleşmenin eğitim alanında kendini göstermesi eğitimde yenileşme hareketleri olarak isimlendirilmiş ve çeşitli formlarda uygulamaya geçirilmiştir.

Osmanlı klasik düşüncesinde, devlet halkına genel eğitim verme zorunluluğunda değildir. Tanzimat Dönemi'ne kadar ise düzenli ve merkezî yapıda bir eğitim sistemi de mevcut değildir. Osmanlı Devleti'nde maarif işleri ulemânın kontrolü altında devam etmiştir. Bu kontrol de merkezî bir kontrol değildir. Klasik eğitim döneminde eğitimin istikameti geleneklere ve geleneklerin medreselerdeki kurucularının teamüllerine göre belirlenmiştir (Hızlı, 2008, s. 29; Unat, 1964, s. 1).

Klasik Osmanlı düşüncesinde eğitim sisteminin merkezî bir idareye bağlanması 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tartışılmaya başlanan bir düşüncedir. Klasik Osmanlı eğitim sistemi denildiğinde akla gelen iki ana kurum sıbyan mektepleri ve medreselerdir. Bu iki kurum arasında ara formda bir kurum bulunmamaktadır. Sıbyan mektepleri eğitimin ilk basamağını oluştururken medreseler ise yükseköğretim kurumları olarak telakki edilmektedir.

Sıbyan mekteplerinin yapısı zaman içerisinde sivil mekteplerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Sıbyan mektebinden çıkıp askerî mektebe devam eden çocukların okuma-yazma becerilerindeki zayıflık sıbyan mekteplerinin yeniden ele alınmasını, hatta hedeflenen amaca ulaşılamayınca askerî mekteplere öğrenci gönderecek ara kademede yeni okullar kurulmasını kaçınılmaz kılmıştır (Akyüz, 2013, s. 148).

Geleneksel eğitim anlayışı uzun bir süre Osmanlı'nın eğitim ihtiyacını karşılamış ve süreç içerisinde küçük değişiklikler hariç değişim olmadan yüzyıllarca devam etmiştir.

Yukarıda bahsi geçen sanayileşme ve benzeri etkenler olmadığı için toplumda eğitimin yeniden şekillenmesi hususunda herhangi bir ihtiyaç da olmamıştır. Bu perspektiften bakıldığında Osmanlı eğitim düşüncesindeki değişimin aslında devletin kendi içerisinde meydana gelen etkilerin sonucu değil, dış etkilerin sonucu olduğu anlaşılmaktadır.

Bu noktada da üzerinde dikkatle durulması gereken husus eğitim anlayışındaki değişimin Batı tarafından bir dayatma sonucu değil Batı karşısında kendi konumunu düşük olarak gören Osmanlı'nın Batı'nın gücüne ulaşmak için attığı adımların sonucu olmasıdır. Batı karşısında kendini güçsüz olduğunu düşünen Osmanlı Devleti, Batı'nın askerî üstünlüğünün sebeplerini araştırarak işe ordusunu tanzim etmekten başlamıştır. Bir başka ifadeyle eğitimdeki dönüşümler ilk olarak askerî sınıfın yeniden üretilmesiyle başlamıştır (Tekeli, 1985, s. 465).

İlk olarak askerî alanda başlayan eğitimdeki değişim, 18. yüzyılın sonunda askerî mühendishanelerin açılıp; 19. yüzyılın başlarında ordunun sağlık ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla açılan Mekteb-i Tıbbiyye ve Mekteb-i Harbiyyenin açılışıyla daha ileri boyutlara ulaşmıştır. Bunlar modernleşmeyle askerî ihtiyaçlar arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim Mekteb-i Tıbbiyye-i Şâhâne açıldığında II. Mahmud'un yaptığı konuşma, eğitimde modernleşme açısından olduğu kadar bilim çağdaşlaşması ve dilde ıslahat yönlerinden de izler taşıyan bir konuşma olmuştur (Rıza Tahsin, 1991, s. 10–11).

Bu konuşmada II. Mahmud, tıp öğrencilerine tıbbiyenin öğretim dilinin Fransızca olmasının gerekçelerini açıklamaktadır. Dilin Fransızca olmasındaki maksat talebelere Fransızca öğretmek değil bir zarurete binaen bunun tercih edilmiş olmasıdır. Konuşmasında müslümanların tıp ilmine dair literatürünün oldukça geniş olduğunu hatta Avrupa'da dahi bunların tercümeleri ve talimlerinin yapılarak tıpta önemli kazanımlar elde edildiğini ancak Müslüman âlimlerin bu ilme rağbet etmemesi sonucu tıp alanına ait ıstılahların bilinirliğinin ve bilen kişilerin azaldığını ifade etmektedir. Tıp ilmini Müslüman tıpçılardan ve Arapça kitaplardan kendi dillerine yaptıkları tercümelerle öğrenen ve bu alanda derinleşen Avrupalılar da birçok eser ortaya koymuştur. Padişahın konuşmasında vurgu yaptığı husus Fransızca eğitimin zarurete binaen kısa süreli devam edeceğini ve tıp ilmiyle ilgili yeterli kaynak aktarımından sonra kendi dilimizle eğitime devam edileceğini söylemesidir.

Berkes, dil çağdaşlaşması akımı araştırmacılarının hiçbirinin bu konuşmadaki görüşlerin farkında olmadığını; ancak bu görüşlerin II. Mahmud'u ulusal dilin geliştirilmesi akımının ilk temsilcisi yaptığını söylemektedir (Berkes, 2018, s. 186). Ayrıca devletin en üst mertebedeki kişisi olan padişah tarafından yapılan bu konuşma, Avrupa'ya ait bir unsurun devlete alınırken bilinçsiz şekilde davranılmadığı ve bilgi aktarımının yerli ve yerine göre dinî unsurlarla yeniden tanzim edilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Buradan Osmanlı padişahlarının yeniliklerin nasıl yapılması gerektiğine dair yöntemi ve yenilenme kavramına nasıl baktıkları anlaşılabilir. Burada modernleşmeden kastedilen büsbütün bir dönüşüm değil; yerel unsurlara ve geleneklere bağlı kalarak ihtiyaçlara cevap vermek adına da yapılan bir yenilenme hareketi olmasıdır.

Eğitim kurumlarında aktif rolü olan devlet yöneticilerinin eğitimde modernleşme adına gerçekleştirdikleri faaliyetlerde yerel unsurları dikkate almaları oldukça önemlidir (Schoombee ve Mantzaris, 1986). Bu teşebbüslerde halkın kültürünün, dilinin ya da dünya görüşünün ihmal edilmesi, halkın devlete karşı itaatsiz davranabileceği ihtimalini gündeme getireceğinden endişe oluşturan bir unsur olarak kabul edilmektedir (Demirdağ ve Khalifa, 2020). Bu nedenle özellikle modernleşmenin ilk safhalarında kültürel ve dinî unsurlar ön planda tutulmuştur.

Tıbbiye yükseköğretim alanında padişahın özel ilgi gösterdiği bir kurum olmuştur. Ulemâ da bu kurumun kuruluşuna ya da gelişmesine herhangi bir tepki göstermemiş bilakis katkı sağlamıştır. Tıbbiye'yi Harbiye'den ayıran ve başarıyla kurulmasının ardından hem hekimlik geleneği hem de özgür düşünceleri kuran bir okul haline getiren de budur. Ancak Tıbbiye ile ilgili üzerinde durulması gereken bir husus da şudur: Tıbbiye bugünkü manasıyla bir tıp fakültesi değildir. Çünkü öğrencilerin seviyesi verilecek derslerini kavrayacak kapasitede ve eğitim seviyesinde değildir. Halk arasında da bu okula rağbet gösterecek ve tıp eğitiminin geleceğini kavramış olan pek kimse bulunmamaktadır. Bu sebeple Müslümanlardan çok az öğrenci bu okullara alınabilmiş, bu öğrencilerin de çoğu medrese mezunu olanlardır. Öğrencilere verilen derslere bakıldığında da ortaöğretim seviyesinin ne derece düşük olduğu anlaşılmaktadır. Tıbbiyenin açılmasından sonra yapılan bir düzenlemeyle tüm Osmanlı vatandaşlarının tıp okuluna kabul edilmesi kararı verilmiştir (Berkes, 2018, s. 185,187).

Zaman içerisinde askerî alanda başlayan reform çalışmaları toplumun diğer alanlarına da aksetmiştir. Devletin önemli kadrolarına gereken nitelikli insan ihtiyacı, bunları yetiştirecek eğitim sistemi ve eğitim kurumları ihtiyacını da doğurmuştur. Yeni bir eğitim anlayışının ortaya çıkışı bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir. Geleneksel yapı, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını ilk etapta hoş karşılamamış, bu sebeple de eğitimde yenileşme çalışmaları eskiyi tâdil yerine yeni kurumların tesisi şeklinde olmuştur. Osmanlı'nın son dönemlerine doğru gelişmelerle mesafesi iyice açılan medreseler, statükosunu korumak için gelişmelere karşı direnç göstermiş, gelişmeleri dindışı olarak kabul etmiş, bu kötü gidişata bir çare olarak düşünülen Batı tarzı modern mekteplere karşı cephe alıp mektep mensuplarına dinsizliğe varan ithamlarda bulunmuşlardır. Bu olumsuzluklar zamanla daha da kötüye giderek medreseler toplum içerisindeki kültür ve medeniyet aktarımı özelliğini kaybetmiş, halkı bilinçlendiren kurumlar olmaktan çıkmıştır (Cebeci, 2004, s. 198).

Askerî eğitim alanında başlayan modernleşme sürecinin sivil alana da yansıdığı ancak hiçbir zaman sivil okulların askerî okullar kadar ön plana çıkmadığı bilinmektedir. Çünkü sivil alandaki modernleşme faaliyetleri de esasında askerî mekteplere yetiştirilecek öğrencilerin temel eğitimlerini daha iyi almalarını sağlamak için ön plana çıkmaya başlamıştır. Sivil okullar, askerî okullara başladıklarında seviyeleri daha yüksek olacak öğrenciler yetiştirmek için kurgulanmıştır.

II. Abdülhamid Dönemi'nde eğitim bazı olumsuzluklara rağmen nicelik ve nitelik olarak ilerleme ve yayılma özellikleri göstermiştir. Pozitivist düşüncenin Osmanlı Devleti'ne girmeye başlamasıyla da zihniyet değişimleri belirginleşmeye başlamış, eğitimde modernleşme çabaları da ciddi anlamda kendini göstermiştir. Osmanlı Devleti'nde pozitivist düşüncenin ilk temsilcileri yurt dışına gönderilen ve bu sayede Batı'daki bilimsel gelişmeleri yakınen takip eden kişiler olmuştur. Bunlar yoğun tercüme faaliyetleriyle okullarda pozitivist zihniyet anlayışını tanıtmışlardır. Bu noktada Tıbbiye ve Harbiye okulları ön plana çıkmıştır. Bu okullar pozitivist düşüncenin yayıldığı, pozitivizme yönelik eğitimlerin verildiği ve ideolojik örgütlenmelerin başladığı yerler olmuştur. Burada bahsedilen zihniyet değişiminin geleneksellikten büsbütün kopuş olmadığını söylemek gerekmektedir. Tam manasıyla geleneksellikten kopmalar yaşanmasa da ideolojik anlamdaki hareketlenmeler bu okullarda ve bu dönemde meydana gelmiştir.

Eğitim anlayışındaki belirgin değişimin ikinci aşaması II. Meşrutiyet Dönemi'nde meydana gelmiştir. Bu dönemde süreli yayınlarda yapılan tartışmalardan anlaşıldığı üzere pozitivist zihniyet etki alanını artırmıştır. Ancak I. Dünya Savaşı ve Balkan Savaşlarının sonucunda tekrar bir zihniyet dönüşümü gerçekleşmiş; millî unsurların ön plana alındığı, geleneksel ve kültürel değerlere yoğunlaşıldığı ve ıslah çalışmalarının yapılmaya başlandığı bir döneme geçilmiştir. Bu süreç, Batı'dan alınan Avrupaî ve zaman zaman pozitivist özellikler gösteren yeniliklerin özellikle eğitim alanında geleneksel ve millî bir çerçeveye sokulmaya çalışıldığı bir süreç olmuştur.

İkinci Meşrutiyet Dönemi genel olarak eğitim ve eğitim faaliyetleri üzerinde kafa yorulan, tartışılan ve birçok yeniliğin ortaya çıktığı dönem olmuştur. Bu dönemde eğitimin önemi, amacı, millî eğitim, tevhîd-i tedrîsat, ders kitapları, eğitim programları, öğretim metotları ve yöntemleri, eğitimde dil meselesi, eğitimde yapılması gereken ıslahatlar ve medreseler gibi konular eğitim tartışmalarında ön plana çıkmıştır. Ayrıca din dersleri azaltılarak hatta kaldırılarak eğitim reformu batılılaşma ekseninde yapılmıştır. Ancak dinî dersler zaman zaman merkezî otoriteye itaat edilmeye araç olarak da kullanılmıştır.

Osmanlı'da, ilk modernleşen kurumların arasında okulların özel bir yeri vardır. Okullar, modernleşmenin tüm aşamalarında kilit konumunda bulunmuşlardır. Eğitimde modernleşme, yaşanan sorunlarla bağlantılı bir şekilde önceleri yalnızca askerî reform çizgisinde gerçekleşir ve reformlarla kurulan yeni orduya modern bir temel oluşturulmaya çalışılır. Buradan yola çıkılarak bir askerî mühendislik okulu ve bir de askerî okul açılır. Sivil eğitimde ilk kez ve tercihen Müslümanlara yönelik, geleceğin yüksek devlet görevlilerini yetiştirmek amacıyla biri Amerikan, diğeri Fransız tarzı eğitim veren iki lise açılır. Bu kapsamda laik eğitim yapan birçok orta dereceli okul, bir tıp okulu ve siyasal bilimler okulu açılacaktır. Laik eğitim veren bu okullar, Osmanlı'da öncesinde bilinmeyen, bütünüyle yabancısı oldukları pozitif fikirlerin yayıldığı ortamlar olmuştur. Osmanlı'da sivil ve askerî bürokraside açılan bu gedikler, gelecekteki tartışmaların yapıldığı yerler olarak karşımıza çıkacaktır (Vatandaş, 2006, s. 111).

Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim-öğretim alanında gerçekleştirilen reformları şu şekilde özetlemek mümkündür. Dönemin eğitim alanındaki önemli gelişmelerinden birisi, Türkçe'nin zorunlu öğretim dili olmasını ve özel okulların da devlet denetimi altına

alınmasının istenmesidir. Bu atılım İttihatçıların milliyetçi duygular ile hareket ettiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve modernleşmesi için dönemin ünlü düşünürlerinin de fikirleri alınmış bu fikirler çerçevesinde çalışmalar yürütülmüştür. Eski okulların iyileştirilmesi ve çok sayıda yeni okulun açılması II. Meşrutiyet Dönemi'nin önemli özelliklerindendir. Meslekî ve teknik okulların sayıları da artırılarak sanayi ve ekonomide görev alacak öğrencilerin yetişmesine özen gösterilmiştir. Kız çocuklarının da eğitim görmesi üzerinde durulmuş kademeli olarak orta ve yükseköğretimde kız öğrencilerin de okumasının önü açılmıştır. Böylece kadınların özel sektör ve kamusal alanda iş sahibi olmalarının da ilk adımı atılmış bulunuyordu. Özellikle savaş döneminde erkeklerin cephede olması sebebiyle kadınlar iş dünyasında aranan eleman olarak ön plana çıkacaklardı. Okulların açılmasının yanı sıra büyük şehir merkezlerinde kütüphanecilik faaliyetleri de hız kazanmış eski binalar tamir edilip, kütüphane mevcut olmayan yerlerde yeni kütüphaneler kurulmaya başlanmıştır. Ülkenin ekonomik ve siyasî durumu göz önüne alındığında İttihatçıların eğitim konusuna bu denli eğilmesi daha büyük bir önem kazanmaktadır. Eğitim alanında tam bir başarı sağlanamamasının temel sebebi dönemin savaş şartlarının ağırlığı olarak karşımıza çıkmaktadır.

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte hemen hemen herkes medreselerin ıslah edilmesi konusunda hemfikirdir. Ancak bu ıslahatın ne şekilde yapılacağı konusunda bir birliktelik görülmemektedir. Radikal çözüm önerilerine sahip olanlar olduğu gibi, daha yumuşak bir dönüşüm taraftarı olanlar da mevcuttu. Medreselerin kurtuluşu ile ilgili fikir ileri sürenlerin çoğunlukla medreselerin orta ve yüksek dereceli öğretim kurumları olarak teşkilâtlandırılmasını istedikleri bilinmektedir (Unat, 1964, s. 80).

Genel itibariyle, Meşrutiyet Dönemi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeniliklerin ve değişikliklerin oldukça fazla olduğu bir dönemdir. Tanzimat'tan miras kalan ve Abdülhamid Dönemi'nde devam eden eğitim faaliyetleri geliştirilerek devam etmiştir. Yaşanan Balkan ve I. Dünya Savaşları, eğitim faaliyetlerini ve uygulamalarını da etkilemiştir. Bu dönemde yapılan eğitim reformlarına bakılda, problemleri temelinden çözmek yerine geçici çıkış yolları sağladığı görülmektedir. Kültürel ve siyasî açıdan da oldukça hareketli geçen bu dönem, eğitim açısından Cumhuriyet Dönemi'ne bir hazırlık aşaması olmuştur. Bu dönemde eğitimle ilgili konuşulan ve tartışılan hususlar cumhuriyet dönemindeki eğitim uygulamaları için örnek teşkil etmiştir.

1.2.4. Modernleşmenin Düşünsel Alana Yansımaları

19. yüzyılda sosyal, ekonomik ve siyasal alanlarda olduğu gibi düşünsel alanda da çok ciddi değişimler yaşanmıştır. Bu dönemde toplumun farklı kesimleri görünür olmaya ve farklı kesimlerin ideolojileri ön plana çıkmaya başlamıştır. 20. yüzyılda daha belirgin hale gelen ideolojilerin büyük bir kısmı 19. yüzyılda doğmuş, önceden var olanlar ise yeni bir forma bürünmüştür. Bu kapsamda Osmanlı Devleti'nin dışında gelişen ve sonrasında etkisini Osmanlı'da da gösteren sosyalizm, liberalizm, pozitivizm, milliyetçilik gibi ideolojiler zikredilebilir. Aynı şekilde İslamiyet'in de ideoloji haline gelişi aynı döneme tekabül etmektedir. Bu kapsamda siyasî sistemler de kendi ideolojilerini oluşturmuşlardır (M. Ö. Alkan, 2008, s. 10).

Meşrutiyet Dönemi, imparatorluktan millî devlete geçiş dönemi olarak araştırmacılar tarafından siyasî bir laboratuvar olarak tanımlanmaktadır. Osmanlı'nın son dönemlerinde Osmanlı aydınları devlet nasıl kurtulur düşüncesi üzerinden farklı uygulamaların çözüm olabileceğini düşünüp, farklı teoriler geliştirmişlerdir. Bu teoriler siyasî fikir akımları şeklinde adlandırılır ve Osmanlı'nın içinde bulunduğu sıkıntılardan nasıl bir uygulamayla kurtulabileceği hakkında çözüm üretmeye çalışır. Özelikle II. Meşrutiyet'in ilanıyla daha da belirginleşen fikir akımlarından Batıcılık, Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarına bu çalışmada temas edilecektir. Osmanlı Devleti'nin bekası meselesine farklı perspektiflerden bakarak farklı yolları çözüm olarak gören bu akımlar, öncelikle Sultan Abdülhamid'in saltanatına karşı çıkmak suretiyle imparatorluğun yıkılmasına çözüm üretmeye çalışmışlardır. Bu çalışmalarını da yaptıkları yayınlar ve kurdukları cemiyetlerle sürdürmüşlerdir.

Bir imparatorluk olan Osmanlı, çeşitli etnik unsurlardan oluşmuş olması sebebiyle Osmanlıcılık akımının, devletin kurucularının Türkler olması sebebiyle Türkçülük akımının, teokratik yapısı sebebiyle de İslamcılık akımının doğmasına neden olmuştur (Tunaya, 2016, s. 64). Batılılaşma ise, her dönem varlığını hissettiren bir yapı arz etmektedir. Bu düşünce akımları ve temsilcileri kurtuluş reçetesi olarak gördüğü formülleri ülke içinde ve dışında yaptıkları yayınlar aracılığıyla halka ulaştırmışlardır.

18.yüzyılın sonları itibariyle Batılılaşma ve milliyetçilik hareketlerinin ilk kıvılcımları görülmeye başlanmıştır. Ancak bu hareketler küçük ve birbirlerinden habersiz şekilde varlıklarını sürdürürken; II.Abdülhamid'in tahta çıkmasının ardından devletin seyrini

değiştirecek kapasitede büyük ölçekli faaliyetlere imza atmışlardır (Karal, 2007, s. 564). II. Meşrutiyet'in ilanından sonra fikrî tartışmalar daha sistemli ve belirgin bir hal almıştır. Tüm bu yapılanlar devletin çöküşten nasıl kurtulacağına dair yapılan çabaların ürünüdür. Devletin bekası için ortaya konan tüm çabalar fikir akımları olarak adlandırılmış ve belli başlı yayınlar etrafında şekillenmiştir (K. Karpat, 2010, s. 106). Bu akımlardan bir kısmı fikirlerini Batı'dan etkilenerek ortaya koyarken diğer bir kısmı ise bunlara karşılık geleneği ve dinî ön plana alan fikirler ortaya koymuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı'nın varlık ve kimlik mücadelesinin en yoğun olduğu dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte sahada birçok grup aktif olarak mücadeleyi sürdürmüştür. Bu gruplardan biri olan İttihat ve Terakkî de Abdülhamid yönetimine muhalif olup yeni bir anayasayı yürürlüğe koymak ve yönetim şeklini değiştirebilmek için büyük gayretler sarf etmişlerdir. İttihat ve Terakkî'nin ve diğer grupların ana gayesi, yönetimi Abdülhamid'den almak ve yeni bir idare sistemi kurmak olmuştur.

Çağdaş İslam ve Türk düşüncesinin sınıflandırılmasında yerli ve yabancı ilim adamları çeşitli tasnifler yapmışlardır. En temel ayrım "şarkçılar ve garpçılar" ya da "gelenekçiler/muhafazakârlar" ve "modernistler/yenilikçiler/inkılapçılar" şeklindedir. Bu temel ayrımda, ilk kısım şeriat kurumlarını yıkarak Batı medeniyetinin aynen takip edilmesini isterken; diğer kısım ise şeriatın ve İslamî kurumların yıkılmasıyla ülkenin çökeceğini, çözümün bozulan kurumların ıslah edilmesiyle mümkün olacağını savunmuştur. Özellikle II. Meşrutiyet'ten sonraki sınıflandırmalarda ise Osmanlıcılar, İslamcılar, Batıcılar ve Türkçüler/Milliyetçiler şeklinde bir ayrım yapılmıştır. Hatta grupların daha detaylı tasnifleri de yapılmaktadır (Kara, 2016a, s. 39).

Kara, söz konusu bu ayrımda da belli bir zorluk olduğundan bahsetmektedir ve şu şekilde açıklamaktadır: Osmanlıcılık, İslamcılık, milliyetçilik ya da Batıcılık şeklindeki bir ayrımın, temas edilecek fikir adamlarını temsil etme noktasında tek başına yeterli olup olmadığı meselesi tartışmalıdır. Yapılan çalışmalar bir düşünürün Osmanlıcı olduğu kadar İslamcı, milliyetçi, Batıcı, modernist ve zaman zaman muhafazakâr olarak da mütalaa edilecek metinler kaleme aldıklarını göstermektedir. Fakat aralarında önemli ölçüde farklar bulunsa da bu akımların en önemli ortak özelliği, modernleşme hareketlerinin sonucu olarak ortaya çıkmalarıdır. Tüm bu fikrî akımlar ve tartışmalar,

devletin bekası düşüncesini merkeze alarak, maddî ve teknik yönden üstün kabul edilen Avrupa'nın ne şekilde örnek alınacağı, nasıl algılanacağı, hangi değerlendirmelere tabi tutulacağı, hangi uygulamalarının tenkit veya kabul edileceği hususları etrafında oluşmuştur. Esasında tüm fikir akımlarının oluşumunun altındaki temel sebep Osmanlı Devleti'nin zaafa uğrayan yönlerini ortadan kaldırmak, merkezî otoriteyi güçlendirmek, siyasî bütünlüğü ve hilafeti muhafaza etmek, devletin ayrılmaz parçası sayılan Müslüman beldeleri kurtarmak ve mümkün olduğu ölçüde Osmanlı'yı geçmişte sahip olduğu itibarlı ve ihtişamlı haline döndürebilmektir (Kara, 2016a, s. 40–43).

Bu bağlamda modernleşmenin düşünsel alana yansımalarını görebilmek için çalışmamızda düşünürlerin ortak özelliklerini daha iyi ihtiva etmesi açısından Batıcılık, Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük şeklindeki dörtlü tasnif ele alınmıştır.

1.2.4.1. Osmanlıcılık

Çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumdan nasıl kurtulacağı endişesiyle ortaya çıkan ilk siyasî ideoloji Osmanlıcılıktır. Osmanlıcılık, 19. yüzyılın başlarında yaşanan toprak kayıpları, azınlıkların ve bazı grupların isyanları ve bağımsızlık çabaları, yabancı devletlerin Osmanlı'nın iç işlerine karışması, yönetimde meydana gelen bazı sıkıntılar neticesinde ortaya çıkmıştır. Osmanlıcılık ideolojisinin yazılı ilk belgesi Tanzimat Fermanı olarak kabul edilmektedir. Osmanlıcılık akımında siyasal ayrımları giderme ve milletlerin arasını telif etme fikri temel hareket noktasını oluşturmaktadır ve bu nokta Osmanlıcılığın diğer fikir akımlarından ayrım noktasıdır (Gündüz, 2007, s. 28). Fransız İhtilâli sonrası, Osmanlı Devleti'nin en önemli problemlerinden biri olan çeşitli etnik grupların milliyetçilik ve bağımsızlık mücadeleleriyle imparatorluktan ayrılma girişimlerini bertaraf etmek adına ortaya çıkan akımın adı Osmanlıcılık olmuştur (A. Özcan, 2007, s. 485).

Osmanlıcılık akımının temel politikası "İttihâd- ı Anâsır"dır. İttihâd-ı Anâsır, hangi dinden ve ırktan olursa olsun tüm unsurların Osmanlı birliği etrafında birleşmesidir. Bu akımın temel gayesi, Osmanlı topraklarında yaşayan müslim ve gayrimüslim halka sosyal ve siyasal aynı hakları ve sorumlulukları vererek aralarında eşitlik tesis etmek ve bu eşitlikten hareketle aralarındaki din, dil, sınıf ve etnik köken farklılıklarına rağmen aynı idealler etrafından birleştirip bir Osmanlı milleti oluşturmaya çalışmaktır. Osmanlı topraklarında yaşayan herkese Osmanlılık şuuru vererek, kendilerini etnik kökeninin

üstünde bir Osmanlı vatandaşı gibi hissetmesini sağlamayı öngören bu akımın, siyasî yönünden çok kültürel bir ruh olması önemlidir (Kodaman, 2002, s. 317). Ayrıca Osmanlıcılık kendine ait bir toplum görüşü ve modernleşme anlayışı olmadığından teşekküllü bir fikir akımı sayılmamış, bu sebeple de bazı II. Meşrutiyet araştırmalarında Osmanlıcılığa yer verilmemiştir (Gündüz, 2007, s. 28).

Bir devlet siyaseti olan Osmanlıcılık, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar çeşitli formlarda varlığını devam ettirmiştir. Bunlar I. Meşrutiyet'e kadar olan dönem, Abdülhamid Dönemi ve İttihat ve Terakkî Dönemleri'dir. Batılı devletlerin Osmanlı topraklarında yaşayan gayrimüslimleri bahane ederek Osmanlı'nın iç işlerine müdahalelerini önlemek amacıyla ilan edilen Tanzimat Fermanı'nda devlet içinde yaşayan bütün unsurlara eşit haklar verilerek Osmanlı birliği korunmaya çalışılmıştır. Sonrasında Müslüman ve gayrimüslimlerin eşitliğini kabul eden Islahat Fermanı da her iki taraf açısından memnuniyetsizlikle karşılanmıştır. Tanzimat'la birlikte gündeme gelen gayrimüslimlerin Müslümanlarla eşit duruma getirilmeye çalışılması Müslüman halk tarafından benimsenmemiştir. Aynı şekilde gayrimüslimler de askerlik muafiyeti gibi ayrıcalıklarını kaybetmiş olmaktan hoşnut olmamışlar, Avrupalı devletlerinden aldıkları güçle bu siyaseti benimsememişler ve kendi çıkarları doğrultusunda hareket etmişlerdir (A. Özcan, 2007, s. 485). Avrupalı Devletler ise Tanzimatçıların fikirlerini ve gayrimüslimlerin yararına ıslahatlar yapılmasını desteklemişlerdir.

Batı'daki gelişmeler karşısında Osmanlı Devleti'nin bütünlüğünü koruma amacıyla ortaya çıkan Osmanlıcılık fikri, I. Dünya Savaşı'na kadar varlığını devam ettirmiştir. Başta herkesin hararetli savunucusu olduğu Osmanlı milleti oluşturma amacına daha o zamanlarda gayrimüslimlerin bu harekete katılmayarak kendi dinî ve millî duygularında ısrarcı olmaları; ardından Müslüman kesimleri de kendi meselelerini kendi içlerinde halletmelerine yönlendirmiştir (Ergün, 1996, s. 39). Osmanlıcılık düşüncesinin varlığı devam etmese de kendisinden sonra gelen fikirlerin oluşmasındaki rolünden ötürü Osmanlı siyasî hayatında oldukça önemli bir konumu vardır. Balkanlarda başlayan milliyetçilik akımları Osmanlıcılık anlayışının sonu olmuştur. Bu durum karşısında bir kısım fikir adamları ittihâd-ı anâsırdaki ittihadın sınırlarını daraltarak ittihâd-ı İslam'a dönüştürmüşlerdir. Böylelikle gayrimüslim unsur devre dışı kalarak Müslüman unsur ön plana çıkmıştır (Kara, 2017a, s. 27–28).

1.2.4.2. İslamcılık

Osmanlı Devleti'nde İslamcılık akımı, Osmanlıcık akımının devamında ve Milliyetçilik akımının öncesinde bir kurtuluş ideolojisi olarak ortaya çıkmıştır ve İkinci Meşrutiyet'in en kuvvetli siyasî fikir akımı olmuştur. Osmanlıcılık hareketinin hezimete uğramasının ardından devlet adamları "ittihâd-ı anâsır"ın sınırlarını daraltarak "ittihâd-ı İslâm"a çekmişler ve gayrimüslim unsurları devre dışı bırakmışlardır (Kara, 2017a, s. 27–28; Tunaya, 2016, s. 71). Avrupalı devletlerin Osmanlı'daki Hristiyanları bahane ederek sürekli Osmanlı'nın iç işlerine müdahale etmek istemesi, Tanzimat'ın ve I. Meşrutiyet'in ilanının ardından Hristiyanlar lehine yapılan reformlara rağmen devlet içindeki Müslüman ve Hristiyanların ilişkilerinin bozulması, Avrupa ülkelerinin hak, adalet ve insaniyet adı altında Hıristiyanlar için istedikleri ıslahatları Müslümanlara hak görmeyerek İslam beldelerini işgal etmesi, İslam aleminde yok olmaktan kurtulabilmek için İslam birliği şeklinde düşünce hareketlerinin ortaya çıkması gibi etkenler İslamcılık düşüncesinin ortaya çıkmasında ve İslamcılığın bir sistem olarak gelişmesinde rol oynamıştır (Karal, 2007, s. 540–543). İslam dünyasında İslamcılık için "tecdid, ıslah, ittihâd-ı İslam, ihya" kavramları kullanırken; Batı dünyasında "Panislamizm"; yeni çalışmalarda ise "modern İslam(iyet), çağdaş İslam düşüncesi, İslam'da reformist düşünce" gibi kavramlar kullanılmaktadır (Kara, 2017a, s. 17).

İlmiye sınıfının devletteki etkinliği, bu akımın devlet eliyle geniş alanlara yayılmasını sağlamıştır. İtihâd-ı İslâm, Osmanlı siyasal hayatında Abdülaziz devrinin sonlarında siyasî düşünce olarak benimsenmiş olsa da ancak II. Abdülhamid döneminde bir politika haline gelerek savunulmuş, benimsenmiş ve her alanda kullanılmıştır. Hükümdarın vasfı olarak padişah ya da sultan yerine halifeliğin üzerinde durulması, hilafet makamına vurgu yapılması, dinî eğitime ağırlık verilmesi, İslam dünyasında etkili alimlerin İstanbul'a çağrılması, tekke ve zaviyelere olan ilginin artması, temel dinî kitaplar basılarak İslam ülkelerine gönderilmesi, hac işlerine ihtimam gösterilmesi, Hicaz demiryolu projesinin hayata geçirilmesi, salnâmelerde şehir tasnifine Edirne'den başlanırken Hicaz'dan başlanması, Arap vilayetlerinin önemlerinin artırılması gibi faaliyetler bu dönemde İslamcılık politikası adı altında yapılan faaliyetlere örnek olarak gösterilebilir (Kara, 2017a, s. 28; Tunaya, 2016, s. 71).

İslamcılar, diğer fikir akımları gibi Osmanlı İmparatorluğu'nun ve İslam dünyasının gerileme içinde olduğunu ve yıkılmaya yüz tuttuğunu kabul etmişler ve bunun sebepleri üzerine yoğunlaşmışlardır. İslam dünyası kalkınmak için Batı'ya ihtiyaç duymaktadır ama Batı'dan ne alınacağı oldukça önemlidir. İslamcılar, iki medeniyet arasındaki farkları ortaya koymuşlar ve Müslümanlığın Batı medeniyetinden üstün olduğunu kabul etmişlerdir. Sosyal ve politik şartlar, demokrasi, ahlak ve maneviyat başta olmak üzere her konuda İslam toplumu Batı'dan oldukça üstün durumdadır. Batı'nın üstün olduğu tek nokta tekniğinin daha gelişmiş olmasıdır. İslamcılar kalkınabilmek için de ahlak ve sosyal fikirler bir kenara bırakılarak Batı'nın teknik ilerlemelerinin alınmasının gerekli olduğu görüşündedirler. Fakat olumlu ve olumsuz durumlar ortaya konularak Batı'nın ahlak buhranından korunmak şarttır. Bu durum İslamcılığın gelenekçi bir formda olduğunu göstermektedir. Bu gelenekçi görünüm Batılılaşma noktasında da temel prensipler ortaya koymaktadır. Birincisi taklitten kaçınmak, ikincisi ise Batı'dan alınacak hususları İslamî kurallara ve ihtiyaçlara göre belirlemektir. İslamcılar özellikle eğitim-öğretim alanındaki ıslahatlarda Batılılaşmanın etkilerini göstermişlerdir (Tunaya, 2016, s. 73–74). Geleneksel eğitim kurumlarının mevcut yapılarının yetersiz olduğunu ve ıslah edilmesi gerektiğini söyleyen İslamcılar, yeni ilimlerin de medreselerde okutulmasını gerekli görmüşlerdir. İslamcıların ve diğer fikir akımlarının medrese ıslahatlarıyla ilgili görüşlerine bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak temas edileceğinden burada yalnızca bu kadarını zikretmenin yeterli olduğu düşünülmüştür.

II. Abdülhamid İslamcılığı sembolleştiren ve devlet politikası haline getiren isim olmuştur. Ancak fikrî anlamdaki İslamcılık, Abdülhamid'in tahttan inmesinden sonra ortaya çıkmıştır. Abdülhamid Dönemi'ndeki İslamcılık, Osmanlı Devleti'ni yıkılmaktan kurtarmak için Müslüman unsurlara dayanma şeklindeki bir politikanın ürünüdür. Çünkü döneme genel manasıyla bakıldığında ordu ve eğitim kurumları başta olmak üzere Batılı anlamda reformların en çok yapıldığı dönem bu dönemdir. Hatta bu Batılılaşmanın Abdülhamid'in sonunu getirdiği ve onun ardından İslamcılık siyaseti gütmek isteyenler için de miras kalan ortamın oldukça zor olduğu söylenmektedir. II. Abdülhamid Devri'ndeki İslamcı düşünürlerin hepsi ya muhalif grup oluşturmuşlar ya da mevcut muhalif gruplara dahil olmuşlar fakat düşüncelerini tam anlamıyla açıklayamamışlardır. Bu nedenle İslamcılar fikrî bir birikim sağlayamamışlar, aralarında mutabakat sağlanan tek husus Abdülhamid'e muhaliflikleri olmuştur. II. Meşrutiyet

sonrasında ise İslamcılar fikirlerini serbestçe dile getirmişler, çıkarılan dergilerle fikirlerini halka yaymışlar ve serbestçe tartışabilmişlerdir. Hatta dergilerde Abdülhamid rejimi aleyhinde, İttihat ve Terakkî'nin lehinde görüşleri de yer almıştır. Ancak bu dönemde de ittihâd-ı İslam düşüncesi sarsıntıya uğramıştır. Trablusgarp ve Balkan Savaşları'yla (1911-1913 yılları arası) İslamcılık düşüncesi zedelenmiş, I. Dünya Savaşı'nın sonunda (1918) ise İslam milleti fikri ortadan kalkmıştır. İslamcılık fikri yerini İslam'la desteklenen bir milliyetçilik fikrine bırakmıştır (Kara, 2017a, s. 29–30).

1.2.4.3. Türkçülük

Bu devirde gelişen diğer bir ideoloji milliyetçiliktir. Tanzimat Fermanı'yla din, dil, ırk farkı gözetmeden herkese eşit imkanların sağlanması ve Osmanlı milleti oluşturma çabaları sonuç vermemiş ve özellikle Hristiyan tebaa arasında milliyetçilik hareketleri hız kazanmıştır. Özellikle Trablusgarp ve Balkan Savaşları sonrasında Osmanlı'nın yaşadığı toprak kayıpları ardından bağımsızlıklarını kazanan Balkan Hristiyanlarının Osmanlı İmparatorluğu'ndan ayrılmaları, imparatorluk içindeki azınlıkların da bağımsızlık için hareketlenmelerine neden olmuştur. Böylece Osmanlıcılık hareketi ortadan kalkmış ve Osmanlı aydınları devletin kurtuluş yollarını başka çözümlerde görmüşlerdir. Sonrasında İslamcılık denenmiş fakat yeterli sonuç alınamayınca Avrupa'daki Pan-İslavizm politikaları ve Rusya'da başlatılan modernleşme çabalarının etkisiyle bazı Osmanlı düşünürleri imparatorluğun yıkılmaktan kurtulma yolunun bir ulus bilinci oluşturmak olduğunu düşünmüşlerdir.

Fransız İhtilâli sebebiyle imparatorluk içindeki Hristiyan tebaada bağımsızlık hareketleri artmış, ancak Türkler'de milliyetçiliğe dair emareler oldukça geç ortaya çıkmıştır. Milliyetçilik akımının Türkler'de geç ortaya çıkmasının sebebi Türklerin Osmanlı Devleti'nde en ön planda olan millet olmalarından ve devletin bekasını kendilerine bağlamalarından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında İslamiyet'in etnik kökenden ziyade ümmet anlayışını telkin etmesi de milliyetçilik düşüncesinin gecikme sebeplerindendir. Osmanlı Devleti'nin teokratik yapısı ve toplum yapısı da milliyetçilik hareketlerini geciktiren unsurlardan olarak zikredilmiştir (Gündüz, 2007, s. 29–30).

Devletin kurtuluşunu devletin Türkleşmesinde gören aydın zümre, Osmanlı Devleti'nde ulus bilincinden habersiz olan Türkler'in millet haline getirilmesini ilk iş olarak görmüşlerdir. Bunun için de yapılması gereken Türkler'in millî bir vicdana sahip

kılınması, milliyetlerini idrak etmeleri, millî varlıklarına ve kimliklerine sahip olmasıdır. Böyle olduğu takdirde Türkler İslam dünyasına güçlü bir unsur olarak girerek sarsılan Osmanlı'nın dayanaklarını güçlendirmiş olacaklardır. Ardından ülke sınırları içinde birbirine bağlanan Türkler, millî vicdan sayesinde ülke dışındaki Türklerle de birleşme yoluna gideceklerdir. Bu sayede de İslam birliği gibi güçlü bir Türk birliği tesis edilmesi amaçlanmaktadır. Türkçüler "turan" ideali etrafında birleşmişlerdir (Tunaya, 2016, s. 75–76).

Türkçülük akımı ilk olarak edebiyat-tarih alanlarında çalışmalar yapan kültürel bir hareketken, imparatorluk içindeki azınlıkların bağımsızlık hareketlerine tepki olarak siyasî bir yapıya dönüşmüştür. Karpat, Türkçülük'ün teşekkülünün Meşrutiyet Devri'ndeki birkaç aşamada gerçekleştiğini söylemektedir. İlk dönem 1889-1908 arasına tekabül eden dönemdir. Bu dönemde azınlıkların padişaha karşı olan mücadelede Jön Türkleri desteklediği ve Jön Türklerin de azınlıkları kendinden uzaklaştırmamak için açıktan Türk milliyetçiliği propagandası yapmadığı dönemdir. İkinci dönem 1908-1913 dönemi, yani milliyetçiliğin Jön Türkler tarafından Türkler'in ulusal karakteristiğine göre düzenlendiği dönemdir. Üçüncü dönem ise Balkan Savaşları'nda savaşın ve toprakların bir kısmının kaybedilmesiyle Osmanlıcılık'ın anlamını kaybetmesi; ardından Birinci Dünya Savaşı'nda Arapların İngilizleri destekleyerek Pan-İslamizm'in de itibar kaybetmesi ve Türk milliyetçiliğinin gücünün arttığı dönemdir. Jön Türkler'in Turancılık ideali etrafında toplanması ve laik görüşler serdetmesi Arapların İngilizler'in tarafında yer almasına neden olmuştur. Türkler ve Araplar, Müslüman toplum olarak aynı halifenin tebaası olmalarına rağmen birbirleriyle savaşmışlardır. Burada milliyetçilik unsurunun dinî birlikten daha ön plana çıktığını görmek mümkündür (K. Karpat, 2010, s. 110–111).

1.2.4.4. Batıcılık

Osmanlı Dönemi, tarih boyunca Batı ile temas halinde olan Türkler'in Batı ile ilişkilerinin en yoğun olduğu dönemdir (Ülken, 2018, s. 3). Batılılaşma en genel manasıyla Batı ülkeleri dışındaki toplumlarda Batı'nın gelişmişlik düzeyine ulaşabilmek için gerçekleştirilen siyasî, sosyal ve kültürel değişimler olarak ifade edilebilir. Batılılaşma kavramı, siyasî tarihimiz içinde en karmaşık kavramlardan biri olmuştur (Hanioğlu, 1992, s. 148). "Batıcılık, Batılılaşma, Avrupalılaşma, Avrupacılık,

Garplılaşma, muasırlaşma, çağdaşlaşma, asrilik, asrileşme, modernleşme, modernizasyon" gibi kavramlar Osmanlı Devleti'nin Avrupa karşısında geri durumda olduğunu anladığından itibaren kullanılmaya başlanan aralarında az da olsa küçük farklar bulunan kavramlardır. Hepsinin ortak özelliği daha iyi bir hayat arayışında olma serüvenini ifade ediyor olmasıdır. Batıcılık ya da Batılılaşma ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlarda göze çarpan şey, daha iyi bir hayat için Batı'ya ihtiyaç duyulduğu ve Batı'dan bir şeyler alınacağı hususudur. Batı'dan alınacak ilim, teknik, müessese, kültür vb. unsurların sınırları belli değildir ve birbirlerini etkileyen bir görünüm arz etmektedir. Bunlardan neyin nasıl alınacağı ve neyin alınmayacağı noktası fikir ayrılıklarının başlangıç noktasını oluşturmaktadır (Gündüz, 2007, s. 34–36).

Batılılaşma, Osmanlı'nın modernleşme ve yenileşme hareketleriyle başlamış, Meşrutiyet ise Batılılaşma anlamında bir dönüm noktası olmuştur. Çünkü Osmanlı Devleti'nde, yenilik ve Batılılaşma hareketleri ilk olarak askerî, siyasî, idarî ve sosyal alanlarda bizzat padişah ve sadrazamın doğrudan etkisi bulunan alanlarda yöneticiler tarafından başlatılmıştır. Oysa Meşrutiyet, yöneticilerin teşebbüsüyle gerçekleşen bir değişim olmaktan öte muhalif kesimin fikrî mücadelelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Batılılaşma hareketinin önemli bir aşaması olarak görülen Meşrutiyet, çok uluslu Osmanlı ortamında başarıyla denenmiş ancak Osmanlı-Rus Savaşı sonucunda durdurulmuştur (Karal, 2007, s. 565–566). 1908 yılında gerçekleştirilen II. Meşrutiyet'in ilanı da Tanzimat'tan beri savunulan siyasî değişikliklerin bir kademesi olarak Osmanlı'nın Batılılaşma süreçlerinden biridir (Tunaya, 2016, s. 40).

Batıcı fikir adamları Batılılaşarak yenileşmek gerektiği noktasında birleşmelerine rağmen, aralarında tam anlamıyla bir fikir birliği ve uyumu söz konusu değildir. Batı'nın ekonomik ve teknik gelişmelerini alarak Osmanlı'yı ilim ve teknik yönlerinden teçhiz etmek Batıcıların temel amacını oluşturmaktadır. Din konusu ve Batı'nın hangi dereceye kadar örnek alınabileceği konusu Batıcıların en temel fikir ayrılıklarını oluşturmuştur. Tam Batıcılar, Batı'nın seviyesine yetişebilmek ve onlara kendilerini kabul ettirebilmek için her alanda Batı'nın örnek alınmasının zarurî olduğunu düşünmüşlerdir. Hatta yapılan bazı reformların yapay sonuçlar vermesini kabul ederek, bu yapaylıkları yenileşme hareketlerinin olgunlaşmamasının bir sonucu olarak yorumlamışlardır. Kısmî Batıcılar olarak bilinen diğer grup ise Batı'dan bir şey alınırken seçilmesi gerektiğini ve alınacak şeylerin millî değerlerimize bağdaşacak

şekilde, Doğu ile Batı'yı sentezleyerek alınması gerektiğini savunmuşlardır. Çünkü Batı'yı manevî taraflarıyla tamamen almak, İslamî ahlak prensiplerini inkar ederek, Osmanlı Devleti'nin gayesinin inkar edildiği anlamına gelmektedir. Celâl Nuri'nin başını çektiği telifçi tez, özellikle İslamcıların hoşuna gitmiştir. Ancak Abdullah Cevdet bu şekilde bir kısmiliği kabul etmeyerek, Batı medeniyetinin bir bütün olarak alınmasının zarurî olduğu tezini savunmuştur. Bu meselenin çözümünde ortak kanaat geliştirilememiştir (K. Karpat, 2010, s. 108; Tunaya, 2016, s. 69–70).

Ülken bu husus hakkında, Batı'nın yalnızca tekniğini alıp ahlakta ve hukukta şarklı kalmanın söz konusu olamayacağını, bu zihniyet sebebiyle Yakın ve Orta Doğu'nun modernleşme denemelerinin başarısızlıkla sonuçlandığını ve bu zihniyetten kurtulunamadığı sürece hakikî anlamda çağdaş kültüre girmenin mümkün olmayacağını ifade etmektedir (Ülken, 2018, s. 9).

Batıcılar, kendi içlerinde farklılaşan görüşlere sahip olsalar da din olarak İslam'a ve evrensel değerlerine inanmaktaydılar. Osmanlıcılığa bakış açıları, devletin birliğini sağlayan ve İslam'ı tamamlayan bir unsur olması şeklinde olmuştur. Fakat Türklerin millî özelliklerine göre devletin şekillenmesi gerektiğini savunan Türkçüler ile tartışmalara girdikleri bilinmektedir. Batıcılar, yenileşmenin eğitim aracılığıyla halkın cahillikten kurtarılması yoluyla gerçekleşebileceği kanaatini taşımaktaydılar. Eğitimsizliği Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu kötü durumun müsebbibi olarak görmüşler ve "irfan" ideali etrafında toplanmışlardır (K. Karpat, 2010, s. 108–109).

Batılılaşma, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumu farkına varıp Batı'ya kapı aralaması sonucu; öncelikle askerî alanda sonrasında eğitim, hukuk vb. kurumlarda gerçekleşen yenileşme hareketleriyle başlamış ve bir fikir akımı haline gelmiştir. Batılılaşmanın derecesi konusunda düşünürler arasında farklılıklar oluşmuş ve bazı sorunlar meydana gelmiştir. Tüm bunlar Osmanlı Devleti'ni yıkılmaktan nasıl kurtarırız çabalarının ürünü olsa da devletin yıkılışını engellemek mümkün olmamıştır.

1.2.5. Modernleşmenin Siyasî Alana Yansımaları

Modernleşmenin siyasî alana yansımasında üç husus karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan birincisi devletin merkezîleşmesi ve gelenekselle olan bağlantısının zayıflamasıdır. Bu kapsamda dinî ve geleneksel bir otorite anlayışının yerini dünyevî ve ulusal bir anlayış

almaya başlamaktadır. İkincisi siyasî kurumlarda değişimler meydana gelmesidir. Üçüncüsü ise siyasî alana katılımın artmasıdır (Welch, 1967).

Osmanlı Devleti'ndeki modernleşme hareketlerinin etkileriyle birçok alanda meydana gelen değişimin, toplumsal ve siyasal alanda da etkileri net bir şekilde görülmüştür. Siyasî alanda gerçekleşen modernleşme, toplumun geleneklerinden ve alışık olduğu genel yargılardan uzaklaşmasına, bir anlamda şekil değiştimesine neden olmuştur. Toplumun farklı kesimlerinin görünür hale gelmesi, geleneksel dönemdeki hakim paradigmaların değişime uğraması, yüzlerce yıllık yönetim şekli geleneğinin değiştirilmesi gerektiğine dair düşünceler ve değişimine yönelik teşebbüsler modernleşmenin siyasî alandaki en belirgin örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu başlıkta modernleşmesinin siyasî alana etkilerinin tezahürleri olan Kânûn-i Esâsî'nin ilan edilmesi ve sonrasında askıya alınması, bu süreçlerde aktif rol oynayan Jön Türkler ve II. Meşrutiyet'in ilan edilmesi hususları ele alınacaktır.

1.2.5.1. Kânûn-i Esâsî

Kânûn-i Esâsî, Tanzimat'la başlayan modernleşme hareketlerinin doğal bir sonucu olarak telakki edilmektedir. Kânûn-i Esâsî'nin hazırlanmasına kadar olan dönem, modernleşme bağlamında kısa ve karmaşık bir dönemdir. Batıya benzeme çabaları ve bunun sonucundaki din-devlet ayrımı noktasındaki tavır değişmiş, yeni bir din-devlet algısı ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nin kendi yasal birliğini oluşturma adına adımlar atılarak başlayan ve önceleri Batılılaşma yanlısı bir tavırda seyreden gelişmeler, sonrasında İslam şeriatına dayalı, Batı gelişmelerine kapalı, ulusal birliğe karşı bir tavra evrilmiştir. Süreç içindeki bu değişimi anlayabilmek için Osmanlı Devleti'nde ve dış devletlerde yaşanan gelişmelere bakmak gereklidir (Berkes, 2018).

Osmanlı Devleti'nin içinde Kânûn-i Esâsî'nin hazırlanmasına sebep olan olayların başında "Yeni Osmanlılar" cemiyetinin üyelerinin etkisi gelmektedir. Yazar ve düşünürlerden Şinasi, Namık Kemal, Ziya Paşa ile devlet adamlarından Mustafa Fazıl Paşa ve Midhat Paşa'nın başı çektiği bir grubun oluşturduğu Yeni Osmanlılar Cemiyeti; Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu durumdan bir meclisle idare edilmek suretiyle kurtulacağını düşünmektedir. Kurulacak bu meclis anayasalı ve Müslüman-gayrimüslim halk içinden seçilerek oluşturulacak bir meclis olmalıdır. Bu düşünce, Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkan; devletin bekası için tüm alanlarda yenilik yapmanın zorunlu

olduğu düşüncesinin devamı ve Batılılaşmanın farklı bir tezahürü niteliğindedir (Kubalı, 1969, s. 67). Yeni Osmanlılar, Kânûn-i Esâsî ile meydana gelecek yeni düzenin, halk ve aydın zümre için yönetim tabakasının mutlakiyetçi ve keyfî uygulamalarından kurtuluşuna bir zemin oluşturacağını düşünmüşlerdir (Burak, 2003, s. 292).

Kanûn-ı Esâsî'nin kabulüyle birlikte I. Meşrutiyet Dönemi'nin başlangıcını, 10 Mayıs 1876'da başlayan öğrenci (talebe-i ulûm) hareketlerine dayandırmak mümkündür. Dönemin padişahı Sultan Abdülaziz, medrese öğrencileri tarafından başlatılan bu hareketin halk tarafından desteklenmesi üzerine, Sadrazam Mahmud Nedim Paşa ve Şeyhülislâm Hasan Fehmi Efendi'yi görevden almak zorunda kalmış; yerlerine sadrazam olarak Mütercim Rüşdü Paşa'yı, Şeyhülislâm olarak ise İmâm-ı Sultânî Hayrullah Efendi'yi getirmiştir. Hüseyin Avni Paşa seraskerliğe getirilmiş, Midhat Paşa da Şûrâ-yı Devlet reisliğine atanarak Hey'et-i Vükelâ'da yer almıştır. Padişah ile yeni yönetim arasında güvensizlik söz konusu olmuştur. Daha sonra bu ekip 30 Mayıs 1876'da Şeyhülislâm'dan padişahın tahttan indirilmesine cevaz veren fetvayı almışlar ve Sultan Abdülaziz'i tahttan indirilerek yerine Şehzade Murad'ı geçirmişlerdir. V. Murad'ın tahta çıkışı, hürriyet yanlıları için bir başarı gibi gözükse de memnuniyetleri fazla sürmemiştir. Tahta çıktığında aklî ve psikolojik problemler yaşayan V. Murad'ın tahta çıktıktan sonra yaşadığı olaylar hastalığını son raddeye getirmiştir. V. Murad hastalığı nedeniyle tahttan indirilerek yerine Kânûn-i Esâsî'nin taslağını görüp onaylayan ve Meşrutiyet'in ilanı konusunda söz veren II. Abdülhamid 31 Ağustos 1876'da tahta çıkarılmıştır. Tahta çıkışının ardından yeni anayasa metni hazırlama görevini Midhat Paşa başkanlığındaki bir komisyona tevdi etmiştir.

Bu sırada ekonomik ve siyasî yapı da günden güne kötüleşmekteydi. Avrupalı devletler Rumeli'de çıkan Sırp ve Bulgar isyanlarını bastırmak isteyen Osmanlı'ya karşı; Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslimleri korumak bahanesiyle devletin iç işlerine karışmaya çalıştılar. Bu vesileyle Osmanlı Devleti'nin yönetimine müdahalede bulunup, imparatorluğu parçalamak istemişlerdir. Bu sırada dış bunalımın boyutları büyümeye devam etmiştir. Osmanlı Devleti, Rumeli'deki ayaklanmaları bastırınca, Rusya'nın müdahalesiyle karşılaşmıştır. İngiltere de Osmanlı'nın safında yer almadığından imparatorluk Rusların isteklerine boyun eğerek mütareke yapmak zorunda kalmıştır. İngiltere, güç dengesi bakımından Rusların bölgede tek başına işleri çözme isteği ve güç

kazanma ihtimalini kendi açısından tehlikeli görerek, Balkan sorunlarını görüşmek üzere uluslararası bir konferansın düzenlenmesini teklif etmiştir (Akşin, 1988, s. 153).

Mithad Paşa bu konferansa yeni anayasalı bir meclis ile katılıp etki uyandırmayı, bu sebeple de Kânûn-i Esâsî'nin bir an önce bitirilip ilan edilmesinin gerekli olduğunu savunmuştur (Berkes, 2018, s. 332). Bunun için hazırlıklar tüm hızıyla devam etmiş ve anayasanın hazırlanması aşamasında birçok anayasa incelenmiştir. Kânûn-i Esâsî Batı anayasalarından esinlenilerek hazırlanmıştır (Lewis, 2018, s. 225). Ortaylı ise anayasa hazırlanırken tüm dünya anayasalarından faydalanıldığını söylemektedir (Ortaylı, 2018, s. 311). Sonuç olarak, Midhat Paşa'nın yeniden sadarete getirilmesinin hemen ardından, 23 Aralık 1876 tarihinde yapılan bir törenle Kânûn-i Esâsî resmen ilan edilmiştir (Lewis, 2018, s. 219–225). Kânûn-i Esâsî, 12 başlık ve 119 maddeden oluşmaktadır (Düstûr, 1296). Kânûn-i Esâsî, hem meşrutî yönetimin temelini oluşturmuş hem de açılması planlanan meclisin yapısı ve işleyişini belirlemiştir (Koçak, 1985, s. 961).

Kânûn-i Esâsî, hükümetin bir kanuna göre yönetilmesi demektir. I. Meşrutiyet'e tam anlamıyla bir meşrutî yönetim denilmesi doğru değildir. Padişahın egemenliğinin devam ettiği bir yönetim şekli Meşrutiyet ile örtüşmemektedir. Bu anayasayla devletin yönetim şekli anayasalı monarşi olmuştur. Bir başka deyişle mutlak-i meşrutiyet şeklinde ifade edilebilir. İnkılap yanlıları, o zamana kadar ihmal edilmiş olan Osmanlı halkının hükümdarın hüküm ve nüfuzuna karşı dengeleyici bir unsur olarak işe karışmasını yeterli görmüşlerdir. Onlara verilen siyasî hak ve özgürlüklerin işlerin gidişatını düzelteceğini zannetmişlerdir (Said Halim Paşa, 2012, s. 51–52). Nitekim, Kânûn-i Esâsî'ye göre icraî kuvvet Padişahın elinde bırakılmış; yasama yetkisi ise meclislere verilmiştir. Halk, bu durumu sevinçle karşılamıştır.

Çok geçmeden padişah ile Midhat Paşa arasındaki iktidar mücadelesinde anlaşmazlıklar ortaya çıkınca, Midhat Paşa görevden uzaklaştırılmış ve Kânûn-i Esâsînin 113.maddesi gereğince sürgüne gönderilmiştir. 113. madde padişahın "olağanüstü hal" ilan etme yetkisinin ve yargılama olmaksızın sürgüne gönderme yetkisinin olduğunu göstermektedir.[7] Berkes 113. maddenin Kânûn-i Esâsî'ye Damat Mahmud Paşa tarafından sokulduğunu; Namık Kemal'in ise bu maddeyi şiddetle reddettiğini, bu

[7] Kânûn-i Esâsî, Madde 113: *"...Hükûmetin emniyetini ihlâl ettikleri idarei zabıtanın tahkikatı mevsukası üzerine sabit olanların memâliki mahrusai şaheneden ihraç ve teb'id etmek münhasıran Zatı Hazireti Padişahinin yedi iktidarındadır."*

maddenin sadece Kânûn-i Esâsî'yi değil Tanzimat'tan beri sağlanan özgürlükleri tehlikeye soktuğunu düşündüğünü aktarmaktadır (Berkes, 2018, s. 331).

Meclis-i Umûmî olarak zikredilen ilk Osmanlı parlamentosu 19 Mart 1877'de Abdülhamid'in *"Esbâb-ı terakkînin yolda aranılmasını ve kavânîn-i memleketin arayı umûmiyete istinâdını elzem gördüm ve Kânûn-i Esâsîyi ilân eyledim."* sözleriyle açılmıştır (Okandan, 1977, s. 176). Meclis, Meclis-i Âyan ve Meclis-i Mebûsan olmak üzere 2 kısımdan oluşmaktadır. Meclis-i Mebûsan, halkın seçtiği temsilcilerden oluşmaktadır. Meclis-i Âyân'ın başkan ve üyeleri[8] doğrudan doğruya padişah tarafından atanmaktadır (T. Ünal, 1998, s. 410).

İlk toplantıda Osmanlı meclisi, demokrasinin ilk kez denendiği bir ülke için oldukça olgun bir tavırda bulunmuş ve Osmanlıcı dayanışmanın iyi bir temsilini ortaya koymuştur. Dönemin çok uluslu parlamentolarıyla kıyaslandığında, Meclis-i Mebûsan'ın kozmopolit, temsil gücünün oldukça yüksek ve meşveret usulüne dayanan bir yapıda olduğunu söylenmektedir (Ortaylı, 1978, s. 170–171). Benzer şekilde Akşin de Meclis-i Mebûsanusan'ın demokratik ve ilerici düşüncelerin ifade edildiği bir ortam olması sebebiyle, demokrasi tarihimizde oldukça şerefli ve önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Akşin, 1988, s. 160). Meclis-i Umûmî'nin diğer toplanması 13 Aralık 1877-14 Şubat 1878 tarihlerinde yapılmıştır. Meclisin tutumu padişahı oldukça rahatsız etmiştir. Dış siyasî şartlar kötüleştiğinden Sultan Abdülhamid olağanüstü hal gerekçesiyle Kânûn-i Esâsî'nin 7.maddesine istinaden meclisi 13 Şubat 1878'de süresiz olarak tatil etmiştir. Böylelikle Kânûn-i Esâsî hukukî olarak yürürlükten kaldırılmamış olsa da fiilen geçersiz duruma düşmüştür (Yamaç, 2014, s. 65).

1.2.5.2. Jön Türkler ve İkinci Meşrutiyet

Meclisin kapatılmasının ardından muhalif güçler yeniden hareketlenmiş, yurt içi ve yurt dışında çeşitli cemiyetler kurarak Meşrutiyet'i yeniden ilan ettirmek için örgütlü olarak mücadelelerini sürdürmüşlerdir. Avrupa'da Jön Türkler olarak faaliyet gösteren bu fikirler, eğitim kurumları başta olmak üzere Osmanlı topraklarında geniş bir alana yayılmıştır. Öğretmenler tarafından da destek bulan özgürlükçü fikirler, sivil okullarla birlikte Harp okullarında da geniş yankı uyandırmıştır (Karal, 1996, s. 7).

[8] Kânûn-i Esâsî'nin 60. maddesine göre Heyet-i Âyân'ın üye sayısı, Heyet-i Mebusan'ın üye sayısının üçte birinden daha fazla olamamaktadır.

II. Meşrutiyet Dönemi özgürlükçü hareketlerin başladığı en önemli yerlerden biri Askerî Tıbbiye Mektebi'dir. Bu dönemde oldukça etkili faaliyetlerde bulunan İttihat ve Terakkî Cemiyeti ilk olarak "İttihâd-ı Osmânî Cemiyeti" adıyla 1889'da Mekteb-i Tıbbiyye-i Şâhâne öğrencileri tarafından kurulmuştur. Bu cemiyetin kurucuları İbrahim Temo öncülüğünde İshak Sukûti, Abdullah Cevdet ve Mehmet Reşid'dir. Bu Mekteb-i Tıbbiyye-i Şâhâne öğrencilerinin tümü Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu çöküşü engellemek ve istibdadı durdurmak arzusunda olmuşlardır.

Bursa eski Maarif Müdürü Ahmet Rıza Bey de, sergi için gittiği Paris'ten dönmeme kararı alarak, oradan Abdülhamid'e devletin içinde bulunduğu kötü durumdan kurtulması için eğitim ve müsbet ilimlerin yayılmasını gerektiğine dair düşüncelerinden oluşan bir lâyiha göndermiştir. Abdülhamid'in fikirlerini bildirmeye devam etmesi teşviki sebebiyle ülkesine göndermek üzere lâyihalar yazmaya devam etmiştir (Ebuzziya, 1989, s. 124). Ahmet Rıza, İbrahim Temo'nun kurduğu cemiyeti örnek alarak Paris'te "İttihat ve Terakkî Cemiyeti"ni kurmuştur (Tunaya, 1988, s. 19).[9]

Diğer ülkelerde de bu çeşit cemiyet ve dernekler kurulmuştur. Paris'teki Jön Türklerle irtibat sağlanmıştır fakat Avrupa'nın çeşitli yerlerine sürgün edilmiş ya da kaçmış olan Jön Türklerle de temasa geçilmesi gerekli görülmüştür. Jön Türkler, farklı dine, etnik kökene ve ideolojiye sahip insanlardan oluştuğundan tekrar ilan ettirmek istedikleri Meşrutiyet ile devleti sokmak istedikleri yapı hakkında belirli bir düşüncede birleşmiş değillerdir. Jön Türklerin üzerinde birleştikleri konu mutlakiyet yönetimini ortadan kaldırmak, Kânûn-i Esâsî'yi yeniden ilan ettirmek ve bu şekilde Osmanlı İmparatorluğu'nun bütünlüğünü korumaktır.

Çeşitli ülkelerdeki Jön Türkleri tek bir merkez etrafında toplamak ve ortak bir yol tayin etmek için Paris'te 4 Şubat 1902'de gizli bir toplantı yapılmıştır (K. Karpat, 2010, s. 100). Fakat toplantı tüm Jön Türkleri bir araya toplamak yerine bölümleşmelerine sebep olmuştur. Bunun sebebi, Sultan Abdülhamid'i tahttan indirmek için yapılacak ihtilâle ordunun katılıp katılmayacağı ve yabancılardan destek alınıp alınmayacağı konusunda

[9] Cemiyetin kuruluşuyla ilgili Osmanlı İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nin kuruluşuna dair "Cemiyetin Esbâb-ı Teşekkülü ve Maksadı" isimli belge, el yazısıyla yazılmış olup Mahmud Celâleddin Paşa'nın belgeleri içinden Ahmed Bedevi Kuran tarafından bulunmuştur. Belgenin aslı Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü arşivinde bulunmaktadır. Belgenin suretine Tunaya'nın *Türkiye'de Siyasal Partiler Cilt 1: 2.Meşrutiyet Dönemi* kitabı "Osmanlı İttihat ve Terakkî Cemiyetine İlişkin Belgeler" bölümü 39-44 sayfaları arasından ulaşılmıştır.

mütabakata varılamamasıydı. İhtilâle ordu ve dış yardımın katılmasını isteyen grubun başında Prens Sabahaddin bulunuyordu. Bunlara "Müdahaleciler" adı verilmiş ve bu grup ana yapıdan koparak "Teşebbüs-i Şahsî ve Adem-i Merkeziyet Cemiyeti"ni kurmuşlardır. Bu görüşe şiddetle karşı çıkan diğer grubun başında ise Ahmet Rıza Bey bulunuyordu. Ahmet Rıza Bey'in grubu ise "Osmanlı Terakkî ve İttihat Cemiyeti"ni kurarak Jön Türkler'in en ileri gelen teşekkülünü oluşturmuş, neşir ve propaganda faaliyetlerini bu çatıda yürütmüştür (Karpat, 2010, 100; Hanioğlu, 2001). 1906 yılına kadar özgürlükçü hareketin canlılığı azalmış ve grup içinde dağınıklıklar meydana gelmiştir (Akşin, 1988, s. 176; K. H. Karpat, 2012).

Osmanlı İttihat ve Terakkî Cemiyeti, imparatorluk içinde istibdata yönelen ilk oluşum değildir. Bu cemiyetin tarihî kökenlerini Yeni Osmanlılara kadar götürmek mümkündür. Yeni Osmanlılar, Osmanlı Devleti'nde "meclis-i meşveret" kurarak, iktidarı tek elde tutan padişahtan alarak, milletle paylaşmayı amaçlamışlardır. Bu şekilde kuvvetler ayrımı sağlanmış olacak ve yürütme Abdülaziz Devri'ndeki Bâb-ı Âlî üst bürokrasisinde olacaktır. Bu açıdan bakıldığında iki grup arasında amaç birliğinin yanı sıra, İttihat ve Terakkî Cemiyetinin Yeni Osmanlılar bünyesindeki kişilerden yararlanması sebebiyle kişi birliğinden de söz edilebilir. Yeni Osmanlılar Kânûn-i Esâsî'nin ilanından bir yıl sonra Abdülhamid tarafından dağıtıldılar. Fakat dağıtılmalarına rağmen hatta sürgündeyken bile faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. 1877-1899 yılları arasında Yeni Osmanlıların hürriyetçi davranışlarına ideal padişah olarak gördükleri V. Murat'ı tekrar tahta geçirmeyi amaçlayan Ali Suavi Vak'ası örnek verilebilir (Mardin, 2017, s. 33–34).

Dünya genelinde meydana gelen bazı gelişmeler, Osmanlı aydınlarını Meşrutiyet'in ilanı konusunda cesaretlendirmiştir. Bunlardan biri 1905 yılında batılı bir devlet olan Rusya'nın Meşrutiyet ile yönetilen Japonya'ya yenilmesidir. Bu durum, Osmanlı aydınının meşrutiyet yönetimine geçildiğinde aynı başarının Osmanlı Devleti tarafından da gerçekleşeceği ümidini yeşertmiştir. Bir diğer gelişme ise 1906 yılında İran'daki meşrutiyet hareketidir. Müslüman bir ülke olan İran'da halkın meşrutî bir yönetime geçmesi ve şeriatın anayasal bir yönetime engel oluşturmaması, Osmanlı Devleti'ndeki inkılap yanlılarını teşvik etmiştir (Burak, 2003, s. 301). Zaten Osmanlı'daki Meşrutiyet ve İran Meşrutiyeti birçok yönden benzer özellikler taşımaktadır. Her iki toplumun yönetim şekli; yurt dışına gönderdikleri talebeler ve Batıya giden talebelerin Batı

dünyasından ve Fransız İhtilâli'nden etkilenmesi; bu etkilenmeler sonucundaki fikirleri kendi ülkelerinde de yaymaya çalışmaları; hürriyet, eşitlik ve adalet kavramlarının üzerinde durarak yeni bir anayasa oluşturmak istemeleri benzerliklerine örnek olarak verilebilir (Soofizadeh, 2014, s. 286). Bir diğer etken ise Makedonya meselesidir. Makedonya, bünyesindeki Müslüman nüfusa rağmen, Osmanlı Devleti'nden adım adım koparılmaya çalışılıyordu. Abdülhamid'in alaylı subaylara nazaran daha az sadık olan ve savaş konusunda daha bilgili olan Harbiyelileri Rumeli'de toplaması rejim için tehlike oluşturmaya başlamıştır (Akşin, 1988, s. 176–177).

Bu gelişmelerin etkisiyle, 1906 yılına gelindiğinde özgürlükçü hareketlerin yeniden canlılık kazandığı görülmektedir. Meşrutiyet'in ilânı için devam eden örgütlenme faaliyetlerinden en önemlisi Selanik'te ordu subayları ve devlet memurları tarafından 1906'da kurulan "Osmanlı Hürriyet Cemiyeti"dir. Ahmet Rıza Bey'in Paris'teki cemiyeti bu cemiyetle birleştikten sonra önemli bir güç kazanmıştır. Jön Türkler yalnızca Müslümanlar tarafından değil, kendi ulusal bağımsızlıklarını kazanma hayaliyle Hristiyanlar tarafından da desteklenmiş ve gücünü arttırmıştır (K. Karpat, 2010, s. 100–101). İttihat ve Terakkî hareketinin yurt dışındaki bir aydın muhalifliğinden ordu subaylarının işin içine dahil olduğu "sonuç alıcı bir darbeciliğe dönüşmesi" Makedonya meselesi sebebiyle olmuştur. Elimizde kalan Avrupa'nın son kısımlarının da ıslahat yapılamadığı gerekçesiyle kaybedeceğimizi düşünen genç subaylar, Türklerin yurt içi örgütlenmelerini model alarak ve onları da himayelerine alarak örgütlenmişlerdir (Akşin, 1992, s. 29).

27 Aralık 1907'de Paris'te II. Jön Türk Kongresi toplanmıştır. Daha önceki kongrede fikir ayrılığına düşen Ahmet Rıza Bey ile Prens Sabahattin geçici olarak anlaşmaya varmıştır. Tüm Jön Türkler *"Sultan Hamid'i tahttan feragâte icbar, idâre-i hâzıranın esasen tebdili, usûl-i meşveret ve Meşrutiyet'in tesisi"* amaçları üzerinde birleşmişlerdir (K. Karpat, 2010, s. 100–101). En genel manasıyla Kanûn-i Esâsî'yi tekrar yürürlüğe koymak ve Abdülhamid'in istibdad rejimine son vermek amacı üzerinde birleşen II. Jön Türk Kongresi'nde alınan kararlar "Osmanlı Muhalifin Fırkaları Kongresi Beyannâmesi" ismiyle yayımlanmıştır. [10]

[10] "Osmanlı Muhalifin Fırkaları Kongresi Beyannâmesi". Kongrenin Türkçe metni için bkz. (Kuran, 1954, s. 149–153).

Bu amaçlara ulaşabilmek için de dört temel eylem yapılmasına karar vermişlerdir. Bunlar: Genel bir ayaklanma, silahlı direnme ile genel grevlerle yapılacak olan silahsız direnme, vergileri ödememe gibi pasif direnme yöntemleri ve ordu içinde örgütlenerek ordu gücünü yanına alma şeklindeki eylemlerdir (Çavdar, 1995, s. 87). Bunların neticesinde özellikle Makedonya'da kargaşalar ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda İttihat ve Terakkî, sürekli İstanbul'a telgraflar göndererek halkın Meşrutiyet isteğini dile getirmekte ve Meşrutiyet ilan edilmezse işlerin daha da kötü bir duruma düşeceğini haber vermekteydi. 9 Haziran 1908'de Reval'de İngiltere Kralı ve Rus Çarının bir araya gelmesi Meşrutiyet'in yeniden ilanına götüren nihaî olay olarak zikredilmektedir. Bu görüşme esnasında Makedonya'daki sorunlara ve reform çalışmalarına da değinilmiştir. Bunun ülke içindeki (ve batı basınındaki (Karal, 1996, s. 26)) yorumu, Rumeli'nin parçalanacağı, padişahın da bu duruma ses çıkarmayacağı şeklinde olmuştur. Böyle bir durumun, İttihat ve Terakkî tarafından kabul edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle kararların engellenmesi için yapılacak tek şeyin Abdülhamid idaresini yıkmak için harekete geçmek olduğunu düşünmüşlerdir (Karal, 1996, s. 26; Tunaya, 1988, s. 23).

Bunun üzerine İttihat ve Terakkî Cemiyeti, anayasanın yeniden ilanı sağlamak amacıyla bir plan hazırlamıştır. 1908 yılının sonbaharında bir bayram gününe denk gelecek bir ayaklanma planlamıştır. Fakat Makedonya'da genel ayaklanma planlanan tarihten önce gerçekleşmesine yol açan olaylar meydana gelmiştir. Bunlardan biri İttihat ve Terakkî'nin Selanik Merkez Komutanı Nazım'ı öldürme girişimidir. Ardından 4 Temmuz 1908'de Kolağası Niyazi Bey, İttihat ve Terakkî'nin Manastır Merkezinin bilgisi dahilinde Resne'de dağa çıkmış ve Kânûn-i Esâsî'nin yeniden ilan edilmesini yoksa sorumluluğun ilgili makama ait olacağını söylemiştir. Yüzü aşkın sivil ve askerlerle dağa çıkan Niyazi Bey, Abdülhamid'e İttihat ve Terakkî'nin tehlikesinin büyük boyutlara ulaştığını göstermiş ancak Sultan tümüyle umutsuzluğa düşmemiştir. Bu hareketin ordunun tamamına bulaşmamış olması zannı ve Arnavutlara olan güveni ve kendisine yardım edecekleri düşüncesiyle; Şemsi Paşa'yı bu hareketi bastırmak için görevlendirmiştir ancak Şemsi Paşa İttihat ve Terakkî tarafından öldürülmüştür. Diğer bir olay ise Frizovik'te Arnavutların kandırılarak padişaha Meşrutiyet istediklerini söyleyen telgrafların gönderilmesidir. Arnavutlar, padişaha olan sadakatleri bilindiğinden İttihat ve Terakkî tarafından, yurdumuzun içinde bulunduğu kötü durumun Padişah'ın yanındaki kötü kişilerden kaynaklandığı; padişahı bunlardan

kurtarmanın hem padişaha hem de vatanımıza hizmet olduğu, bunun tek yolunun ise Kânûn-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe konulması olduğu söylenilerek kandırılmışlardır. Bunun üzerine İttihat ve Terakkî harekete geçerek 23 Temmuz 1908'de Rumeli'de Meşrutiyet'i ilan etmiş ve durumu halifelik makamına telgraf çekerek bildirmişlerdir (BOA. Y.EE, 71/90). Ertesi gün yani 24 Temmuz 1908'de İstanbul ve tüm vilayetlerde Kânûn-i Esâsî'nin yeniden yürürlüğe girdiğine dair padişah hatt-ı hümâyunu yayınlanmış, böylece II. Meşrutiyet ilan edilmiştir (Karal, 1996, s. 27–40). 1 Ağustos'ta da çıkarılan Hatt-ı Hümâyunla "Kânûn-i Esâsî'nin anayasal çerçevesi" çizilmiştir (BOA, *HSD.AFT.*, No.5/19).

Meşrutiyet'in ilanı halk arasında sevinçle karşılanmış, gösteri ve kutlamalar aylarca sürmüştür. İttihat ve Terakkî'nin hürriyet hareketinin, 1789 Fransız İhtilâli'nden önemli ölçüde etkilendiği bilinmektedir. İttihat ve Terakkî kendini Fransız İhtilali'nin Osmanlı'daki temsilcileri olarak görerek Meşrutiyet'in ilanını Fransız Devrimi olarak algılamışlardır (Çavdar, 1995, s. 99). Her iki hareket de özgürlük, adalet, eşitlik ve kardeşlik kavramları etrafında şekillenmiştir. Vatan, millet ve devlet kavramları da ön plana çıkmıştır. İttihat ve Terakkî, I. Meşrutiyet'te olduğu gibi II. Meşrutiyet'in de ilanını sağlamış ve Osmanlı siyasal hayatında "Rûh-u Devlet", "Kahramân-ı Hürriyet" ve "Cemiyet-i Mukaddese" olarak anılmaya başlanmıştır (Tunaya, 1988, s. 24).

II. Meşrutiyet, gücünü alt-orta sınıftan alan bir devrim olmuştur. Aydınlar ve askerlerin başlatmış olduğu ayaklanmalara tüccarlar ve diğer meslek grubundan kişiler de teveccüh göstermiştir. Nispeten kansız bir şekilde gerçekleşmiş olması ve uzlaşının ön planda olması Meşrutiyet'i diğer darbelerden farklı kılan özelliklerdendir. Meşrutiyet'te padişahın Meşrutiyet'in ilanına razı olmasına karşılık; karşı güçler de padişahın tahtta kalmasına razı olmuşlardır. Ancak bir süre sonra yaşanan gelişmeler, karşı tarafın padişahın tahtta oluşuna razı olmadığını; razı olmuş gibi davrandığını göstermiştir.

Öte yandan Meşrutiyet hareketi, imparatorluk içindeki Türklerin Türk olmayan unsurlarla özgürlükçü ve demokratik zeminde uzlaştıkları, istibdada ve yabancıların devletin iç işlerine karışmalarına tepki olarak ortaya çıkan bir hareket olarak bilinmektedir. Bu mücadelede ön plandaki ideoloji "Osmanlıcılık" olmuştur. Osmanlıcılık ideolojisiyle hareket eden İttihat ve Terakkî Cemiyeti, iktidara gelince devleti kurtarmaya yönelik ıslahatlar yapacağı iddiasıyla farklı etnik kökendeki vatandaşların da yardımıyla Meşrutiyet'i ilan ettirmiştir. Ancak meclis içerisinde ortaya

çıkan durumlar sebebiyle ve Rumeli'deki gelişmeler sonucunda İttihat ve Terakkî rotasını Osmanlıcılıktan Türk milliyetçiliğine çevirmiştir.

II. Meşrutiyet ilkinden daha uzun sürmüş ancak uzun vadede o da hayal kırıklığı ile sonlanmıştır. Çünkü İttihat ve Terakkî mensupları ülke yönetimi ve siyasetine müdahalede bulunmalarına rağmen, devlet idaresi konusunda tecrübeleri ve becerileri olmadığından ve darbe sonrasına yönelik planları bulunmadığından yönetici olamamışlardır (Lewis, 2018, 286). II. Meşrutiyet'in, ilkinden daha uzun sürdüğünü söylerken, I. Meşrutiyet Dönemi'nin ne kadar sürdüğüne dair bir açıklık getirmek gerekmektedir. I. Meşrutiyet'in Kânûn-i Esâsî'nin ilanıyla başlamasıyla birlikte ne zamana kadar devam ettiği konusunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Karal, meşrutî yönetimin 1878'de meclisin tatil edilmesiyle bittiğini ve eski idare tarzına dönüldüğünü söylemektedir (K. H. Karpat, 2012, s. 80). Akşin ise meclisin tatil edilmesinin ve toplanmamasının mutlakiyet rejiminin direk olarak başladığı anlamına gelmediğini savunmaktadır. Çünkü meclis tatil halinde olmasına rağmen, insanlarda yeniden toplanacağına dair yaygın bir kabul vardır. Ayrıca basın özgürlüğü başta olmak üzere özgürlüklerin devam etmesi istibdatın başlamadığına delalet etmektedir. Ona göre I. Meşrutiyet Dönemi, son muvakkat kanununun çıkarıldığı 6 Nisan 1880 yılına kadar devam etmiştir. O tarihe kadar bazı mevzular meclis toplandığında görüşülmek üzere muvakkat kanun olarak çıkarılmıştır (Akşin, 1988, s. 164).

Feroz Ahmad, 1908 darbesinin devrimci bir darbe olmadığı görüşünü aktarmaktadır. Çünkü otuz iki yıl öncesinde zaten kabul edilmiş olan kanunları geri getirmek devrimci bir hareket olmadığını gözler önüne sermektedir. Meşrutiyet hareketinin devrimci niteliği, ortaya konan siyasetin başarısızlığı neticesinde yapılan ıslahatlar ve ıslahatların meydana getirdiği toplumsal değişim ve dönüşümlerle ortaya çıkmıştır (Ahmad, 1999, s. 33). Görüldüğü gibi Meşrutiyet Dönemi modernleşme hareketleri sosyal, kültürel, ekonomik, düşünsel, siyasal ve eğitim alanı başta olmak üzere bütün alanlarda etkisini göstermiş ve bazı değişimlere neden olmuştur. Burada çalışma konumuza girizgah mahiyetinde bu değişimlere kısaca temas edilmiştir. Bir sonraki bölümde Meşrutiyet Dönemi'nde Osmanlı Devleti'nin eğitim faaliyetlerine yer verilecektir.

II. BÖLÜM: MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDE OSMANLI'DA EĞİTİM

Eğitim, sadece belli bir döneme hasredilemeyecek kadar geniş yelpazesi olan bir faaliyetler bütünüdür. Bu anlamda eğitim kurumlarının tarihî seyrini ele almak, yeni açılan kurumların anlamlandırılması noktasında önemli bir görev ifa etmektedir. Bölümde dönemin eğitim özelliklerinin yanı sıra eğitim kurumlarının faaliyetlerine de yer verilecektir. Eğitim kurumlarının incelenmesinde eğitimin genel çerçevesini tam olarak sunabilmek için Osmanlı eğitim-öğretim sistemi klasik dönemdeki kurumlarla birlikte tasvir edilecektir. Çünkü klasik dönem Osmanlı eğitim-öğretim kurumları, eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin başladığı döneme kadar Osmanlı eğitim-öğretiminin yürütüldüğü kurumlar olması açısından önemlidir. Eğitimde yenileşme hareketlerinin başladığı Tanzimat Dönemi, geleneksel anlayışların ve geleneksel kurumların bırakılıp yeni Batı tarzı okulların açıldığı bir dönem olmuştur. Tüm bunlar genel eğitim ve din eğitimi için yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde eğitimin niteliğinin dinî olması yerini, din dersinin derslerden bir ders olarak müstakil bir öğretim alanı olmasına bırakmıştır (Z. S. Zengin, 2004, s. 9).

Meşrutiyet Dönemi'nin devraldığı eğitim mirasının iyi tahlil edilmesi, o dönemde ortaya çıkan meselelerin doğru anlaşılabilmesi ve sağlam bir zemine oturtulabilmesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmamızın konusunu oluşturan Meşrutiyet Dönemi eğitim-öğretimi, Tanzimat Dönemi'nde atılan adımların devamı niteliğinde olduğundan kısaca bu dönemlerdeki eğitim-öğretimin yapısına dair bilgilere yer verilecektir.

Eğitimde yenileşme hareketlerinin başladığı dönemden Tanzimat'ın başlangıcına kadar olan süre zarfında diğer alanlarda olduğu gibi eğitim-öğretimde de yenilikler yapılmıştır. Okuma-yazmanın zorunlu hale gelmesi, Batı tarzı rüşdiyelerin açılması, yükseköğretim düzeyinde Tıbbiye ve Harbiye mekteplerinin açılması, ilk resmî gazete *Takvîm-i Vekâyi*'nin yayın faaliyetlerine başlaması, mezkur dönemin eğitim ve kültür alanında ortaya çıkan gelişmelerden bazılarıdır (U. Ünal, 2019, s. 154–158).

Eğitim, Tanzimat Dönemi'nde de üzerinde durulan bir mesele olmuş; eğitimle ilgili konular ayrı ayrı incelemeye tabi tutulmuş, yeni eğitim kurumları açılmış ve bunların organizasyonları sağlanmıştır (Kodaman, 1988, s. 9–16). Maârif-i Umumîye Nezâreti'nin kurulması, eğitimdeki bazı problemler için çözüm kapısını aralamıştır. Aynı şekilde eğitim tarihindeki en kapsamlı nizamnâme olarak bilinen 1869 "Maârif-i

Umûmîye Nizamnâmesi" de eğitim problemlerinin çözümü için oldukça önemlidir. Böylelikle 18. yüzyılın sonlarından itibaren başlamış ve eklektik bir yapıda olan Osmanlı eğitim modernleşmesi süreci, bu aşamada tutarlı ve bütün bir niteliğe kavuşmuştur. Bu nizamnâmeyle, Osmanlı Devleti eğitim kurumlarının oldukça önemli bir kısmı (rüşdiyeler, mahalle mektepleri, Mekteb-i Sultânî, gayrimüslim cemaat okulları, yabancı okullar) tek bir sistem olarak tanımlanmıştır. Nizamnâmede sıbyan mektepleriyle ilgili müfredat mevcut olup ilk kez ortaöğretim düzeyinde "idâdî mektebi" kavramı yer almaktadır (Somel, 2006, s. 72). Bu gelişmelerin dışındaki Tanzimat Dönemi eğitim-öğretim faaliyetlerine çalışmamızın birinci bölümünde yer verildiğinden burada tekrara düşmemek adına yeniden yer verilmeyecektir.

1876'da ilan edilen Kânûn-i Esâsî ile I. Meşrutiyet Dönemi (1876-1878) başlamıştır. Kânûn-i Esâsî'nin ilanı ile eğitimle ilgili bazı maddeler vurgulanmıştır. Bunlardan ilki halka eğitim-öğretimin parasız ve özgürce yapabilme hakkının verilmesidir. Diğerleri ise Osmanlı Devleti içindeki çeşitli inanç mensuplarının yürüttüğü eğitim-öğretim faaliyetlerine müdahale edilmemesi ve Osmanlı Devleti vatandaşları için eğitim kademelerinin ilk basamağı olan ilköğretimin zorunlu olacak olmasıdır.[11] Kânûn-i Esâsî ile eğitim devletin görevi haline gelmiş; diğer alanlarda yapılan yeniliklerin başarıya kavuşması için de eğitim alanında yenilikler yapılması olmazsa olmaz bir şart olarak görülmüştür. Kanûn-i Esâsi'nin eğitimle ilgili maddeleri, eğitim işlerine hususî bir önem verilmesini gerektirmiştir. Tanzimat Dönemi'nde başlayan eğitim teşkilâtlanması bu dönemde modern bir yapıya dönüşmüştür (Kafadar, 1997, s. 112).

Kânûn-i Esâsî'nin 1878'de yürürlükten kaldırılana kadar geçen iki sene zarfındaki I. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimle ilgili önemli bir husus, Tanzimat Dönemi'nde planlanan ve kısmen uygulanan yeniliklere ilaveten bir anayasanın yayımlanması ve meclisin faaliyetlerine başlamasıdır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 211).

II. Abdülhamid Dönemi (1876-1909), bir önceki dönemde temeli atılan ancak uygulama imkanı bulmayan yeniliklerin pratiğe dönüştüğü bir dönem olmuştur. Bu dönemde

[11] Madde 15: "*Emr-i tedris serbesttir. Muayyen olan kanuna tebaiyet şartıyla her Osmanlı umûmî ve hususî tedrise mezundur."* Madde 16: "*Bilcümle mektepler devletin taht-ı nezâretindedir. Tebaa-i Osmâniye'nin terbiyesi bir siyâk-ı ittihad ve intizam üzere olmak için iktizâ eden esbabâ teşebbüs olunacak ve milel-i muhtelifenin umûr-i itikadiyelerine müteallik olan usûl-ü talimiyeye hâlel getirilmiyecektir."* Madde 114: "*Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maârifin birinci mertebesi mecburî olacak ve bunun derecât ve teferrûatı nizam-ı mahsus ile tâyin kılınacaktır."*

eğitimde nicelik olarak gelişmeler yaşanmıştır. II. Abdülhamid Dönemi'nde okul sayısında ve okullaşma oranında ciddi artış meydana gelmiştir (M. Ö. Alkan, 2000b). Mekteb-i Mülkiye yeniden yapılandırılmış ve öğretime başlamıştır. Mekteb-i Sultânî'nin bünyesinde Dârü'l-fünûn-i Sultânî ismiyle açılan fakat sonrasında kapanan Mekteb-i Hukûkî yeniden açılmıştır. Yabancı dil öğrenimi için açılan Elsine Mektebi de bu dönemde eğitim-öğretim faaliyetine başlamıştır. Bu dönemde özel okulların sayısında da önemli bir artış söz konusudur. Ayrıca Müslüman camianın bürokrasideki etkinliğinin artmasıyla birlikte seçkin kimselerin ikamet ettiği yerlerde "Şemsü'l-Maârif, Rehber-i Marifet, Nümûne-i Terakkî, Darü'l-Tedrîs" isimlerinde subay ve memurların öğretici olduğu özel okullar açılmıştır. Bu özel okulların Arapça'ya, Fransızca'ya ya da fen ilimleri gibi farklı disiplinlerin üzerine yoğunlaşması gibi özellikleri bulunmaktadır (Binbaşıoğlu, 2014, s. 211; Tekeli, 1983, s. 657).

Abdülhamid Dönemi'nde yükseköğretim alanında Dârü'l-fünûn yeniden tanzim edilerek 1900 yılında eğitime kaldığı yerden düzenli olarak devam etmiştir. Farklı eğitim alanlarında açılan pek çok okulun yanında kızların eğitiminde de önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Eğitim alanında yapılanlar bunlarla sınırlı kalmamış farklı adımlar da atılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bağlamında maddî durumu iyi olmayan öğrencilere burs bağlanarak taşradan gelen öğrenciler için yatılı okullar açılmıştır. Bu dönemin önemli özelliklerinden birisi de ortaöğretim alanında yapılan yeniliklerdir. Rüşdiye ve idâdîlerin açılmasına önem verilmiştir. Ayrıca bu okullarla yükseköğretime insan kaynağı temin edilmek istenmiştir. Yapılanlara bakıldığında II. Abdülhamid bürokrasisinin ortaöğretim düzeyini dikkate değer eğitim kademesi olarak belirlediği anlaşılmaktadır (Akyüz, 2013, s. 225–226; M. Ö. Alkan, 2000b, s. 127; Fortna, 2005, s. 119; Koçer, 1991, s. 165; Lewis, 2018, s. 246; Sakaoğlu, 2003, s. 97).

Okul sayısındaki ve okul türündeki artışın eğitim açısından çok önemli olmasının yanında eğitimin niteliğiyle alakalı ders kitapları, ders programları, müfredattaki ders ağırlıkları gibi hususlar, eğitim alanındaki gelişmelerin etkisini sınırlandırmıştır. Karpat, eğitimdeki gelişmelerin yüzeysel kalmasına sebep olarak hükümetle doğrudan bağlantılı olan aydın ve bürokratları göstermektedir. Karpat'a göre bu kimseler fikir olarak bilimin ve bilginin uygulanmasını ve geliştirilmesini desteklerken; bilginin politik yansımalarına karşı bir tavır almışlar ve ellerinde bulunan hükümet yetkilerini bilgiyi toplumun her kesimine yaymakta kullanmak istememişlerdir (K. H. Karpat, 2006, s.

444). Abdülhamid Dönemi gelişmelerinin yalnızca nicelikten ibaret kalmamasına yönelik bazı adımlar atılmıştır. Ders materyallerindeki eksikliklerin giderilmesi adına ülkede eğitim kurumları farklı yerlere yayılırken; bir taraftan da kaliteyi yükseltmek adına ders programları modern yöntemleri içerecek şekilde yeniden tanzim edilmiştir. Bu dönemde ders araç-gereçlerinde yenileşme ve bilhassa öğretmenlerin geleneksel eğitim yöntemlerini bırakarak; yeni ve etkili yöntemleri eğitimde kullanması olarak tanımlanan "usûl-i cedîd"[12] hareketi gelişmiştir (Akyüz, 2013, s. 226). Genel manasıyla II. Abdülhamid Dönemi eğitim-öğretimi, merkeziyetçi bir yapı arz etmekte ve eğitim kurumları arasında bir denge siyaseti izlemektedir.

1889'a gelindiğinde çoğu öğrenci ve subay aydınlardan oluşan Jön Türkler muhalif grubu, gizli bir cemiyet kurarak Yeni Osmanlılara benzer şekilde meşrutiyet, hürriyet ve Osmanlılık fikirlerini savunmaktadır. Bu grubun amacı Kânûn-i Esâsî'yi yeniden yürürlüğe koydurmaktır. 1908 yılına gelindiğinde Jön Türkler'in etkisi ve mücadeleleri neticesinde Kânûn-i Esâsî yeniden yürürlüğe konulmuştur. Böylece Meclis-i Mebûsanusan yeniden çalışmalara başlamış ve eğitime yönelik tartışmalar gündemde yerini almıştır (Burak, 2003).

Meşrutiyet yalnızca siyasî bir değişim olmamış, Avrupaî bir fikir faaliyetinin de ilk adımı olmuştur. Meşrutiyet Dönemi'nde "Batılılaşma" düşüncesi sistematik bir hale getirilmiştir. Bu dönem, Türk eğitim tarihinde eğitim meselesinin oldukça yoğun olarak tartışıldığı ve eğitim problemleriyle çok ilgilenilen bir dönem olmuştur. Bu dönemde çağdaş düşünceler Osmanlı eğitimine aktarılmaya çalışılmıştır. Çağdaş eğitim düşüncesinin Osmanlı'ya aktarımında Batı'dan gelen yayınların tercümeleri ya da Avrupa başta olmak üzere farklı ülkelere giden öğrencilerin araştırmaları önemli rol oynamıştır (Ergün, 2009, s. 263).

Meşrutiyet'in ilanıyla başlayan dönemde eğitim için farklı tasnifler bulunmaktadır. Bunlardan ilki Satı Bey'e aittir. Satı Bey Meşrutiyet'ten sonra vukua gelen evreleri üçe ayırdığını söyleyerek şu zaman dilimlerini göstermiştir: 1- (1)324 İnkılabı'ndan 31 Mart Vak'ası'na kadar olan dönem, 2- 31 Mart Vak'ası'ndan Balkan Harbi'ne kadar olan dönem, 3- Balkan Harbi'nden Harb-i Umûmî'nin i'lânına kadar olan dönem. Satı Bey

[12] Usûl-i cedîd hareketi, 19. yüzyılda geniş coğrafyalara ulaşmaya başlamıştır. Bu reform hareketi, okuma yazma öğretiminde usûl-i savtiyenin (sesli metot) kullanılmasını, matematik, tarih, coğrafya gibi derslerin müfredata girmesini; eğitim- öğretimin her sürecinin düzenlenmesini kapsamaktadır. Bu hareketin temsilcisi İsmail Gaspıralı'dır.

dönemlerin genel özelliklerini ayrıntılarıyla izah etmiştir. Tüm izahata burada yer vermek mümkün olmadığından dönemlerin özellikleriyle ilgili *"Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi"* makalesinde yer alan görüşleri doğrultusunda bilgi vermekle yetinilecektir (Sâtı Bey, 1332a, s. 654–655).

Birinci dönem için bu dönemde önemli bir teşkilat olmadığını, öncelikle nezârette idâdî, rüşdîye ve ibtidâî mektepleriyle ilgilenmek için birer daire ile teftiş ve muayene, Meclis-i Kebir-i Maârif isimlerinde iki meclis bulunduğunu söylemektedir. Meşrutiyet'in ilanından sonra ilk olarak bunlar lağvedilmiş; meclis-i maârif teşkil edilmiş ve "Daire-i İlmiye" ile "Daire-i İdare" isimlerinde iki heyete ayrılmıştır.

İkinci dönemde hükümet, olayı bastırdıktan sonra mekteplerdeki anarşiye son vermiştir. Maarifin ve okulların memur ve muallimlerinde büyük düzenlemeler yaparak iş görmeye başlamıştır. Dârü'l-muallimînler, sultânîler, numune mektepleri açılmıştır. Programlar, talimatlar ve nizamnâmeler hazırlanmıştır. Fakat maalesef bütün teşkilâtlanmadan ve icraâttan önce hazırlanmış bir program olmadığı gibi fikr-i takip de gösterilmemiştir.

Üçüncü dönemde ise Balkan felaketleri herkesin gözünü açmış, yalnız ordunun kuvvetli olmasının yeterli olmayıp memlekette maarifin de yayılmasının gerekliliği anlaşılmıştır. Bu devirdeki eğitim faaliyetleri yalnız nezârete mahsus olmamış; halka ve matbuâta da sirayet etmiştir.

İkinci tasnif Osman Ergin'e aittir. Ergin, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimini üç safhaya ayırmaktadır: Birinci safha I. Dünya Savaşı'na kadar süren "bocalama" seneleridir ki 1908'den 1914'e kadar sürmüştür. İkinci safha "savaş dönemi"dir ve 1915'ten 1918'e kadar devam etmiştir. Üçüncü safha ise "mütareke dönemidir" ve 1919'dan 1923'e kadar olan dönemdir. Birinci safhada eğitim işlerinde esaslı ve kalıcı adımlar atılamamış; birçok bakan değişmiş, bürokrasideki bu kararsızlık eğitime de yansımıştır. İkinci safhada hükümet güçlenmiş ancak devam etmekte olan savaş sebebiyle talebesizlik durumu oluşmuş ve eğitimden istenilen sonuç alınamamıştır. Üçüncü safha ise savaştan mağlubiyetle çıkılan ve eğitim açısından herhangi bir şey yapılamayan dönem olmuştur (Ergin, 1977a, s. 1273–1274).

Diğer tasnif ise Halil Aytekin'e aittir. Aytekin, Meşrutiyet Dönemi eğitiminin üç ayrı devre ayrıldığını söylemektedir. Bu devirler sırasıyla 10 Temmuz 1908'den Nisan

1909'a kadar süren "Eğitimde Karasızlık Devri", Nisan 1909'dan Balkan Savaşları'na dek devam eden "Eğitimde Denge Politikasının Uygulanması ve Arayış Devri" ve son olarak da Balkan Savaşları'ndan 30 Ekim 1918'deki Mondros Mütarekesi'ne kadar süren "Eğitimin Millîleştirilmesi ve Kararlılık Devri"dir (H. Aytekin, 1991, s. 141–145). "Eğitimde Karasızlık" dönemi için Aytekin, İttihat ve Terakkî'nin devlet idaresine hakim olmamalarına rağmen perde arkasından tahakküm etmeye çalıştığını söylemektedir (H. Aytekin, 1991, s. 141). Bu dönemin kararsızlık dönemi olarak adlandırılması on aylık sürede yedi tane Maarif nâzırının değişmesi ancak hiçbirinin esaslı çalışmalar yapmamasına bağlanmaktadır. Bu kişiler yalnızca devraldıkları sistemi eleştirmiş ancak yeni bir icraatta bulunmamışlardır. Bu dönemde eğitim, devletin çöküşünü engelleyecek yegâne araç olarak görülmüştür. Basın-yayın organlarında da eğitimle ilgili konular artış göstermiştir (Ergin, 1977b, s. 1274).

İkinci dönem olan Arayış Döneminde ise İttihat ve Terakkî siyasî alandaki etkisini artırmış ve eğitimle ilgili sorunlara da el atmıştır. Halen yürürlükte bulunan 1869 Maarif Nizamnâmesi'nin hükümlerinin uygulanma noktasında bir karara varmak gerekmektedir. Nizamnâmedeki kararlar uygulanacak mı yoksa yürürlükten kaldırılarak ihtiyaçlara göre yeni bir nizamnâme hazırlanma yoluna mı gidilecek ya da nizamnâme yürürlükteyken maarifle ilgili konular kısım kısım ele alınarak ayrı kanun tasarıları mı hazırlanacak sorularına bir cevap gerekmektedir (Koçer, 1991, s. 169). İlk seçenek Meşrutiyet felsefesine uygun olmadığından, ikinci seçeneğe ise teşebbüs edilip başarılı olunamadığından üçüncü seçenek tercih edilmiştir.[13] Bu sebeple eğitim teşkilatının düzenlemesi amacıyla "Maârif-i Umumîye Kanun Lâyihası" hazırlanmıştır. Hazırlanmasının ardından meclise sevk edilen bu tasarı kanunlaştırılamamıştır. Bu tasarının bir türlü kanunlaştırılamaması sebebiyle eğitim işlerinde aksaklar baş göstermiş bu da yeni bir lâyihayı gündeme getirmiştir. Yaşanılanlar sonucu "Tedrîsât-ı İbtidâîye Kanunu Lâyihası" hazırlanmış ve meclise gönderilmiştir. Ancak aradan üç yıl geçmesine rağmen bu tasarı da yürürlüğe geçirilememiştir (Ayas, 1948, s. 192).

Üçüncü dönem ise Balkan Savaşları'ndan Millî Mücadele'nin başladığı 30 Ekim 1918'e kadar olan dönemdir. Savaşta alınan mağlubiyet eğitim alanına da yansımıştır. Bu savaş, Meşrutiyet'ten itibaren takip edilen eğitim politikalarının yanlış olduğunu ortaya

[13] Ancak bu seçenek tercih edilince de ıslahat işine nereden başlanması gerektiğine dair problemlerle karşılaşılmıştır. Bu konu hakkında bkz. (Sâtı Bey, 1329e).

çıkarmıştır. Türk aydınları Balkan Devletleri'nin bu savaşı kazanmalarının sebeplerini araştırmış, bu noktada eğitim ve öğretmenlerin önemi ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar neticesinde toplumun eğitime ilgisi artmış, bu devletlerin uyguladıkları milliyetçi eğitim politikalarından etkilenilmiş ve eğitimde millî politikalar benimsenmeye başlamıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde yenileşme açısından birçok gelişme yaşanmıştır. Bu dönem, reformlar ve hürriyet ortamının tesisiyle Cumhuriyet'in laboratuvarı olarak görülmüştür. Birçok okul açılmış, eski okulların ekseriyeti ıslah edilmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki okullarda yabancı dil öğreniminin üzerinde durulmuş ve Fransızca'ya ayrıca önem verilmiştir. Bu dönemdeki ilerlemelerden bir diğeri ise kızların eğitimi adına önemli gelişmeler yaşanmış olmasıdır. Kızlar için idâdî ve sultânî düzeyinde okullar açılmış ve yüksek öğrenime de katılma hakkı verilerek kızlara mahsus üniversite açılmıştır ancak bir yıl sonra kapanmıştır. Ayrıca kadınlar memur olma hakkı kazanmışlardır. Okul öncesi ve öğretmen yetiştirme gibi farklı eğitim kademelerinde yenileşme adımları yine bu dönemde atılmıştır (Akyüz, 2013, s. 265–267; Ergün, 2001, s. 441–442).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimin daha merkezî bir karakter kazanması için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler içinde eğitimi merkezî bir forma kavuşturma amacı açıkça anlaşılmaktadır. Daha önce sürekli tartışılan ancak çözüme kavuşmayan bir mesele olarak ilkokulların zorunlu olma meselesi yeniden ele alınmıştır. 1913 yılında çıkarılan "Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati" ile ilköğretimin süresi 6 yıl olarak belirlenmiş ve 7-13 yaşları arasındaki çocuklar için ilkokul zorunlu olmuştur. Aynı şekilde ortaöğretim kademesiyle ilgili de değişiklikler meydana gelmiştir. O zamana kadar ibtidâî ve rüşdî isimleriyle ayrı kademelerde faaliyet gösteren okullar birleştirilerek "mekâtib-i ibtidâîye-i umûmîye" adını almıştır. Böylelikle ilköğretim kademesi 6 yıl olmuş ve her biri 2 yıl olmak üzere üç devreye ayrılmıştır (Akyüz, 2013, s. 268; M. Ö. Alkan, 2000b, s. 137; Tekeli ve İlkin, 1999, s. 86).

Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati'nde belirtildiğine göre ilkokullar çocukların zihinsel becerilerini geliştirmeyi ve her bireye gerekli olan malumatı kazandırmayı amaçlamaktadır. Kanunda ilkokullarda okutulacak derslerin sınıf kademelerine göre dağılımı ve haftalık saatleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Mekâtib-i İbtidâîye Ders Müfredatı

Dersler	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf
Elif-bâ	12	-	-	-	-	-
Kur'ân-ı Kerîm, Mâlûmât-ı Dîniyye	1	4	4	4	3	3
Musahabât-ı Ahlâkiyye (Ahlak Sohbetleri)	3	2	2	1	1	1
Kıraat	3	3	2	2	2	2
İmla	-	1	1	1	1	1
Ezber (İnşat, tarihî temsiller)	1	1	1	1	1	1
Yazı (Sülüs ve Rika)	-	-	1	1	1	1
Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi)	-	2	2	1	1	1
Tahrir (Yazı)	-	1	1	2	2	2
Tarih	-	2	2	2	2	2
Coğrafya	-	1	1	2	2	2
Hesab	4	3	2	2	2	2
Hendese (Geometri)	-	-	1	1	1	-
Eşya Dersleri	4	2	2	2	2	2
Ziraat	2	2	2	2	2	2
El İşleri	2	2	2	2	2	2
Resim	1	1	1	1	2	2
Gınâ (Musıki)	1	1	1	1	1	1
Terbiye-i Bedeniye	2	2	2	2	2	2

Kaynak: Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, *Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı*, 1330 (1914)

"Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati" geçici olmasına rağmen, ilköğretimi birçok açıdan ele alan ve tatbiki mümkün olan bir sistem getirdiği ve esaslı yenilikler içerdiği için zaman içinde bazı değişiklikler olsa da birçok maddesi 1961 tarihinde çıkarılan "İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası"na dek yürürlükte kalmıştır. 48 yıllık süre zarfında bu tasarı ilköğretim sisteminin yasal dayanağını oluşturmuştur. Bu yasayla birlikte ilköğretimin zorunlu ve ücretsiz olduğu kabul edilmiş ve böylelikle ilköğretim devletin sorumluluğu ve kontrolü altına alınmıştır. Ayrıca kanunun gerekçelerinde bakıldığında köylerde zorunlu olmadığı için ya da maddî imkanı olmadığı için ilköğretimin ardından eğitim-öğretim hayatına devam edemeyecek öğrenciler için ilköğretim yükümlülüğünün belirtildiği; fertlerin kendilerine ve vatanlarına faydalı kimseler olarak yetişmelerinin amaçlandığı görülmektedir.

I. Meşrutiyet Dönemi sonrasında ortaöğretime verilen önem, bu dönemde sultânîlere ve yüksekokullara verilmiştir. 1909'da Hendese-i Mülkiye, askerî yönetimden alınarak

Nâfia Nezâretine bağlı "Mühendis Mekteb-i Âlisi" olarak değiştirilmiştir. Talebe cemiyetlerinin ilki burada kurulmuştur. Bu dönemdeki ulusal burjuva yetiştirme gayreti, Mühendis Mekteb-i Âlisi öğrencilerine de yansımaya başlamıştır. Dârü'l-fünûn-i Şâhâne ismindeki okul "Dârü'l-fünûn-i Osmânî"[14] adını almıştır. Öğrenciler bu okullara ücretsiz devam edebileceklerdir. Dârü'l-fünûn müfredatında daha önce yer almayan Tarih, Felsefe ve Edebiyat dersleri programa konulmuştur (Tekeli, 1983, s. 659). 1912 yılına gelindiğinde Emrullah Efendi'nin hazırladığı bir nizamnâme ile kuruluşunda bir yüksekokul görünümünde olan Dârü'l-fünûn, üniversiteleşme yolunda önemli bir aşama kaydetmiştir.[15]

II. Meşrutiyet Dönemi'nin özelliklerinden diğeri ise Abdülhamid Devri'ndeki medreseliler ve mektepliler arasındaki yoğun tartışmaların yerini gelenekçi aydınlarla yenilikçi aydınların düzeyli tartışmalarına bırakmış olmasıdır. Ayrıca medreselerin programlarında düzenlemeler yapılmış ve geniş kapsamlı ıslah tasarıları ortaya konmuştur. Osmanlı dışındaki Türkler de Osmanlı'nın eğitim-öğretim faaliyetlerini takip etmişlerdir. Okullarında İstanbul'da basılan haritalar ya da Elif-bâlar kullanılmıştır. Bu durum Meşrutiyet Dönemi'nin olumlu özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir (Sakaoğlu, 2003, s. 130).

Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte siyasal hayatta yaşanan canlılık, eğitim hayatında da görülmektedir. Eğitim felsefeleri, eğitim stratejileri gibi eğitimle ilgili konular devletin gündemini meşgul etmiştir. Ayrıca eğitimin içeriğine yönelik farklı konular da tartışılmıştır. Tüm bu tartışmalar Cumhuriyet Dönemi eğitiminin planlanmasına ilişkin düşüncelerin gelişip denendiği hazırlık evresi olarak nitelendirilmektedir (Tekeli, 1983, s. 659; Tekeli ve İlkin, 1999, s. 84–85).

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim politikalarında hakim olan ideoloji Türkçülük olmuştur. İttihat ve Terakkî İslamcılık'a sıcak bakmamasına rağmen, toplumu bir arada tutan din unsurundan hareketle zaman zaman İslamiyet'ten de faydalanmaya çalışmıştır. Öte yandan okullardaki din derslerinin sayılarında azalma olmuş, ibadet zorunluluğu

[14] Dârü'l-fünûn, Cumhuriyet'in ilanının ardından da varlığını sürdürmüş ve 1933 yılında İstanbul Üniversitesi'ne çevrilmiştir.

[15] 14 Mart 1912 tarihinde Sadarât'e gönderilen bu Dârü'l-fünûn tasarısı, Emrullah Efendi'nin hazırladığı açıkça belli olan gerekçesiyle beraber bir kitapçık halinde de basılmıştır. *"Dârü'l-fünûn'un Suret-i Teşkil ve İdaresine Dair Kaleme Alınan Nizamnâmenin Esbâb-ı Mucîbesi"* (İstanbul: Matbaayı Âmire, 1328 (1912).

kaldırılmış ve ahlak dersi gibi dinî içerikli bazı derslere "millî" bir içerik kazandırılmıştır (M. Ö. Alkan, 2009, s. 400). Ancak eğitimin tam anlamıyla millî ve modern bir karaktere bürünmesi Cumhuriyet'in ilanıyla ortaya çıkmıştır. Osmanlı Devleti'nde modern eğitimin kurumsallaşmasının gecikmesine sebep olarak; eğitimin amaçları ve araçlarının tüm boyutlarıyla ortaya konulamaması, eğitimdeki ikili yapının (medrese-mektep) varlığını sürdürmesi, eğitim politikalarının planlanmasında uzun vadeli hedefler yerine gündelik problemlerin çözümüne yönelik anlık kararlar alınması gibi etkenler gösterilebilir.

II. Meşrutiyet Dönemi okulların ve eğitim sisteminin geliştirilmesine olduğu kadar Avrupa'ya öğrenci gönderme meselesine de önem verildiği bir dönem olmuştur. Avrupa'ya eğitime gönderilen öğrencilerin orta ve yüksek derecedeki okullara öğretmen olması planlanmıştır. Döndüklerinde sultânîlerde öğretmen ya da Dârü'l-fünûn ve yüksekokullarda öğretmen yardımcılığı görevlerine getirilmişlerdir. Öğrencilerin yanı sıra sultânî ve Dârü'l-muallimîn öğretmenleri de 1913-1914 öğretim yılında Avrupa'ya gönderilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 93).

Buraya kadar Abdülhamid Dönemi ve Meşrutiyet Dönemi eğitiminin yapısıyla ilgili genel bilgiler aktarılmıştır. Aşağıdaki başlıklarda ise Osmanlı eğitim sisteminde yer alan eğitim kurumları hakkında bilgiler verilecektir.

Çalışmada Meşrutiyet Dönemi din eğitimi alanındaki gelişmeleri anlamlandırabilmek adına toplumun hareket noktasını teşkil eden eğitimin dikkatle çözümlenmesi gerekmektedir. Eğitim, toplumsal bir değişim mekanizması olarak zihniyet dönüşümünde de başat rol oynamaktadır. Bu noktada hiç şüphesiz eğitim sistemi kadar bireylere eğitimin verildiği yerler olarak eğitim kurumları da incelenmeye değerdir. Bu sebeple din eğitimi ayrışmasına geçilmeden Osmanlı Devleti'nde varlığını sürdüren eğitim kurumlarının fotoğrafını ortaya koymak meselelerin tahlilinde oldukça önemlidir. Çalışmada öncelikle geleneksel eğitim kurumları ve din eğitimi faaliyetleri incelenecek ardından eğitimde ilk yenileşme hareketleriyle birlikte eğitim sistemine dahil olan modern eğitim kurumlarına ve bu okullardaki din derslerine yer verilecektir.

2.1. Geleneksel Eğitim Kurumları

Klasik dönem Osmanlı eğitim sisteminde örgün ve yaygın eğitim olarak adlandırılan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Esnaf kuruluşları, camiiler, tekke ve zaviyeler, dergâhlar, konaklar, evler ve cerr faaliyetleri yaygın eğitimin yapıldığı yerler iken; örgün eğitim ise sivil ve resmî (askerî) olmak üzere iki ayrı şekilde yapılmıştır. Saray eğitimi içindeki Enderun mektebi ve acemî oğlanlar ocağı askerî nitelikteki eğitim kurumları olarak, medreseler ve sıbyan mektepleriyle birlikte örgün eğitim veren kurumları oluşturmaktadır (Cihan, 2014, s. 12). Enderun mektebinden hariç şehzade eğitimi ve harem eğitimi de saray eğitimi kapsamında zikredilebilecek eğitim türlerindendir.

Özellikle Tanzimat Dönemi'nde ve sonrasında Osmanlı eğitiminin geleneksel-klasik ayağını oluşturan kurumların ve bu doğrultuda yetiştirilen bireylerin toplumsal rollerinde değişim meydana gelmesi, eğitimde bir dönüşüm faaliyetini kaçınılmaz kılmıştır. Geleneksel eğitim kurumu olan medreselerin bu dönüşüm karşısında kendini yenileyememesi ya da yenilemesine fırsat verilmemesi, entelektüel hayattan tecrit edilmesini beraberinde getirmiştir. Eğitim, Osmanlı Devleti'nde devletin görevi olduğu kadar İslam dininin öğretileri doğrultusunda her Müslümanın görevi olarak da kabul edilmektedir. Bu sebeple ilk basamaktan son basamağa kadar tüm eğitim kurumlarının finansmanı vakıflar tarafından karşılanmaktadır (Cihan, 2014, s. 15–17).

Medreseler başta olmak üzere çeşitli eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını karşılayan vakıflar, genellikle dinî bir motivasyon ile kurulmaktadır. Vakıf kurma motivasyonunun, Hz. Peygamber'in insanın ölümünden sonra amelinin devam ettiği üç şeyi açıkladığı hadîs-i şerife dayandığı düşünülmektedir.[16] Vakıfların da bu üç şartı birleştiren bir oluşum olduğu iddia edilmektedir (Çizakça, 2000, s. 6). Bu sebeple vakıf kurmak, dinî anlamda teşvik edilen bir iş olarak görülmüş ve bu teşvik Müslümanların çok çeşitli vakıflar kurmasını sağlamıştır. Vakıfların adem-i merkezî karar verebilme

[16] "İnsan öldüğü zaman, amelinin sevabı kesilir. Ancak (hayrın devamlı olması ve faydasının kesilmemesi sebebiyle) şu üç şeyin sevabı kesilmez: Sadaka-i Câriye (müslümanların yararlanması için bir şeyi Allah rızâsı için vakfetmek gibi), faydalı ilim (insanlara Allah rızâsı için dînî ilimleri öğretmek veya bunun için kitap yazmak gibi), kendisine duâ eden hayırlı evlât (insan vefat ettikten sonra arkasında kendisine rahmet ve mağfiretle duâ eden birisini bıraktığı zaman, o evlâdın duâsı, yabancı bir kimsenin duâsından daha çok kabûle şayandır.)" Müslim; Hadis No:1631 , Müslim, Vasıyye 14.

özelliği sayesinde finanse ettiği kurumlar ilmî, idarî ve malî özerkliğe sahip kurumlar olmuşlardır olmuştur (Çizakça, 2005, s. 23; Ertem, 2011, s. 35–36).

2.1.1. Sıbyan Mektepleri

Osmanlı Devleti'nde beş-altı yaşında "sabî" denilen kız ve erkek çocukların okutulması amacıyla açılan okullara sıbyan mektebi denilmektedir. Bu okullar farklı şekillerde de isimlendirilmektedir. Bunlar "mekteb, mekâtib, küttab" ile hemen her mahallede bulunmasından ötürü mahalle mektebi ve binalarının taştan yapılmasından ötürü "taş mektep" gibi isimlerdir. Ayrıca "dârü'l-ilm, dârü't-ta'lîm, muallimhâne, mekteb-i ibtidâiyye" gibi isimler de Osmanlılarda bu okullar için kullanılan isimlerdendir. (Ergin, 1977a, s. 82–83).

Sıbyan mektepleri köyde ya da kentte açılan ve özel yetiştirilmiş öğretmenleri olan okul olmaktan ziyade "hoca" vasfı taşıyan kimselerin çocuklara Kur'an okumayı ve dinî ibadetleri öğrettikleri yerler olmuştur. "Okul" özellikleri taşıyan binaları olmadığı gibi çocukların mescidleri kirletme olasılıklarına binaen mescidlerde yer verilmemiş, çocuklar özel evlerde, mescid ya da cami kenarlarında kendilerine yer bulmuşlardır. Neredeyse her mahalle ve her köyde açılmışlardır (Ergün, 2000; Sakaoğlu, 2003, s. 12).

Sıbyan mektepleri, Osmanlı Devleti'nin vakıf destekli geleneksel eğitimde oldukça önemli bir yere sahip olmuştur. Genellikle cami, medrese, kütüphane ve benzeri alt üniteleri içinde bulunduran külliye tarzı mimarilerin içinde yer almışlardır. Külliyenin olmadığı yerlerde ise camilerin hemen bitişiğine inşa edilmişlerdir. Sıbyan mektepleri medreseyle aynı düşünce ve insan yetiştirme kültürünün ürünüdür. Bu sebeple medreselerle sıbyan mektepleri arasında amaç, yapı ve davranış bazında tam bir kenetlenme hali söz konusudur. Sade yapılanmaları olan mektep binaları genelde iki katlı olup; alt katlarında abdesthane, kömürlük, müstahdem odası ve tuvalet; üst katlarında ise dershaneler yer aldığı söylenmektedir (H. Akgündüz, 1997, s. 210).

Mekteplerin fiziksel özellikleriyle ilgili çeşitli rivayetler bulunmaktadır. Bunlardan anlaşıldığı üzere mekteplerin iç yapısı, geniş büyük bir kubbeli oda şeklinde yapılmaktadır. Okulların dışında olabildiğince geniş bir avlu bulunmaktadır. Avlusu ve bahçesi olmayan mekteplerde çocuklar yandaki cami ya da mescidin bahçesinden yararlanmışlardır. Mektepteki öğreticilerle ilgili ise şu hususlar zikredilebilir: Mektepte ders veren hocalara "muallim" denilmektedir. Muallimler, az çok medrese eğitimi

almış, genellikle o mahalle veya caminin imamı ya da müezzini de olan kimselerdir. Aileleriyle birlikte cami veya mektebe yakın evlerde oturmaktadırlar. İmamların eşleri de zaman zaman kız öğrencilere muallimelik yapabilmişlerdir. Bunun dışında kız mekteplerinin kadın hocalarını, birkaç klasik kaynağı okumayı bilen ve hıfz-ı kelâm olan yaşlı kadınlar oluşturmaktadır. Sıbyan mekteplerinde Kur'an ve dinî bilgilerin dışında yazı dersleri için özel hocalar bulunmuş, vakfiyelerde bu hocalara ödenek ayrıldığı bildirilmiştir (Unat, 1964, s. 6–7).

Sıbyan mekteplerinde derslerin idaresi bir hoca efendi ve kalfa denilen yardımcısında bulunmaktadır. Kalfaların öğrenciler arasından kabiliyetli olanlardan ve birkaç hatim indirmiş kişilerden seçilmesi mümkündür. Kalfalar öğrencilerin dersleriyle ilgilenir, hoca dersten çıksa bile sınıfta oldukları için ders devam ederdi. Mektep içinde her tarafı idare eder; okulda tüm etkinliklerde çocuklara yardımcı olurlardı (Gelişli, 2002, s. 39).

Diğer görevli bevvâblar ise sabahları mektepleri açar, temizlik ve bahçeyle ilgilenir, çocukların evlerine gidiş-gelişlerinde refakatinde bulunurdu. Bevvâbların amin alaylarının icrasında da önemli görevleri bulunmaktaydı (Kara ve Birinci, 2012, s. 11).

Çocukların anne-babalarının çocuklara dinî inanç ve bilgileri öğretme arzusu sıbyan mekteplerinin yaygınlaşmasının temel sebeplerindendir. Bu okullar eğitim sisteminde ilköğretim kurumlarının başlangıcı sayılan ve medreselerin alt kademelerini oluşturan kurumlar olmuşlardır (Gelişli, 2002, s. 35).

Sıbyan mektepleri devlet tarafından yaptırılmayıp medreseler gibi tamamen vakıflara bağlıdır. Genellikle okulu yaptıran kimseler, bu kurumun eğitim-öğretim ve sosyal faaliyetlerini yürütebilmesi ve tüm ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için gelir kaynakları tahsis etmektedir. Ayrıca okulları yaptırdıktan sonra okulun fiziksel ihtiyaçları, bakım-onarım harcamaları ve personellerin ve öğrencilerin çeşitli giderlerini karşılamak adına gelir kaynakları vakfedilmektedir. Böylece buradaki eğitim-öğretim faaliyetleri devletin hazinesinden ayrıca para harcanmadan sürdürülmektedir. Bu sebeple bu mektepler ilmî yönden bağımsız kurumlar olmuşlardır. Bu kurumların güçlü olmasının altında yatan sebebi vakıflara bağlı olmalarından dolayı siyasî gücün kontrolünden uzak olmaları olarak açıklamak mümkündür (Demirtaş, 2007, s. 175; Kazıcı, 2019, s. 284–285).

Sıbyan mekteplerinin eğitim süreleri üç-dört yıl arasında değişmektedir. Genellikle dört yaşını doldurduktan sonra başlanan bu okullara senenin herhangi bir zamanında kayıt

yaptırmak mümkündür. Kız ve erkek çocukların bu okullara kayıt yaptırırken "Âmin Alayı" ya da "Bed-i Besmele Cemiyeti" denilen; sıbyan mekteplerinin ilk adımı olarak kabul edilen törenler yapıldığı bilinmektedir. Mektebe başlayacak olan çocuk, mahalle halkının ve çocukların katıldığı kalabalık ve coşkulu bir törenle evinden alınarak mektebe getirilmektedir. Çocukların ilk dersini alması için tertip edilen bu tören, aradan yıllar geçmesine rağmen asla unutulmayacak ve bundan daha etkileyici ve heyecanlı bir tören olmadığı kabul edilen bir şölen şeklinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle âmin alaylarıyla ilgili pek çok anlatı, çizim, resim ve anılar bulunmaktadır. Hatıratlarda da âmin alaylarına geniş bir yer verilmektedir (Kara ve Birinci, 2012, s. 10). Âmin alayı esnasında çocukların temiz kalbinden dile dökülen duaların Allah katında kabul olacağına inanıldığı için vatanın huzuru ve sükûnu için dualar edilir ve şiirler okunurdu. Tüm bu niyazlara töreni izleyenler de iştirak eder, çocuğun ailesini tebrik eder ve kendi çocuklarına dua ederdi. Tören sonunda "gülbank" denilen dua makamlı olarak okunurdu (Tahirü'l-Mevlevî, 1342, s. 113–116).

Müslüman çocuklara dinlerini öğretmek amacıyla hayırseverler tarafından kurulan ve vakıflar tarafından idare edilen sıbyan mekteplerinin ders programları da vakıf sahipleri ya da temsilcileri tarafından düzenlenmektedir. Bu nedenle sıbyan mektepleri için ortak bir ders programından bahsetmek oldukça zordur. Sıbyan mekteplerinin ders programları şehirden şehire, kasabadan köylere göre bazı farklılıklar gösterdiği gibi vakfiyelerinin şartlarına, hocalarına, açıldıkları dönemlere göre de değişebilmektedir. Ancak bu durum sıbyan mekteplerinde tamamen rastgele, sistemsiz ve her muallimin kendine göre ders okuttuğu bir eğitimin takip edilmesi anlamına gelmemektedir. Çünkü sıbyan mekteplerinin temel amacı Kur'ân-ı Kerîm'i yanlışsız bir şekilde okutmaktır. Bu nedenle genel olarak tüm sıbyan mekteplerinde Kur'ân-ı Kerîm'i öğretmenin yanında Tecvid, Arapça, İlmihal, Temel Dinî Bilgiler gibi derslerle birlikte namazın kılınışı, tekbir, salâvat, namazda okuncak sûreler ve dualar, dinî ve ahlakî öğütler gibi bilgiler ile ilahî öğretimi şeklinde musikî eğitimi verilmektedir (Kara ve Birinci, 2012, s. 12).

Sıbyan mekteplerinin ilk yazılı ders programı Fatih Sultan Mehmed'in oğlu II. Beyazıt'ın camiinin güney tarafına yaptırmış olduğu mektebin vakfiyesinde bulunmaktadır.[17] Vakfiyeye bakıldığında sıbyan mekteplerindeki eğitimin ise sadece

[17] Sultan II. Bayezid'in İstanbul Bayezid Camisi, mektebi ve imareti için yapmış olduğu vakfiyenin Arapça ve Türkçe nüshaları vardır. Vakıflar Genel Müdürlüğü'ndeki Hicrî 911/ Miladî 1505 tarihli

Kur'ân-ı Kerîm okutmak, namazla ilgili bilinmesi gereken bilgileri öğretmek ve duaları okutmak şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (VGMA, *Defter*, nr.2148). Kur'an okutmakla derse başlanması İslam alemindeki genel bir uygulamadır.

Ders programları Kur'an ve dinî bilgiler olan sıbyan mekteplerine müteakip yıllarda ders ilaveleri yapıldığı ve programların 1924'e kadar birçok değişime uğradığı bilinmektedir. I. Mahmud'un annesinin yaptırdığı mektebin vakfiyesinde (1740) yer aldığına göre mektep müfredatına güzel yazı başta olmak üzere yeni dersler eklendiği, I. Abdülhamid'in yaptırdığı Hamidiye Mektebi'nin vakfiyesinde (1781) ise dil derslerinden Arapça ve Farsça'nın da programa ilave edildiği[18], bunların yanında yazıyla ilgili Kitâbet derslerine de yer verildiği anlaşılmaktadır. Ancak bu teşebbüslerin geniş çaplı bir etkisi olmamıştır (Günyol, 1972, s. 656).

Sıbyan mekteplerinin programlarına bakıldığında mektebe devam eden çocukların kişilik oluşumunda İslamî değerlerin merkeze alındığı görülmektedir. Din derslerinin dışında çocuklara ahlakî karakter gelişimiyle ilgili pek çok bilgi verilmektedir. Özellikle Edeb ve Ahlak dersleri kapsamında aile kurumunun önemi, büyüklere saygı, vatana ve millete yararlı olabilmenin yolları öğretilmektedir (Hızlı, 1999, s. 79–80). Sıbyan mektepleri Ahlak dersleriyle ilgili üzerinde durulması gereken bir husus da müstakil bir Ahlak dersi bulunmayıp bu dersin genellikle İlmihal bilgileriyle verilmesidir. İlmihal derslerinde genel olarak ahlakî konulardan seçilen metinlerin okutulmasına dikkat edildiği bilinmektedir (Pehlivan Ağırakça, 2013, s. 28–29).

Sıbyan mekteplerinin ders programlarıyla ilgili önemli bir gelişme de 1869 Maâîf-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile meydana gelmiştir.[19] Nizamnâmenin altıncı maddesinde

---

Arapça vakfiyesi 2113 numaralı defterin 195. sayfa ve 33. sırasındadır. Türkçe vakfiyesi ise 911 Cemaziyelevvel/Ekim 1505 tarihlidir ve 2148 numaralı defterdedir. Ankara Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi'nden ulaşılabilir.

[18] Bu istisnaî durumun sebebi bu mektebin Bâb-ı Âlî'ye yakın olması şeklinde açıklanabilir. Bu dillerin eklenmesinde Bâb-ı Âlî'ye memur olacak kişilerin mezkûr dersleri okumasının gerekliliği etken olmuştur.

[19] Bu tarihten önce de sıbyan mektepleriyle ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. İlk düzenleme 1824 tarihinde II. Mahmud tarafından yayımlanan *"İlk tahsilin mecbûrî olduğuna dair 1824 tarihli fermân-ı hümâyun"*dur (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001, s. 3–7). Fermana göre ilkokulların öğretim gayesi, çocuklara Kur'ân-ı Kerîm'i güzel bir şekilde okutmak, her çocuğun istidat ve kabiliyetine göre tecvid ve ilmihal risaleleri okutarak İslam şeriatını ve dinî akideleri öğretmeye gayret şeklinde ifade edilmektedir (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001, s. 5). Diğer bir düzenleme ise 1838 yılındaki Meclis-i Umûr-i Nâfia tarafından hazırlanan rapordur. Bu rapor 1839'da Takvîm-i Vekâyî, No: 176'da yayımlanmıştır. Bu raporda maarifin gayesinin, insanı ahirete olduğu gibi hayata da hazırlamak olduğu ifade edilmiş; dinî bilgiler sayesinde ahiret mutluluğuna hazırlanan insanın, dünyada mutlu ve refah içinde olmasının ise fen ve ilim ile mümkün olacağı üzerinde durulmuştur. (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001, s. 6–11). Bu yönden bakıldığında modern eğitim anlayışının izleri rahatlıkla görülmektedir.

belirtildiğine göre programlarda Elif-Bâ, Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ahlak, İlmihal gibi derslerin yanında Muhtasar Fenn-i Hesab, Mutasar Coğrafya, Muhtasar Târîh-i Osmânî ve Mâlûmât-ı Nâfia Risaleleri derslerine de yer verilmiştir (Koçer, 1991, s. 86). Böylelikle dinî eğitim alanı olan sıbyan mekteplerinin eğitim alanı ilave edilen derslerle birlikte genişletilmiştir.

Özellikle Tanzimat'tan sonra önemli değişiklikler meydana gelen sıbyan mektepleri 1924 Tevhîd-i tedrîsat'tan sonra devam etmiş ancak 1928 yılında Latin harflerinin kabulüyle kapanmıştır (Kara ve Birinci, 2012, s. 25).

2.1.2. Medreseler

Ders okutulan yer anlamına gelen medrese (İbn Manzûr, 1990, s. 80), Makdisî'ye göre Müslümanların eğitim kurumlarının başını oluşturan, önceden mevcut olan "mescid" ile yanında bulunan ve derslere devam eden öğrencilere yurt imkanı sağlayan "han" denilen kurumların doğal gelişimleri neticesinde ortaya çıkan bir eğitim kurumudur. Makdisî tarihsel süreçte medreselerin mescid, mescid-han ve medrese olmak üzere üç safhada gerçekleştiğini söylemektedir (Makdisi, 2018).

Osmanlı Dönemi'ndeki medreseler Anadolu'da birkaç asır öncesinde kurulan medreselerin devamı niteliğindedir. Osmanlı Devleti, medreselerin teşkilatı, işleyiş yapısı, eğitim kadrosu ve öğrencilerle ilgili birçok hususta Selçukluların medrese tecrübesini alıp geliştirerek ilmiye sınıfına ve devlet kadrolarına insan kaynağı sağlamıştır (M. Zengin ve Cevherli, 2019, s. 176).

Osmanlı Devleti, Fatih Dönemi'nde (1451-1481) teşkilatlı medrese inşa faaliyetlerine ulaşılmıştır. Fatih Sultan Mehmed'in kendi adıyla inşa ettirdiği caminin etrafında teşkilatlanan mektep, sekiz tane medrese, kütüphane, aşevi şeklindeki sosyal ve kültürel

---

Diğer bir ifadeyle eğitim-öğretimin dinî boyuttan çıkarıldığı görülmektedir. Tanzimat'ın ilanı sonrasında Abdülmecid'in isteği doğrultusunda "Meclis-i Maârif-i Muvakkat" kurularak sıbyan mekteplerinin geliştirilmesine yönelik kararlar alınmıştır. Bu komisyon bir sene sonra "Meclis-i Maârif-i Umûmîye" ismini almış sıbyan mekteplerinin ıslah edilmesi, rüşdiyelerin usûl-i dîniyyeye göre yeniden tanzimi, Dârü'l-fünûnların kurulması gibi istek ve çalışmalarda bulunmuşlardır. Komisyonun okulları çağdaş eğitim kurumları haline getirmek ve eğitimde kademeleşmeye giderek ilk, orta ve yüksek şeklinde kademelere ayırmak gibi istekleri, eğitimdeki ikiliği biraz daha belirgin hale getirmiştir (Bilim, 2002, s. 152–158; Kodaman, 1988, s. 11–12; Mehmedoğlu, 2001, s. 106–107). Eğitim reformları 1847'de *"Etfâlin Tâlim ve Terbiyelerini Ne Vechile İcra Eylemeleri Lazım Geleceğine Dair Sıbyan Mekâtibi Hocaları Efendilere İ'tâ Olunacak Tâlimat"* isimli talimatnâmeyle devam etmiştir. Bazı araştırmacılar, talimatnâmenin içeriğindeki maddelerin ve yenilik taleplerinin modern eğitimin unsurlarını taşıması bakımından, bu talimatnâmeyi Osmanlı seküler eğitiminin pratik alana ilk yansımaları olarak yorumlamışlardır (Davison, 1973).

kuruluşlarla bir külliye haline getirilen, önceleri "Medâris-i Semaniye" sonrasında ise "Sahn-ı Semân" isimli medreselerle yüksek bir forma ulaşmıştır. Fatih Dönemi'nden itibaren medrese kurma çalışmaları hızlanmış ve yükseköğretim için planlan bu sekiz medresenin yanında, bu kurumlara öğrenci yetiştirmek amacıyla sekiz medrese daha kurulmuş ve bunlara Musıla-i Sahn veya Tetimme medreseleri denilmiştir (Uzunçarşılı, 1988, s. 8). Kanûnî Devri'nde (1520-1566) de teşkilatlı şekilde medrese kurma çalışmaları gerçekleşmiş ve küçükten büyüğe doğru yükselen on iki kademeli bir sistemle teşkilatlanan "Süleymaniye Medresesi" medreselerin gelişmesindeki en yüksek merhale olmuştur. Süleymaniye Medresesi'nde diğer medreselerde olmayan özellikler mevcuttur. Süleymaniye külliyesinde orduya doktor yetiştirmek için Tıp Medresesi, Darü'ş- Şifa ve riyaziyat öğrenimi için tesis edilmiş dört medrese bulunmaktadır. Bu şekilde dinî alanlar dışına da nitelikli eleman yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Süleymaniye Medreseleri'nin kurulmasıyla Osmanlı medrese öğretimi iki ana kola ayrılmıştır. İlki ilahiyat, hukuk ve edebiyat öğretiminin yapıldığı Sahn-ı Semân, diğeri ise tabîiyat, riyaziyat ve tıp ilimlerinin okutulduğu Süleymaniye Medreseleri olmuştur. Bunların yanı sıra hadis eğitimi ağırlıklı Daru'l-Hadis'ler ve Kur'ân-ı Kerîm üzerine yoğunlaşan Darü'I-Kurra'lar bulunmaktadır (Koçer, 1991, s. 11–12). Müteakip yıllarda da tüm hızıyla medrese kurma faaliyetleri devam etmiştir.

Klasik Osmanlı Devri'nde medreseler okutulan dersler, müderrislerin aldıkları maaşlar, kuruluş zamanları ya da kurucularının mevkileri gibi hususlar dikkate alınarak yapılan öğretimin seviyesine göre derecelendirilmişlerdir (Uzunçarşılı, 1988, s. 11–12). Bu suretle Osmanlı medreseleri, aşağıdan yukarıya Haşiye-i Tecrîd, Miftah, Telvih, Hariç, Dahil ve Sahn-ı Semân olarak teşkilatlandırılmıştır (A. Akgündüz, 1990, s. 324). Süleymaniye Medreseleri'nin teşkilatlandırılmasından sonra düzenleme yapılarak aşağıdan yukarıya şu şekilde sıralanmıştır: İbtidâ-i Hâric, Hareket-i Hâric, İbtidâ-i Dâhil, Hareket-i Dâhil; Mûsıle-i Sahn, Sahn-ı Semân; İbtidâ-i Altmışlı, Hareket-i Altmışlı; Mûsıle-i Süleymâniyye, Hâmise-i Süleymâniyye, Süleymaniye ve Dârülhadîs-i Süleymaniyye (Uzunçarşılı, 1988, s. 56–60).[20]

Osmanlı medreselerinde müderrislerin rütbeleri ve ücretleri sıkı bir hiyerarşik düzende olmuş ve ülkedeki diğer medreseler de bu bareme uygun olarak değerlendirilmiştir.

[20] Ana gövdeyi oluşturan kurumlar ve programlarına göre medreselerin tasnifleri için Bkz. Uzunçarşılı, 1988, ss. 56–60 ve Bkz. Baltacı, 1976, s. 37-42.

Medreselerin “Hariç”, “Dahil” ve “Altmışlı” dereceleri öğretim üyeleri için ilk kademeler olup, bunlar da kendi aralarında “İbtidâ” ve “Hareket” isimleriyle ikiye ayrılmış ve böylelikle altı derece mevcut bulunmuştur (Uzunçarşılı, 1988, s. 55–56).

Bunların dışında genel medrese eğitiminden sonra istidadı olan öğrencilerin devam ettiği Darü’l-hadis ve Darü’ş-şifâ gibi ihtisas medreseleri bulunmaktadır. Bir dönem Darü’l-hendese de kurulmuş ancak uzun ömürlü olmamıştır. Bu medreseler yapısal olarak diğer medreselerden farklı değildir. Darü’l-hadisin müderrisleri paye olarak genel medreselerden daha üst payeye sahiptir (Bozkurt, 1993, s. 528).

Devletin değişen başkentleriyle birlikte en yüksek dereceli medreseler yeni başkentlerde teşekkül etmiştir. İstanbul’un fethiyle birlikte bu özellikteki medreseler burada inşa edilmiştir. Unan, derece ve îtibar açısından oluşturdukları tabakalaşmaya bakıldığında; medreselerin ilmî derecelerinin kurucularına göre belirlenmesinin ve en yüksek dereceli medreselerin yönetimin merkezi olan başkentte sultanlar, hanedan üyeleri, devlet erkânı ve yüksek rütbeleri ilim adamları tarafından kurulmuş olmasının medreselerin ilmî performanslarını olumsuz açıdan etkilediğini söylemektedir (Unan, 1994).

Medrese teşkilatlanmalarındaki derecelendirmeler, medresedeki müderrislerin atanmalarında ve terfilerinde de hareket noktası olarak kabul edilmektedir. Bu durum, Osmanlı Devleti’nin sonlarına kadar özellikle müderrislerin atamalarında geçerliliğini korumuştur. Medrese ve mensupları kurum olarak Şeyhülislâmlık (Meşihat) makamına bağlıdır (Uzunçarşılı, 1988, s. 174).

Aşağıdaki tabloda medreseler, okutulan eserler, ilgili ilim dalları ve müderrislerin aldıkları akçelere göre *İlmiyye Salnâmesi*’nden uyarlanan bir tablo yer almaktadır.

Tablo 2: Okutulan Dersler ve Müderrislerin Aldığı Akçelere Göre Medreseler

Eğitim Kademeleri / Medreseler	**Okunan Dersler**	**İlgili Bilim Dalı**	**Müderrisin Aldığı Akçe**
1. Hâriç	a. Fıkıh (metin ve şerhleri) Şerh-i Ferâiz	Fıkıh	20-25 Akçeli
	b. Mutavvel	Belâgat	
	c. Şerh-i Tevâli’; Şerh-i Matâli’; Hâşiye-i Tecrîd	Akaid/Kelâm	
2. Dâhil	a. Miftah; Şerh-ı Miftah	Belâgat	30-45 Akçeli
	b. Telvîh, Tavzîh	Usûl-i Fıkıh	

	c. Hâşiye-i Tecrîd; Şerh-ı Mevâkıf	Kelâm	
	d. Sadruşşerî'a	Fıkıh	
	e. Mesâbih; Meşârık	Hadis	
3. Tetimme	a. Şerh-ı Şemsiye	Mantık	50 Akçeli
	b. Şerh-ı Mevâkıf; İsfahânî	Kelâm	
	c. Hidâye	Fıkıh	
	d. Mesâbih, Buhârî	Hadis	
	e. Telvîh	Usûl-i Fıkıh	
4. Sahn	a. Seçmeli Dersler		50 Akçeli
	b. Şerh-i Adûd	Akaid	
	c. Kâdı Beydâvî; Keşsâf	Tefsir	
	d. Hidâye	Fıkıh	
	e. Buhârî	Hadis	
	f. Şerh-ı Mevâkıf	Kelâm	60 Akçeli
	g. Hidâye; Şerh-i Ferâiz	Fıkıh	
	h. Buhârî	Hadis	
	I. Telvîh	Usûl-i Fıkıh	

Kaynak: *İlmiyye Salnâmesi*, 1324, 644-645.

Burada dikkat edilmesi gereken bir husus yukarıda sözü edilen ölçüler içerisinde, medreseler ve günümüz öğretim basamaklarının derecelendirilmesi arasında kesin bir karşılaştırma ya da eşleşme yapmanın doğru olmamasıdır. Medreselerin günümüz öğretim kurumlarının kademeleri anlamında kesin ölçüler içerisinde kategorizesi mümkün görünmemektedir. Bunun sebebi bahsi geçen dönemlerin ve kurumların eğitim-öğretim anlayışları ve teşkilâtlanmaları arasında önemli farkların bulunmasıdır. Medrese sisteminin derecelerini günümüz sınıf kademeleri gibi değerlendirmek de yanlış olacaktır. Çünkü sınıf, günümüz eğitim-öğretim planlamasında müstakil bir öğretim kurumundaki öğretim basamaklarını ifade etmek anlamında kullanılmaktadır ve bütün sınıfların bitirilmesi halinde mezuniyet mümkün olmaktadır. Ancak medrese sisteminde mevcut olan bütün aşamaların geçilmesini gerekli kılan bir sistem bulunmamaktadır. Bu anlamda bir derecedeki medreseyi tamamlamış olan kimse sonrasına bir başka dereceye devam etmek zorunda değildir. Yalnızca tahsil seviyesi ile ulaşabileceği ilmî mevkiler arasında kademe olarak ifade edebileceğimiz bir ilişki bulunmaktadır.

İslam eğitim geleneğinde ilim dili Arapça'dır. Medreselerde okutulan eserler ve müfredat da Arapça olmakla beraber okutulan metinlerin takrirleri Türkçe'dir. Modernleşmenin etkileri sonucunda medreselerdeki dilin ne olması gerektiği ve ana dilde eğitim meselesine dair tartışmalar yapılmıştır. Atay, eğitimin ana dilde olması

gerektiğini söyleyerek farklı dillerde yapılan eğitimin ilmî ve fikrî açıdan durağanlığa sebep olduğunu ifade etmiştir (Atay, 2018, s. 182).

Medreseler 16. yüzyılın ortalarına dek müderris merkezli bir sistem içindedir. Medreselerde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin muhtevası ve sınırları devlet tarafından net bir şekilde belirlenmemiş; daha çok teamüle uygun şekilde ya da vakıf kurucusunun tayin ettiği şekilde yürütülmüştür. Devletin medrese eğitimine müdahale etmediği ancak takip etmeye çalıştığı bilinmektedir. Müderrisin nezâretinde işlenen dersler, seçilen kitabın takip edilmesiyle sürdürülmektedir. Okunması gereken eserler ya da eserlerin okunması gereken bölümleri tamamlanmadan başka bir derse geçilmemektedir. Bu açıdan medreselerde sınıf geçme yöntemi değil, ders ya da kitap geçme denilen yöntem bulunmaktadır (Hızlı, 2008, s. 28).

Dersler, her ders için bir ya da birkaç ana kaynak esas alınarak takrir metoduyla yapılmaktadır. Dersler bu kitapların adlarıyla anılmakta; okutulan eserler yüksek dereceli medreselerde mufassal (ayrıntılı) olarak işlenirken aşağı dereceli medreselerde ise muhtasar (özet) olarak işlenmektedir (Hızlı, 2008, s. 29). Bu bilgiler doğrultusunda Osmanlı medreselerinde "tedricilik" usûlüne dayalı bir öğretim faaliyeti gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu açıdan derslerin kolaydan zora öğretim ilkesine dayalı olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Osmanlı Devleti'nde Batı tarzı okulların açılmaya başlaması ve sonrasında bu okullara devam eden öğrencilerin bazı imkanları elde etmesi sonucunda geleneksel eğitim kurumu olan medreseler öğrencileri geri kazanmak için onlara bazı ayrıcalıklar sunmuştur. Askerlikten muafiyet, barınma imkanları, maddî destek ve iş imkanları sağlamaya çalışmıştır. Bu ayrıcalıklar zaman içerisinde öğrenci yapılarının da bozulmasına neden olmuştur.

Medreseler yüzyıllar boyunca İslam eğitim geleneğinin en önemli temsilcileri olmuştur. Medreselerdeki din eğitimini ayrıntılarıyla incelemek bu kurumların resminin ortaya konulabilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle medreselerdeki din eğitimi, müfredat, müfredatın medrese ortamındaki uygulayıcıları olarak eğitim-öğretim kadrosu ve eğitim-öğretim yöntemleri başlıkları altında ele alınacaktır.

2.1.2.1. Müfredat

Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ilim dallarıyla değil derslerde okutulan eserlerle anılmaktadır. Öğretim programlarında müsbet ilimlere yer verilmiş olsa da bu ilimler asıl ilimlere hazırlayıcı ve yardımcı ilimler olarak ikinci planda kalmışlardır. Medreselerde okutulan ilimler genel olarak okutulan dersler bakımından aklî ve naklî; ya da gayeleri itibariyle makâsıd ile alât ve vesâil gibi tasniflere tutulmuşladır (Bilge, 1984, s. 41–42). Başlangıcından itibaren medrese öğretim programlarında Arapça ve dinî ilimler önemli bir çoğunluğa sahip olmuştur.

Osmanlı medrese eğitiminin içeriği günümüzdeki eğitim sistemleri gibi kural ve nizamlara bağlı olarak belirli bir müfredat esasına dayalı olarak belirlenmediğinden ve eğitimde belli bir sene sınırı olmadığından mevcut bilgiler derli toplu olarak elimizde bulunmamaktadır. Bilgiler rivayetlerle ve anlatılarla sınırlıdır. Bilgiler doğrultusunda devlet tarafından zorunlu tutulan ve bütün medreselerin takip ettiği belirli bir müfredatın söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak küçük değişiklikler olmakla birlikte genel itibarla tüm medreseleri kapsamasa da rahat bir müfredatın varlığından söz edilebilir. İslam medeniyetlerinde siyasî otoritenin ders müfredatlarında ağırlığı olmakla birlikte daha çok ulemânın belirlediği bir müfredat anlayışından bahsedilebilir. Ayrıca medreselerin bağlı olduğu vakıflar ve vakıf kurucularının talepleri de müfredatın belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Medreselerde okutulması planlanan eserler belirlenirken küçük farklılıklar söz konusu olabilmektedir. Ancak bu farklılıklar okutulması gereken ilimle ilgili değil o ilimle ilgili eserler bazında olmuştur. Bunun dışında genel manada okutulacak konular aynı kalarak devam edegelmiştir (Fazlıoğlu, 2008, s. 593–594). Osmanlı medreselerinde tedris olunan dersler hakkındaki en güvenilir bilgiler temessük belgelerinden elde edilmektedir. Temessük, müderrislerin en düşük payeli medreseden en yüksek payeli olan medreseye yükselmeleri esnasında öğrencilere verdikleri bir belgedir. Medrese talebelerinin derslerdeki durumu hakkında bilgi veren ve karne niteliğinde olan bu belgeler maalesef günümüze intikal etmemiştir.

Osmanlı medreselerinde okutulan dersler hakkında özel olarak kaleme alınan bir eser bulunmamaktadır. Programı tam olarak aksettirmemesine rağmen içerisinde yer alan metinlerle kısım kısım derslerden bahseden eserler mevcuttur. Bunlar *Kanûn-ı Talebe-i ‘Ulum* ya da *Kavânin-i Talebe-i İlm* ismiyle *Kavânîn-i Örfiyye-i Osmânî*'de yer alan

metinler[21]; bu eserden kısaltılarak hazırlanan *Telhîsü'l-Beyân fî Kavânîn-i Âli Osmân* (Hezarfen Hüseyin Efendi, 1998)'da yer alan metinler ya da Gelibolulu Mustafa Âlî'nin *Künhü'l-Ahbâr* (Gelibolulu Mustafa Âli, 2003) eserinde yer alan metinlerdir. Bunların dışında Osmanlı medreselerindeki tedrisat programı ile ilgili hangi ilmin hangi müderrislerden alındığına dair ve her ilimle ilgili okutulan eserlere dair yeterli ölçüde bilgi veren bir kaynak olarak 1741 yılında Fransa devletinin İstanbul'daki elçiliğinin talebi üzerine yazdırılan *Kevâkib-i Seb'a* (Ed. Karaarslan, 2015) isimli eser zikredilebilir. Bu eser, Osmanlı medreselerinde okutulan ilimler, ilimlere dair okutulan kitaplar, ilimlerin tertibi, eğitimin amacı gibi konularda bilgi veren yani öğretim programı diyebileceğimiz bilgiler içeren en önemli eserdir (Fazlıoğlu, 2008, s. 597–598; İzgi, 1997, s. 67–68).

Bu eserin yanı sıra medrese müfredatını bir bütün olarak ele alan diğer eserler, İshak b. Hasan et-Tokadî'nin *Nazmu'l-'Ulûm'u* (İshak b. Hasan et-Tokadî, 1886)*;* Saçaklızâde Mehmed el-Mar'aşî'nin *Tertibu'l-'Ulûm* eseri* (Muhammed b. Ebi Bekr el-Mar'aşî es-Saçaklızâde, 2009)*, Erzurumlu İbrahim Hakkı'nın* telif ettiği *Tertib-i 'Ulûm'u* (İbrahim Hakkı Erzurumî, 2004), Nebi Efendizâde'nin *Kasîde fi'l-Kütübi'l-*Meşhûre *fi'l-'Ulûm*[22] ve Muhammed Behçet el-Eserî'nin *A'lamu'l-'İrâk* (Muhammed Behcet el-Eserî, 2002) eserleridir.

Osmanlı medreselerinde takip edilen müfredata dair bilgi veren diğer eser türleri tabakat ve tarih kitaplarıdır. Taşköprülüzâde'nin *eş-Şaka'iku'n-Nu'maniyye fi Ulemâi'd-Devleti'l Osmaniyye* (nşr. Ahmed Subhi Furat, 1985) eseri ile Gelibolulu Mustafa Âlî'nin *Künhü'l-Ahbâr'ı* bunlara örnek olarak verilebilir.

Otobiyografik eserler de medrese müfredatları hakkında önemli bilgiler elde etmemizi sağlamaktadır. Otobiyografilerde müellifler okudukları ve okuttukları derslerle ilgili bilgiler vererek Osmanlı medreselerinin ders programlarına bir ışık tutmaktadırlar.

---

[21] Ahmet Akgündüz, Osmanlı kanûnnâmeleri adlı eserinde kanûnnâmelerin tıpkı basımlarına ve çeviri yazımlarına yer vermiştir. Bkz. Akgündüz, A. (1994). *Osmanlı Kanûnnameleri ve Hukuki Tahlilleri* (C. 8). İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları.

* Saçaklızâde bu eserinde medreselerdeki ilimleri faydalı ve zararlı olmak üzere ikiye ayırmış, sonrasında ise dinî ve dinî olmayan şeklinde ikiye ayırmıştır. İlimlerden hangilerinin öğrenilmesi gerektiğine ve dinî açıdan uygunluğuna dair değerlendirmelerde bulunmuştur (Muhammed b. Ebi Bekr el-Mar'aşî es-Saçaklızâde, 2009).

[22] Bu eser için bkz. Fazlıoğlu, Ş. (2003). Nebî Efendi-zâde'nin Kasîde fî el-kütübi'l-meflhûre fî el-ulûm'una Göre bir Medrese Ders Talebesinin Ders ve Kitab Haritası. *Kutadgubilig*, (3), 191–221.

Kâtib Çelebi'nin *Mizanu'l-Hakk fi İhtiyari'l-Ahakk* (nşr. Süleyman Uludağ ve Mustafa Kara, 2001) adlı eseri, Şeyhülislâm Feyzullah Efendi'nin otobiyografisi, Bursalı İsmail Hakkı'nın *Tamâmu'l-Feyz* isimli eseri, Ahmed Cevdet Paşa'nın *Tezakir'i* (nşr. Cavid Baysun, 1991) ve Abdullah el-Ahıskavî'nin *Revâmîzü'l-Âyan* eserlerinde medreselerde okutulan ilimler, kendi okudukları dersler, eserler ve müellifler hakkında yani medrese tahsiliyle ilgili önemli bilgiler aktarılmaktadır.

Bunların dışında biyografi kitaplarında yer alan hal tercümeleri, tabakatlar, vakanüvisler, seyahatnâmeler, icâzetnâmeler, yazma eser kayıtları ve vakfiyeler medrese müfredatlarına dair bilgiler vermektedir. 19. yüzyıl sonlarına kadar Osmanlı medreselerinde okutulan derslerde büyük ölçüde bir değişiklik meydana gelmemiştir. Ancak 16. yüzyıl sonrası resmî belge ve fermanlarda[23*] medrese düzeninde bozulma meydana geldiğine, bazı kitapların tam manasıyla okutulmadığına, derslerin yüzeysel geçildiğine ve medrese mezunlarının nitelik olarak bir düşüş yaşadığına, bu durumun da devleti ve halkı kötü etkilediğine yönelik bilgiler yer almıştır (Hızlı, 2008, s. 33). Bu aksaklıkların giderilmesine, ilmiye sınıfının ve medresenin ıslahına yönelik bir dizi resmî ferman ve nizamnâme yayınlanmış ancak sonrasında medreseler II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki ıslah faaliyetlerine kadar kendi hallerine bırakılmıştır (Er, 2003b, s. 21).

Kevâkib-i Seb'a'da, özellikle Hristiyan ülkelerde bulunan kimselerin İslam ülkelerinden uzakta olduklarından ötürü Arapça kitaplardan yararlanamadıklarını ve bu sebeple de her ilimde araştırma ve incelemelerde bulunan İslam âlimlerini bilgisizlikle suçladıkları ifade edilmiştir. Onların daima kendi düşünceleri ve görüşleri doğrultusunda hareket ettiğini söyleyen yazar bu şüpheyi ortadan kaldırmak için tüm ilimlerin konu, amaç, fayda, ilimler tertibi gibi hususlarla ilimlerin ele alınışını kısa bir risalede toplayarak İslam bilginlerinin değerini ortaya çıkarmayı ve diğer ülkelerdeki kişilerin onlar hakkındaki kötü düşüncelerini yok etmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Yazar bir talebenin hocasından ilimleri nasıl okuduğuna dair ayrıntılı bilgilere de yer vermiştir (Kevâkib-i Seb'a Risâlesi, 2015). Bu bilgilerden çıkarılan ve Osmanlı medreselerinde okunan derslerin sistematik bir şekilde yer aldığı tablo aşağıda verilmektedir.

* Bursa Şer'iye Sicilleri, A40, 123a'daki bununla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3: *Kevâkib-i Seb'a*'ya Göre Osmanlı Medreseleri Müfredatı

Dersler	Dersin Derecesi	Okunan Eserler	Eserlerin Müellifleri
KUR'ÂN-I KERÎM	İktisâr		
KUR'ÂN-I KERÎM	İktisâd		
KUR'ÂN-I KERÎM	İstiksâ		
SARF	Aşağı İktisâr	Emsile-i Muhtelife ve Muttaride, Binâ'u'l-Ef'al	Yazarı bilinmiyor
SARF	Orta İktisâr	Maksûd	Yazarı bilinmiyor
SARF	Yukarı İktisâr	'İzzî	İzzeddin Abdülvehhab b. İbrahim ez-Zincânî
SARF	İktisâd	Merâh	Ahmed b.Ali b.Mesud
SARF	Yukarı İktisâd	Şâfiye (Şerhleri ile)	İbn-i Hâcib
NAHİV	Aşağı İktisâr	'Avâmil	Birgivî Muhammed Efendi
NAHİV	Yukarı İktisâr	Misbâh	Yazarı bilinmiyor
NAHİV	Orta İktisâd	Kâfiye Elfiye-i İbn-i Mâlik	İbn Hâcib İbn Mâlik
NAHİV	Yukarı İktisâd	Molla Câmî	Molla Câmî
NAHİV	İstiksâ	Muğni'l-Lebîb	İbn Hişâm (Abdullah b. Yusuf)
FIKIH	Aşağı İktisâr (Salât kitabına göre iktisâd)	Halebî	İbrahim b.Muhammed el-Halebî
FIKIH	Aşağı İktisâr	Kudûrî	Ebu'l-Hüseyn Ahmed b.Muhammed el-Kudûrî
FIKIH	İktisâd	Hidâye	Burhaneddin el-Merginânî
FIKIH	İstiksâ	Fetâvâ-yı Kâdîhân, Bezzâziyye	Fahruddin Hasan b.Mansur Kâdîhan, Hafizüddin Muhammed el-Bezzâzî
USÛL-İ FIKIH	İktisâd	Tenkîh şerhi Tavzîh, Muhtasar-ı Müntehâ, Şerh-i 'Adud ve Seyyid Hâşiyesi	Sadrüşşerîa İbn'ül-Hacîb Seyyid Şerîf el-Cürcânî
USÛL-İ FIKIH	İstiksâ	Tavzîh, Telvîh (Tavzîh hâşiyesi) ile okunursa istiksâya karîb, Fusûl-i Bedâyî'	Sadrüşşerîa Sa'deddin et-Teftâzânî Molla Fenârî
MANTIK	Aşağı İktisâr	Îsâgôcî	Esîruddin el-Ebherî
MANTIK	Yukarı İktisâr	Hüsâm-ı Kâtî ve haşiyesi, Muhyiddin Risalesi Fenârî ve haşiyesi	-

MANTIK	Orta İktisâd	Şemsiyye	Ali b. Ömer Kâtibî
MANTIK	Yukarı İktisâd	Kutbuddîn-i Şirâzî (Şemsiyye şerhi) haşiyeleri Seyyid , Kara Dâvûd, Sa‘düddin	
MANTIK	İstiksâ	Şerhu’l-Metâlî‘	Seyyid Şerîf el-Cürcânî
ADÂB	İktisâr	Taşköprî şerhi	
ADÂB	İktisâd	Mes‘ud, Rûmî, eşrâf ve havâşisiyle Hüseyin Efendi, Kadı Adud metni, Şerh-i Hanefiyye ve hâşiyesi, Mîr	
ME‘ÂNÎ	İktisâr	Telhîs	Hatîb Kazvînî
ME‘ÂNÎ	İktisâd	Şerh-i Muhtasar (20 cüz)	Sa‘deddin et-Teftâzânî
ME‘ÂNÎ	İstiksâ	Mutavvel, îzâh-ı Me‘anî (40-50 cüz)	Sa‘deddin et-Teftâzânî, Hatîb Kazvînî
KELÂM	Aşağı İktisâd	Ömer-i Nesefî şerh-i Akâid (Hayali haşiyesi ile İktisâdın yukarı rütbesine karib olur)	Ömer b. Muhammed en-Nesefî
KELÂM	Yukarı İktisâd	Şerh-i Makâsıd, Mevâkıf	Sa‘deddin et-Teftâzânî, Adudiddin Îcî
KELÂM	İstiksâ	Şerh-i Mevâkıf	Seyyid Şerîf el-Cürcânî
HİKMET-İ NAZARİYYE	İktisâr	Hidâye	Burhaneddin el-Merginânî
HİKMET-İ NAZARİYYE	İktisâd	Kâdî Mîr ve Lârî haşiyesi	Kâdî Mîr
HİKMET-İ NAZARİYYE	Yukarı İktisâd	Hikmetü’l- ‘Ayn	Ali b. Ömer Kâtibî
HİKMET-İ NAZARİYYE	İstiksâ	Kütüb-i Şeyhayn	
HENDESE	İktisâr	Eşkal-i Te‘sîs	Muhammed b. Eşref Semerkandî
HENDESE	İstiksâ	Öklidis	Öklid
HİSÂB	İktisâr	Bahâiyye	Muhammed Bahauddin
HİSÂB	Yukarı İktisâda karîb	Ramazan Efendi ve Çulli ile okunursa	
HEY’ET	Orta İktisâd	Şerh-i Çağminî	Kadızâde-i Rûmî
HEY’ET	İstiksâya karîb	Şerh-i Çağminî, Bircendî haşiyesi ile birlikte okunursa	Kadızâde-i Rûmî
HADİS	İktisâr	Buhârî ve Müslim okursa	Muhammed b. İsmâil el-Buhârî, Müslim b. Haccac
HADİS	İktisâd	Bazı Müsnedleri okursa	Ahmed b. Hanbel, Ubeydullah b. Musa el-Absi
HADİS	İstiksâ	Çok Müsned okursa	

USÛL-İ HADİS	Yukarı İktisâr	Elfiyye (Ezber)	Zeynüddin el-Irâkî
USÛL-İ HADİS	İktisâd	Nuhbetü'l-Fiker, Şerh-i Kârî ile	İbn Hâcer el-Askalânî Ali el-Kârî
TEFSİR	İktisâr	Vâhidî'nin Veciz'i	Muhammed en-Nîsâbûrî
TEFSİR	İktisâd	Vâhidî'nin Vasit'i	Muhammed en-Nîsâbûrî
TEFSİR	İstiksâ	Vâhidî'nin Basit'i	Muhammed en-Nîsâbûrî

Kaynak: *Kevâkib-i Seb'a Risâlesi*, 2015.

Medrese ders müfredatlarını öğrendiğimiz bir başka eser olan İshak b. Hasan et-Tokadî tarafından kaleme alınan *Nazmu'l-'Ulûm* isimli Türkçe manzum risalede, bir medrese talebesinin kemal sahibi olabilmek için hangi ilimleri tahsil etmesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Bu eserde ilimlerin ele alınışı *Kevâkib-i Seb'a*'dakinden farklılık arz etmektedir. Örneğin, Tecvid dersi medrese öncesi eğitim kademesi olan sıbyan mekteplerinde; Tasavvuf, Ahlak ve Lügat gibi dersler ise bilgi ve görgüyü geliştirme adına müfredat dışında okunan derslerdendir. Müellif, bu risalede sırayla 33 ilimden söz etmiştir. Tecvîd, Kelâm, Fıkıh, Tasavvuf, Ahlak, Hadis, Tefsir, Tıp, Lügat, Tevârih, Nahiv, Sarf, Mantık, Âdâb, Usûl-i Fıkıh, Me'ânî, Hisâb, Hendese, İlahî Hikmet, Tabi'î Hikmet, Hey'et, Üsturlâb, Rub', Takvîm, Zîc, Remel, Kimya, Aruz, Mu'amma, Hatt, Karzu'ş-şi'r, İnşâ, Eş'âr.

Medrese ders programlarıyla ve okutulan kitaplarla ilgili detaylı bilgi veren eserlerden bir diğeri ise Taşköprülüzâde'nin *eş-Şaka'iku'n-Nu'maniyye fi Ulemâi'd-Devleti'l Osmaniyye* isimli eseridir. Bu eserin son kısmında kendi hal tercümesini yazan Taşköprülüzâde sırasıyla kendi okuduğu ve okuttuğu ilimlerden bahsetmektedir. Taşköprülüzâde'nin verdiği bilgilerden düzenlenen tablo ise Ek 21'de verilmiştir.

Buraya kadar zikredilen müfredat programlarında o günkü şartlarda medrese öğrencilerinin öğrenmesi gerekli görülen ilim dalları ve bu ilimlerin tahsilinde eğitim aracı olan ders kitaplarının isimlerine yer verilmiştir. Bu eserlerin ayrıntılı şerhleri çalışmanın sınırlarını aşacağından burada yer verilmeyecektir.

Farklı rivayetlerde medreselerde okutulan derslerle ilgili verilen bilgilerden Furat (2019)'ın yaptığı çalışma geliştirilerek aşağıdaki tablo oluşturulmuştur.

Tablo 4: XII. Yüzyıl Sonrasında Medreselerde Okutulan Eserler

	Eser	Müellif	Tokadî/Manzûme-i Tertîb-i Ulûm	Saçaklızâde/ Tertîbu' l-Ulûm	Uşşâkî/Kaside fi' l-Kütübi' l-Meşhûre fi' l-Ulûm	Erzurumlu İbrahim/ Tertîb-i Ulûm	Kevâkib-i Seb' a	Taşköprülüzâde/eş-Şaka' iku' n-u' maniyye
Kur'ân-ı Kerîm	İktisâr Derecesi						X	
	İktisâd Derecesi						X	
	İstiksâ						X	
Tecvîd	Şâtıbî	Endülüslü Kasım-ı Şâtıbî	X					
	Dürr-i Yetîm	İmam Birgivî	X					
Sarf	Emsile-i Muhtelife ve Muttaride, Binâ'u'l-Ef'al	Bilinmiyor					X	
	Maksûd	Bilinmiyor					X	X
	'İzzî	İzzeddin Abdülvehhab b. İbrahim ez-Zincânî					X	X
	Merâh	Ahmed b.Ali b.Mesud					X	X
	Şâfiye (Şerhleri ile)	İbn-i Hâcib					X	
	el- Hârûniyye	İbnü'l-Herevi Necmeddin Ömer						X
Nahiv	'Avâmil	Birgivî Muhammed Efendi					X	X
	Misbâh	Bilinmiyor					X	X
	Kâfiye	İbn Hâcib					X	X
	el-Vâfiye fî Şerhi'l-Kâfîye	İbn Hâcib						X
	Elfiye-i İbn-i Mâlik	İbn Mâlik					X	X
	Muğni'l-Lebîb	İbn Hişâm Abdullah b. Yusuf	X				X	
	Hind	Bilinmiyor	X					
	'İsâm	İsâmüddîn İbrâhîm b. Muhammed el-İsferâyînî	X					
	Molla Câmî	Molla Câmî	X				X	
Kelâm	Fıkh-ı Ekber	Ebû Hanîfe	X			X		
	Emâlî	Alî b. Osmân el-Ûşî				X		
	Tavâliu'l-Envâr	Kâdî Beyzâvî	X					
	Akâidü'n-Nesefî	Ömer b. Muhammed en-Nesefî					X	
	Şerhu'l-Akâ'id	Sa'deddin et-Teftazânî				X	X	
	Mevâkıf	Adudiddin Îcî		X			X	
	Şerh-i Mevâkıf	Seyyid Şerîf el-Cürcânî	X				X	X
	Hâşiye 'alâ Şerhi'l-Mevâkıf	Siyâlkûtî			X			

	Makâsıd	Sa‘deddin et-Teftâzânî	X	X	X		X	
	Şerh-i Makâsıd	Sa‘deddin et-Teftâzânî	X		X	X	X	
	Hâşiye ‘alâ Şerhi’l ‘Akâ’idi’n-Nesefî	Hayâlî	X		X	X	X	
	Hâşiye ‘alâ Şerhi’t-Tecrîd	Seyyid Şerîf el-Cürcânî						X
	İsbât-ı Vâcib	Celâlüddin ed-Devvâni	X		X		X	
		Şeyhzâde Abdurrahim			X			
	Şerhu’t-‘Tavâli‘	el-Isfahânî						X
		Halhalî			X			
	Muhtasar-ı Müntehâ	İbn’ül-Hacîb	X		X		X	
	Seyyid Hâşiyesi	Seyyid Şerîf el-Cürcânî			X			
	Tenkîh ve Tavzîh	Sadrüşşerîa	X		X	X	X	
	Telvîh	Sa‘deddin et-Teftâzânî				X		
	Hâşiyetu’t-Telvîh	Hasan Çelebi	X		X			
	Menârü’l-Envâr	Ebu’l-Berekât en-Nesefî			X			
	Şerhu Menâri’l-envâr	İbn Melek			X			
Usûl-i Fıkıh	Tavzîh	Sadrüşşerîa					X	X
	Telvîh	Sa‘deddin et-Teftâzânî					X	X
	Muhtasar-ı Müntehâ	İbn’ül-Hacîb					X	
	Şerh-i ‘Adud ve Seyyid Hâşiyesi	Seyyid Şerîf el-Cürcânî					X	
		Ruhâvî			X			
	Fusûl-i Bedâyi	Molla Fenârî					X	
	Tagyîru’t-Tenkîhu’l-Usûl	İbn Kemal	X		X			
Fıkıh	Muhtasar	Ebu’l-Hüseyn Ahmed b.Muhammed el-Kudûrî	X				X	
	Tuhfetu’l-Fukahâ’	Alâeddin Semerkandî				X		
	Fetâvâ-yı Kâdîhân	Fahruddin Hasan b.Mansur Kâdîhan					X	
	Hidâye	Burhaneddin el-Merginânî	X	X			X	X
	Nihâye	Sığnâkî	X					
	‘İnâye	Ekmeleddin el-Babertî	X					
	Vikâye	Burhânüşşerîa	X			X		
	Şerhu’l-Vikâye	Sadrüşşerîa	X					X
	Muhtâr	Abdullah b. Mahmûd el-Mevsılî	X					
	Câmiʿu’r-rumûz	Kûhistânî	X					
	Kenzü’d-dekâik	Ebu’l-Berekât en-Nesefî	X					
	Bezzâziyye	Hafizüddin Muhammed el-Bezzâzî					X	
	Gurerü’l-Ahkâm	Molla Hüsrev						
	Dürerü’l-Hükkâm	Molla Hüsrev	X		X			
	Gunyetü’l-mütemellî fî şerhi Münyeti’l-musallî	İbrahim b.Muhammed el-Halebî				X		
	Mülteka’l-Ebhur	İbrahim b.Muhammed el-Halebî	X		X	X	X	
	El-Eşbâh ve’n-Nezâir	Zeynüddin İbn Nüceym	X			X		
	Mahzen	Mecdüddin İbn Teymiyye	X					
	Fıkhu’l-Keydânî	Keydânî	X					
	Şerhu’l-Ferâiz	Seyyid Şerîf el-Cürcânî						X
	Mufassal		X					

	Surretu'l-Hakk		X					
Hadis	El-Câmiu's Sahîh	Muhammed b. İsmâil el-Buhârî			X		X	X
	El-Câmiu's Sahîh	Müslim					X	
	Mesâbîhu's-Sünne	Ferrâ el-Begavî	X		X			X
	Meşâriku'l-Envâri'n-Nebeviyye	Sâgânî	X					
	Mebâriku'l-ezhâr	İbn Melek			X			
	eş-Şifâ' bi-Ta'rîfi Hukûki'l-Mustafâ	Kâdî İyâz						X
	Müsned	Ahmed b. Hanbel Ubeydullah b. Musa el-Absi					X	
Usûl-i Hadis	Nuhbetü'l-Fiker	İbn Hâcer el-Askalânî	X				X	
	Şerh-i Kârî	Ali el-Kârî	X		X		X	
	Elfiyye	Zeynüddin el-Irâkî			X		X	
Tefsir	Veciz	Vâhidî					X	
	Vasit	Vâhidî					X	
	Basit	Vâhidî					X	
	Keşşâf	Muhammed el-Hârizmî ez-Zemahşerî			X			X
	Envârü't-tenzîl ve esrârü't-teʾvîl	Kâdî Beyzâvî	X		X	X	X	X
	Medârik	Ebu'l-Berekât en-Nesefî	X					
	Hüseyn-i Vâiz	Hüseyin Vâiz-i Kâşifî	X					
	Ḥâşiye 'ale'l-Keşşâf	Seyyid Şerîf el-Cürcânî						X
Usûl-i Tefsir	El-Burhân fî Ulûmi'l-Kur'ân	Zerkeşî			X			
		Celâleddin es-Süyûtî			X			
Mantık	Îsâgôcî	Esîruddin el-Ebherî					X	X
	Tehzîbu'l-Mantık ve'l-Kelâm	Sa'deddin et-Teftâzânî	X					
	Hüsâm-ı Kâtî ve haşiyesi, Muhyiddin Risalesi Fenârî ve haşiyesi						X	
	Şemsiyye	Ali b. Ömer Kâtibî el-Kazvînî					X	
	Şerhu'ş-Şemsiyye	Kutbüddin er-Râzî					X	X
	Seyyid, Kara Dâvûd, Sa'düddin						X	
	Şerhu'l-Metâlî'	Seyyid Şerîf el-Cürcânî					X	X
Adâb	Taşköprî şerhi						X	
	Mes'ud, Rûmî, eşrâf ve havâşisiyle Hüseyin Efendi, Kadı Adud metni, Şerh-i Hanefiyye ve hâşiyesi, Mîr						X	
	Şerh-u Adâbi'l-Bahs	Kemâlüddîn Mes'ud b. Hüseyin eş-Şirvânî ya da Şemseddîn Semerkandî						X
Me'ânî	Telhîs	Hatîb Kazvînî					X	
	Şerh-i Muhtasar (20 cüz)	Sa'deddin et-Teftâzânî	X				X	

	Mutavvel	Sa‘deddin et-Teftâzânî	X				X	X
	Îzâh-ı Me‘anî (40-50 cüz)	Hatîb Kazvînî					X	
	Şerhu’l-Miftâh	Seyyid Şerîf el-Cürcânî						X
	Hatâ’î	Hatâ’î	X					
Hikmet-i Nazariyye	Hidâye						X	
	Şerh-u Hidâyeti’l-Hikme Lârî haşiyesi ile	Kâdî Mîr Meybüdî					X	
	Şerh-u Hidâyeti’l-Hikme Hocazâde şerhi ile							X
	Hikmetü’l- ‘Ayn	Ali b. Ömer Kâtibî					X	
	Kütüb-i Şeyhayn						X	
Hendese	Eşkal-i Te‘sîs	Muhammed b. Eşref Semerkandî					X	
	Şerh-u Eşkâli’t-Te’sîs	Kadızâde-i Rûmî						X
	Öklidis	Öklid					X	
Hisâb	Hulâsa	Bahâeddin Âmilî	X				X	
	Ramazan Efendi ve Çulli ile okunursa						X	
	Şerhü’t-Tecnîs fi’l-Hisâb	Fenârîzâde Ali Çelebi						X
Hey’et	Şerh-i Çağminî	Kadızâde-i Rûmî					X	
	Şerhu’l-Mulahhas fi’l-Hey’e	Kadızâde-i Rûmî						X
	Risâle-i fî Semti’l-Kıble	Mirim Çelebi						X
	Risâletü’l-fethiyye	Ali Kuşçu						X
Akâ’id	Şerhu’l-Akâ‘id	Sa‘deddin et-Teftazânî						X

Yukarıdaki tablolara bakıldığında Osmanlı medrese programlarının oluşma biçiminde derslerde takip edilen eserlerin özelliklerinin ve müelliflerin önemli rol oynadıkları görülmektedir. Tablodaki eserlere bakıldığında İslam dünyasında tanınan alimlerin klasikleşmiş eserlerinin takip edildiği anlaşılmaktadır. Medreselerde ders isimleri derslerin alanlarına göre değil, takip edilen eserlere göre belirlenmektedir. Bu eserlerin okunması ve geçilmesi medreselerde bir üst seviyeye yükselme anlamına gelmektedir. Medreselerde sınıf geçme yerine ders geçme yani kitaptan kitaba geçme sistemi bir ölçüttür. Bu açıdan öğrencilerin medreselerden mezun olabilmesi için önceden belirlenmiş kitapları okuyup geçmesi gerekmektedir. Bu eserlerin geçilmesi için belirli bir süre takdir edilmemiştir. Ders geçme süreleri öğrencilerin kabiliyetlerine ve öğrenme hızlarına göre değişiklik göstermektedir.

Medreselerin müfredatına bakıldığında ilimler arasında “doğrusal programlama” ve her ilmin kendi bilgi alanında “sarmal programlama” olduğu görülmektedir. Müfredatı oluşturan dersler ve ders alanlarına ait kitaplar birbiri ardına sıralıdır.

Program geliştirmede doğrusal programlama yaklaşımı konuların sıralı olması, yani bir konu öğrenilmeden diğerine geçilemeyen, birbirine yakın ilişkili ve zorunlu olarak öğrenmenin ağırlıklı olduğu konular için kullanılan bir yaklaşımdır (Demirel, 2009). Örneğin Arapça dil bilgisinde Sarf öğrenilmeden Nahiv'e geçilemez. Aynı şekilde ilimler ön koşul ilişkisi içindedir. Arap dili öğrenilmeden Tefsir ilmi bilgi alanına; Mantık öğrenilmeden Fıkıh ilmi bilgi alanına geçilemez. Bu yaklaşımlar medreselerde hem kitaplar hem de bilgi alanları için geçerlidir.

Sarmal programlama yaklaşımında ise konular, bir sonraki konuya geçildiğinde eski konu tekrar edilerek ve yeni konu daha geniş biçimiyle işlenmektedir. Böylelikle her konu daha sonraki aşamalarda tekrarlanır ve konunun kapsamını genişletir. Ayrıca bu yaklaşımda konular arasında bir ardışıklık söz konusudur (Demirel, 2009).. Medreselerde her ilmin bilgi alanında bu modelin uygulandığı görülecektir. Hem konular ardışıktır hem de kitaplar önceki kitabın genişletilmiş bir tekrarı gibidir

Öğrenilmesi hedeflenen bilgi alanları kendi içinde kitaplarla sarmal bir şekilde ilerlemektedir. Örneğin medreseye yeni başlayan talebeye ilk etapta dinî bilgi verilmemekte; alet ilimleri olan dil bilgisi ve yardımcı ilimler verilmektedir. Dinî ilimlere geçilmeden önce hazırlık mahiyetinde ilimlere ulaştıracak yollar ve usuller öğretilmektedir. Sonraki aşamada ise dinî ilimler sistematik şekilde öğretilmeye başlanmaktadır (İmamoğlu, 2013). Günümüz modern eğitim süreçlerinde de kısmî olarak bu paradigmanın uygulandığı görülmektedir. İlahiyat Fakülteleri'nde temel alan derslerine geçilmeden önce Arapça hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Ayrıca İslam Hukuku Dersi öncesinde İslam Hukuk Tarihi ve Usûlü ya da Hadis Dersi öncesinde Hadis Tarihi ve Usûlü vb. dersler farklı alanlarda da örnekler çoğaltılabileceği gibi yukarıda bahsedilen şekilde programlarda yer almaktadır. Aynı şekilde farklı fakültelerde farklı bölümlerde de temel derslere geçmeden önce o derslere giriş mahiyetinde başka dersler verilmektedir. Ancak bu durum, mutlak takip edilen bir uygulama değildir. Hazırlık sınıfının haricindeki diğer dersler için birbirinin ön koşulu olma durumuna genel olarak rastlanılmamaktadır. Öğrenciler gerekli şartları sağladığı takdirde üst ya da alt sınıftan birbirinin devamı niteliğinde olan dersleri eş zamanlı şekilde alma imkanına sahiptir.

Medrese müfredatları klasik dönemde yukarıdaki tabloda yer aldığı şekilde olmakla birlikte Medâris-i İlmiyye Nizamnâmesi'nin uygulanmasıyla medreselerde okutulan

derslerin bir kısmının değiştirilmesi ve programlara bazı yeni derslerin ilave edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu nizamnâmeye göre 12 yıl öğretim süresi olan medreselere Kur'ân-ı Kerîm ve dinî ilimlerle alakalı derslere ek olarak İmlâ, Sarf-ı Osmânî, Muhtasar Hesab; medreselerdeki ileri sınıflardaki programlar için ise Hendese, Felsefe, Mantık, Kosmoğrafya ve İslam Tarihi dersleri ilave edilmiştir. Medreseler açısından bir reform olan bu programın tam anlamıyla uygulanıp uygulanmadığına dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır.

Zamanla bozulmaya giden medrese sistemi II. Abdülhamid Dönemi'nde verimli hale getirilmeye çalışılmış ve bu çalışmalara temel başlıklar üzerinden yön verilmiştir. Dönemin resmî kayıtlarına bakıldığında medreselerdeki eğitimin yetersiz olduğuna dair yapılan tespitler ve çözüm önerilerinin dikkate alındığı ve yeniliklerin bunlara göre planlandığı görülmektedir. Medreselerle ilgili genel olarak eğitim programının yetersizliği, ders kitaplarının bir kısmının yetersiz oluşu ve diğer bir kısmının ise aşırı bilgi ihtiva etmesi nedeniyle öğretimi karmaşıklaştırdığı ve mezuniyet sonrasında öğrencilerin yetersiz kalmaları gibi konular dikkat çekmektedir.

Medreselerde Arapça tahsil yapılmasına rağmen mezun olan talebelerin Arapça metinleri anlayamamaları, Arapça konuşamamaları, Arapça yazma kabiliyetleri olmaması hususları oldukça dikkat çekmiştir. Ayrıca uzun tahsil hayatları boyunca öğrenim gördükleri bilgilerin sınırlı ve yetersiz olması, medreselerde geçirilen vaktin boşa harcandığı şeklinde bazı iddiaları gündeme getirmiştir. Bu konuda 1880 yılında Safvet Paşa'nın padişaha sunduğu arizâ medreselerin verimsizliğini eleştiren bir metin olarak karşımıza çıkmaktadır (BOA, *Y.E.E.*, 43/114). Safvet Paşa bahsettiği olumsuzlukların giderilmesi noktasında iki çözüm önerisi sunmuştur. Birincisi mevcut medrese programlarına müdahale edilmeden talebelere, medrese öğrenimlerini bitirmelerinin ardından, ayrıca Hesab, Cebir, Hey'et-i Cedîde, Coğrafya, Hikmet-i Tabîiyye, Arapça, İlm-i Hukuk, Türkçe İnşâ ve Kitâbet derslerinin tahsil ettirilmesidir. İkinci önerisi ise mevcut programların değiştirilerek yukarıda zikredilen ilimlerin programlara eklenmesi ve geleneksel medrese müfredatında bulunan ilimlerin azaltılıp bazı ders kitaplarının programdan çıkarılmasıdır. Medrese programlarının düzeltilmesi ile ilgili detaylı bilgilere bir sonraki bölümde medrese ıslahatları başlığında yer verildiğinden tekrara düşmemek adına bu isteklere burada detaylıca yer verilmeyecektir. Burada taleplere cevap olarak hangi adımların atıldığına dair bilgilere yer verilecektir.

Medrese programlarında çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Konuların zihinlerde oturtulmasına yardımcı olmak amacıyla medrese programlarının yetersiz görülüp açılması planlanan okullara din eğitimi alanındaki gelişmeler başlığında yer verilecektir.

Medreselerin müfredatlarıyla ilgili medreselerin gerilemelerine neden olarak gösterilen aklî ilimlerin ihmali meselesi de üzerinde durulması gereken bir meseledir. Aklî ilimlerin ihmal edildiğine dair rivayetler birkaç kişi tarafından dile getirilmiştir. Kâtip Çelebi'nin *Keşfü'z-zünûn* ve *Mîzânü'l-Hak* eseri bunlara örnek olarak verilebilir. Kâtip Çelebi, Osmanlı Devleti'nin gerileme devrine girmesiyle ilimlerde de duraklama devrine girildiğini ve dönemin Şeyhülislâmlarından birinin Hikmet ilminin okutulmasını menettiğini iddia etmektedir (Mustafa b. Abdullah Kâtip Çelebi, 1990). Haşiye-i tecrîd ve Şerh-i Mevâkıf gibi derslerin felsefiyâttan olduğu için kaldırıldığını ve bunlar yerine başka eserlerin okunması gerektiğine dair rivayetler aktarmaktadır (Kâtip Çelebi, 2001). Bu rivayetlere temkinli yaklaşmak gerekmektedir. Medreselerden aklî ilimlerin büsbütün kaldırılmış olma ihtimalleri gerçeği yansıtmamaktadır. Programlara bakıldığında ön planda olmasa da naklî ilimlere yardımcı olarak aklî ilimlere de yer verildiği anlaşılmaktadır. Zaten bu derslerin 16. yüzyıla kadar okutulduğuna dair şüphe bulunmamaktadır. 16. yüzyıl sonrasında da okunduğunu gösteren pek çok rivayet bulunmaktadır (Sarıkaya, 2001, s. 150–156). Ayrıca medrese sistemleri bir bütünlük ve süreklilik içinde devam etmiştir. Bu nedenle 16. yüzyıla kadar tedris edilen dersler medreselerin esaslı değişime girdikleri II. Meşrutiyet Dönemi'ne kadar aynı şekilde tedris edilmeye devam etmiştir. Osmanlı Dönemi düşünce hayatı ve felsefeyle ilgili araştırması sonucunda Bolay (2005), Osmanlı medreselerinde her dönemde felsefenin yer aldığını söylemektedir.

Bu konuda Sarıkaya (2001), medrese sistemi bütünlüğü içinde düşünüldüğünde bu ilimlerin okutulmasının ya da okutulmamasının medreselerin ilerlemesine ya da gerilemesine sebebiyet verecek etkide olmadığını söylemektedir. Ona göre tüm medrese tecrübesinin başarısını aklî ilimlerin varlığına bağlamak, medreselerin amaçları ve işleyişleri bakımından anlamlı ve mümkün değildir. Bu anlamda yükselme ve gerileme ile aklî ilimler arasında direk bağ kurmak yanlıştır (Sarıkaya, 2001, s. 156–158).

Dolayısıyla medreselerde aklî ilimlerin gerilemeye neden olacak şekilde müfredattan tamamen çıkarılmadığını söylemek mümkündür. Öte yandan bu derslerin işlenmesi

esnasında müderrislerin performansları, derslerin kalitesi, içeriği vb. konuların ne şekilde olduğuna dair yukarıda zikredilen bilgiler ışığında yorum yapmak doğru olmayacaktır. Bu konu çalışmamızın sınırlarını aşan bir konudur.

2.1.2.2. Eğitim-Öğretim Kadrosu

Osmanlı medreselerine bakıldığında öğretmen ve öğrenciler kategorisinde birbirinden farklı kavramların olduğu görülmektedir. Bu kavramlar öğrencilikten itibaren öğretici kadrolarına dahil olabilme süreçlerindeki farklı uzmanlık alanlarına işaret etmektedir. Medreselerde öğretici kademelerinde medreselerin hiyerarşik yapılarına da uygun olarak birbirinden farklı alanların olduğu görülmektedir. Bu hiyerarşik yapı içerisinde eğitim-öğretim kadrosunu oluşturan öğrencilerin ve müderrislerin konumları birbirlerinden farklılaşmaktadır.

Müderris, medreselerin ilk ortaya çıkışından itibaren medreselerde ders veren ve en yüksek rütbeli olan ilim adamları için kullanılmaya başlanmıştır. İslam dünyasındaki gelenekte kurumsal anlamda medreseden ziyade müderris ön planda tutulmuştur. Osmanlı medreselerinde de aynı şekilde müderris merkezî bir konumda olmuş ve medreselerdeki eğitim-öğretim faaliyetleri müderris merkezli olarak yürütülmüştür. Müderrislerin önemini en net şekilde anlayabileceğimiz örneklerden biri medrese icâzetnâmelerinde medrese isimlerinin zikredilmesi yerine müderrislerin ve müderrislerden okunan ders ve kitapların zikredilmiş olmasıdır. İlmiye teşkilatında da üç temel görevden biri müderrisliktir (Bozkurt, 2006, s. 467; İpşirli, 2006a, s. 468).

Müderris olabilmek için bazı süreçlerin takip edilmesi gerekmektedir. Medrese eğitimini tamamlayıp icâzet alan öğrenciler müderris ya da kadı olabilmek için sıra beklemektedirler. Bu süre zarfında yaşanan meslekî tecrübe kazanma ve belirli kontenjanlardan yararlanıp göreve başlama süreçleri "mülâzemet" kavramıyla ifade edilmektedir. Osmanlı sınırlarının genişlemesi ve buna bağlı olarak medrese sayılarındaki ve müderris ihtiyaçlarındaki artış mülâzemet sisteminin oluşmasında etkili olmuştur. Mülâzemet sisteminin amacı, medreseden mezun olmuş Dânişmendler arasında göreve başlayacak olanı adaletli şekilde belirlemektir (İpşirli, 2006b, s. 537).

Mülâzemet sözlükte; bir yere ya da kimseye sımsıkı bağlanmak, gidip gelmek, bir işle meşgul olmak, staj görmek gibi anlamlara gelmektedir (İbn Manzûr, 1990, s. 541–542). İlmiye mesleğinde terim olarak iki farklı anlamı barındırmaktadır. İlki medreseden

mezun olan ve müderris ya da kadı olma amacıyla isimlerini mülâzemet defterine kaydettiren kadı ya da müderris adaylığı süreci; ikincisi ise ilmiye sınıfındaki görev süreleri dolmuş olan kadı ve müderrislerin yeni bir görev alana kadar bekledikleri süredir. Bu anlamda ilmiye sınıfında olan kişi meslek hayatında dönem dönem mülâzemet süresi geçirmektedir (E. Alan, 2017, s. 89; İpşirli, 2006b, s. 537). Ellili medreselerde ve üzerindeki kademelerdeki medrese müderrislerinin mülâzemet verebildiği, bunların yanında bazı meşhur âlimlerin emekliliğinden sonra da mülâzemet verdikleri kaynaklarda görülmektedir.

Dânişmendler, müderrisliğe atanabilmek amacıyla bir müderrisin kontenjanından mülazım olmayı istemektedirler. 16. yüzyıl itibari ile medrese mezunu dânişmendlerin artan sayıları ve liyakat sahibi olmamalarına rağmen ulemâ çocuklarına tanınan öncelikler sebebiyle Ebussuud Efendi'nin Rumeli Kazaskerliği döneminde mülâzemet sistemine bir düzenleme getirilmiştir. Bu düzenlemeye göre hangi makamdaki ulemânın kaç tane mülazım vereceği kararlaştırılmıştır. Rutin durumlar dışında padişah cülûslarında, zafer kazanıldığında, Şehzade doğumlarında ulemâya mülazım vermek adına belli kontenjanlar tanınmıştır (Uzunçarşılı, 1988, s. 45–46).

Osmanlı ilmiye geleneğinde mülâzemet sistemine girişlerde farklı yollar bulunmaktadır. Bunlar, nevbet yoluyla mülâzemet, teşrif yoluyla mülâzemet, mevtadan mülâzemet, muidlikten mülâzemet, müstakil arz ile mülâzemet, tezkire hizmetinden mülâzemet, fetva emanetinden mülâzemet gibi usûllerdir. Bu çalışmanın sınırları bahsi geçen mülâzemet uygulamalarının detaylarına yer vermeye uygun olmadığı için mülâzemete giriş yollarının yalnızca isimleri verilmiştir. Bu konunun detaylarına Koçi Bey ilmiye sınıfının içinde bulunduğu durumu anlatırken temas etmiştir (Koçi Bey, 2008).

Medrese sisteminde Kanûnî Dönemi'nden önce de var olduğu bilinen mülâzemet sistemi, Kanûnî Dönemi'nde belirli usûllere bağlanmıştır. Medrese öğrencisi Hâşiye-i Tecrîd seviyesindeki medreseden başlayarak hariç ve dahil medreselerine, oradan sonra Sahn-ı Semân veya Süleymaniye Medreseleri'ne devam ederek bu eğitimleri de tamamladıktan sonra müderris olabileceğine dair bir icâzet alır. Eğitim süreçlerini bu şekilde tamamlayıp icâzet alan müderris ya da kadı adayı yani dânişmend, Anadolu'da müderris ya da kadı olmak istiyorsa Anadolu Kazaskeri'nin, Rumeli'de olmak istiyorsa Rumeli Kazaskeri'nin mülâzemet defterlerine adını yazdırıp beklemesi gerekmektedir. Müderris ya da kadı olana kadar geçen bekleme süresine "nevbet" ya da "nöbet" denilmiş; bu sıraya girip görevi bekleyen dânişmendlere ise mülâzım adı verilmiştir. Bir

kişinin bu süreç içerisinde yer alması o görev için liyakatli olması anlamına gelmektedir. Ayrıca mülâzımlık, müderrisliğe aday olmak anlamına gelmekle birlikte muîd kadrosunun üzerinde müderrislik kadrosunun hemen altında ara bir yerdedir (Makdisi, 2018, s. 283).

Mülâzemet sistemi, tarih boyunca çeşitli değişikliklere uğramış, Tanzimat Dönemi'nde ise memur alımlarında yapılan değişiklik sonucu ortadan kalkmıştır (İpşirli, 2006b, s. 538). Tanzimat Dönemi'nde Batı tarzı okulların eğitim sistemine dahil olması ile medrese mezunlarının devlet kademelerindeki istihdam alanları daraltılmış, görev alanları daha ziyade din hizmetleri alanıyla sınırlandırılmıştır (Sarıkaya, 2008, s. 47).

Medrese eğitim-öğretim kadrosundaki bir diğer eleman muîddir. Muîd, müderris yardımcısı, müzâkereci, asistan anlamlarına gelmektedir (İbn Manzûr, 1990, s. 315–322). Muîd, medreselerde müderrislerin vermiş olduğu dersleri tekrar etmek ve talebelerin bu dersi daha iyi anlamasına yardımcı olmakla görevli olan elemandır. Bu anlamda muîdler, müderristen sonra öğretim faaliyetine en yüksek katkıyı sunmaktadırlar. Muîdler eğitimini tamamlamış ancak müderrisliğe atanmamış kişiler olabileceği gibi ihtisas seviyesinde bir öğrenci de olabilir. Görev alanları öğrencilerin derslerini tekrar ettirmek ve disiplinlerinden sorumlu olmayı kapsamaktadır. Muîdlerin en çalışkan ve kabiliyetli öğrenciler arasından seçildiği ve bunların da müderrisler gibi ellili medrese kademesinin altındaki medreselerde bulunmadığı bilinmektedir. Müderrisler tarafından dânişmendler arasından seçilen muîdlerin kaç sene muîdlik yaptığı konusunda kesin bir bilgi bulunmamaktadır. İlmî açıdan eser yazabilecek düzeyde bilgiye ve yeteneğe sahip olan muîdler, ekseriyetle medresede boş bir müderrislik kadrosu bulamadıkları için bu görevi ifâ etmektedirler. Muîdler medreselerin maaşlı personelleridir ancak müderrislere nazaran oldukça düşük bir gelirleri bulunmaktadır.

Medreselerdeki öğrenci kadrosuna geldiğimizde ise öğrencilerin isimlendirilme noktasında çeşitli amillerin bulunduğu görülmektedir. Osmanlı medrese geleneğinde öğrencilere öğrenim seviyeleri, vakıflardan aldıkları burs miktarları, sınıftaki konumları, vakıf lehdarı olmaları gibi özelliklere göre farklı isimler verilmektedir. Bunlar dışında ise "tâlib, talebe, fakîh, mülâzım, tilmîz, dânişmend, softa, sûhte, müsteîd" gibi isimler de öğrenciler için kullanılan diğer isimlerdir (Makdisi, 2018, s. 257-262). Bu kavramlar arasında bazı küçük farklılıklar bulunmaktadır.

Osmanlı medrese öğrencilerin ifade etmek için kullanılan kavramlardan biri olan sûhte, Farsça yanmış, tutuşmuş anlamına gelip medrese öğrencilerinin ilim aşkıyla yanmalarına izafeten kullanılmaktadır (Ayverdi, 2011). Sonraları bu kelime sûhtegân ya da softa şeklinde de kullanılmıştır ve medreseler ortadan kalkıncaya kadar da kullanılmaya devam etmiştir. Sûhte, sıbyan mekteplerini bitirmiş olan 12-15 yaşlarındaki Haşiye-i Tecrid Medreseleri'ne giren yani medrese öğrenimine başlayan öğrenciler için kullanılmaktadır. Belirli dersleri tamamladıktan sonra temessük belgelerini alarak bir üst medreseye girmeye hak kazanmaktadırlar. Öğrenim süreçleri boyunca sırayla miftâh, kırklı ve ellili medreselerdeki eğitimlerini de tamamlayarak Sahn-ı Semân Medresesi'ne girip dânişmend olmaktadırlar. Sûhteler birden fazla kişiyle hücrelerde kalmakta ve yemeklerini imaretten yemektedirler. Kendilerine ihtiyaçlarını karşılamaları için aylık tahsisat verilmekte ve dânişmend olduklarında da oda sahibi olabilmektedirler (M. Alkan, 2009, s. 342–343; Baltacı, 1976, s. 33; İzgi, 1997, s. 51).

Dânişmend ise Sahn-ı Semân ve Süleymaniye gibi büyük medreselerde öğrenimlerine devam edip icâzet alma aşamasına gelmiş öğrenciler için kullanılmaktadır. Dânişmendlerin medreselerde müstakil odaları bulunmaktadır ve malî açıdan iyi olanlar hizmetlerini görmeleri için yanlarına çömez alma yetkisine sahiptir. Bu açıdan medrese eğitim-öğretim kadrosunda müderris ve muîdden sonraki yüksek düzeydeki kişilerdir. Dânişmend olmak için gerekli silsile Koçi Bey tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

> *"İlim öğrenmek isteyen bir kişi dânişmend olmak isterse ulemâdan birisi harekete geçer, evvela onda mahreç dersi okur, yeteneği ve kabiliyeti görüldükten sonra müderrislerden birine gönderirdi. Ondan da ötekine gönderilir böyle böyle hariçte, dahilde ve sahnda nice müddet dânişmend olur sonunda istediği yerde karar kılıp sırası geldiğinde mülâzım olur ve Ruznamçe-i Hümâyun'a adı yazılırdı. Yolu geldiğinde sahn dânişmendlerin eskileri -ki mûidlerdir- her birine birer tetimme tayin olunup ve bunlar orada kalan suftegân taifesinin derslerine yardım ederdi."*
> (Koçi Bey, 2008, s. 47)

16. yüzyılın sonlarında medreselerdeki yüksek rütbeli ulemânın çocuklarına çeşitli imtiyazlar tanınması, ilmiye teşkilatında kademe yükselmek için rüşvete tevessül edilmesi, medreselerin kapasitelerinden fazla öğrenci kabul etmesi gibi nedenler medrese sisteminde bozulmalara neden olarak zikredilmektedir. Ayrıca dönemin ekonomik ve sosyal sebepleri de bozulmada etkili olmuştur. Bu durum medrese öğrencileri arasında olumsuz etkilere neden olmuş; öğrenciler bazı gruplar kurarak

toplumda rahatsızlık oluşturmuşlardır. Bu durumu düzeltmeye yönelik bir dizi tedbir geliştirilmiş, çeşitli ferman ve nizamnâmeler yayımlanmıştır (Aklan, 2009, 343; İzgi, 1997, 52).

2.1.2.3. Eğitim-Öğretim Yöntemleri

Osmanlı medreselerinde tedris, İslamî ilimlerin tahsil geleneği olan ders halkası şeklinde yürütülmüştür. Ders halkaları, medrese eğitim sisteminde bireysel başarıya ve kabiliyete bağlı eğitim iletişim pratiğin özgün bir modelidir. Bu modelde her öğrenci bir ders esnasında eğiten ve eğitilen kişi rollerini dönüşümlü olarak temsil eder. Bu sebeple bu model, öğrenme güçlüklerini gidermek ve öğrenimi pekiştirmek hususlarında oldukça önemli bir rol oynamaktadır (H. Akgündüz, 1997, s. 411).

Medrese eğitim sistemi öğrencilerin müderristen tek tek ders aldıkları bir sistemdir. Ders halkaları modeli, bu bağlamda öğrencilerin müderrise ulaşıncaya dek muîdlerin kılavuzladığı hiyerarşik gruplar içinde kendinden daha ileri seviyede olan öğrencilerle kendi dersini müzakere etmesi, kendinden alt seviyedeki arkadaşlarına ise ders okutmasıdır. Bu anlamda "kubaşık" yani iş birliğine dayalı bir öğretim modeli olduğu söylenebilir. Bu öğretim modelinde mûidler müderris ve talebe arasında köprü vazifesi görmektedirler. Halka sistemi, camideki eğitim uygulamalarından medreseye intikal etmiştir (H. Akgündüz, 1997, s. 412).

Ders halkaları ve kubaşık öğrenme modelinin çok önemli faydaları bulunmaktadır. Bunlar ders konularını tekrar etme, öğrenme tecrübelerini denetleme (besleyici yankı), öğrencinin kendine sorular yöneltmesi, öğrencileri seviye grupları arasında gerçekleşen öğretim yoluyla konularını pekiştirmesi gibi faydalardır (Brown ve Smiley, 1978).

Bu modelin medreselerde uygulanması ise, derste halka şeklinde müderrisin etrafında oturan öğrencilere dikkatleri dağılmadan müderrisi kolayca takip edebilme, ilmî tartışmalara katılabilme, müderrisle birebir etkileşim içerisinde olma ve bu sayede öğrenmeyi daha rahat bir şekilde gerçekleştirme imkanı verir (Furat, 2019, s. 126).

Tarihî metinlerden tarihî şahsiyetlerin öğrencilik yıllarına dair satırlara göz atıldığında medreselerdeki oturma düzeni ile ilgili bazı bilgiler karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgilerden anlaşıldığına göre medreselerde oturma düzeni öğrenci seviyelerine göre tertip edilmektedir. İşlenen konu hakkında bilgisi daha fazla olan öğrenci, müderrise

daha yakın oturmaktadır. Öğrencinin o derste ilerlemesi ya da gerilemesi de oturma düzenine etki etmekte; müderrise yakın olanlar kendilerinden daha başarılı biri geldiğinde yerlerini ona vermektedirler. Bu öğrenciler arasındaki rekabetin durmadan devam ettiğinin bir göstergesidir. Tabakat kitaplarında da müderrisin o öğrenciyi kendisine yaklaştırdığına dair ibareler yer almakta, bu ibareler öğrencilerin müderrislere yakın olabilmelerinin ne kadar mühim bir mesele olduğunu göstermektedir. Müderrisin yanına gelebilmek akademik anlamda bir başarı göstergesi olarak kabul edilmektedir (Makdisi, 2018, s. 152). Bu usul, tedris esnasında müderrisin öğrenciyi değerlendirmesi kadar öğrencinin de kendi öz değerlendirmelerini yapmasına olanak sağlaması açısından önemlidir.

Medreselerdeki ders halkasında öğrenci sayısı medreselerin vakfiyelerinde yer alan şartlara binaen farklılık göstermekle birlikte belirli bir sayı bulunmamaktadır. Bazen medreseye tayin edilen müderrislerin aşırı teveccüh görmesi nedeniyle halkadaki öğrenci sayısının çok arttığı kayıtlarda yer almaktadır. Yüksek kademedeki öğretim kurumlarında halkalardaki öğrenci sayısının artmasına izin verilirken ilköğretimlerdeki eğitim kurumlarında böyle bir artışa izin verilmemektedir. Mektepte öğrenci sayısı arttığı zaman hoca takviyesinde bulunulurdu. Günümüzde de yükseköğretim kademesindeki üniversitedeki sınıf sayılarına bakıldığında yüksek sayıdaki öğrencilerin aynı sınıfta bulunmasına rağmen ilköğretim okullarında sınıflardaki öğrenci sayısının 20 ile 30'u geçtiğinde problemlere neden olduğu bilinmektedir (Çelebi, 1998, s. 251).

Medreselerde kullanılan eğitim-öğretim metodu dedüktif bir karakter arz etmektedir. Bu metodun esasını ise nasslara ve dinî otoritelere dayandırma teşkil etmektedir. Tüm meseleler izah edilirken sonuç olarak nasslara ya da otoritelere dayandırılmaktadır. Bu metot başlarda ezberi esas almaktadır. İlk olarak Kur'ân-ı Kerîm'i ezberlemek ve Kur'an'ın yanında olabildiğince çok Hadis öğrenmek gerekmektedir. Klasik dönemden itibaren medreselerdeki dersler, müderrisin seçtiği eserden metin okunarak takrir usûlüyle gerçekleştirilmiştir. Bu usul "açık kitaptan tedris usûlü" olarak da bilinmektedir. Muallim mevzuyu ezber bilse de açık kitaptan okuturdu. Derslerde okunan eserler talebeleri uhrevi hayata hazırlamaya yarayan eserlerdi ve tedrisin dili Arapça'ydı. Talebeler müderrisin çevresinde halka şeklinde toplanır ve metni azami bir dikkatle takip ederdi. Bu esnada genellikle de metnin lafızlarını, manasını düşünmeden ezberlemeye çalışırdı (Ali Haydar, 1339, s. 148).

Zaman içerisinde medreselerde imlâ metodunun da gelişmeye başladığı görülmüştür. Kur'ân-ı Kerîm derslerinin dışındaki derslerde not tutturulması gelenek haline gelmiştir. İmlâ metoduyla birlikte bir müddet sonra şerh ve izah metodu da gelişmeye başlamıştır. İmlâ metodu, medreselerde okutulan eserlerin nüshalarının çoğalması ile birlikte öğrencilerin ders kitaplarına ulaşma imkanı artınca terk edilmeye başlanmıştır. Bu aşamadan sonra sınıf içerisinde derste okunacak olan metin bir öğrenci tarafından yüksek sesle okunup ardından hocanın bu metne tashihler ve izahlar yapmasıyla sürdürülmüştür. Bu aşamada da hocanın yaptığı izahların kaydedilmesi noktasında imlâ metodu kullanılmaya devam etmiştir (Uzunçarşılı, 1988, s. 57).

Medreselerde kullanılan diğer bir metot soru-cevap metodudur. Zaman zaman müderris öğrencilere sorular yöneltip cevaplarını istemekte ya da öğrenciler müderrislerine soru sorarak konuyu ayrıntılarıyla öğrenmek istemektedirler. Soru-cevap metodunda da dedüktif esaslara uyulmaktadır. Yani soruların cevapları nasslara ve dinî otoritelere dayanarak verilmektedir. Soru-cevap metodunun bazı günlerde halka açık toplantılar yapılarak da kullanıldığı kaydedilmiştir. Özellikle medreselerin sayılarının artmasından sonra her medreseye özel muktedir müderris bulmak zorlaşmış ve büyük camilerde medreselerde okunan kitapları okuyan müderrisin dersinden faydalanmak için dersiâm sistemi kurulmuştur. Bu şekilde ders verenler müderrisler olmakla birlikte öğretim bürosuna sahip olan medrese mezunlarına da belli bir aylık almak şartıyla camilerde öğretim yetkisi verilmiştir (Unat, 1964, s. 5).

Soru-cevap metodunun yanı sıra tartışma metodu da medreselerde kullanılan diğer bir metottur. Medrese müfredatlarında yer alan klasik metinler müderrisler tarafından takrir edildikten sonra öğrencilerle bu bahislerle ilgili tartışmalar yapılmaktadır. Derslerdeki takrir usûle de sıradan bir takrir olmaktan ziyade seviyesi yüksek bir talebeyle mübahase şeklinde yapılmaktadır. Bu sebeple müderrislerin derslere önceden hazırlıklı gelmiş olmaları beklenmektedir. İpşirli (2003) meselelerle ilgili soru, cevap ve tartışmaların Türkçe olarak yapıldığını ifade etmektedir.

Unat, medreselerdeki soru-cevap metodunun zaman içerisinde tetkik, müşahade, tenkide yer vermeyen bir hal aldığını, yalnızca ayet, hadis ya da başka bazı metinlerin Aristo mantığına göre şerh ve tefsirinden ibaret olan bir metot haline geldiğini söylemektedir. Bu sebeple de yapılan eğitimin yalnızca lafızlardan ibaret olan ve yazı öğretimine yer vermeyen skolastik bir nitelik kazandığını iddia etmektedir (Unat, 1964, s. 6).

Osmanlı medreselerindeki eğitimin ezber ve tekrardan ibaret olduğuna dair iddialar bulunmaktadır. Ancak İslam eğitim-öğretim tarihinde tahlil ve tenkide dayanan bir tartışma geleneğinin önemli olduğu ve medrese müfredatlarına bakıldığında eleştirel düşünmeye sevk eden ve tartışmayı konu edilen derslerin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Meselenin izahı için bu derslerden birkaçına aşağıda temas edilecektir.

Osmanlı medreseleri miras aldığı geleneği devam ettirerek medreselerde Adâbu'l-bahs ve'l-münazara ya da kısaca Adâb denilen derslere yer vermiş ve bu derslerde İslam müelliflerinin meşhur eserlerini okutmuştur. Taşköprülüzade, öğrencilerin vazifelerini saydığı eserinde, öğrencilerin vazifesi olarak akranlarıyla karşılıklı olarak konuları gözden geçirmek, incelemek ve münazarayı saymaktadır. Ardından tartışmayla ilgili amaçlarının ve nasıl olması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Taşköprülüzade iyi bir şekilde yapılan münazaranın öğrencinin tek başına yaptığı tekrar ve bireysel çalışmadan daha yararlı olduğunu söylemektedir (Taşköprülüzâde Ahmed Efendi, 1313, s. 63).

Medrese müfredatları ile ilgili bilgi veren bir başka eser olan Kevâkib-i Seb'a'da da 18. yüzyılın ortalarında öğrencilerin her birinin haftada birkaç satırdan oluşmak üzere beş ders okudukları, her dersin öncesinde 8-9 saat hazırlandıkları, derste metnin takririnden sonra bütün öğrencilerin görüşlerini ifade ederek konuyu 4-5 saat tartıştıklarına dair bilgiler yer almaktadır. Aynı şekilde müderrislerin de bir konuyu talebelerin tartışmasına açtıkları veya farklı fikirleri olan tarafların görüşlerini ifade ederken müderrislerin hakim olduğu yönünde bilgiler de mevcuttur. Müfredatta yer alan ve tartışmaya geniş yer veren pek çok kitap ve dersin okunduğu Osmanlı medreselerinde adâb ilminin ayrı bir önemi bulunmaktadır. İlimler tertibinde bu ilim genelde Mantıktan sonra, ancak Kelâm ile Usûl ve Fıkıh derslerinden önce yer almaktadır. Bu ilim mantık ve diğer ilimler arasında bir köprü vazifesindedir. Bu ilmin amacı Kevâkib-i Seb'a'da tartışma ve araştırmalarda yanlıştan korumayı sağlamak olarak açıklanmıştır.

Yanlışlardan koruyan bir diğer ilim ise cedeldir. Taşköprülüzade (1313) cedeli, aklî ilimlerin bir çeşidi olmasının yanında usul ilminin de alt dallarından biri olarak açıklamaktadır. Ona göre cedel mantık ilminin bir parçası olan diyalektiğe dayanır. Cedel ve diyalektik arasındaki farklılık, cedelin dinî ilimlere münhasır olmasıdır.

Tüm bu anlatılanlar neticesinde, Osmanlı medreselerinde müderrislerin tedris usûlü olarak hangi metot ve teknikleri kullandıklarına bakıldığında bireysel öğretim

stratejilerine uygun metot ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Bu kapsamda takrir, ezber, imlâ, problem çözme metodu (tartışma) ve soru-cevap vb. metotlar kullanılmıştır. Ders konularının niteliğine göre bu metotlardan bir ya da birkaçının kullanıldığı medrese eğitim sisteminde ana dinamiği *"iktisâr-iktisâd-istiskâ"* mertebelerini kapsayan problem çözme metodu oluşturmaktadır (H. Akgündüz, 1997, s. 413–417). Ders işleme esnasında müderris tarafından metinlerin büyük bir kısmı kelime anlamı ile birlikte okunmakta, talebe ise okunan metni imla etmekte ve sorularını müderrise ya da ders sonrasında tekrarlar sırasında muîde sormaktaydı (Furat, 2019, s. 132–133).

Osmanlı Devleti'nde medresede yürütülen din eğitimi ve öğretiminin ve medresenin ortaya koymuş olduğu ilmî ürünlerin, geniş halk kesimine ulaşamamış ve etkileri sınırlı kaldığını düşünenler olmuştur. Medreselerde üretilen ilmî bilginin halka ulaştığı tek kanal, medrese mezunlarının ya da medresede tahsiline devam eden talebelerin çeşitli vesilelerle taşraya çıkıp halka "va'zu nasihatte bulunma"ları olmuştur. Medrese talebelerinin halkla buluşmaları ve vaazlarını vermeleri camilerle gerçekleştirilmiştir (Unan, 1999, s. 192).

Osmanlı Dönemi'nde özellikle Ramazan aylarında belli bir süre için ücretleri gittikleri yerlerdeki halk tarafından karşılanan gezici din adamlarının ya da imamların halka dinî bilgiler aktarmak için cerre çıkmaları bilinen bir gelenektir. Bu sebeple medreseler, mutâd tatilleri haricinde kandiller, bayramlar ve ramazan ayları da tatil edilmektedir. Bu süre zarfında medrese talebeleri hazırlıklarını önceden tamamlayarak memleketlerine ya da bazı köy ve kasabalara giderek Ramazan ayı boyunca bu yerlerde vaaz ve irşad hizmetlerinde bulunmaktadırlar. Bu hizmetler maddî olarak da gelir sağladığı için talebelerin medrese eğitimleri esnasında kendilerini daha rahat idare edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Unan, 1999b). Medrese talebelerinin Ramazan ayı boyunca memleketin dört bir yanına dağılıp halkı bilgilendirme faaliyetleri hem Osmanlı kültürünün hem de dinî bilgilerin taşraya aktarılması noktasında oldukça önemli katkılar sağlamıştır. Bu faaliyet, medreselerin kapatılmasına kadar aynı fonksiyonla devam etmiştir. Türkiye'de de yakın zamanlara kadar müstakil imamı ya da din adamı bulunmayan meskûn yerleşim yerlerine özellikle Ramazan aylarında belirli sürelerle, ücretleri oranın sakinleri tarafından ödenen gezici din adamlarının olduğu ve bu süreler zarfında halka dinî bilgi aktarımında bulundukları bilinmektedir. Bu durum Osmanlı geleneğinin yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu açılardan bakıldığında halkın

dinî bilgi ihtiyacını giderme noktasında camilerin oldukça önemli olduğu ve etki alanlarının medrese gibi örgün eğitim kurumlarından çok daha geniş olduğu söylenebilir.

2.1.3. Saray Eğitim Kurumları

Geleneksel eğitim kurumlarından bir diğeri ise saray eğitim kurumlarıdır. Saray içerisinde, Şehzadegân mektebi, Enderun ve Meşkhâne bulunmaktadır. Şehzadegân mektebinin programı sıbyan mekteplerinin programına benzemektedir. Enderun ise, farklı bölümleriyle Osmanlı Devleti'nin önemli makamlarının sahiplerini eğitmektedir. Kaptan-ı derya, sadrazam, vali, elçi gibi mühim makam sahipleri ile mimar, hattat gibi sanatkarlar, şairler ve alimler ekseriyetle saraydan yetişmektedir (Uzunçarşılı, 1984). Bu vaziyet, sıbyan mekteplerine giden öğrencilere meslekî anlamda eğitim verme veya onları bu hususta yönlendirme imkanı vermemekle birlikte ders programını da oldukça kolaylaştırmaktadır. Sıbyan mekteplerine giden öğrencilere meslekî bilgî verilmemektedir. Sıbyan mekteplerinde eğitimlerini tamamlayan öğrencilerin önlerindeki tek alternatif ise medrese eğitimidir (Aksoy, 1968, s. 56).

2.1.3.1. Enderun Mektebi

Enderun Mektebi, Osmanlı Devleti'nde, öğretimin ilk basamağı olan sıbyan mektepleri ile devletin farklı kadrolarına kalifiye elemanlar yetiştiren medreseler dışında saraydaki çocukları okutma, padişahların hizmetinde bulunacak memur ve müstahdemleri yetiştirme, güvenilir devlet adamları ve askerler yetiştirme gibi görevleri üstlenen bir kurumdur (Doğan, 1997, s. 415).

Enderun mektebi, adından da anlaşıldığı üzere sarayın iç hizmetler[24] kısmı içerisinde yer almaktadır. Saray hizmetlerinde kullanmak üzere bilgi ve görgü sahibi adam yetiştirmek amacıyla saray içinde teşkilatlandırılan "Enderûn-ı Hümâyun" ve kadrosunda toplanan "iç oğlanları" Osmanlı Devleti'nin yüksek idarî ve askerî memurlukları için eleman yetiştiren kaynaklardan kabul edilmektedir. Enderun mektebi, Tanzimat'tan sonra yalnızca saray içindeki bir okul gibi mütalaa edilmeye başlanmış ve

[24] Sarayda "Birun" denilen dış hizmetler ve "Enderun" denilen iç hizmetler olmak üzere örgütlenmiş ikili bir yapı mevcuttu. Sarayda padişahların günlük hayatlarını geçirdiği bölüme "Enderun" denilmekteydi. Enderun, sarayın "Bab'üs Saâde (Ak Ağalar)" kapısından itibaren üçüncü ve dördüncü yer ile ifade edilen iki geniş alanı ve etrafındaki daireleri kapsamaktadır. Bu bölüm padişahın selamlık dairesi olup burada hizmet edenlere Enderun halkı ya da hizmetlileri denilmektedir (Koçer, 1991; Tekeli ve İlkin, 1999).

II. Meşrutiyet'in sonlarına kadar çeşitli istihaleler geçirerek varlığını devam ettirmiştir. Bu mektebin ana gayesi, padişaha ve devlete güzel şekilde hizmet edebilmek için gereken zarafet kurallarını öğreterek hükümdarın yakın çevresinde olacak kişilerin her bakımdan seviyeli, kaliteli ve ehliyetli bir şekilde yetiştirmek ve devlet işlerinde ehil olmalarını sağlamaktır Burada yetişen ve saray dışında görev almış olanların birçoğu yüzyıllar boyunca Osmanlı İdare Teşkilatı ve ordu hizmetlerinde önemli mevkilerde layıkıyla hizmet vermişlerdir. Yine sanat ve musikî alanındaki hünerleriyle Türk kültürü ve sanatlarının gelişmesinde etkin rol oynamışlardır (Unat, 1964, s. 10). Cami ve medreselerde dinî bilgi ağırlıklı sürdürülen eğitim, Enderun mektebiyle kitle eğitimi şeklinde halka açık olarak gerçekleştirilmeye devam etmiştir (Akkutay, 1984, s. 25).

Enderun, devletin merkez, taşra, mülkî ve askerî personelini yetiştirmek amacıyla din ve ırk ayrımı gözetilmeden liyâkat ve disiplin merkezli bir eğitim alanıdır. Temeli devşirme sistemine dayanmaktadır. Devşirme, Osmanlı askerî sisteminde Selçuklu uygulamalarının etkileriyle ortaya çıkmış ve zaman içerisinde Enderun'a öğrenci seçmek için kullanılmıştır (Akyol, 2019, s. 130).

Enderun mektebi, öğrenci kaynağı olan acemi oğlanları, savaş esirleri olan pençik oğlanları ile devşirme usûlüyle toplanan devşirme oğlanlarından oluşmaktadır.[25] Saray dışından getirilen hocaların da vasıtasıyla Enderun mektebinde verilen dersleri birkaç gruba ayırmak mümkündür. İlk sırada medreselerde de okutulan İslamî İlimler dersleri yer almaktadır: Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid ve İlmihal ile başlanır ve ardından Birgivî risalesi, Halebî, Kudurî gibi klasik Fıkıh ve Akaid eserleri okunmaktadır. İkinci grubu araç ve alet ilimleri denilen Dil ve Mantık gibi dersler oluşturmaktadır. Sarf, Nahiv, Mantık, Meâni, Beyan gibi dersler, bu derslerin başında yer almaktadır. Üçüncü grup derslerde ise Matematik, Geometri, Kimya, Astronomi, Fizik vb. dersler bulunmaktadır. Bu dersleri almak isteyenlerin zaman ve mekan olarak bir kısıtlaması yoktur. Öğrenciler, bu dersler için teşvik edilmekte; bu dersleri öğrenmeleri için onlara farklı imkanlar sunulmaktadır. Dördüncü ve en önemli grup ise temel İslamî İlimlerdir. İlimler hiyerarşisinin en tepe noktasında bulunan Usûl-i Fıkıh, Kelâm, Tefsir ve Hadis dersleri seçkin müderrisler tarafından okutulmaktadır (Gündüz, 2019a, s. 51). Enderun'da protokol kuralları, padişaha hizmet ve adab-ı muaşeret de verilen eğitimlerden

[25] Devşirme sistemi, padişahın belirli aralıklarla ve özel komisyonlar aracılığıyla Rumeli'deki Hıristiyan tebaa arasından eli yüzü düzgün ve yetenekli çocukların seçilmesidir (Akkutay, 1984).

bazılarıdır. Enderun mektebi öğrencileri için kütüphaneler de oldukça zengin kaynakları barındırmıştır (Ergin, 1977a, s. 16).

Enderun mektebinde okutulan dersler medreselerde okutulanları içermekle birlikte çeşitli yönlerden farklılık göstermektedir. Türkçe, Arapça, Kur'ân-ı Kerîm ve Din dersleri tüm öğrenciler için zorunlu ortak derslerdi. Enderun öğrencileri, sarayın kendilerine tahsis edilmiş bahçelerinde at binme, kılıç kullanma, top ve tüfek atma, cirit oynama ya da vücutlarını güçlendirmek için vb. faaliyetler yaparlardı. Herkesin farklı spor dallarında ehil olması beklenmekteydi. Zorunlu eğitim, 7-8 yıl devam ettikten sonra uzmanlık alanlarına ayrılmakta ve eğitimin tamamı 12-14 yıl kadar devam etmekteydi (Akkutay, 1984, s. 38–42; Gündüz, 2019a, s. 50; Uzunçarşılı, 1984, s. 337).

Enderun mektebinin teşkilatı zamanla yükselerek 17. yüzyılda son şeklini almış ve yedi odaya ayrılmıştır (Ergin, 1977a, s. 12–13; Uzunçarşılı, 1984, s. 308). Aşağıdaki tabloda bu odalar ve görevleri kısaca belirtilmiştir.

Tablo 5: Enderun'daki Odalar ve Hizmetleri

Küçük Oda	Buralar Enderun Mektebi'nin hazırlık sınıfları durumundadır. Buradakilerin asıl görevi, okuma-yazma öğrenmektir.
Büyük Oda	
Doğancılar Odası	Padişahın av törenlerinde kullandığı doğanlara bakan 40 kişiden oluşmaktadır.
Seferli Odası	Padişahın özel eşyaları, resmî kıyafetlerinden sorumlulardır. Sarayın mefruşatında da sorumludurlar.
Kiler Odası	Sarayın yiyecek ve içeceklerinden sorumludurlar.
Hazine Odası	Devlet hazinesinin korunması ve padişahın değerli eşyalarına bakmakla görevlilerdir.
Has Oda	Temel görevleri kutsal emanetler ve Hırka-i Saadet odasının korunmasıdır. En yüksek derecedeki iç oğlanlarından oluşmaktadır.

Enderun mektebi ile medrese bazı açılardan benzemekle birlikte hedefleri ve metotları açısından oldukça farklı alanlardadırlar. Batı'dan gelen birçok gözlemci ve İstanbul'da uzun yıllar kalmış elçiler, medrese eğitiminden ziyade Enderun'la ilgilenmişlerdir. Ancak, 17. yüzyılda, mevcut öğrenci alım usûllerine aykırı olarak öğrenci tespitinde ve

alımında birtakım ayrıcalıkların başlaması[26], eğitim sisteminin yeni ihtiyaçlar karşısında yetersiz kalması, kapıkulu askerinin iktidarı belirleyecek kadar büyük nüfuza ve güce sahip olması Enderun mektebindeki disiplinin bozulmasına ve eğitim kalitesinin düşmesine neden olmuş ve önemini kaybetmeye başlamıştır. Enderun 19. yüzyılın başlarına dek etkisini devam ettirmiş, sonrasında ise Batı tarzı açılan mekteplerden yetişen kimseler idarede söz sahibi olmaya başlamışlardır (İpşirli, 1995, s. 187).

II. Abdülhamid zamanında (1876-1909) ihmal edilen Enderun'un, Meşrutiyet Dönemi'nde hiçbir önemi kalmamıştır (Pakalın, 1993, s. 536). 1 Temmuz 1909 tarihli bir kararnâme ve de bir talimatnâmenin neşredilmesiyle Enderun mektebi lağvedilmiştir. Enderûn-ı Hümâyun'da çalışanların görevlerine zarar gelmeyecek şekilde istedikleri mekteplere devam etmelerine izin verilmiştir (Ergin, 1977a, s. 24).

2.1.3.2. Şehzade Eğitimi ve Şehzadegân Mektebi

Osmanlılarda şehzadeleri yetiştirmek amacıyla muhtelif yollar denenmiştir. II. Abdülhamid Devri'nde bu amaçla eğitim veren mekteplere "Şehzadegân Mektebi" ya da "Mekteb-i Âli" denilmiştir. Askerî ve mülkî okullara gitme arzusunda olan şehzadeler için mekteplerde hususî sınıflar (hanedan sınıfı) açıldıysa da bu uygulamadan II. Meşrutiyet Devri'nde vazgeçilmiştir (Kırpık, 2016).

Şehzadegân mektebi, şehzadelerin saray içerisinde ilköğrenimlerini gördükleri okuldur. Programı, sıbyan mektebinin programı ile benzemekteydi. (Akyol, 2019, s. 127). Sarayda olan Sultan ya da hanedan çocukları burada kız erkek karma bir eğitim görürlerdi. Saray dışında yaşayan şehzadelerin çocukları ise bu mektepte değil, bulundukları saraylardaki mekteplerde eğitim görürlerdi (Ergin, 1977a, s. 6).

Şehzadegân mekteplerine başlayan hanedana mensup çocuklar için âmin alayı veya bed-i besmele törenlerinden daha büyük ve gösterişli merasimler düzenlenmekteydi. Osmanlı İmparatorluğu'nda yazışmalarda, içerisinde Arapça ile Farsça sözcük ve kalıpların çokça kullanıldığı, Osmanlıca'nın kullanılması sebebiyle şehzadelere Arapça ve Farsça da öğretilmekteydi. Şehzadegân mekteplerinde verilen ilk eğitim tıpkı sıbyan mekteplerinde olduğu gibi Kur'ân-ı Kerîm eğitimiydi. Şehzadeler, bu dersleri 5-6

[26] Başlangıçta yalnızca devşirme oğlanlarının alındığı, Türk öğrencilerin alınmadığı bu okullara zaman içerisinde gelecek vaad ettiği için devlet erkanından birçok kimsenin de çocukları alınmaya başlamıştır (Pakalın, 1993).

yaşlarında almaya başlarlardı. Mektepte Kelâm, Hadis, Fıkıh, Akaid, İlmihal, Edebiyat, Felsefe, Mantık, Tarih, Coğrafya, Matematik ve Astronomi gibi dersler verilmekteydi.

Osmanlı padişahlarının gördükleri eğitim sadece bu mekteple sınırlı değildir. Padişahların çoğunun pek çok ilim sahasında bilgili olmalarını, onların bu mekteplerden sonra gördükleri "özel eğitim"le açıklamak mümkündür. Şehzadeler için sarayda spor, güzel sanatlar ve avcılık eğitimleri de verilmiştir. Lakin Osmanlı şehzadeleri yani sultan adayları için en mühim eğitim siyasî eğitim olmalıdır (Ergin, 1977a, s. 6).

2.2. Batı Tarzı Modern Eğitim Kurumları

Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketleriyle birlikte eğitim, toplumsal düzeni yeniden tesis etmeye yarayan bir araç olarak kabul edilmiş ve ideolojik formülasyonun tamamlanmasının ardından toplumsal düzeni oluşturmak için eğitimin zorunlu ve yaygın olması için çaba harcanmıştır. Devletin fertlerinin de bu eğitim süreçleriyle modern devletin inşasında ve modern devleti oluşturan dinamiklerin sürekliliğini sağlamada etkin rol oynayacak vatandaşlar olarak yetiştirilmesi zorunluluk olarak görülmüştür (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015, s. 311).

Eğitim, Batılılaşmada önemli bir araç olarak görülürken ciddi ideolojik kamplaşmaların da yaşandığı bir mecra olmuştur. Eğitim ile siyasal tarih arasında paralellik mevcuttur. Siyasal bir değişim direk eğitim alanına yansımış ve değişiklikler meydana getirmiş, iktidarlar kendi değerlerini topluma aktarırken eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır. Bu açıdan eğitim, toplumsal uyumun, siyasal birliğin ve devlete sadakatin temin edilmesinde bir ideolojik aygıt olarak kullanılmıştır (M. Ö. Alkan, 2004, s. 77).

Toplumda mevcut olan diğer kurumlar gibi eğitim-öğretim kurumları da toplumun ve çağın ihtiyaçlarını karşıladıkları sürece varlıklarını devam ettirmişler, bu ihtiyaca cevap veremediklerinde ise değişmek ya da yeni kurumlara dönüşmek zorunda kalmışlardır (Doğan, 1997, s. 407). Toplumun farklı alanlarında meydana gelen değişmeler yeni eğitim kurumlarının ortaya çıkması meselesini gündeme getirmiştir. Bu mesele, dönemin ani ihtiyaçlarını karşılayabilecek formda olduğu gibi, geleceğin ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurmayı, geleceğin teminatı olan çocukları yetiştirecek eğitim kurumlarını dağınık, eğreti ve tesadüfî olmaktan kurtarıp bir plan çerçevesinde ve bir sistem dahilinde ele almayı gerektirmektedir (Turhan, 1994, s.159).

Osmanlı eğitim tecrübesinde modern anlamdaki ilk belge olan Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, eğitimde modernleşmenin en önemli adımı olmuştur. Bu nizamnâme ile genel eğitimde kategorileşmeye gidilmiş; din dersi müstakil bir öğrenme alanı olmuş, bunun yanında idâdî ve sultânîlerde dinle ilgili derslere yer verilmemiştir. Bu durum din derslerinin kaldırılmasına yönelik ilk planlı adım olarak değerlendirilmektedir.

Batı tipi okulların açılışlarıyla birlikte programlarında din derslerinin yer almaması ya da çok az yer alması durumu Tanzimat'tan devraldığı şekilde bir müddet devam etmiştir. Din ve ahlak derslerine rüşdiyelere kadar oldukça az miktarda yer verilmiş; idâdî ve sonrasındaki kademelerde bu derslere yer verilmemiştir. Pozitif bilimlerin yoğun olarak yer aldığı programların etkisiyle okullarda itaat duygusundan yoksun, pozitivist ve materyalist düşüncelerin etkisine giren ve muhalif özellikleri baskın bireyler yetişmeye başlamıştır (M. Ö. Alkan, 2008, s. 42).

1880'li yıllarla birlikte bu okulların programlarına Ulûm-i Dîniyye dersleri ilave edilmiş, bazı programlara ise Arapça, Kelâm ya da İslam Felsefesi gibi dinî bilgileri ihtiva eden dersler eklenmiştir.[27] Süreç içerisinde programlara ilave edilen derslerin sayılarında ciddi oranda artış ya da azalmalar meydana gelmiştir. Bu başlıkta Ulûm-i Dîniyye derslerinin yeni açılan Batı tarzı eğitim kurumlarında hangi eğitim kademesine hangi ölçüde hangi ders isimleriyle ilave edildiği ele alınacaktır. Bu derslerin programlarda yer almaya başlaması sonucunda ortaya çıkan din derslerinin gerekliliğiyle ilgili tartışmalara bir sonraki başlıkta yer verilecektir.

Osmanlı Devleti'nde ve ardından yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'ndeki siyasal hayattaki dönüşümler din eğitimi için de birer dönüm noktası olmuş ve durumun en belirgin yansımaları öğretim programlarında görülmüştür (Bahçekapılı, 2013, s. 33).

Batı tarzı modern okullar Osmanlı Devleti'nin eğitimde eskiden beri devam edegelen alışkanlıklarını değiştirerek; diğer bir ifadeyle din, gelenek ve kültürünü reddederek; zaman zaman da asgarî ölçüde kullanarak kendine meşruiyet arayışı içinde olmuştur. Bu okullara mensubiyet ve bu okullardan mezuniyet zaman içerisinde bazı imkanları beraberinde getirerek, medrese mezunlarının istihdam alanlarını daraltacak bir aşamaya

[27] Alkan, aynı dönemlerde Rusya'da III. Alexandır'ın eğitimde dinin etkisini artırmaya yönelik faaliyetlere giriştiğini haber vermektedir (M. Ö. Alkan, 2008, s. 43).

gelmiştir. Bu başlıkta Osmanlı modernleşme döneminde Batı etkisiyle açılan Batı tarzı modern eğitim kurumlarına ve programlarındaki din derslerine yer verilecektir.

2.2.1. Askerî Teknik ve İhtisas Okulları

Osmanlı Devleti'nin sürekli genişleyen devlet yapısında, 17.yüzyılın sonlarına doğru idarî ve askerî sebeplerden ötürü buhranlarla karşılaşılmıştır. Geleneksel yapıda çözülmelerin başlaması ve 18. ve 19. yüzyılda askerî alandaki mağlubiyetler, devlet yöneticilerini bu durumun sebeplerini araştırmaya sevk etmiştir. Aydın ve devlet adamları yenilgilerin askerî kaynaklı olmasından dolayı yeniliklere de askerî alanda başlanması gerektiğini düşünmüşlerdir. Bu amaçla Batı'dan seçilmiş unsurlar taklit edilmeye ve benimsenmeye başlanarak Batılılaşma adına ilk adımlar atılmıştır. Ancak aynı zamanda bir taraftan da yenilgilerin devam ediyor olması yenileşme hareketlerinde sağlıklı bir model seçimine ket vurmuştur. Batılılaşma hareketlerinde model olarak çoğunlukla Fransa seçilmiş ve eğitim sisteminde[28] Fransa usûlüne göre düzenlemeler meydana gelmiştir (Ergün, 1990, s. 436,438).

Osmanlı askerî düzeninin Avrupa'daki yöntemlere göre tanzim edilmesi gerektiği düşüncesini ilk ortaya atanlardan biri İbrahim Müteferrika'dır. Müteferrika, ilk Türk matbaasının açılmasına (1727) öncülük eden isim olması açısından Türk modernleşme tarihi için oldukça önemlidir. Bu matbaanın açılması Osmanlı'nın sosyal ve kültürel hayatta Batı'yı tanıma teşebbüslerinde ve değişimlerin başlamasında önemli bir gelişmedir. Müteferrika Matbaası'nın açılması, orada basılan kitap sayıları yetersiz olsa da Lale Devri'nin (1718-1730) en büyük kazanımlarından biri olarak kabul edilmektedir. Müteferrika'nın vefatının ardından kapanan matbaa Mühendishane-i Berr-i Hümâyun öğrencilerinin kitap ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına devlet tarafından Matbaa-i Âmire adıyla tekrar açılmıştır (Nurdoğan Demirkıran, 2019, s. 58–59).

Eğitimde Batılılaşma faaliyetleri ilk olarak Lale Devri'nde başlamış olmasına rağmen somut adımların daha sonraki yıllarda atıldığı bilinmektedir. Eğitim kurumlarındaki ilk somut gelişme Humbaracı Ahmed Paşa'nın (Comte de Bonneval) Üsküdar'da tesis

[28] Eğitimle birlikte hayatın diğer alanlarında da taklitçilik başlamıştır. Özellikle Osmanlı topraklarında yaşayan yabancıların evlerinde görülen masa, sandalye, saat gibi gündelik hayatta kullanılan eşyalar daha iyi ve yüksek standartlarda bir yaşamın simgesi olarak kabul edilmeye başlanmıştır (Ergün, 1990, s. 439).

ettiği modern bir humbarahâne[29] ve teknik eğitim için açılan modern bir hendesehânedir. [30]

Osmanlı Devleti'nin kurumlarında ıslahatın gerekli olduğunu düşünmesi ve değişime gitmesi, çeşitli alanlarda Avrupa karşısındaki zayıflığını fark etmesiyle başlamıştır. Batı'da uzun süredir gelişme gösteren bilim, teknolojiye dönüşmüş ve bu teknoloji savaş sanayisine yansımıştır. Savaşlarda mağlup olmamanın yolu da Osmanlı ordusunun Batı tipi modernleşmesiyle mümkün görünmüştür. Bu sebeple de 18. yüzyılın başlarında Batılı tarzda açılan ilk okullar askerî okullar olmuştur.

Türk eğitim tarihinde modern anlamda açılan ilk okul Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun[31] olmuştur. Bu mektebin açılmasındaki en önemli etken 1768'de Rusya ile başlayan savaşta Osmanlı ordusunun teknik açıdan zafiyet içinde bulunmasıdır. Savaş esnasında topçuluğun modern hale getirilmesinin önemi anlaşılmış, bir yıl süreyle hizmet vermiş olan bir topçu mektebi açılmış olmasına rağmen savaşın seyrinde herhangi bir etkisi görülmemiştir. 1770'te Çeşme'de Osmanlı donanmasının Ruslar tarafından yakılma olayından sonra donanmanın yeniden yapılanması ve yeni donanmaya mühendis yetiştirmek amacıyla bir deniz mühendishânesi açılmasına karar verilmiştir. Bu okul, öğretim programlarında din derslerinin olmaması, ilk kez Fransız uzman ve öğreticilerin Fransızca ders vermeleri ve araç-gereç kullanımına epeyce yer verilmesiyle farklılaşmaktadır (Beydilli, 1995, s. 23–27; Sakaoğlu, 2003, s. 56).

Ardından 1795 yılında Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun[32] açılmıştır. Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun'dan sonra ikinci olarak açılan bu mühendishâne, askerlik ve mühendislik akademileri örnek alınarak yapılan bir kara mühendishânesidir. Nizâm-ı

[29] Humbarahane, Osmanlı ordusu için gereken havan topunun yapımına ilişkin kurulan bir askerî sanat mektebidir (Adıvar, 1982, s. 182).

[30] Hendese, riyâzî ilimlerin cisimler ve şekiller arasındaki ilişkileri inceleyen bilim dalı, geometriye Skolastik çağda Yunanlılar tarafından verilen isimdir. Rönesans sonrası Avrupa'da hendese yerine riyâziye tabiri kullanılmaktaysa da bizde Batı tarzı açılan ilk mekteplere hendesehâne denilmiştir (Ergin, 1977a, s. 309). Açılışı 1734 yılında olmuştur (Adıvar, 1982, s. 182).

[31] Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun: Kaynaklar bu mektebin açılış tarihi için genellikle 1773 tarihini göstermektedir. Ancak Kemal Beydilli, Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun'un açılışının Fransız arşiv belgelerine göre Nisan 1775 tarihinde olduğunu söylemektedir. Mühendishânenin ilk hocalarından Cezayirli Seyyid Hasan Hoca'nın da yazmış olduğu risâlelerden birinin önsözünde de bu hususun teyit edildiğini aktarmaktadır. Bu okul, 1781 yılında "Mühendishâne-i Tersâne-i Âmire" ismiyle anılmaya başlanmış ve 1784'te yeniden düzenlenmiştir (Beydilli, 1995, s. 24).

[32] Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun: Kuruluşuyla ilgili belgelerde adı Fünûn-i Harbiyye Tâlimhânesi, Mekteb-i Fünûn-i Harbiyye (BOA., *HH.*, 9783) ya da Mühendishâne-i Sultânî gibi isimler olarak geçmektedir. Ardından Mühendishâne-i Berrî(-i Hümâyun) olarak anılmıştır (Beydilli, 1995).

Cedîd ordusunun teşekkülü bu okulların da kurulmasını beraberinde getirmiştir. Dört yıllık sınıf şeklinde planlanan okulda Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun'dan farklı olarak topçuluk ve lağımcılık gibi uzmanlık alanları gösterilmektedir. Ayrıca eğitim için ayarlanmış özel bir alanda askerî ve teknik uygulamalar yapılmaktadır (Beydilli, 1995, s. 32–36). Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun, ilk kez Batı'daki gibi sıralara oturulan ve ilk kez Batılı bir yabancı dil öğretilen kurum olması nedeniyle eğitim tarihimizde önemli bir konuma sahiptir (Unat, 1964, s. 14). Ayrıca bu okulda programlarda da yeni bilgilerle eski bilgiler bir arada bulunmaktadır. Hatta bazı hocalar bazı dersleri eski usûlle öğretmeye devam etmektedir (Kafadar, 1997, s. 78).

1824'te kaldırılan Yeniçeri Ocağı yerine Avrupa tarzında "Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye" adlı ordu kurulmuş ve bu ordunun eğitimi için Avrupa'dan ve Prusya'dan uzman eğiticiler getirtilmiştir. Bu ordunun tabip ve cerrah ihtiyacını karşılamak üzere 1826'de Tıphane-i Âmire ve Cerrâhhane-i Ma'mure açılmıştır. Modern tıp eğitiminin verildiği bu askerî mektep belgelerde "Tıbhâne-i Âmire", "Dârüttıbb-ı Âmire" adlarıyla geçmektedir. Bu okula Süleymaniye Tıp Medresesi'nden pek çok talebe kaydolmuştur. Sınıf sıralamasında günümüzdeki anlayışın tam tersine büyükten küçüğe bir sıralama yapılmıştır. Dört yıllık bir eğitim planlanmıştır (Sarı, 2004, s. 2). Gerekli kitaplar ve hocalar Türkçe hazırlanıncaya kadar dersler Fransızca olarak işlenmiştir. Başlangıçta okula girişte kayıt şartı aranmamakla birlikte talep artınca giriş imtihanı konulmuştur. İlk sınıflarda seviyelere ayrılarak Türkçe, Arapça ve Farsça ile din dersleri okutulmuştur. Mektebin asıl amacı Müslüman bir orduya askerî hekim ve cerrah yetiştirmek olduğundan, ilk başlarda mektebe gayrimüslim öğrenciler kabul edilmemiştir. Tanzimat Fermanı'yla gayrimüslim tebaa ile eşitlik esası kabul edilince mektebe gayrimüslim talebeler de alınmaya başlanmıştır (Unat, 1964, s. 15).

Mekteb-i Harbiyye, Yeniçeri ocağının kaldırılmasının ardından orduya Avrupa devletlerindeki gibi subay yetiştirilmek üzere açılan mekteptir. Açılışı ilk olarak 1831 yılında düşünülmüş ancak 1834'e kadar gecikmiştir. Mekteb-i Harbiyye'nin kurulmasının ilk aşaması sıbyan bölükleri olarak kabul edilmektedir. Ancak, bu bölükler uzun ömürlü olmamış; bunların yerine Osmanlı ordusuna iyi donanımlı ve çağdaş subaylar yetiştirebilmek amacıyla Avrupa'daki askerî eğitim hususunda bilgi

sahibi devlet yetkilileri Mekteb-i Harbiyye'nin açılmasını önermiştir (Ergin, 1977a, s. 354; Pakalın, 1993). Bu askerî mektebin ilk adı Mekteb-i Ulûm-i Harbiye'dir.[33]

Berkes, Mekteb-i Harbiyye'nin kuruluşunu modernleşme tarihinin en önemli olayı olarak görmektedir. Bundan sonraki dönemlerde meydana gelen başlıca olaylar, bu kurumun öğrencilerine verdiği askerî ve düşünsel eğitimin etkileri, bu kurumun siyasal otoriteye karşı tutumu, mezunlarının siyasal, askerî ve kültürel hayatta geldikleri konumlar ile birebir ilişki içinde olmuştur (Berkes, 2018, s. 194).

Muzıka-yi Hümâyun ise Osmanlılarda mehterhânenin yerine kurulmuş olan Saray-ı Hümâyunla askerî bandolara ve orkestralara eleman yetiştirmek ve aynı zamanda Türk mûsikisi öğretimi vermek amacıyla oluşturulan mekteptir. Yeniçeri ocağı kaldırıldığında mehterhaneyle birlikte saray mehterhanesi de kaldırılmış, onların yerine bando kurulmuştur. Bu sebeple yeni kurulan askerlik teşkilatına muzıkacı yetiştirmek için de bu okul tesis edilmiştir (N. Özcan, 2006, s. 422; Pakalın, 1993, s. 590).

Yukarıda zikredilen mekteplerin her biri askerî amaçlarla açılmış olmasına rağmen modern eğitimin ilk somut örnekleri olmuşlardır. Kısmen laik olarak adlandırılabilecek bir eğitimin ilk uygulandığı yer bu okullardan biri olan Tıbbiyye'dir (Lewis, 2018, s. 118). Ayrıca Tıbbiye, hekimlik geleneğini kuran bir okul olmanın yanında özgür düşüncenin oluşmaya başladığı yer olarak da kabul edilmektedir (Berkes, 2018, s. 185). Buradan mezun olan birçok öğrencinin Osmanlı modernleşme döneminde aktif rol oynadıkları bilinmektedir.

Yenileşme döneminde eğitimde yenileşmeye askerî okulların açılmasıyla başlanmış ve buralarda yabancı öğretmenlere de görev verilmiş, ilk kez Fransızca ve İngilizce gibi Batı dilleri eğitim programlarına dahil olmuştur. Bu okullar, Batı'dan gelen müspet bilimlerin öğrenilmesine imkan veren okullar olarak kabul edilmiş, bir başka deyişle Batı'ya açılan kapılar olmuştur. Yine Batı ile ilgili bir faaliyet olarak Avrupa'ya ilk kez öğrenci gönderilmesi de bu dönemde gerçekleşmiştir (Akyüz, 2013, s. 143).

Askerî nitelikte başlayan yenileşme dönemi eğitim icraatlarında 1838'e gelindiğinde sivil eğitim konusu ele alınmıştır. Hiç şüphesiz modernleşmenin eğitim alanında kendini

[33] Bu okula kısaca "Mekteb-i Harbiyye" veya "Mekteb-i Hassa" ile Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye'ye subay yetiştirme amacıyla kurulduğundan dolayı ise zaman zaman "Mekteb-i Asâkir-i Hâssa-i Şâhâne" ve "Mekteb-i Harbiyye-i Mansûre" gibi isimler de verilmiştir. Bkz. BOA, *HH*, nr.17474; BOA, *Cevdet-i Askerî*, nr. 11039.

belirgin şekilde gösterdiği olaylardan biri sivil okulların açılmasıdır. Fakat modern askerî okullar 1773'ten itibaren açılmaya başlamasına rağmen sivil okulların açılmasının 65 yıl kadar sonra olmasını Akyüz, medresenin sivil öğretim alanında yeniliklere izin vermemesi ile açıklamıştır (Akyüz, 2013, s. 158; Ergin, 1977a, s. 309).

18. yüzyılda açılan mühendishanelerden Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun'da öğrenciler birinci ve ikinci sınıfta beraber tahsil görmekte, üçüncü sınıfta bölümlere ayrılmaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta Arapça, İlmihal, Hesab, Hendese, Resim ve Cebir dersleri verilmekte, sonrasında öğrenciler hangi ihtisas sınıflarında ise ona göre ders görmektedirler. Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun'da ise ilk yıllarda nazarî olarak yalnızca Hendese dersi okutulmuştur. 1792 yılında Humbarahane olarak yapılan bir binanın yarısı İstihkâm Ocağı'na bir diğer yarısı da Humbaracı Ocağı'na tahsis edilmiştir. Akabinde Eyüp'te, bu binanın yakınlarında Mühendishâne-i Sultânî mektebi kurulmuştur. Burada öncelikle Mukaddemât-ı Ulûm-i Dîniyye yanında Arapça ile Farsça öğrenimi yaptırılan öğrenciler, Ulûm-i Riyâziyye ve Hikemiyye ilimleri öğretilecek kıvama getirilmiştir. Bu dersler, öğrencileri bir manada hazırlık eğitiminden geçirme amacıyla verilmektedir. Bu süreçte ilmî teşekkülü sağlayabilmek amacıyla Ulûm-i Arabiyye ile Edebiyye dersleri de öğrencilere verilmiştir. Mühendislik eğitimi dört senedir. Bu eğitimde Matematik, Hendese, zaman zaman Mantık ve isteyenlere heyet dersleri verildiği bilinmektedir (Takvîm-i Vekâyî, No: 69, 1833, ss. 3-4).

Mekteb-i Tıbbiyye'de yukarıda bahsedildiği üzere kendi bünyesinde bir hazırlık eğitimi verilmesine karar verilmiş ve öğrenciler okula kayıt yaptırırken seviye olarak ayrılmışlardır. Ulûm-i Arabiyye derslerini okumuş olanlar ve okumamış olanlar şeklinde ayrı sınıf oluşturulmuştur. Bu dersleri daha önceden okumamış olanlar için medrese eğitiminin temel derslerinden Emsile, Binâ, Maksûd, Akâid-i Dîniye, Gülistan dersleriyle Osmanlıca okuma yazmayı öğretebilmek amacıyla Hüsn-i Hatt-ı Osmânî, Kavâid-i Osmaniyye ve İmlâ dersleri okutulmuştur. Bu okulun öğrenim dili Fransızca olduğundan ötürü tüm öğrenciler Fransızca dersi de okumuşlardır. Bunun dışında burada okutulan derslerden medreselerde alet ilimleri kapsamına giren dersler olmuştur. Bu eğitimleri tamamladıktan sonra öğrenciler tıpla ilgili dersleri okumak üzere imtihanlara tabi tutularak sınıflara ayrılmışlardır. Bu okullarda ilk kurulduğu yıllarda Ulûm-i Arabiyye ve Akâid-i Dîniyye dersleri yer almıştır. Sonraki yıllarda ise II. Abdülhamid'in hükümdarlığı zamanındaki 1899 yılına ait bir müfredat programında,

altı senelik bir tıbbiye eğitiminin beş yılında dinî ilimlerle ilgili derslere yer verilmiştir. Bu dersler İlm-i Fıkıh ve İlm-i Akâid'dir.

Almanya'dan getirilen iki profesörün hazırladığı ve 1903 yılında uygulanan programda da din derslerine yer verildiği görülmektedir. Bu kapsamda Ulûm-i Dîniyye ve İlm-i Ahlâk dersleri programa ilave edilmiştir (Rıza Tahsin, 1991, s. 65–66). Ergin bu derslerin programlara konulmasını o dönemde Mekteb-i Tıbbiyye'ye devam eden gayrimüslim öğrencilerin bir problem oluşturmaması için yapılan bir adım olarak değerlendirmektedir (Ergin, 1977a, s. 652).

Osmanlı Devleti'nde subay yetiştirmek amacıyla kurulan Mekteb-i Harbiyye'nin programına bakıldığında askerî alanı ilgilendiren derslerin yanında Fen, Matematik, Geometri derslerinin olduğu görülmektedir. İlk açıldığı dönemde programda olan derslerden biri de İlmihal dersi olmuştur. Bu dersin seviyesi sıbyan mekteplerinde öğretilen İlmihal dersi seviyesindedir. Ayrıca öğrencilerin Mekteb-i Harbiyye'ye gelmeden önce devam ettikleri okullarda Ulûm-i Dîniyye derslerini tahsil ettikleri de bilinmektedir. Mektebi Harbiyye'de de öğrencilerin dünyayla ve ahiretle ilgili maddî ve manevî faydasını sağlayacak Ulûm-i Dîniyye tedrisinin yapıldığı bildirilmektedir. Mehmet Esad, Mekteb-i Harbiyye'nin tarihçesini yazdığı eserinde Ulûm-i Dîniyye derslerinde hangi kitapların okunduğunu ele almıştır. Orada yer alan bilgilerden hareketle medreselerde okutulan kitapların bu okulda da okutulduğu ve öğrencilerin derslere özen gösterdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Mekteb-i Harbiyye'de Ramazan aylarına mahsus *İntişâr-ı İslâm* eserinden Hazreti Peygamber'in ve sahabelerin hayatlarının okutulduğu bilgisi de verilmiştir. Temel olarak fıkıh konularının ele alındığı Mekteb-i Harbiyye'de İslam tarihi ile ilgili meselelerin de konu edildiği anlaşılmaktadır (Mehmed Esad, 1310, s. 130).

Ancak üzerinde durulması gereken bir husus dinî ilimlerle ilgili olan derslerin Mekteb-i Tıbbiyye ve Harbiyye'de ders programları içinde değil, program haricinde yer almasıdır. Mekteb-i Harbiyye'de mektebin camiisinde derslerden kalan zamanlarda ibadet ve inançla ilgili dersler yapılmaktadır. Ona benzer bir uygulama da Mekteb-i Tıbbiyye'de görülmektedir. Mekteb-i Tıbbiyye'de sabah ders başlamadan önce camiye gidilmesi gelenek haline gelmiştir (Z. S. Zengin, 2004, s. 68).

Mektebi Mülkiye'nin programı II. Abdülhamid'in tahta geçmesinin ardından yeniden ele alınmış ve 1877'de yayınlanan resmî belgede okulun devletin değişen idare hukuku ve mantığına uygun memur ihtiyacını yeterince karşılayamadığı gündeme getirilerek bu okulun ıslahına yönelik faaliyetler başlatılmıştır. Bunun sonucunda Mekteb-i Mülkiye için yeni bir nizamnâme hazırlanarak müfredatla ilgili değişiklikler yapılmıştır (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001). Daha önceden programda Fıkıh derslerine yer verildiği bilinmektedir. 1872 yılında da programa Mecelle dersinin eklenmesinin yanında yeni yapılan değişiklikler sonucunda 1884 tarihinde de Usûl-i Fıkıh dersi ilave edilmiştir. 1892 yılında ise yeni bir nizamnâme hazırlanarak Mekteb-i Mülkiye'nin ders programındaki din derslerinin sayısı artırılmıştır (*Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 1.Sene*, 1316, s. 69–74).

Bu nizamnâme ile birlikte programa ilave edilen dersler ise İlm-i Kelâm, Tefsir, Hadis, İlm-i Ahlâk olmuştur. Böylelikle 1892 yılında Mekteb-i Mülkiye-i Şahâne'nin ders programlarında yer alan dinî ilimler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6: 1892 Yılı Mekteb-i Mülkiye-i Şahâne Ders Programında Yer Alan Din Dersleri

Programdaki Din Dersi	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**
Ulûm-i Dîniyye	3	3	3	3	-	-	-
İlm-i Ahlâk	1	1	-	1	1	1	1
İlm-i Kelâm, Tefsir ve Hadis					3	3	3
İlm-i Fıkıh					2	2	-
Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye					2	2	2

Kaynak: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye,* 1316, ss. 69–74.

Tabloya bakıldığında 1876 yılında düzenlenen programa göre din derslerinin yoğunluğunun arttığı görülmektedir. Sonrasında 1898-1899 yılında da yeni bir nizamnâme hazırlanmış ve derslerde kısmî de olsa bir değişikliğe gidilmiştir. Aşağıdaki tabloda ders sayılarında gerçekleşen değişikliği görmek mümkündür.

Tablo 7: 1899 Yılı Mekteb-i Mülkiye-i Şahâne Ders Programında Yer Alan Din Dersleri

Programdaki Din Dersi	**1.**	**2.**	**3.**
İlm-i Kelâm, Tefsir ve Hadis	2	2	2
İlm-i Fıkıh	2	2	-
Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye	2	2	2
İlm-i Ahlâk	1	1	-

Kaynak: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye,* 1316, s. 75.

Bu tablolara bakıldığında Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne'nin programlarında bir devlet adamının toplumun inançlarını yakından bilmesine yönelik derslerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu program Mekteb-i Hukuk ile Medresetü'l-Kudât okullarında takip edilen programa büyük ölçüde benzemektedir.

Atay, dinî tedrisata yönelik ifadeler bulunsa da 1891 yılından önce Mekteb-i Mülkiye'nin müfredatında dinle ilgili derslere yer verilmediğini, yalnızca 1884 yılında Usûl-i Fıkıh dersinin olduğunu ifade etmektedir. Hatta Mekteb-i Mülkiye öğrencilerinin kendi gayretleri ve ailelerinde edindikleri dinî bilginin dışında bir dinî bilgiye sahip olduklarına dair bir bilginin tespit edilemediğini iddia etmektedir (Atay, 2018, s. 259).

II. Meşrutiyet'in ilanının ardından okuldaki dinî ilimlere verilen yer azalmış, derslerin isimleri ve çehreleri değişmiştir. Değişen programa göre yukarıda yer alan derslerden yalnızca Mecelle-i Ahkâm-ı Adliye dersi programda tutulmuş; İslam Hukuku ile ilgili de Hikmet-i Hukuk-u İslâmiye dersi ilave edilmiştir. Diğer dersler ise programdan kaldırılmıştır. Yeni düzenlenen bu program 1910 yılında Mekteb-i Mülkiye Dârü'l-fünûn'a nakledilene kadar uygulanmıştır (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001).

Askerî okullar Meşrutiyet Dönemi için oldukça önem arz etmektedir. Çünkü bu okullar Meşrutiyet hareketinin canlandığı ve desteklendiği, Kanûn-i Esâsî'nin ve Meşrutiyet'in ilan edilmesinde rol oynayan kimselerin yetiştikleri okullardır. Bu nedenle Meşrutiyet Dönemi'nde etkisi çok yüksekokullar olup düşünce cereyanlarının başladığı ortamlar olmuştur. II. Abdülhamid Dönemi'nde yönetime karşı tepkiler ilk olarak Tıbbiye ve Harbiye'de görülmüştür. Devrimci ilk zümreleşmeler bu çevrelerde meydana gelmiştir. Yüksekokullar padişaha sadakât fikriyle yönetilmektedir. Öğretmenler ile öğrenciler maaşlarla ve ihsanlarla mutlu edilmelerine rağmen, bu durum onları asileştirmekten alıkoyamamıştır. Yüksekokullar, memnuniyetsizliğin ve fikrî değişimlerin ilk yeri olmuştur. Bu okulların düşünce cereyanlarının başladığı ortamlar olmasının sebebi olarak içerisinde bulundukları düzenin istediği vatandaşlık ahlakını verememeleri değil, öngörülemeyen tesirleri olan ve siyasetle alakası bulunmayan Fransızca, Fizik, Matematik, İktisat gibi dersleri okutmaları görülmüştür. Tüm bu dersler devletin ideolojisinin tahrip olmasına neden olmuştur. Bu fark edildiğinde ise öğrenciler üzerinde denetimi artırmak için yeni adımlar atılmış; ancak bu da olumsuz sonuçlara sebep olmuştur (Berkes, 2018, s. 367–368).

2.2.2. Modern İlköğretim Kurumları

Eğitimde yenileşme döneminde açılan askerî mekteplere öğrenci gönderecek bir kurumun olmayışı sıbyan mektepleriyle askerî okullar arasında bir ara kurumun gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Meclis-i Umûr-i Nâfia, açılan ya da açılması planlanan Harbiye, Bahriye, Hendese ve Tıp mekteplerine en temel bilgilere sahip öğrencilerin bulunmasında bile güçlük çekildiği, öğrencilerin Türkçe kitap bile okuyamadıkları gibi gerekçelerle (Sakaoğlu, 2003, s. 59) rüşdiye açılmasına ilişkin rapor sunmuştur (*Takvîm-i Vekâyî, No: 176*, 1839). Bunların neticesinde Mekâtib-i Rüşdiyye Nezâreti kurulmuş ve Mekâtib-i Rüşdiyye Nâzırı olarak da İmamzâde Esad Efendi tayin edilmiştir (BOA, *HAT*, 1320/51545; *Takvîm-i Vekâyî, No: 176*, 1839). Bunların üzerine 1838'de, sıbyan sınıflarını da kapsayacak şekilde rüşdiye okullarının açılmasına karar verilmiştir. Hazırlanan tasarıda, sıbyan okulları için "sınıf-ı evvel" isimlendirilmesi yapılmış, yeni kurulacak okullar için ise "sınıf-ı sânî" isimlendirmesi düşünülmüştür. Sultan II. Mahmud, bu adlandırmayı beğenmeyerek okula devam edeceklerin rüşd çağında olmasından hareketle sınıf-ı sânî yerine "rüşdiye"; sınıf-ı evvel yerine ise "ibtidâî" isimlendirmesini uygun görmüştür. Burada öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmelerine ve sonrasında Ulûm-i Edebiyye (rüşdiye) sınıflarına geçenlerin burada sahip oldukları ilimleri arttırarak bir üst düzeydeki sınıfa gidebilmelerine imkan tanınmaktadır (Ergin, 1977a, s. 383–386; Sakaoğlu, 2003, s. 62; Unat, 1964, s. 16). Bu okullarda okuyan öğrencilerin, bu okul kademesinden sonra yüksek askerî okullara öğrenci yahut devlet dairelerine memur olabilme imkanları da olacaktır (Akyıldız, 2012, s. 49).

Yukarıda belirtilen hususlar doğrultusunda 1838'de Süleymaniye Sıbyan Mektebi, "Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye" adı verilerek ilk rüşdiye olmuştur. Bu okul sivil halka okuma-yazma öğretmek için sıbyan mekteplerinin üzerindeki kademe olan ilk mekteptir. Buraya kaydolan öğrencilere düzenli olarak para verilmiştir.[34] Bu mektepte okunan dersler ve ders okuma şekilleri dikkate değerdir. Ergin'in aktardığı hatırâta bakıldığında okulun tasvirinin sıbyan mektebini andırdığı anlaşılmaktadır (Ergin, 1977a, s. 387–388). Bu okulun açılış amacı devlet dairelerine kâtip olacak kimselere

[34] Mektebe devam eden öğrencilere para verilmesi, vakıf bir mektep oluşundan ve Süleymaniye vakfiyesinde mektebe devam edenlere para verilmesi gerekmekte olduğundan kaynaklanmaktadır (Ergin, 1977a, s. 387).

güzel, açık, belirgin ve doğru yazı yazabilmeyi öğretmektir. Sonraları bu mektebin ders programlarına yazı derslerine ilaveten Arapça, Fransızca, Coğrafya, Geometri ve Tarih dersleri de konulmuştur (Özalp ve Ataünal, 1977, s. 5).

Diğer bir okul ise 1838 yılında açılan ve ilk sivil modern ortaöğretim kurumu olan "Mekteb-i Maârif-i Adliye'dir".[35] Resmî devlet dairelerinden Babıâli ve Bâb-ı Defterdarî'ye girecek olan memurların önceki usul işe alımlarında birtakım sıkıntılar çıktığından tüm memurlara belirli bir eğitim alma zorunluluğu getirilmiştir. Bu mektep, devlet kademelerinde görev alacak olan sivil memurların yetiştirilmesi amacıyla Babıâli'ye yakın, kütüphaneli, altı sınıf kapasiteli ve yüz öğrenci mevcutlu olarak açılmıştır (Ergin, 1977a, s. 395; Sakaoğlu, 2003, s. 62). Bu okulların müfredatı geleneksel bir yapıdadır ancak bazı modern dersler de programda yer almaktadır. Devlet memuru ve tercüman yetiştirme amacında olan bu okulun öğrencileri askerî okullardaki gibi devlet tarafından ya da vakıflarca desteklenmektedir. Bu okullardan mezun olanlar sonraki neslin öncülerinden olmuştur (Lewis, 2018, s. 119).

Ayrıca yeni açılan okullarla birlikte devlet dairelerinde çalışacak memurları yetiştirme ve memuriyete intisap usûllerinde de değişiklikler yapılmıştır. Tanzimat Dönemi öncesinde devlet dairelerinin ihtiyacı olan memurlar, "kalem" denilen devlet dairelerinde iş içinde öğrenme sistemiyle yetiştirilirken genelde memurların ve devletin ileri gelenlerinin çocukları küçük yaşta buralara devam etmeye başlardı. Katiplerin yanında pratik bilgileri öğrenen çocuklar, zaman içinde kendi yetenekleri ölçüsünde yükselirdi. 1838'e gelindiğinde katiplikte kademe yükselmesinde imtihan şartı getirildi. Ancak bunun da ötesinde önemli bir adım Mekteb-i Maârif-i Adliyyenin kurulmasıyla olmuştur. Nitekim bu mektebin kuruluş amaçlarında, devlet dairelerinin ihtiyacı olan memurları yetiştirmek de bulunmaktaydı. Ardından aynı amaç doğrultusunda Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye kuruldu. Bu düzenlemeye gerekçe olarak kalem usûlünde yetişen memurların pratik bilgilere hakim olmaları fakat Arapça, Farsça, Matematik, Coğrafya gibi ilimlerden bihaber olarak yetişmeleri gösterilmekteydi (Akyıldız, 2012, s. 45–82).

Yukarıda zikredilen gelişmelerden sonra Osmanlı ilköğretim sistemindeki asıl değişim 1870'ten sonra başlamıştır. Bu tarihten sonra sıbyan mektepleri zamanla ibtidâîlere

[35] Okulun ismindeki adliye tabiri II. Mahmud'un mahlası olan "adlî"den gelmekteydi. Bu okul halk arasında ise "Mekteb-i İrfaniye" yahut "Mekteb-i İrfan" olarak da bilinmekteydi. (Ergin, 1977a, s. 395; Koçer, 1991, s. 45).

dönüştürülmüş; eğitimde modern yöntemler ile modern ders araç-gereçleri kullanılmaya başlanmıştır. Bu tarihlerden sonra öğrenci sırası, öğretmen kürsüsü, kara tahta, tebeşir, yer küresi ve harita gibi araç-gereçlerin kullanımı artmıştır (Akyüz, 2013, s. 209–210). Usûl-i cedîd adı verilen hareket bu dönemde yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. 1870'te bir komisyon kurulmuş; mekteplerde öğretmenlik yapacaklar için bir risale yazdırılmıştır. Bu risale daha sonra *"Rehnümâ-yı Muallimin-i Sıbyan"*[36] ismiyle yayımlanmıştır. Sonra bu usûlün uygulama mektebi olarak 1872'de İstanbul Nuruosmaniye'de bir numune olarak "ibtidâî mektep" açılmış; bu mektepten olumlu sonuçlar alınınca, yenilerinin açılmasına ve "eski usul" olarak devam eden sıbyan mekteplerinin aşama aşama bu usûle çevrilmesine karar verilmiştir. 1876 yılında ibtidâî mekteplerin sayısı üçe ulaşmıştır. Bunlar Nuruosmaniye, Simkeşhâne ve Saraçhâne İbtidâî Mektepleri'dir (Kodaman, 1988, s. 70; Mehmedoğlu, 2001, s. 124). Yeni açılan ibtidâîler ve sıbyan mekteplerinden ibtidâîlere çevrilen okullar yapı olarak ibtidâî olmasına rağmen "sıbyan mektebi" tabiri genel olarak bütün ilkokullar için kullanılmaya devam etmiştir.[37]

Yeni usul mekteplerde *Rehnümâ-yı Muallimin'*de yer alan programların takibinden iyi neticeler alınınca İstanbul ve taşrada bu okullar açılmaya devam etmiştir (Pehlivan Ağırakça, 2013, s. 47). İbtidâî mekteplerinde eğitim sistemlerinin yenilendiği gibi fiziksel koşullar da yenilenmiş ve öğrenciler yerlerde değil sıralarda oturmaya başlamışlardır. İlköğretimde hedeflenen dönüşümü sağlayabilecek kapasitede olan usûl-i cedîd ıslah çalışması, müfredat gibi eğitimin iç dinamiklerine odaklanmak yerine derste kullanılan materyaller ve oturma düzeni gibi maddî ve şeklî konular üzerine yoğunlaşmıştır. Birtakım iyileşmeler dışında çok köklü değişiklikler meydana gelmemiş ve istenilen başarı elde edilememiştir. Bu duruma geleneksel usûle alışkın olan mektep öğretmenlerinin yeni metotlara tam anlamıyla ayak uyduramamaları da sebep olarak gösterilmektedir. Bu da hareketin yaygınlaşmasını ve etkilerini sekteye uğratmıştır (Mehmedoğlu, 2001, s. 124–125; Somel, 2015, s. 145; Z. S. Zengin, 2004, s. 43). Okullar tüm çabalara rağmen bina ve eğitim personeli olarak güçlendirilememiş, eski usûlle eğitim-öğretim devam etmiştir (Aksoy, 1968).

İlköğretimde sıbyan mektepleriyle ilgili yapılan çeşitli düzenlemeler, modern ilköğretim kurumunu da etkileyecek şekilde sonuçlanmıştır. Verilen kararlarla iki tip mektep

[36] Selim Sabit Efendi tarafından ilköğretimde uygulanması gereken metodlar hakkında öğretmenlere yol göstermek amacıyla hazırlanan bu eser (Selim Sabit, 1299), bu alanda yazılan ilk kitaplardandır.
[37] Gayrimüslimlerin ilkokulları dahil sıbyan mektebi olarak isimlendirilmiştir. Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi'nin sıbyan mektebiyle ilgili maddelerine bakıldığında bu husus net olarak anlaşılmaktadır.

ortaya çıkmıştır. Mahalle mektepleri olarak isimlendirilebilecek ilk grup, geleneksel sıbyan mekteplerinin özelliklerini taşıyan okullardır. Burada dinî eğitim ön plana çıkmış; Kur'an, Tecvid ve İlmihal öğretimine ağırlık verilmiştir. Diğer grup ise büyük camiilerin yanındaki mektepler olup programlarına ilave dersler eklenerek daha sonra tesis edilecek olan ilk rüşdiyelere başlangıç olarak düşünülmüştür. Burada dikkat çeken hususlardan biri sıbyan mekteplerinin üzerinde yeni bir öğretim kurumunun oluşturulmaya çalışılmasıdır ancak başarılı olunamamıştır (Z. S. Zengin, 2004, s. 38).

Eğitim alanında başlayan iki tip zihniyetin mücadelesi sıbyan mektepleri üzerinde şiddetini baskın şekilde göstermiştir. Medrese ve ulemâ bu mektepleri kendi sahaları olarak görmüş ve kendi zihniyetleri dışında bir düşünceyi buraya sokmak istememişlerdir. Tanzimatçılar da halkın kendileri gibi düşünmesini istemiş ve bunun da kitle eğitimiyle mümkün olabileceğini anlamışlardır. Bunun için de en etkili kurum, kitle eğitimiyle kollektif şuur veren sıbyan mektepleri olarak gözükmüştür. Bu mücadelede medrese kanadı ağır basmış ve Tanzimatçılar sıbyan mekteplerini bir tarafa bırakıp kendi ideolojilerine uygun rüşdiye okulları açmaya karar vermişlerdir (Kodaman, 1988, s. 60).

İlkokullarla ilgili en önemli gelişmelerden biri de 1869 "*Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi*"dir (BOA., *Y.E.E.*, 112/6).[38] Bu metin eğitim tarihimizde, eğitimi kapsamlı olarak düzenleyen ilk metin olarak kabul edilmektedir.[39] Bu nizamnâmeyle rüşdiyelerden sonra ilk kez idâdî mekteplerde de Müslümanlar ile Müslüman olmayanların karma eğitimi öngörülmüştür. Bu sayede aynı çatı altında, aynı kitaplar ve öğretmenlerden ders alan öğrencilerde ortak bir düşünce dünyası geliştirilmesi mümkün olacaktır. Bu da "Osmanlıcılık" idealinin canlandırılması anlamına gelmektedir (Berkes, 2018, s. 236–237; Oktay, 2018, s. 48). Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi'nin yalnızca bir kanun metni şeklinde değerlendirilmesi niteliğini sınırlandırır. Metinde geleceğe yönelik hedefleri olan bir eğitim tasavvuru kendini göstermektedir. Bu nizamnâme,

[38] Nizamnâmenin tam metni için bkz. *Takvîm-i Vekâyî, No: 1125-1129*, 1869.

[39] 198 madde, beş bölümden oluşan nizamnâmenin ilk on yedi maddesi ilköğretimdeki sıbyan mektepleriyle ilgilidir. Eğitim meseleleri ana hatlarıyla şu maddelerde yer almaktadır: Madde 3-35: İlköğretim meselesi; Madde 35-50: Ortaöğretim meselesi; Madde 50-78: Öğretmen yetiştirme sorunu; Madde 79-128: Bir üniversite kurulması; Madde 128-131: Özel öğretim sorunu; Madde 133-137: Okullara için gerekli olan kitapları telif veya tercüme yoluyla temin edecek Daire-i İlmiye'nin planlanması.

genel eğitime yönelik hedefleri ve Maârif Nezâreti'nin yapısal özelliklerini belirlemesi açılarından kapsamı oldukça geniş bir hukukî çerçeve olarak kabul edilmektedir.

Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi'yle önceden ortaöğretim kurumu olarak tanzim edilen rüşdiyeler ilköğretim kapsamına alınmıştır. Hazırlanan program doğrultusunda sıbyan mekteplerinin, her mahalle ya da köyde Müslüman ve gayrimüslim çocuklar için ayrı ayrı kurulması planlanmıştır (Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi, Madde 3). Ayrıca, ilköğretim ikiye ayrılmıştır. Biri Maarif Nezâreti'ne bağlı olan "umumî" mektepler, diğeri ise Evkâf-ı Hümâyun Nezâreti'ne bağlı "hususî" mekteplerdir. Fakat bu ayrım yalnızca mekteplerin yönetimi açısından olmuştur. Yoksa her iki tür mektebin inşâ ve onarım giderleriyle öğretmenlerin maaşları, mekteplerin bulunduğu yerlerdeki halk tarafından finanse edilecektir. Ayrıca, Nizamnâme'de "sıbyan mektebi" tabiri kullanılıyor olmasına rağmen, bundan böyle Maarif Nezâreti'ne bağlı bulunanlara "ibtidâî mektep", "mekteb-i ibtidâî" ya da "usûl-i cedîde mektebi" ve halk arasında da "taş mektep" denilmiştir (Akyüz, 2013, s. 163; Kodaman, 1988, s. 63).

Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi'nin yazılmasında Fransa eğitim bakanı Victor Duruy'un Osmanlı'daki eğitim-öğretim kurumlarının sistemleştirilmesi için hazırladığı projenin etkisi oldukça fazla olmuştur. Galatasaray Lisesi (Galatasaray Sultânîsi) de bunun sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu vesileyle modern bir eğitim kurumunun temelleri atılmıştır (Berkes, 2018, s. 236–237). Eğitimdeki Fransız etkisi[40] uzun yıllar boyunca devam etmiş, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da bu etkilenmenin tesirleri görülmüştür.

II. Abdülhamid Dönemi ilköğretimle ilgili ilk girişim 1876 Kânûn-i Esâsî'nin ilanıyla olmuştur. Kanûn-i Esâsî'nin bazı maddeleri eğitime ilişkin bazı önemli hususlardan bahsetmektedir (Madde 15, 16, 110, 114). Özellikle 114. madde ilköğretimin eğitimin ilk kademesi ve zorunlu olduğuna işaret etmektedir. 1824'te başlayan ilköğretimin mecburiyeti meselesi bu dönemde de devam etmektedir.

II. Abdülhamid Dönemi'nde ilköğretim kademesine ilgi gösterilmiş ve çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Bunların başlıcaları ilköğretimin zorunlu olması, ilköğretim teşkilatının merkez ve taşrada kurulması, ibtidâî okullarının açılması ve sayılarının çoğaltılması,

[40] Osmanlı Devleti özellikle eğitimde yenileşme hareketlerinin yoğun olarak yaşandığı II. Mahmud ve Tanzimat Dönemi'nde Avrupa'ya öğrenci gönderilmesi meselesine büyük önem vermiştir. Avrupa ülkelerinden merkez olarak da Fransa seçilmiştir. Fransa'ya gönderilen Osmanlı öğrencileri hakkında Adnan Şişman'ın (2004) bir araştırması mevcuttur.

sıbyan okullarında usûl-i cedîd yönteminin uygulanması gibi gelişmelerdir (Kodaman, 1988, s. 69–70). Ayrıca 5 Haziran 1876 tarihli yönetmelikte sıbyan mekteplerine ait umumî ders cetvellerinin, her sınıf düzeyinde hangi dersin haftada kaç saat olacağı dört yılı kapsayacak şekilde ayrıntılı olarak tespit edilmiştir. Bu cetvel daha sonra hazırlanan ilkokul müfredat programlarının temelini oluşturmaktadır (Unat, 1964, s. 39).

1882 tarihinde devlet salnâmesinde (*Sâlnâme-i Devlet-i Âliye-i Osmaniye*, 1294, 65) ülkedeki ilkokulların durumu hakkındaki bilgilere ve programlara bakıldığında 1876'da belirlenen derslere ek olarak son sınıflara Hesab dersinin ilave edildiği ve mevcut okulların malî kaynaklarına göre dörde ayrıldığı görülmektedir:

1- Öğretmenlerin maaşlarının ve okul giderlerinin Maarif Nezâreti'nin bütçesinden karşılandığı okullar: Bu okullardaki öğrencilerden alınan ücretlerin devlet hazinesinde tahsisatı olmayan okulların giderleri için sarf edildiği kaydedilmektedir. Bu uygulamadan ilköğretimin parasız olması meselesinin gündemde olmadığı anlaşılmaktadır.
2- Hususî İbtidâîler: Bu okullar öğretmenlerin maaşları ve okulun giderlerinin öğrencilerden alınan ücretlerle karşılandığı okullardır.
3- Öğretmen maaşlarının ve okul giderlerinin hamiyet sahiplerinin kurdukları vakıflar tarafından karşılandığı okullar.
4- Maarif Nezâreti'nin "Umûm Mekâtib-i İbtidâîye ve Sıbyaniye Müfettişliği"nin denetiminde olan ve teşkilatlandırılması İstanbul'da on üç merkeze bağlı olan okullar: Bu okulların idareleri ve teftişleri bu merkeze bağlı olan öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir (Unat, 1964, s. 39).

Kodaman (1988, s. 71) Maarif Nezâreti'nin ilkokulların malî kaynaklarına göre farklı tasniflerini yapmasını meşgul olmak istediği okul türünün ibtidâîler olması şeklinde yorumlamaktadır. Nitekim bu görüşü doğrular nitelikte ilköğretim siyasetinde ibtiâilerin galip geldiği bir yol çizilmiştir. 1891'e gelindiğinde ise resmî isimleri "mekteb-i ibtidâî" olarak şekillenen ilkokullara detaylı bir müfredat çalışması yapılmış ve şehirlerdeki ibtidâî mekteplerin öğrenim süresi üç yıla indirilmiştir. Köy okulları için ise program aynı şekilde bırakılarak dört yıllık ayarlanmıştır (Unat, 1964, s. 40).

Yeni açılan okulların masraflarının karşılanma noktasında, geleneksel eğitim kurumları sıbyan mekteplerinin giderleri için vakıflar kuran halk pek istekli davranmamışlardır.

İbtidâî mektepler genelde yerel halk tarafından kabul görmemiş, imparatorluğun son dönemine kadar sıbyan mekteplerinin sayısına ve popülaritesine ulaşamamış, bu durum da ilköğretim modernleşmesini sınırlandıran bir etken olarak yorumlanmıştır (Somel, 2015, s. 334). Buralarda istihdam edilecek öğretmenlerin bulunmayışı da ibtidâîlerin yaygınlaşmasının önündeki en büyük engellerden olmuştur (BOA, *MF. MKT*., 1063/64; BOA, *MF. TLY.*,236/36; BOA, *MF. TLY.*,304/122; BOA, *MF. GBT.*, 335/36; BOA, *MF. GBT.*, 335/82). Ancak bu dönemde ortaya atılan ve uygulanmayan fikirler II. Meşrutiyet için temel oluşturmuştur (Kodaman, 1988, s. 89; Somel, 2015, s. 300–301).

II. Meşrutiyet'in başlarında ilköğretim sıbyan ve ibtidâî mektepleri olmak üzere iki farklı okuldan oluşmaktadır. İlköğretimin ıslahına dair ilk girişim, 1910 yılında gelindiğinde Emrullah Efendi'nin ilköğretimi parasız ve mecburî hale getiren tasarısını meclise sunmasıyla gerçekleşmiştir. Bu tasarı eğitimin finansmanının, devlet bütçesinden, vilâyet gelirlerinden tahsis edilecek paylardan, bağışlardan, vakıf gelirlerinden ya da akarlardan karşılanmasını tavsiye etmiştir. Aynı şekilde bu yöntemle elde edilecek gelirlerin, okulların inşası, eğitim-öğretim giderleri, öğretmen okullarının ödenekleri, imtihan masrafları, ders kitapları ve araç-gereçlerin alımları, okulların fiziksel ve mekânsal sorunları ve temizlik işleri için ayrılması gerektiğine dair öneriler yapılmıştır ("Emrullah Efendi", *Sabah*, 21 Mart Efrenci, 1330, 2).

Emrullah Efendi, hazırladığı "Maârif-i Umûmîye Kanun Lâyihası"nın meclisten onay almayacağını düşünerek lâyihanın ilköğretimle alakalı kısmını müstakil olarak Meclis-i Mebûsan'a sunmuştur. Bu meclise sunduğu "Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati"ni kendisi bizzat çıkartmıştır (BOA, *ŞD. ML. NF.*, 230/10; BOA, *İ. Dâhiliye*, Nr. 7648). Bu kanunla okulların örgütsel yapılarında da değişiklik meydana gelmiştir. O zamana kadar ibtidâî ve rüşdiye şeklinde mevcut bulunan okullar "Mekâtib-i İbtidâiyye-i Umûmîye" adıyla birleştirilmişlerdir.[41] İlköğretimin süresi 6 yıl olarak belirlenmiş; ilköğretimin her dönemi 2'şer yıldan oluşan üç devre şeklinde tasarlanmıştır. Yeni sistemde, ilk kısım (iki yıl) devre-i ibtidâiyye, orta kısım (iki yıl) devre-i vasatiyye, yüksek kısım (2 yıl) devre-i âliyye olarak belirlenmiştir (Tedrîsât-ı

[41] Müteakip yıllarda rüşdiyeler kaldırılacaktır. Yalnızca "Numune Rüşdiyeleri" ismiyle çok az bir kısmı varlığını sürdürecektir.

İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati, Madde 23).[42] İlköğretimde amaç ise zihinsel kabiliyetleri geliştirmek ve herkese lazım olan bilgileri kazandırmak şeklinde açıklanmıştır.[43]

Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati'nin çıkarılmasıyla rüşdiyelerin kaldırıldığı yönündeki yaygın kanaate rağmen, tam anlamıyla kaldırıldığını söylemek pek mümkün değildir. Resmî olarak rüşdiyeler kaldırılmış olmasına rağmen, bu tarih sonrasındaki arşiv vesikalarının pek çoğunda hâlâ rüşdiyelerden söz edilmesi, birçok şehirde yeni uygulamaya geçilemediğinin ve mevcut rüşdiyelerin eski varlıklarının devam ettiğinin bir delilidir. Ayrıca bazı yerlerde de idâdî mekteplerinde ilk sınıfların rüşdiye şeklinde devam ettirildiği rüşdiyeler de bulunmaktadır. Bunların yanında rüşdiyeler yeni sisteme göre kurulan 3, 4, 5 veya 6 dershaneli ibtidâî mekteplerin bünyesine dâhil edilmişlerdir (Altınova, 2010, s. 263). Bu kanuna göre hazırlanan 1913-1914 tarihindeki ders programı Tablo 1'deki gibidir.[44]

II. Meşrutiyet Dönemi'nde ilköğretim kademelerinde eğitim-öğretim metotlarında önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Teker teker meydana gelen ve çoğu zaman uzun süreli olmayan bu teşebbüsler sonucunda mekteplere "yargılama" ve "gözlem" usûlleri girmiştir. Mekteplerdeki öğrencilerin lâyihalardaki hedeflere uygun olarak "mütedeyyin", "vatanperver", "mukaddem" ve "gayûr" yetişmelerine gayret gösterilmiştir. Öğretmenin rolü öğretmek ve ezberletmekten ibaret olmamış; öğretmen aktif öğrenme süreçlerinin bir parçası haline gelmiştir (Doğan, 1998, s. 385–386).

Yeni açılan rüşdiyeler, Türkiye'de Avrupaî izler taşıyan ilk sivil okullar olarak kabul edilmektedir. Ancak rüşdiyelerde istihdam edilecek hocaların bulunması noktasında güçlükler ortaya çıkmıştır. Değişim taraftarları rüşdiyeleri Şeyhülislâmlık'ın denetimi ve gözetimine bırakmak istememiş, ilmiye ve medrese çevrelerinden kimseyi kadrolu hoca olarak almamaya gayret etmiş, hatta bunun için merkezî bir eğitim örgütü olan Mekâtib-i Rüşdiyye Nezâreti'ni kurmanın bir çözüm olduğunu düşünmüşlerdir. Devleti,

[42] Devre-i ibtidâiyye 7-8 yaş, Devre-i vasatiyye 9-10 yaş, Devre-i âliyye 11-12 yaş aralıklarına tekabül etmektedir. Bu kanun 12 yaşına kadar okulunu bitiremeyen öğrencilerin olması durumunda belli gün ve derslere gelmek suretiyle öğrenimlerine devam etmeleri gerektiğini söylemektedir.

[43] Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati'nin 5.maddesinde mekâtib-i ibtidâi için *"Çocukların bir suret-i mütevâzinede keşâyiş-i ezhânını temin edilecek esâsları vaz' eden ve herkese lâzım olan ma'lûmâta mekseb olan mekteblerdir."* tanımı yapılmıştır.

[44] Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredâtı'nda yer alan derslerin günümüz Türkçe'sine sadeleştirilmiş hali ve derslerin detaylarıyla ilgili bilgiler Nurdoğan (2005, s. 359–393)'ın çalışmasında mevcuttur.

içinde bulunduğu durumdan ileri taşıyabileceğine inandıkları yeni eğitim kurumlarının kontrolünü kendilerinde tutmak istememişlerdir (Sakaoğlu, 2003, s. 62–63).

Bu dönemde açılan tüm okullar toplumun yapısında meydana gelen veya beklenilen değişimlerden doğan ihtiyaçlara çözüm olma düşüncesiyle ortaya çıkmış olmasına rağmen, esasen hiçbiri kuruluş amacını karşılayacak bir nitelikte ve seviyede olamamıştır. Çünkü çoğu kalifiye olmayan hocalarla gelişigüzel, anlık çözüm geliştiren, sistemsiz, plansız bir şekilde kurulmuşlardır. Ergin'e göre sıbyan mekteplerine dokunulmadan rüşdiyelerle uğraşılmaya başlanmış, rüşdiyeler de tamamen halledilmeden ortaöğretim düzeyindeki idâdîler ve liselerin açılmasına hatta buralar olduğu gibi bırakılıp yükseköğretim düzeyindeki Dârü'l-fünûn açılmasına girişilmesi oldukça gariptir (Ergin, 1977b, s. 425). Ayrıca bu dönemdeki ıslahatların gelişmemesi, bilhassa da maarifin arzulanan şekilde inkişaf edememesi, yüzeysel düşünenlerin sandığı gibi medreselerin kapatılmamasından kaynaklanmamıştır. Bu durumun sebebi mekteplerin, kendilerinden beklenilen fonksiyonları henüz icra edememiş olmalarıdır. Yani mektep, medrese karşısında herhangi bir üstünlük gösterememiştir.

Bu okulların programı; Elif-bâ ve Kur'an okutma, namaz surelerini ezberletme, 8-9 yaşlarında namaza başlatma ve hafızlığı teşvik etme gibi hususları öngörmekte; her çocuğa 13 yaşına gelinceye kadar yazı, Türkçe risaleler ve dinî konuları öğretmeyi hedeflemektedir.

İlköğretim ile ilgili en önemli gelişmelerden biri olan 1847 talimatıyla sıbyan mekteplerinde iki aşamalı bir sistemin takip edilmesi olmuştur. İlk aşamada: Elif-Bâ, Amme Cüzü, Ahlak Risalesi, Kur'an (ilk hatim). İkinci aşamada: İlmihal, Tecvid, Yazı (Nesih ve Sülüs), Kur'an (ikinci hatim). Ayrıca, hafız olmak isteyen talebelerin mektepte kalmalarına izin verilerek hafızlığa teşvik edilmişlerdir. 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile ilk defa bir müfredat cetvelinin nizamnâme içinde yer aldığı görülmüştür. Ayrıca geleneksel ilkokulun yanında yeni usûlle ve sınıf sistemine göre eğitim yapacak olan ibtidâî mekteplerin açılması kararlaştırılmıştır. Bundan önce yeni usûlle eğitime devam eden numune mektepleri açılmış olmasına rağmen yeniden böyle bir okulun açılmasına ihtiyaç duyulması, numune mekteplerinden istenilen neticelerin alınamadığını göstermektedir. Yeni açılan mekteb-i ibtidâîlerin müfredatları sıbyan mekteplerinden farklı olmuştur. Tarih, Zihnî Hesab gibi dersler sıbyan mekteplerinde yer almazken yeni açılan okulların programlarında yer almıştır.

1876 yılında sıbyan mekteplerinin umumî ders cetvelleri dört yıllık ve tafsilatlı şekilde ayarlanmıştır. 1876 yılından itibaren genel olarak Selim Sabit Efendi'nin mekâtîb-i ibtidâîler için hazırladığı müfredat programının uygulandığı görülmektedir. Bu programda din dersi ikinci sınıf dersleri arasında bir branş dersi olarak yer almaktadır. Dönemin başlarında hakim olan Osmanlıcılık düşüncesinin etkisiyle yeni usûle göre öğretimin planlanması branş dersi olarak planlanan din derslerinin de yeni bir biçime sokulmasına neden olmuştur. Din derslerinin programlarda yer alması ve ders saatlerinin belirlenmesinde siyasî etkiler kendini göstermiştir. Ardından 1891'de yayımlanan bir nizâmnâme ile de Dersaâdet ve Kasaba Mekteb-i İbtidâîlerine mahsus detaylı bir müfredat çalışması yapılmıştır. Bu nizamnâme ile her sınıfta yeni usûller doğrultusunda din derslerine yer verilmiş ve din dersleri diğer dersler arasında bir ders alanı olarak yer almıştır. Önceki programlardan farklı olarak bu nizamnâme ile din derslerinin saatleri artırılmıştır. Bunda da Abdülhamid'in İslamcılık siyasetinin etkili olduğu düşünülmüştür. Ardından 1911 yılına ait bir müfredat çalışması da yapılmıştır. Bahsi geçen yıllara ait ders müfredatları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 8: 1870 Yılına Ait Mekâtib-i İbtidâî Ders Programı

Sınıf-ı Evvel	Sınıf-ı Sânî	Sınıf-ı Sâlis	Sınıf-ı Râbi
Elifbâ-yı Osmânî	Kur'ân-ı Kerîm	Kur'ân-ı Kerîm	Kur'ân-ı Kerîm
Kur'ân-ı Kerîm	İlm-i hâl	Tecvid	Coğrafya
Ahlak	Mâlûmât-ı İbtidâiye	Târîh-i Enbiyâ	Târîh-i Osmânî
Hesâb-ı Zihnî	Hesaptan sayı saymak ve yazmak	Âmal-ı Erbea	Hatt-ı Rik'a
Yazı	Hatt-ı Sülüs	Hatt-ı Nesih Hesab	Sarf-ı Türkî Hatt-ı Rik'a

Kaynak: Selim Sabit, 1299, s. 10.

Tablo 9: Dersaâdet ve Kasabat İbtidâî Mekteplerine Mahsus Ders Cetveli

Dersler	Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Elif-bâ	12	-	-
Kur'ân-ı Azîmü'ş-şân	12	6	5
Tecvîd	-	2	2
İlm-i hâl	2	3	3
Ahlak	-	2	2
Sarf-ı Osmânî	-	-	2
İmlâ	3	3	2
Kırâat	3	2	1
Mülahhas Târih-i Osmânî	-	-	2
Muhtasar Coğrafya-yı Osmânî	-	2	2
Hesâb	1	2	2
Hüsn-i Hat	1	2	2
Toplam	22	22	25

Kaynak: Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 1338, s. 322.

Tablo 10: 1873-1890 Tarihleri Arası Sıbyan Mekteplerine Ait 4 Yıllık Ders Cetveli

Birinci Sene		İkinci Sene		Üçüncü Sene		Dördüncü Sene	
	Ders İsimleri		**Ders İsimleri**		**Ders İsimleri**		**Ders İsimleri**
12	Elifbâ-yı Osmânî	6	Kur'ân-ı Kerîm	6	Kur'ân-ı Kerîm	6	Kur'ân-ı Kerîm
6	Kur'ân-ı Kerîm	2	İlm-i hâl	1	Tecvid	2	Coğrafya
5	Kıraat-ı Türkî	1	Mâlûmât-ı İbtidâiye	2	Sarf-ı Osmânî	2	Tarih
0	Hesâb-ı Zihnî	1	Tadâd ve Terkim	2	Hesab	1	Kavâid-i İmlâ
		1	Hatt-ı Sülüs	1	Sülüs ve nesih	1	Hatt-ı Rik'a
23	Toplam	11	Toplam	12	Toplam	12	Toplam

Kaynak: Berker, 1945, ss. 112–113.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında haftalık ders saatleri oranlarında din derslerinin azımsanmayacak ölçüde olduğu anlaşılmaktadır. Birinci sınıfta 23 saatin 6 saati, ikinci sınıfta 11 saatin 8 saati, üçüncü sınıfta 12 saatin 7 saati, son sınıfta ise 12 saatin 6 saati din derslerine mahsustur. Derslerin sayılarının az olmamasının yanında dikkat çeken bir husus, ders çeşitlerine verilen saat sayılarıdır. Örneğin, öğrenim süresi boyunca Kur'ân-ı Kerîm'e 24 saat ayrılmışken, Tecvid öğretimi için 1; İlmihal için ise yalnızca 2 saat ayrılmıştır. Bu ders sayısı kanaatimizce yeterli değildir. Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi öncesinde çocuklara yalnızca dinî bilgiler vermeyi amaçlayan sıbyan mektepleri, bundan sonra öğrencilerin tahsil hayatındaki ilköğretim kurumu olarak temel bilgileri kazandırmayı da hedef edinmiştir. İlave edilen bu özelliğe ve bunun getirisi olan temel alandaki derslere rağmen; sıbyan mekteplerinin kendi dönemindeki diğer mekteplere nazaran din derslerinin en yoğun olduğu kurumlar olduğu söylenebilir.

Tablo 11: 1910-1911 Yılı Mekâtib-i İbtidâî Ders Programı

Birinci Sene	Elif-bâ, Eczâ-yı Şerîfe, Ulûm-i Dîniyye, Hesab, Kırâat
İkinci Sene	Kurân-ı Kerîm, Ulûm-i Dîniyye, Hesab, Tarih, Coğrafya
Üçüncü Sene	Kur'ân-ı Kerîm, Ulûm-i Dîniyye, Tecvid, İlm-i Hâl, Mâlûmât-ı Ahlâkiyye, Türkçe, Tarih, Coğrafya

Kaynak: *Sabah*, 14 Ekim 1911.

Tablolara bakıldığında okutulan derslerin çoğunun dinî içerikli dersler olduğu ve okulların amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Satı Bey, ilköğretimin dînî eğitimi de kapsayan bir öğretim olduğunu söylemektedir. Ancak çocuklar okullardaki dînî eğitimden yeterince faydalanamamakta ve ailelerinin verdikleri eğitimden farklı bir

eğitim var olmamaktadır. Ona göre Ulûm-i Dîniyye derslerinin mekâtib-i ibtidâîlerde önemli ölçüde yer almasına rağmen başarıya ulaşılamamasının öğretimdeki usul ve yöntem eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Sâtı Bey, 1326a).

İlköğretim kademesindeki diğer okullar olan rüşdiyelere geldiğimizde ise, I. Meşrutiyet öncesi dönemde Mekteb-i Maârif-i Adliyye'nin ders programlarında din dersinin yer almadığı görülmektedir. Bunun sebebini öğrencilerin din dersini daha önceki eğitim kademelerinde yeterince almış olmasına bağlayanlar bulunmaktadır. Rüşdiyelerin ilk kuruluş amacı devlet kademelerine memur yetiştirmek iken sonrasında 1869 Nizamnâmesi ile Müslüman toplumda din eğitiminin yapılması gerektiği belirlenmiş, bunun üzerine rüşdiye mekteplerine Mebâdî-i Ulûm-i Dîniyye dersi konulmuştur.

Ders programlarında yer alan dinî ilimlerle ilgili derslerin her milletin kendi diliyle okutulmasına karar verilmiştir. Rüşdiyelerdeki Müslüman olmayan çocuklar ise din derslerini kendilerine tayin edilen ruhanî liderlerle okuyacaklardır. Bunun düzenlemesi altıncı maddenin ek fıkrasında açıklanmıştır (Özalp ve Ataünal, 1977, s. 553).

Nizamnâmede belirtilen bu derslerde 24. maddede belirtildiği üzere Maarif Nezâreti ve Meclis-i Kebir-i Maârif onayıyla değişiklikler yapılabileceği belirtilmektedir. Bu madde uyarınca rüşdiyelerin ders programlarında müteakip yıllarda bazı değişiklikler yapılmıştır. Aşağıda 1874 yılına ait rüşdiye mektebinin ders programı yer almaktadır.

Tablo 12: 1874 Yılına Ait Rüşdiye Ders Müfredatı

Sınıf-ı Evvel	Sınıf-ı Sânî	Sınıf-ı Sâlis	Sınıf-ı Râbi
Arapça Beyan	Arapça Nahiv	Arapça	Ulûm-i Dîniyye
Farsça	Farsça	Farsça	Arapça Sarf
Hesâb	Hesâb-ı Küsürât	Hesab	Farsça
Coğrafya	Coğrafya	Coğrafya	Yazı (Sülüs)
İmlâ	Târîh-i Osmânî	İmlâ	Kıraat
Tarih	İmlâ	Yazı (Rik'a, Sülüs)	Türkçe
Yazı (Rik'a, Sülüs, Divânî)	Yazı (Rik'a, Sülüs)	Resim	
Resim	Resim		
Mebâdî-i Hendese			
Usûl-i Defteri (Muhasebe)			

Kaynak: *Takvim-i Vekâyî*, No:1677, 1874.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında ders ağırlıklarının Türkçe, Arapça ve Farsça gibi dil derslerine ve bu derslerin okuma-yazma etkinliklerine verildiği anlaşılmaktadır. Ulûm-i Dîniyye dersinin ise yalnızca son sınıfta bir kere yer aldığı görülmektedir. Ders saatleri

programda yer almıyor olsa da rüşdiye eğitimi boyunca din dersine bir kere yer verildiği anlaşılmaktadır. Bu bilgilerden hareketle rüşdiyelerde din derslerine yeteri kadar önem verilmediğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Bu programdan bir yıl sonra yeni bir program hazırlanmış, dersler aşağı yukarı aynı olmakla birlikte farklılık Ulûm-i Dîniyye derslerinin son sınıf yerine ilk sınıfta yer alması olmuştur (Takvîm-i Vakâyî, No: 1755, 1875). Bu yıllarda açılmaya başlanan askerî rüşdiyelerde de din dersi olarak İlmihal derslerine yer verilmiş ve ilk sınıfların programlarına konulmuştur.

Bu durumlar neticesinde rüşdiyelerden sonraki öğretim basamaklarında da din derslerine yer verilmediği takdirde öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca bir daha din dersleriyle karşılaşmayacakları anlamı çıkmaktadır. Bu durum rüşdiyelerin programlarında yer alan din derslerini daha da önemli kılmaktadır. Bu sebeple rüşdiye programlarında yer alacak olan din derslerinin ve din derslerine ayrılan saatlerin dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir ancak mevcut durum rüşdiyelerdeki din derslerinin hem ders sayısı ve saati olarak hem de içerik olarak yetersiz kaldığını göstermektedir.

II. Abdülhamid Dönemi'nde ise önceki dönemlere nazaran gelişmeler kaydedilmiştir. Önceki dönemle ilgili müfredat açısından bilgi sahibi olduğumuz okulun programına bakıldığında, din dersleri ile ilgili tüm öğretim süresi boyunca yalnızca son sınıfta Fıkıh dersinin yer aldığı, bu derste de *Mültekâ* adlı eserin okutulduğu bilinmektedir. Ancak bu eser o dönemdeki bir çocuğun seviyesi için oldukça ağırdır.

Bu dönem padişahın siyasî politikalarının eğitime yansıdığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde çıkartılmış olan bir iradede okullardaki din derslerine önem verilmesi emredilmiş ve namazların cemaatle kılınması istenmiştir. İbtidâî mektepler ve rüşdiyelerin eğitim süreleri artırılmış, ders programlarına din dersleri ve Arapça ile ilgili yeni dersler ilave edilmiştir. Böylelikle okul sayıları artırılırken dinî inançları sağlam nesiller yetiştirmek için de gayret gösterilmiştir.

Öğrencilerin çağın gerektirdiği donanıma sahip olması yanında devlet ve milletin bütünlüğüne inanan, saltanata ve gelenek göreneklere bağlı, dinî değerleri bilen ve tatbik eden insanlar olarak yetiştirilmesi amaç edinilmiştir. Bu sebeple de programlarda farklı isimlerde din derslerine yer verilmiştir.

1895 yılında Maaâif Nâzırı Ahmet Zühtü Paşa'nın hükümete sunduğu raporda mektep programlarındaki din dersleri ve din dersi uygulamalarında padişahın iradesi doğrultusunda hareket edildiği belirtilmiştir. Bunların yanında ibtidâî ve rüşdiyelerde, ayrıca bir üst kademedeki idâdî ve sultânîlerdeki din eğitimi faaliyetlerinde gerekli düzenlemelerin yapıldığı, İlmihal, Fıkıh gibi dinî ilimlere ve Usûl-i Terbiye gibi derslere önem verildiği hususu üzerinde durulmuştur.

II. Abdülhamid Dönemi rüşdiye mekteplerinin programlarında din derslerine yer verilmiş, haftalık ders saatleri artırılmış ve yeni ders kitapları hazırlanmıştır. Uygulama alanında eksikler bulunmakla beraber bu dönemde din eğitiminin verimli hale getirilmesi adına önemli gelişmeler yaşandığı söylenebilir.

Meşrutiyet Dönemi'nde ise ilk yıllarda programlarda din derslerinin sayısı daha çokken son sınıflara doğru ders saatleri azaltılmıştır. Bu durum pozitivizmin etkisi altında olan düşüncenin ürünü olmuştur. Ancak 1910 yılından itibaren ise tersi bir durum ortaya çıkmış ve eğitim-öğretimin bütün kademelerinde dinî derslerin sayıları artırılmıştır. Bu durum 1911 yılına ait belgelere bakıldığında anlaşılmaktadır. Ayrıca 1911 yılında rüşdiye mektepleri ile mekâtib-i ibtidâînin ders müfredatlarının da oldukça benzer olduğu görülmektedir.

Tablo 13: 1910-1911 Rüşdiye Mektepleri Ders Müfredatları

Birinci Sene	İkinci Sene	Üçüncü Sene
Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd Ulûm-i Dîniyye Arabî Hesab Coğrafya Lisân-ı Osmânî Kırâat-ı fenniye Ahlak Hutût-ı mütenevvia	Kurân-ı Kerîm ma'a tecvîd Ulûm-i Dîniyye Arabî Farisî Hesab Coğrafya İlm-i Ahlâk Lisân-ı Osmânî Târîh-i İslâm Mâlûmât-ı zirâiye Hutût-ı mütenevvia	Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd Ulûm-i Dîniyye İlm-i Ahlâk Lisân-ı Osmânî Arabî Farisî Hesab Hendese Coğrafya Târîh-i Osmânî Hıfzısıhha Mâlûmât-ı zirâiye Hutût-ı mütenevvia

Kaynak: BOA., *MF.İBT*., 204/56.

Yukarıdaki tabloya bakıldığında önceki dönemlerde Ulûm-ı Dîniyye'den ibaret olan din derslerinin çeşitliliğinin arttığı görülmektedir. Bu kapsamda Kur'ân-ı Kerîm ma'a

tecvîd ve Ahlâk dersleri her sınıfın her kademesine ilave edilmiş, Târîh-i İslâm dersi ikinci sınıf müfredatına eklenmiştir. Bunların dışında rüşdiyelerin programında yer alan din derslerinin Mebâdî-i Ulûm-i Dîniyye, Ulûm-i Dîniyye, Ahlâk, Şifahî Mâlûmât dersleri olduğu görülmektedir. Bu durum da Osmanlı'nın kurtuluşunun ancak dinin gücü sayesinde olacağına inananların sayesinde ortaya çıkmıştır.

Din eğitimindeki usul ve öğretmen yetiştirme konusunda ise problem alanlarının tespiti dışında herhangi bir faaliyet gerçekleşmemiştir. Ancak bu durum yalnızca din derslerine özgü bir problem olmamış; genel eğitimin de temel problemleri arasında yer almıştır.

Ders kitapları açısından II. Abdülhamid Dönemi'nde ilköğretim kademesindeki ibtidâî mektepler ve rüşdiyeler için hazırlanan eserlerde içerik ve şekil bakımından önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Geleneksel bir ilmihal kitabı formunda olan bu kitaplarda genellikle iman ve ibadetle ilgili konulara yoğun bir şekilde yer verilmiş, çocukların yaşına uygun ve ilgilerini çekecek, akıllarındaki soru işaretlerini giderebilecek açıklamalara ya da örneklere yer verilmemiştir.

Ders kitaplarına bakıldığında şekil itibari ile de öğrencilerin gelişim seviyelerine pek uygun olmadıkları anlaşılmaktadır. Anlatımların daha yalın ve güzel tasnif edilmiş bir şekilde yapılması sayfaların resimlerle zenginleştirilmesi hiç şüphesiz çocukların ilgilerini çekme ve anlatımı kolaylaştırma noktasında daha etkin olunmasını sağlardı. Ders kitapları ile ilgili dikkat çeken bir diğer husus da kız öğrenciler için ayrı kitapların hazırlanmış olmasıdır. Böyle bir ayrımın gerekliliği konusu da tartışmalıdır.

Genel olarak derslerdeki amaç gündelik bilgilerin ezberletilmesi yönünde olmuştur. Çocuğun duygu gelişimine hitap eden ve zihnindeki soruları cevaplamaya yönelik bir amaç gözlenmemektedir. Ancak önceki dönemlerle kıyaslandığında, derslere ait özel kitaplar hazırlanması noktasında yol kat edildiğini söylemek mümkündür. Din eğitiminin önemli bir parçası olarak kabul edebileceğimiz ahlak eğitimi için ise özellikle ders kitapları açısından öğrencinin seviyesine daha uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Abdülhamid Devri'nin miras aldığı ilköğretim kademesindeki din derslerinin ve derslerde okutulan kitapların öğrencilerin psikolojik gelişimlerine ve seviyelerine uygun olmadığı söylenebilir. Din dersleri de pedagojik olarak ve alan bilgileri açısından özel eğitim almış öğretmenler tarafından değil daha çok din konusunda bilgili olanlar

tarafından okutulmuş; bu durum da eğitimden alınan verimi etkilemiştir. Öğretmen okullarından yetişen öğretmenlerin okudukları dersler arasında din dersleri yer almadığı için, bu öğretmenler dinî bilgi alanında zayıf olarak yetişmişlerdir. Din derslerinde özel öğretim yöntemlerine dair bir durumun söz konusu olmadığı söylenebilir. Bu yönlerden rüşdiye mekteplerindeki din dersleri veren öğretmenler, hem pedagojik formasyon hem de alan yeterliliği açısından tatmin edici olamamışlardır (Tenger, 2005, s. 179).

2.2.3. Modern Ortaöğretim Kurumları

Rüşdiyelerin genel eğitim sistemindeki yeri karışıklıklara sebebiyet vermektedir. Eğitim tarihçileri rüşdiyelerin ilköğretime mi ortaöğretime mi dahil edildiği noktasında mutabık olmamışlardır. Rüşdiyeler, ilk olarak ilkokulların üstündeki bir seviyede hazırlık mahiyetinde bir okul iken sonraki zamanlarda ise ortaokul seviyesine tekabül eden bir okul olmuştur. İlk olarak Darü'l-fünûnlara daha sonra ise idâdîlere öğrenci yetiştiren bir seviyede olması, idâdîlere basamak olması rüşdiyelerin ortaokul aşamasında değerlendirmesine neden olmuştur. Rüşdiye denmesinin sebebi ise çocukların rüşd çağına gelinceye kadar buralara devam edecek olmalarıdır. Rüşdiyeler Abdülhamid Dönemi'nde idâdîlerle birleştirilmiş; öğretim süreleri ise üç yıla indirilmiştir. Ders programları da 1892'de değişikliğe uğramıştır (Kodaman, 1988, s. 91,112; Unat, 1964, s. 44). Rüşdiyeler dönemler içerisinde farklı konumlandırılmış ve farklı vazifeler görmüştür. Bu açılardan Türkiye'nin sekiz yıllık zorunlu eğitime geçildiğinde kaldırılan; 2012 yılında değişen ve 4+4+4=12 yıllık zorunlu, kesintili eğitim sistemi ile yeniden programa konulan ortaokullar seviyesine karşılık gelmektedir.

İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim alanındaki en esaslı değişimler ortaöğretim kademesinde meydana gelmiştir. Bu kademe idâdîler ve sultânîlerden oluşmaktadır. 1869 yılından evvel tüm okulların hazırlık sınıflarına idâdî ismi verilmiştir. 1869 Maarif Nizamnâmesi ile idâdîler, yeni bir anlam kazanarak ortaöğretim seviyesinin bir kurumu haline gelmiştir (BOA, *İ. DH*, 677/47203; BOA, *İ. DH*, 695/48599).

Rüşdiyelerin tabandaki eksiklikleri gidermek adına ilköğretim kademesine indirilmesiyle rüşdiyelerle yükseköğretim arasındaki açığı dolduracak bir okul kademesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. İdâdîler geçiş kademesi olmuşlardır. Maarif Nizamnâmesi'nde idâdîlere, sultânîler yerine yüksekokullara öğrenci yetiştirme fonksiyonu yüklenmiştir. Bu, idâdîlerin sultânîler seviyesine çıkması anlamına gelmektedir (Fortna, 2005, s. 150).

Eğitim sistemine 1869'da dahil olan idâdîlerin açılması 1873'te gerçekleşmiştir. Bu tarihte Darü'l-maârif'in idâdîye çevrilmesiyle ilk sivil idâdî olarak kabul edilen "Darü'l-maârif İdadîsi" açılmıştır. Buraya başarılı öğrenciler alınmış, başarılı olmayanlar ve idâdîye kayıt olma şartlarını sağlamayanlar Fazlıpaşa Rüşdiyesi'ne gönderilmiştir (Ergin, 1977a, s. 418). 1875 yılında iki idâdî daha eğitime katılmış, ilerleyen yıllarda ise sayıları artmaya devam etmiştir (Bilim, 1984, 65).

Abdülhamid'in tahta çıkmasından evvel 1873'te Ahmed Cevdet Paşa idâdîlerin açılmasının gerekli olduğuna dair bir rapor hazırlamıştır (BOA, *YEE*, 18/553-419). Bu raporda özellikle vilayetlerdeki idâdîlerin eksikliğine dikkat çekerek okulların artırılması için neler yapılması gerektiğine dair tavsiyelerde bulunmuştur. Diğer bir rapor ise 1881 yılında Kamil Paşa tarafından hazırlanmıştır (BOA, *MKP*, 86/1-55). Kamil Paşa, Osmanlı Devleti'nin Batı ile mücadelesindeki çabasının artması için ortaöğretimin yaygınlaşması gerektiğini savunmaktadır.

İdadîlerin tüm ülke genelinde yaygınlaştırılması, 1882-1890 yılları arası yani rüşdiyeler ile idâdîlerin birleştirildikleri yıllarda olmuştur. 1892 yılına gelindiğinde ise taşra idâdîlerinin malî imkânsızlıklar nedeniyle beş yıllık ve yedi yıllık olarak ikiye ayrıldığı görülmektedir. Maarif bütçesinin imkanı her yerde yedi yıllık ve leylî idâdîler açmaya yetmeyince maarif gelirleri kısıtlı olan yerlerde ve sancaklarda beş yıllık neharî idâdîlerin açılmasına karar verilmiştir. Beş yıllık idâdîler yüksekokullara öğrenci yetiştirme amacında değillerdir. Okullardan mezun olanlardan yaşadıkları yerlerin işlerini idare etmeleri beklenmektedir (Ergün, 1996, s. 309).

Abdülhamid Dönemi'nde idâdîlerin sayıları artmakla birlikte özellikle yatılı idâdîlerin eğitim seviyeleri oldukça yetersiz bulunmuştur. Avrupa'daki lise kademesindeki okullara nazaran da seviyeleri düşük kalan idâdîler için II. Meşrutiyet Dönemi'nin başlarında 1910 yılından itibaren bir dizi önlemler alınmış ancak yine de eğitim seviyelerinde önemli bir gelişme sağlanamamıştır.[45] İdadîleri Avrupa'daki ilkokullarla denk gören Emrullah Efendi değişiklik yapmaya bu noktadan başlamıştır. İlk olarak bu okullardaki seviyeyi yükseltmeye çalışmıştır (Ergün, 2017, s. 19–20).

Emrullah Efendi, bu amaçla idâdîlerdeki eğitim seviyesini arttırabilmek adına illerde mevcut olan idâdîlerden en az 10 tanesini sultânîlere dönüştürmek gerektiğini gündeme

[45] 1911 yılında beş ve yedi yıllık idâdîlerin ders programı Ek 15'te verilmiştir.

getirmiştir. Emrullah Efendi'nin ıslahat tasarısında sultânîlere dönüştürülen idâdîler yükseköğretim kurumlarına öğrenci hazırlayacaktır. Yeni okulların son sınıflarında yer alan dersler Fransızca işlenecektir. Bu sayede öğrencilerin dil öğrenmesine katkı sağlanacaktır. Buralardan mezun olan öğrenciler yurt dışına gittiklerinde zorluk yaşamayacaklardır. Bu dersleri vermek için de bazı öğretmenler ve müdür yardımcıları Fransa'dan getirilecektir. Dönüştürülme dışında kalan idâdîler ise neharî olacak ve Fransa'daki *"lycee moderne*[46]*"*ler düzeyinde eğitim veren kurumlar gibi programlanacaktır (D.K., *Sabah 7341*, 1325). Bu tasarıya göre idâdîlerin bir kısmının sultânîlere dönüştürülmesi lise kademesine denk gelmesi anlamına gelmektedir. Sultânîler ise idâdîler ve yükseköğretim kurumları arasında bir geçiş görevi üstlenecek, üniversitelere kalifiye öğrencilerin yetişmesini sağlayacaktır.

Sultânîlerde ise şu özelliklerin ön plana çıktığı görülmüştür: Tanzimat Dönemi eğitimi için bir simge olan, 1868'de açılan Mekteb-i Sultânî, Osmanlı eğitim tarihi ve eğitim modernleşmesi için oldukça önemli bir kurum olmuştur. Bu okulun açılmasında Tanzimat Dönemi'ndeki Fransız tesiri ve Tanzimatçıların Osmanlıcılık ideolojisi etkin rol oynamıştır. Bu okulun açılmasıyla Tanzimatçıların Müslüman halk ile gayrimüslim tebaa arasındaki farklılıkları yok etme düşünceleri pratik hayatta yansımasını bulmuştur (M. Ö. Alkan, 2009, s. 380). Okulun kuruluş tüzüğünde de Müslüman ve gayrimüslim çocukların birlikte eğitim görecekleri belirtilmiştir. Milletler arası eşitlik esasına dayanan bu okulun Osmanlı İmparatorluğu'nun yeniden toparlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Osmanlıcılık ideolojisi ile birlik ve beraberlik içerisinde olacağı düşünülen bu okul, Müslüman halk ve azınlıklar tarafından birtakım tepkilere maruz kalmıştır. Bu kimseler birtakım sebeplerle çocuklarını okula göndermeme kararı almışlardır. II. Abdülhamid Dönemi'ne gelindiğinde Mekteb-i Sultânî'nin varlığını devam ettirdiği, ancak eski haliyle eğitime devam etme noktasında birtakım sıkıntıların görüldüğü söylenebilir. Bu sebeple bu okulun müdürlüğüne Ali Suavi atanmış, 1877 yılında ıslahat için bir rapor hazırlamıştır. Ali Suavi'nin müdür olarak atanması imparatorlukta devlet güdümlü bir eğitime teveccüh edildiğinin göstergesidir. Ali Suavi bu göreve atanan ilk Müslüman olmakla birlikte Ulemâ sınıfının önemli bir mensubu ve Batı karşıtı yazılarıyla ünlenmiş biridir. Ayrıca okullardaki öğrenim dilinin Türkçe

[46] Lycee moderne: Fransa'da ortaya çıkan ve gelenek olarak bize de aktarılan "lise" denilen okul türüdür.

olmasını savunmuş ve halkın eğitime katılımını artırabilmek amacında olmuştur. Buraya müdür olması ile birlikte beklenmedik değişimler meydana gelmiştir. Ali Suavi okuldaki eğitim sisteminin iyi olmadığını, bu sebeple öğrencilerin seviyelerinin de düşük olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme problemlerini öğretmen seçimleri ile ilişkilendirdiğinden öğretmen seçimlerinde çok dikkatli olunması gerektiğini düşünmektedir. Yenileşme kapsamında ders programlarında fen bilimleri ve temel bilimler derslerinin saatlerini artırmış, bunun yanında İslamî ilimlere ilişkin dersler de programa ilave ederek okula İslamî bir kimlik kazandırmaya çalışmıştır. Suavi'nin ders programlarında yaptığı değişiklikler Abdülhamid Dönemi'nde meydana gelecek değişikliklerin ilk adımı olmuştur (Fortna, 2005, s. 137–141).

Ali Suavi'nin Mekteb-i Sultânî'de yaptığı faaliyetler o dönemde epeyce tartışmalara yol açmış, hatta günümüz eğitim tarihçileri tarafından da tartışılmaya devam etmektedir. Ali Suavi'nin Mekteb-i Sultânî programlarında din öğretimi ve fen öğretiminin birbirinden ayrılmaması gerektiğine; her iki alana aynı anda önem verilmesi gerektiğine dair düşünceleri programlara yansımıştır. 1899'da Mekteb-i Sultânî'nin farklı sınıf düzeylerine göre Ali Suavi tarafından düzenlenen ders programı aşağıda verilmektedir.

Tablo 14: Mekteb-i Sultânî 1898-1899 Yıllarına Ait Ders Programı

Sınıf-ı İbtidâî	**1. sınıf**	**2. sınıf**	**3. sınıf**
	Kıraat ve Yazı	Kıraât ve İmlâ	Kıraât ve İmlâ Ezber
	Rik'a	Rik'a	Muhtasar Sarf-ı Türkî
	Ulûm-i Dîniyye	Ulûm-i Dîniyye	Rik'a
			Ulûm-i Dîniyye
Sınıf-ı Tâliye	**1. sınıf**	**2. sınıf**	**3. sınıf**
	Kavâid-i Lisân-ı Osmânî	Kavâid-i Lisân-ı Osmânî	Kavâid-i Osmânîye
	Arabî	Arabî	Kitâbet
	Kıraât-ı Türkiye Ezber ve İmlâ	İmlâ, Kıraât ve Ezber	Arabî
	Hüsn-i Hat (Rik'a)	Hüsn-i Hat (Rik'a)	Farisî
	Ulûm-i Dîniyye	Farisî	Hüsn-i Hat (Rik'a)
		Ulûm-i Dîniyye	Ulûm-i Dîniyye
Sınıf-ı Âliye	**4. sınıf**	**5. sınıf**	**6. sınıf**
	Kitâbet	Kitâbet-i Resmiyye ve Belagât	Kitâbet-i Resmiyye ve Belagât
	Arabî	Arabî	Arabî
	Farisî	Farisî	Farisî
	Târîh-i Osmânî	Târîh-i Osmânî	Târîh-i İslâm
	İlm-i Ahlâk	Ahlak ve Mantık	Tercüme
	Hüsn-i Hat (Rik'a)	Tercüme	Hüsn-i Hat (Rik'a)
	Ulûm-i Dîniyye	Hüsn-i Hat (Rik'a)	Fıkh-ı Şerîf
		Fıkh-ı Şerîf	

Kaynak: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 1.Sene*, 1316, ss. 127–129

Ali Suavi'nin müdürlükten ayrılmasından sonra da okulun İslamî ve Osmanlıcı karakteri artırılmaya devam etmiştir. Mekteb-i Sultânî, öğretmen, yöneticiler, ders programları, Türk öğrencilerin sayısı, Türkçe derslerin saatinin artırılması gibi çalışmalarla devletin istediği ve ideolojisi ile örtüşen İslamî ve Osmanlı özellikleri ön planda olan bir kurum haline gelmiştir (Fortna, 2005, s. 142–144; Kodaman, 1988, s. 139–140). Ancak devlet, eğitimi kendi ideolojisine göre şekillendirmeye çalışırken burada dikkat çekilecek husus, şekillendirilmeye çalışılan eğitimin Batı'dan alınmış olduğudur. Batı'dan devralınan eğitim ihtiyaçlara göre uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu da bir anlamda problemin çözümünün yine Batı'dan geldiği anlamına gelmektedir.

Galatasaray Sultânîsi, idâdî mektepleri için örnek teşkil etmiş bir kurumdur. Fransız Osmanlı birleşiminin ürünü olan Galatasaray, tamamen Avrupaî bir karakter arz eden kurum olmasına rağmen Osmanlı usûlünün benimsenmesi ile ve sonradan buna göre değiştirilmesi ile çok farklı bir örnek olarak kabul edilmektedir (Fortna, 2005, s. 132).

Sultânîler, Meşrutiyet Dönemi'nin en dikkat çeken kurumları olmuştur. 1868'de Galatasaray'da açılmış olan Mekteb-i Sultânî, Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi ile ortaöğretim kademesinin üst sınıflarını oluşturan okulların genel adı olmuştur. Bu okullardaki asıl gelişmeler II. Meşrutiyet Dönemi'nde yaşanmıştır. Meşrutiyet'in ilanından sonra bu okul müdürsüz kalmış, öğrenci talepleriyle bazı öğretmenlerin görevlerine son verilmiş, yerlerine yenileri de alınamamıştır. Okul böyle bir haldeyken öğrenciler ve öğretmenler dersleri aksatmış, bir intizamsızlık ortaya çıkmıştır. Tüm bunları ortadan kaldırmak amacıyla Emrullah Efendi müdür olarak atanmış, dört ay sonra da Tevfik Fikret müdürlük görevine getirmiştir. Sonrasında Salih Zeki Bey'in müdür ataması kararında yer alan bir ibare[47] sebebiyle karışıklık çıkmış, öğretmenlerden ve öğrencilerden bazıları okuldan ayrılmıştır (Ergün, 1996, s. 73–74, 2017, s. 21–22).

Aşağıda Meşrutiyet'in ilanından bir yıl sonra sultânîlerin programlarında yer alan derslere ve haftalık ders saatlerine dair tablolara yer verilmiştir.

[47] Atama karar yazısında parantez içerisinde "bir şair yerine bir âlim" yazılması kamuoyunu harekete geçirmiştir. Bazı öğretmenler görevinden ayılmış, bazı öğrenciler ise okulu bırakmışlardır. Öğrenciler ile okul müdürlüğü sert bir mücadeleye girmişlerdir. İttihat ve Terakkî Fırkası da bu sorunun çözülebilmesi için harekete geçmiştir. Meclis'e soru önergeleri verilmesinin yanında Bakanlar Kurulu ve Meclis-i Mebûsan Başkanı gibi üst düzey yetkililer bu sorunla ciddi olarak ilgilenmek zorunda kalmışlardır. Bu konunun yazışma belgeleri için bkz. *Sabah* (29 Mart 1326); *Yeni Tasvir-i Efkâr* (30 Mart 1326). Salih Zeki Bey'in Mekteb-i Sultânî Müdürlüğü'ne tayini için bkz. BOA, *İ. MF.*,15/59 (1328R-14).

Tablo 15: Mekteb-i Sultânî Sınıf-ı İbtidâî Kısmı 1909 Yılı Türkçe Okutulan Müfredat

DERSLER	1. Sınıf	2. Sınıf
Kur'ân-ı Kerîm	1	1
Ulûm-i Dîniyye	1	1
Lisân-ı Osmânî	8	8
Hüsn-i Hat	2	2
Toplam	12	12

Kaynak: Mekteb-i Sultânî Ders Programı, 1327.

Tablo 16: Mekteb-i Sultânî Sınıf-ı Tâliye Kısmı 1909 Yılı Türkçe Okutulan Müfredat

Birinci Sınıf		İkinci Sınıf		Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf	
	Ders İsimleri		Ders İsimleri		Ders İsimleri		Ders İsimleri
1	Kur'ân-ı Kerîm	1	Kurân-ı Kerîm	1	Kurân-ı Kerîm	1	Ulûm-i Dîniyye
1	Ulûm-i Dîniyye	1	Ulûm-i Dîniyye	1	Ulûm-i Dîniyye	5	Lisân-ı Osmânî
8	Lisân-ı Osmânî	6	Lisân-ı Osmânî	6	Lisân-ı Osmânî	3	Arabî
2	Hüsn-i Hat	2	Arabî	2	Arabî	2	Farisî
		2	Hüsn-i Hat	2	Farisî	1	Târîh-i İslâm
						1	Mâlûmât-ı medeniyye

Kaynak: Mekteb-i Sultânî Ders Programı, 1327.

Tablo 17: Mekteb-i Sultânî Sınıf-ı Âliye Kısmı 1909 Yılı Türkçe Okutulan Müfredat

Sınıf-ı Âliye					
Ders Saati	5. sınıf	Ders Saati	6. sınıf	Ders Saati	7. sınıf
1	Ulûm-i Dîniyye	1	Akâid-i Dîniye	1	Akâid-i Dîniye
4	Lisân-ı Osmânî	2	Edebiyât-ı Osmâniyye	2	Edebiyât-ı Osmâniyye
2	Arabî	2	Arabî	1	Arabî
2	Farisî	2	Farisî	1	Farisî
1	Târîh-i Osmânî	1	Târîh-i Osmânî	1	Târîh-i Osmânî
1	Mâlûmât-ı medeniyye	1	Kavânin	1	Kavânin
1	Tercüme	2	Tercüme	2	Tercüme
		1	İktisâd	2	İktisâd
				1	Kitâbet-i Resmiyye

Kaynak: Mekteb-i Sultânî Ders Programı, 1327.

Tablolara bakıldığında Mekteb-i Sultânî'nin müfredatında yer alan derslerde ve burada yapılan eğitimde medrese anlayışının izlerinin bulunduğu anlaşılmaktadır. O dönemde medrese müfredatlarında yer alan derslerin ve eserlerin bu okulda da okutulduğu görülmektedir. Okulun Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerine kültür ve tarih dersleri

veren hocaların çoğunluğu da müderrislerden oluşmaktadır. Müfredat programları incelendiğinde, Türkçe ve Fransızca kısımların her ikisinin de konularının epeyce yoğun olduğu ve bu okulun ortaöğretim kurumundan ziyade bir yüksekokul seviyesinde görüldüğü anlaşılmaktadır.[48] Bu okuldan mezun olabilmek için her iki kısmın da tamamlanması gerekmektedir ve bu durum oldukça zor olarak görünmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde sultânîlerle ilgili en önemli değişikliklerden biri de merkezdeki on idâdînin sultânîye çevrilmiş olmasıdır. İlk dönüşüm İstanbul'da meydana gelmiştir. İlk etapta isim olarak sultânîlere lise denilmiş ancak durum çok kısa bir zaman sonra değiştirilerek bu okullar yeniden sultânî olarak adlandırılmıştır (Ergün, 1996, s. 311–312). 1910 yılında ise yeni sultânîler açılmıştır. 1913 yılında tüm idâdîler sultânîlere çevrilmiştir. Bu noktadan sonra Osmanlı ortaöğretimini sultânîler oluşturmuştur. Ancak Emrullah Efendi tarafından hazırlanan "*Tedrisât-ı Tâliye Lâyiha-i Kanuniyesi"* yasaya dönüşmediğinden ortaöğretim kurumları olan idâdî ve sultânîler arasındaki karmaşıklık giderilememiştir (*Hak Gazetesi*, 7 Temmuz 1328).

Yeni oluşturulan sultânî mektepleri yapı, program, kadrolar, öğretim süresi olmak üzere birçok değişikliğe uğramıştır. Yeni yapılandırılan bu haliyle de kısmi değişiklikler olmakla birlikte Cumhuriyet'in ilanından sonra da ortaokullar ve liseler şeklinde varlığını devam ettirmiştir.

İdadî ve sultânîlerdeki din derslerine geldiğimizde, 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi'nde bu okullar için planlanan bir din dersinden bahsetmek mümkün değildir. Kuruluş amaçlarından biri, farklı din ve kökenlere mensup olan öğrencilerin aynı toplum içinde ortak değerlerle birleştirilmeleri ve bu sayede devletin çöküşüne neden olabilecek bölünmelere engel olunmasıdır. Bu sebeple mekteplere kabul edilecek öğrencilerde herhangi bir milliyet ya da din ayrımı güdülmemiştir. Böylelikle öğrenciler arasında bir ayrıma sebebiyet vermemek için bu okulların programlarında din derslerine de yer verilmemiştir (Z. S. Zengin, 2004, s. 67). Ancak bu durum özellikle Müslüman öğrenciler için olumlu sonuçlar getirmemiştir denilebilir. Nitekim gayrimüslimler bu okullar yerine kendi açtıkları okullara ya da yurt dışındaki eğitim kurumlarına giderek (Ergin, 1977b) kendi dinlerine ve kültürlerine ait bilgileri bu okullarda öğrenmişlerdir. Dolayısıyla yapılan düzenlemelerde gayrimüslim öğrenciler için herhangi bir kayıp olmamıştır. Din eğitimi eksikliği Müslüman öğrenciler için söz konusu olmuştur.

[48] Mekteb-i Sultânî'nin 1909 yılı Fransızca okutulan müfredatına dair tablo Ek 16'da yer almaktadır.

Müteakip yıllarda 1876'dan sonra ise Selim Sabit Efendi'nin Mekâtib-i İbtidâî için teklif ettiği program uygulanmaya başlamıştır. Bununla birlikte din derslerinin programlara ilave edildiği görülmektedir. 1888 yılı itibariyle idâdîlerin ders programlarında dinî yoğunluğun arttığı görülmektedir. 1891 yılında ise çıkarılan nizamnâme ile okullarda yapılan program değişiklikleriyle birlikte din dersleri açısından de değişiklik yapıldığı görülmektedir (Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi, 2001).

1892 yılında imparatorlukta meydana gelen iç ve dış olayların etkisiyle Felsefe dersleri ders programından kaldırılmış, yerlerine Arapça ve Ulûm-i Dîniyye ilave edilmiştir. Taşradaki idâdîlerin programlarında da din derslerinin miktarları arttırılmış; İlm-i Kelâm ile Muhtasar İlm-i Siyer-i Muhammediyye eklenmiştir. 1894 yılı idâdîlerin müfredatlarına bakıldığında dinî derslerin hepsinin Ulûm-i Dîniyye adı altında bir branş dersi olarak okutulduğu, ancak 1898 ve 1899 yılları müfredatlarında ise önceki programlarda yer aldığı şekilde dinî ilimlerle ilgili derslerin müstakil olarak yer aldığı görülmektedir. 1896 yılından sonra ise Fıkıh ve Ahlak dersleri ilave edilmiştir. 1904 yılına gelindiğinde Sultan Abdülhamid'in emri ile idâdîlerin programlarındaki din derslerinin saatleri artırılmış; fen derslerinde değişiklik yapılmamış, kültür derslerinin konuları ise daraltılmıştır (Kodaman, 1988, s. 133). Bahsedilen derslerin gösterdiği değişimin daha iyi anlaşılması için programda yer alan dersler ve haftalık ders saatlerin yıllara göre değişimi tarafımızca tablolaştırılmıştır.

Tablo 18: İdâdî Mektepleri Programlarındaki Din Derslerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	**Okul Türü**	**Programdaki Din Dersi**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**	**8.**
1894	5 Yıllık Gündüzlü İdâdî	Ulûm-i Dîniyye	3	2	2	2	2	-	-	-
1894	7 Yıllık Yatılı İdâdî	Ulûm-i Dîniyye	3	2	2	2	2	2	2	-
1898	Mekâtîb-i Rüşdiyye ve İdâdî	Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd ve Ulûm-i Dîniyye	3	2	2	2	2	1	2	-
		Edebiyat ve Ahlak	-	-	-	-	-	2	2	-
1899	Mekâtîb-i Rüşdiyye ve İdâdî	Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd ve Ulûm-i Dîniyye	3	3	3	3	3	3	3	-
		Ahlak	1	1	-	1	1	1	-	-
1904	Mekâtîb-i Rüşdiyye ve İdâdî	Ulûm-i Dîniyye ve Ahlâkiyye	3	3	3	3	3	3	3	3

1910	İdâdî Birinci Devre	Ulûm-ı Dîniyye	2	2	2	-	-	-	-	-
1910	İdâdî İkinci Devre	Ulûm-ı Dîniyye	-	-	-	2	1	1	-	-
1911	5 Yıllık İdâdî	Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd	3	2	1	-	-	-	-	-
		Ulûm-ı Dîniyye (1,2,3,4. yıl Fıkıh, 5.yıl Fıkıh ve Akaid)	2	2	2	1	1	-	-	-
1911	7 Yıllık İdâdî	Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd	2	2	1		2	-	-	-
		Ulûm-ı Dîniyye	2	2	2	2		2	2	

Tablolara bakıldığında programların yıllara göre dinî derslerin çeşitliliği ve toplam ders saatleri açısından cüzi bir miktar da olsa gelişme gösterdiği söylenebilir. İdadî mekteplerde okutulan ve dinî ilimleri oluşturan dersler müfredatta zaman zaman "Ulûm-i Dîniyye" şeklinde, kimi zaman ise müstakil olarak "Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd" şeklinde programda yer almış, bu derste Tecvid kaidelerine uygun Kur'ân-ı Kerîm öğretilip namaz sureleri tedricen ezberletilmiştir.

Derslerin mezkûr yıllardaki genel program içerisindeki genel kültür derslerine oranı Doğan tarafından tablolaştırılmıştır. Din derslerinin oranını görmek adına bu tabloya burada yer verilmesi yerinde olacaktır.

Tablo 19: İdâdî Mektepleri Din Derslerinin Programdaki Diğer Derslere Oranı

Yıl	**Okul**	**Haftalık Din Derslerinin Tüm Derslere Oranı**						
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1894	5 Yıllık Gündüzlü İdâdî	3/18 %16	2/20 %10	2/25 %8	2/25 %8	2/25 %8		
1894	7 Yıllık Yatılı İdâdî	3/18 %16	2/20 %10	2/25 %8	2/25 %8	2/25 %8	2/25 %8	2/25 %8
1898	Mekâtîb-i Rüşdiyye ve İdâdî	3/18 %16	2/20 %10	2/23 %9	2/23 %9	2/23 %9	2/23 %9	2/24 %8
1899	Mekâtîb-i Rüşdiyye ve İdâdî	4/20 %20	4/22 %18	3/24 %12	4/24 %16	4/25 %16	4/24 %16	3/24 %12
1904	Mekâtîb-i Rüşdiyye ve İdâdî	3/19 %16	3/21 %14	3/23 %13	3/23 %13	3/23 %13	3/24 %12	3/24 %12
1910	İdâdî Birinci Devre	2/21 %9	2/23 %9	2/21 %9				
1910	İdâdî İkinci Devre				2/23 %9	1/23 %5	1/22 %5	
1911	5 Yıllık İdâdî	5/24 %20	4/24 %16	3/24 %12	1/25 %4	1/25 %4		
1911	7 Yıllık İdâdî	2/22 %9	5/22 %22	4/22 %18	2/24 %8	3/23 %12	5/23 %21	5/23 %21

Kaynak: Doğan, 1994, s. 143.

Sultânîlere geldiğimizde II. Meşrutiyet Dönemi'nde tüm sultânîlerin programlarında Ulûm-i Dîniyye derslerine yer verildiğini görmekteyiz. Çalışmamızın modern ortaöğretim kurumları başlığında ayrıntılarıyla bahsettiğimiz sultânînin serüveninde ilk Türk müdür Ali Suavî'nin bu kuruma müdür olması sonrasında ders programlarında meydana gelen değişiklikten bahsedilmişti. Bu bağlamda yapılan değişikliklerle 1898 yılına ait ders müfredatlarında Mekteb-i Sultânî'nin ilk ve orta kısmında din eğitimiyle ilgili derslerin yer aldığı görülmektedir. Dördüncü sınıfta Ulûm-ı Diniyye dersi ve Ahlâk, beşinci sınıfta İlm-i Ahlâk, Fıkh-ı Şerif ve Mantık; altıncı sınıfta ise Fıkh-ı Şerif ve Târîh-i İslâm dersleri bulunmaktadır.

Tablo 20: Mekteb-i Sultânî Programında Yer Alan Din Dersleri

	S. İbtidâî		**Sınıf-ı Tâliye**				**Sınıf-ı Âliye**		
Programdaki Din Dersi	**1.**	**2.**	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**	**5.**	**6.**	**7.**
Kur'ân-ı Kerîm	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Ulûm-ı Dîniyye	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Târîh-i İslâm	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Akâid-i Dîniye	-	-	-	-	-	-	-	1	1
İlm-i Ahlâk	-	-	-	-	-	1	1	-	-
Fıkh-ı Şerîf	-	-	-	-	-		1	1	-
Sîret-i Nebeviyye	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Siyer ve Mâlûmât-ı Dîniyye	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Bu okulda din eğitimiyle ilgili derslerde bazı eserler kaleme alınmış, bu yeni eserler de mekâtib-i umûmiyyeler için örnek teşkil etmiştir. 1913 yılında bu okullar için yeni bir program hazırlanmış; dinî derslerin ve Arapça'nın programlardaki oranı artmış ancak yabancı dil derslerinin saatleri azalmıştır. Bunun yanı sıra 1913-1914 yılında öğrenim dili Arapça olan sultânîler Beyrut, Kudüs ve Şam'da açılmıştır.

Sultânîlerdeki din eğitimiyle ilgili önemli bir husus öğrencilerin beş vakit namazlarını kılma zorunlulukları olmasıdır (Mekteb-i Sultânî Dahilî Talimatnâmesi, 1328, 20). Mekteb-i Sultânî'de Müslüman öğrencilere yönelik olan ibadet zorunluluğuna ilişkin sultânî öğrencilerinin hatıratlarından bilgiler edinebilir. Nitekim Mehmedoğlu buna ilişkin alıntılara yer vermiştir. Bu hatıralardan anlaşıldığına göre Mekteb-i Sultânî'de öğrencilerin ibadet zorunluluğu görevliler tarafından takip edilmektedir. Yaşı küçük olan öğrencilerin namaza alıştırılması için ise namazın faydaları anlatılır ve namaz kılan öğrenciye aferin verilerek teşvik edilmeye çalışılırdı (Mehmedoğlu, 2001, s. 151–154).

İdadî ve sultânîlerin I. Meşrutiyet'ten itibaren din dersleriyle ilgili durumuna baktığımızda, dönemin başında Osmanlıcılık düşüncesinin hakim olduğu, özellikle 1892'den sonra İslamcılık politikası gereğince din derslerine idâdî ve sultânîlerin programlarında yer verildiği görülmektedir. Bu dönemin sonlarına doğru Türkçülük düşüncesinin de ortaöğretim amaçlarına girmesi ile birlikte II. Meşrutiyet Dönemi'nde ders programlarının bu özelliklere uygun şekilde belirlendiği ve din derslerinin de bu dönemde tüm ortaöğretim kurumlarının programlarında yer aldığı görülmektedir.

Cumhuriyet öncesindeki modern eğitim kurumlarının programlarında yer alan din dersleri, günümüz ortaokul ve lise seçmeli din derslerinin ilk örnekleri olarak kabul edilmektedir (Bahçekapılı, 2013). Bu bağlamda Bahçekapılı (2013), Cumhuriyet öncesindeki programlarda yer alan Kur'ân-ı Kerîm mea' Tecvîd dersinin bugünkü Kur'ân-ı Kerîm dersine; Ulûm-i Dîniyye, Siyer ve Mâlûmât-ı Dîniyye derslerinin Temel Dinî Bilgiler ile Hz. Muhammed'in Hayatı derslerine karşılık geldiğini söylemektedir.

2.2.4. Dârü'l-fünûn

Osmanlı Devleti'nde ilk üniversite olarak kabul edilen Dârü'l-fünûn'un temelleri, birçok eğitim kurumunun faaliyete sokulduğu, eğitimden sorumlu bakanlığın kurulduğu zaman diliminde, 1863 yılında atılmıştır. O dönemlerde temelleri atılan pek çok kurumun günümüz eğitim sisteminde devamının olması girişimlerin başarılı olduğuna işaret etmektedir.

Dârü'l-fünûn "fenler evi" manasına gelmekte olup bu isimlendirmenin neden yapıldığına dair bir mâlûmat verilmemiştir. Fünûn kelimesi fenin çoğulu olup ilimler manasına gelmekle birlikte 19. yüzyılda genellikle deney, gözlem ve ispata dayalı bilimler için kullanılmıştır. Fünûn kelimesi literatürde ulûm ve fünûn terkibiyle kullanılmakta olup ulûm daha çok dinî ilimler için kullanılmış; fünûn ise yeni tip Batı kaynaklı bilimler için kullanılmıştır. İhsanoğlu bu kuruma Dârü'l-fünûn denmesinin sebebini o günün şartları içinde daha çok Batı kaynaklı bilimlerin eğitiminin yapılacağını ve medreseden ayrı bir kurum olduğunu vurgulamak şeklinde ifade etmektedir (İhsanoğlu, 1990, s. 699). Tanzimat Dönemi'nde başlayan halk eğitimi meselesi içinde geliştiği düşünülen Dârü'l-fünûn fikri, her türlü ilmin okutulduğu bir müessese olarak düşünülmüştür. İlk kurulduğunda belirsizliğin hakim olduğu bir nizâmnâmesinin dahi olmamasından anlaşılmaktadır. Kuruluş döneminde de durum

değişmemiş, Dârü'l-fünûn kurumunun ne olduğu hakkında tam bir düşünceye sahip olunamamıştır. Tanzimat öncesinde kurulan modern mekteplerden mühendishaneler, Mekteb-i Tıbbiyye, Mekteb-i Harbiyye'nin kuruluş amaçları açıkça belirtilmesine rağmen Dârü'l-fünûn'la ilgili herhangi bir hedef ya da amaç görülmemektedir. Batı'nın etkileriyle ve Batı'daki üniversite ayarında bir müessese olarak düşünülen Dârü'l-fünûn'un kuruluş ve faaliyetleri Osmanlı'nın kendine has üslubuyla olmuştur.

Osmanlı eğitim tecrübesinde bir üniversite kurmak isteyenler Avrupa'daki üniversitelere benzeyen ve Osmanlı'daki medreseden ayrı bir kurum olduğunu nitelemek amacıyla "Dârü'l-fünûn" ismini verdikleri bu kurumu ihdas etmişlerdir. Üniversitelerdeki alt birimleri gösteren fakültelere de "şube" adını vermişlerdir. 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile kullanılmaya başlanan şube isimlendirmesi ancak II. Meşrutiyet Dönemi'nde "fakülte" isimlendirmesiyle kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu dönemde gelişen medrese ile üniversiteyi eşitleyen görüşlerin etkisiyle şubelere medrese denilmeye başlanmıştır. Hatta bu ikili kullanım Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar devam etmiştir (İhsanoğlu, 2019, s. 348).

Meclis-i Muvakkat'ın aldığı kararlar doğrultusunda İstanbul'da Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin bir arada okuyabileceği, mezunlarının kamu hizmetlerinde görev alabileceği; geleneksel-dinî eğitim kurumu olan medreselerin dışında modern bir üniversite kurma hedefi gerçekleştirilmek istenmiştir. 1846 yılında yapımına başlanan Dârü'l-fünûn, maddî imkansızlıklar sebebiyle 1863 yılında halka açık derslerle faaliyet göstermeye başlamıştır. Dârü'l-fünûn binasının tamamlanmasının gecikeceğini gören dönemin sadrazamı Keçecizâde Fuad Paşa resmî açılış yapılıncaya kadar bazı derslerin halk için konferans şeklinde yapılmasını uygun görmüş ve bir irade-i seniye buyrulmuştur. Burada her kim gelip dinlemek isterse hikmet-i tâbiiyye ve kimya ilimlerine dair bir ders küşâd olunacağını belirtilmiştir. Binanın bazı kısımları dershane haline getirilerek devlet tarafından fizik ve kimya aletleri ile donatılmış ayrıca bir kütüphane yapılmıştır. Ancak binası müstakil olarak kullanılamamış, binanın bir kısmı bazı nezâretlere tahsis edilmiştir. Dârü'l-fünûn'daki konferanslar 13 Ocak 1863 tarihinde kimyager Derviş Paşa'nın dersi ile açılmıştır (Münif, 1279a, 258-260). Ders büyük rağbet görmüş ve bu durum devlet adamlarını ve eğitimcileri hem şaşırtmış hem de memnun etmiştir. Nitekim bir sonraki derse sadrazam Fuad Paşa da katılmış ve halka bir konuşma yaparak dinî yönden de bu ilimleri öğrenmenin ne denli faziletli olduğuna

dair bilgiler paylaşmıştır (Münif, 1279b, 331). Sonrasında yeni dersler eklenerek konferanslar devam etmiş ve halkın ilgisi ilk zamanki kadar yoğun olmasa da sürmüştür. Dârü'l-fünûn'un kitap ihtiyacı Encümen-i Dâniş[49] ile; öğretmen ihtiyacı ise iki öğrencinin Paris'e eğitim almak için gönderilmesiyle çözülmeye çalışılmıştır. Ancak bunlara rağmen Dârü'l-fünûn halka açık şekilde genel kültür konferansları veren bir kuruluş olmaktan öteye gidememiş bu nedenle de faaliyetleri 1865'te sona ermiştir. Aynî, 1865 yılında çıkan yangında Dârü'l-fünûn'un tüm kitapları ve ders araç-gereçleriyle birlikte tamamen yanmış olduğunu söylemektedir (M. Ali Aynî, 1927, s. 28). İhsanoğlu ise Dârü'l-fünûn binasının yandığına dair kesin bir bilgi olmadığından, civarda yangın çıkan başka yangınların buraya kadar da ulaşmış olma ihtimalinden bahsetmektedir (İhsanoğlu, 1990, s. 712).

Bir sonraki teşebbüs ise 1869'da çıkartılan Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile olmuştur. Bu nizamnâmede ilk kez Dârü'l-fünûn konusuyla ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerde yer alan şekliyle Dârü'l-fünûn anlayışı öncekinden farklı ve gelişmiş niteliktedir. Bu nizamnâme ile o günün icap ve şartlarına göre ilmî ve idarî özerkliği olan bir üniversitenin, öğrencisinden ders programlarına, okul kayıtlarından disiplin yönetmeliklerine hatta öğretim elemanlarının atanma ve terfi şartlarına kadar birçok mesele detaylarıyla açıklanmakta; Dârü'l-fünûn'un idarî, ilmî, hukukî ve malî durumu hakkında bilgiler yer almaktadır. Dârü'l-fünûn'a kayıt yaptırabilecek öğrencilerin durumlarına ve şartlarına bakıldığında mekteplilerin medreselilere tercih edildiği anlaşılmaktadır. Giriş imtihanlarında daha önceden devlet okulunda okuyan ve imtihanlarını geçen kimse bu imtihandan muaf tutulmuştur. Ayrıca talebelere üç ayda bir kayıt yenileme şartı, sene sonlarında imtihana tabi tutulma, üç yıl sonunda ise önce o yılla ilgili sonrasında üç senelik tüm derslerden imtihana tabi tutulma gibi kurallar konulmuştur. Bu imtihanları başarıyla geçen öğrenciler şube komisyonun belirlediği bir mesele hakkında müsvedde hazırlayacaktır. İmtihan komisyonunun belirlediği heyet karşısında savunulan yazılar sonucunda öğrencilerin şehadetnâme almaya hak kazanarak mezun sayılacağı belirtilmiştir. Bu uygulama günümüz üniversitelerinde lisans düzeyinde mezun olmadan önce hazırlanan bitirme

[49] Encümen-i Dâniş, Batı'da meydana gelen ilmî çalışmalar ve yenilikler ışığında eğitim ve kültür alanlarında gerekli çalışmaları yapmak, ilim ve fenler için gerekli kitapları Türkçe olarak hazırlamak veya yabancı dilden Türkçe'ye tercüme etmek, ilmin memlekete yayılması ve vatandaşların ilimden istifade edebilmeleri için umumî seviyeyi yükseltmek amacıyla kurulmuş olan ilk Türk akademisidir.

tezlerine benzemektedir. Mezun olanlardan müderris olmak isteyenlere ise bir sene daha kayıt pusûlası alarak müsvedde hazırlaması şartı getirilmiştir. Ancak bundan sonra yapılan diğer girişimlerde bu düzenlemeler dikkate alınmamıştır. İkinci kez 1869 yılında açılma planı yapılan Dârü'l-fünûn'un, belli bir ders programı var olmakla birlikte, burada da halka açık genel kültür dersleri yer almıştır. Ders programları oldukça kapsamlı hazırlanmıştır. Pratik çalışmalara da önem verildiği mezuniyet tezi ve müderrislik tezi çalışmalarının şart koşulmasından anlaşılmaktadır.

Nizamnâmeye göre Dârü'l-fünûn'un üç şubeye ayrılması planlanmıştır: Hikmet (Felsefe) ve Edebiyat, İlm-i Hukuk, Ulûm-i Tabîiyye ve Riyâziyye şubesi (Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, *Düstûr*, 202). Bu Dârü'l-fünûn, "Dârü'l-fünûn-i Osmânî" adıyla 1870 yılında açılmış ve müdür olarak Hoca Tahsin Efendi başa getirilmiştir. Okulun eğitim süresi üç yıl, eğitim dili ise Türkçe olarak belirlenmiş, okula giriş imtihana tabi tutulmuştur. Dârü'l-fünûn-i Osmânî'de her şubede aynı dersler gösterilmiştir. Birinci Dârü'l-fünûn'da Encümen-i Dâniş'in yaptığı kitap tercümesi işini bu deneyimde tercüme heyeti yerine getirmiştir. Dârü'l-fünûn'da bir yandan Ramazan ayında halka açık konferanslar şeklinde yapılması planlanan derslerle bilim ve teknoloji; hukuk ve iktisatla ilgili birçok konunun sunulması amaçlanmıştır. Bir süre sonra ise Cemaleddin Afganî'nin halka açık konferanslar esnasındaki peygamberlikle ilgili bazı sözleri dine aykırı bulunmuş; Hoca Tahsin Efendi görevden alınmış Dârü'l-fünûn da 1871'de tamamen kapatılmıştır (Unat, 1964, s. 50–51).

1874'teki üçüncü bir girişim olarak Mekteb-i Sultânî içinde "Mekâtib-i Âliye-i Sultânîye" adıyla üç şube ve belirli ders programlarıyla açılmıştır. Bu Dârü'l-fünûn'da Hukuk eğitimi veren bölüme Hukuk Mektebi, Fen eğitimi veren bölüme Mülkiye Mühendis Mektebi (bir yıl sonra Turuk-u Maabir Mektebi ismini almıştır), Edebiyat Eğitimi verene de Edebiyat Mektebi ya da Edebiyat Fakültesi adı verilmiştir. Osmanlı Devleti'nde Tıp eğitimi veren iki müessese bulunduğundan, İlahiyat eğitimi ise medreseler ve yabancı okulların dinî eğitimleriyle sürdürüldüğünden bu iki alan Dârü'l-fünûn dışında bırakılmıştır (M. Ali Aynî, 1927, s. 29). Dârü'l-fünûn-i Sultânî'de dört yıllık bir eğitim vardır. Burası ile Mekteb-i Sultânî farklı eğitim programlarına ve seviyelerine sahip olmalarına rağmen müdürleri aynıdır. Dârü'l-fünûn-i Sultânî'nin açılışında Fransız üniversiteleri örnek alınmış olsa da ilerleyişi Osmanlı'nın kendine has şekliyle gelişmiştir. Önceki deneyimlerden ders alınarak bazı uygulamalarda düzenlemeler yapılmış ise de kurum 1881'de kapanmıştır. Yükseköğretim düzeyindeki

modernleşme teşebbüslerinde Osmanlı'nın sosyal ve kültürel yapısına tam olarak uygun bir sistemin bulunamadığı ve Dârü'l-fünûn teşebbüslerinde başarılı olunamadığı görülmektedir (İhsanoğlu, 1993, s. 229–231). Dârü'l-fünûn'un açılma girişimlerindeki bu başarısızlığın en önemli sebeplerinden biri ortaöğrenimden gelen öğrenci bulunamamış olmasıdır (Dölen, 2008, s. 1).

Dârü'l-fünûn tecrübesindeki son gelişme, kapanışının ardından uzun süre gündeme gelmeyen Dârü'l-fünûn meselesinin 1900 yılında yeniden gündeme gelmiş olmasıdır. II. Abdülhamid'in tahta geçişinin 25. yıldönümü olan 1 Eylül 1900 tarihinde Dârü'l-fünûn-ı Şahâne resmî bir törenle açılmıştır. Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne'nin teşkilat ve programını içeren Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne Nizamnâmesi'ne göre bu Dârü'l-fünûn iki şubeli olarak tasarlanmış olsa da üç şube olarak açılmıştır. Bu şubeler Ulûm-ı Âliye-i Diniyye, Ulûm-ı Riyâziyye ve Tabîiyye ile Edebiyat Şubesi'dir (M. Ali Aynî, 1927, s. 33). Bu okulun derslerine ve haftalık saatlerine bakıldığında derslerin yüzeysel şekilde ve bir genel kültür oluşturmaya yönelik verildiği anlaşılmaktadır. Cuma ve pazar günleri tatil olup haftanın beş günü ders işlenmesi düşünüldüğünde günlük 2-3 saat kadar ders yapıldığı sonucu çıkmaktadır (Dârülfünûn-ı Şahâne Nizamnâmesi, *Düstûr*, I. Tertib, c. VII (1941), 659-664).

II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne'nin adı Dârü'l-fünûn-ı Osmânî olarak değiştirilmiştir.[50] Bununla birlikte öğrenci sayısındaki sınırlama kaldırılmıştır. Bir diğer önemli gelişme Dârü'l-fünûn'un ıslâhının gündeme gelmesidir. Kademe kademe düzenlemelerle Dârü'l-fünûn geliştirilmeye çalışılmıştır. İttihat ve Terakkî yönetimi çağdaş bir Dârü'l-fünûn yapılandırmayı amaçlamış ve bu amaçları için yeni kürsüler kurmak, yabancı öğreticiler getirtmek, öğretim kadrosuna genç elemanlar almak, Avrupa'ya eğitim için öğrenci göndermek, fakülte dergileri çıkartmak ve ders kitapları yayınlamak gibi faaliyetlerde bulunmuştur (Dölen, 2008, s. 3–4).

Dârü'l-fünûn'un üniversiteleşmesine yönelik atılan adımlarda Emrullah Efendi'nin çok önemli bir yeri vardır.[51] Maarif Nâzırlığı kısa sürmesine rağmen bu süre zarfında Dârü'l-fünûn'da önemli düzenlemeler yapmış, bazı düzenlemeleri de planlamasına

[50] Dârü'l-fünûn 1913'ten itibaren İstanbul Dârü'l-fünûnu olarak anılmaya başlanmış, mütareke döneminde yeniden Dârü'l-fünûn-ı Osmânî adına dönülmüş ve 1922'de TBMM Hükûmeti döneminde tekrar İstanbul Dârü'l-fünûnu olmuş ve bu ad Dârü'l-fünûn'un ilga edildiği 1933 yılına kadar değişmemiştir.

[51] Emrullah Efendi, modern bir Dârü'l-fünûn fikrini ortaya atan ilk kişi olarak kabul edilmektedir (Ergin, 1977a, s. 1225).

rağmen dönemin siyasal koşullarına uygun olmaması ve bunun yanında görevinden ayrılması sebebiyle gerçekleştirememiştir. Emrullah Efendi'nin yaptığı önemli düzenlemeler ihtiyat sınıfı, yabancı dil, Mekteb-i Hukuk, marş hazırlatma, meclis-i muallimlerin oluşturulması, yükseköğretimdeki öğrenciler için yurt oluşturulması gibi konularda olmuştur. Bunların yanında Dârü'l-fünûn'un Teşkilât-ı Esasiye ve İdariyyesine Müteallik Nizamnâme de en önemli yeniliklerden biri olmuştur. Hazırlanan nizamnâmeyle Dârü'l-fünûn yeniden tanzim edilmiştir. Bu düzenleme sonucunda 1. Ulûm-i Şer'iyye Şubesi, 2. Ulûm-ı Hukûkiyye Şubesi, 3. Ulûm-ı Tıbbiyye Şubesi, 4. Fünûn Şubesi, 5. Ulûm-ı Edebiyye Şubesi olmak üzere beş şubeye ayrılmıştır. Eczacı Mekteb-i Âlisi ile Dişçilik Mekteb-i Âlisi, Ulûm-ı Tıbbiyye Şubesi'ne, vilayetlerdeki tıbbiye ve hukuk mektebleri ise Dersaadet (İstanbul) Dârü'l-fünûn'una bağlanmıştır (Dârü'l-fünûn'un Teşkilât-ı Esasiyye ve İdariyyesine Müteallik Nizamnâme, Madde 1). Burada dikkat çeken bir detay da nizamnâme maddesinde Dârü'l-fünûn için "Dersaadet Dârü'l-fünûnu" isminin kullanılmasıdır. Ayrıca nizamnâmenin birinci maddesinin haricindeki maddelerde "şube" teriminin yerine "fakülte" teriminin kullanıldığı görülmektedir. Ulûm-i Şer'iyye Şubesi iki kısma ayrılmıştır. Eczacılık öğretimi tıpla birleştirilerek Ulûm-ı Tıbbiyye ve İspençiyâriye Şubesi kapsamına alınmış, dişçiliğin bu şubeye bağlı Dişçilik Mektebi'nde faaliyetlerine devam etmesi planlanmıştır.

Emrullah Efendi'nin hazırladığı nizamnâme taslağı tepkiyle karşılanmış; taslak görüş alınmak için Dârü'l-fünûn'a gönderilmiş ancak beğenilmemiştir. Bu nedenle Dârü'l-fünûn'da Meclis-i Muallimînlerin hazırladığı bir taslak program Maarif Nezâreti'ne sunulmuş; ancak bu da Nezâret tarafından kabul edilmemiştir (Agayef, *Hak 103*, 1328). Emrullah Efendi bunun üzerine Haziran 1912'de Maarif Nezâreti bünyesinde kurduğu ve başkanlığını yaptığı komisyona Avrupa ülkelerindeki üniversitelerin kanun ve nizamnâmelerini de göz önüne alarak "Tedrisât-ı Âliye Lâyihâ-yı Kanûniyyesi" isminde bir kanun tasarısı hazırlatmıştır. Bu tasarı tamamlanmasına rağmen hükûmetin istifası ve Emrullah Efendi'nin Maarif Nâzırlığı'ndan ayrılması nedeniyle sonuçsuz kalmıştır. Bu tasarıda yalnızca Dârü'l-fünûn değil tüm yükseköğretim kurumları tek bir kanununda bir araya getirilmek istenmiştir. Bu yaklaşım, o dönemin şartları altında oldukça ileri görüşlü bir girişim olmakla birlikte bir ölçüde zamansız bir girişim olarak değerlendirilmiştir. Bu yüzden destekçi bulamadığı ifade edilmiştir (Dölen, 2008, s. 10).

II. Meşrutiyet'te önemi artan eğitim meselesiyle kadınlara yönelik öğretim veren okullar da gündeme gelmiştir. Kızlar için Avrupa tarzında ilk, orta ve lise düzeyinde okullar açılmış olmasına rağmen, henüz kızlara yönelik bir üniversite kurulamamıştır. Bu durum çözülmesi gereken bir problem olarak görülmüş ve bu ihtiyacı gidermek için adımlar atılmıştır. Kızların üniversite öğretiminden bir an evvel faydalanmasını sağlamak için, Süleyman Paşazâde Sami Bey ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu Dârü'l-fünûn bünyesinde "hanımlara mahsus serbest dersler" verilmesini önermişlerdir. Bu öneri Maarif Nâzırı Şükrü Bey tarafından da uygun bulunarak uygulamaya konması kararlaştırılmıştır (Ergin, 1977b, s. 1553). Bu kapsamda kızlara yönelik eğitim halka açık konferanslar olarak başlatılmıştır. İstanbul Dârü'l-fünûnu'nun yer aldığı Zeynep Hanım Konağı'nda 7 Şubat 1914 tarihinde ilk ders verilmiştir. Bu derslerde kadın hakları, ev bilgileri, sağlık, tabiat, pedagoji, tarih gibi konular işlenmiş ve dersler yoğun ilgi ile karşılanmıştır. Konferanslarda bazı zamanlarda 600-700 öğrenci olduğu nakledilmiştir. Dersler haftada dört gün olarak yapılmış ve derse katılanların çoğunluğu Dârü'l-muallimât öğrencileri olmuştur (Ergin, 1977b, s. 1554–1557).

Halka açık derslere rağbetin çok olması kızlar için bir üniversite açılması fikrini güçlendirmiştir. Dârü'l-muallimât ve kız liselerindeki öğretmen ihtiyacını karşılamak düşüncesi de bu düşüncede etkili olmuştur. Ayrıca lise kademesi üzerinde eğitim görmek isteyen kızların talepleri de giderek artmıştır. Tüm bunların sonucunda Meşrutiyet'in ilanından altı yıl sonra 1914 yılında modernleşme çalışmalarının önemli bir adımı olarak İnâs Dârü'l-fünûnu kurulmuş ve yalnızca kızların öğrenimine tahsis edilmiş bir yükseköğretim kurumu tesis edilmiştir. Kadının toplumsal hayatın merkezinde olmasını isteyen zihniyetin desteğini de alarak başarıya ulaşmıştır (Baskın, 2008, s. 91). Edebiyat ve Fünûn olarak iki kısımlı tasarlanan; Fünûn kısmı, Riyaziyyat ve Tabîiyyat şubelerinden oluşan bu okulun öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (Tasviri Efkar, 1332). İlk mezunlarını 1917'de vermiş, 1921'de İstanbul Dârü'l-fünûn senatosunun İnas Dârü'l-fünûnu öğrencilerinin İstanbul Dârü'l-fünûnu'na devam etmelerini hukukî olarak kabul edilmesiyle buraya aktarılmıştır (Unat, 1964, s. 56–57).

Dârü'l-fünûn'daki din derslerine geldiğimizde görülmektedir ki Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile Dârü'l-fünûn programındaki geleneksel medrese eğitimi ile modern üniversitelerde okutulan ilimler arasında bir denge kurulmak istendiği anlaşılmaktadır. Özellikle Hikmet ve Edebiyat ve İlm-i Hukuk şubelerinde bu amaç açık şekilde

görülmektedir. Bu iki şubenin müfredat programları Tanzimatçı zihniyetin modern ile klasik, yeni ile eski, İslam ile Batı arasında bir zıtlık görmeyerek Osmanlı kültürü ile Batı medeniyetini uzlaştırma çabalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Genel hatlarıyla Fransız modelinin uygulanmaya çalışıldığı bu okulda İlm-i Hukuk şubesinde Roma Hukuku, Fransız Medenî Kanunu, Milletlerarası Hukuk derslerinin yanında İslam Hukuku'ndan Fıkıh ve Usûl-i Fıkıh derslerinin yer alması İslam ve Batı'yı telif etme gayretinin delili niteliğindedir (İhsanoğlu, 2019, s. 341).

Dârü'l-fünûn'un din eğitimi veren müstakil şubeleri haricinde başka şubelerinde de dinî ilimlerle ilgili derslere yer verildiği bilinmektedir. Bu okulun serüvenleri içinde Dârulfünûn-ı Osmânî açıldığı zaman bu okulun üç şube olarak eğitim vermesi planlanmıştır. 1. Hikmet ve Edebiyat, 2. İlm-i Hukuk, 3. Ulûm-ı Tabîiyye ve Riyâziyye. Dinî ilimlerle ilgili dersler olarak Hukuk şubesinde Fıkıh ve Usûl-i Fıkıh derslerine; Hikmet ve Edebiyat şubesinde de İlm-i Kelâm dersine ve medreselerde okutulan Mantık, Beyân, Meânî, Arapça gibi alet ilimlerine yer verilmiştir (Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi, Madde 81-82). Bu ilimler medreselerde de okutuluyor olmasının yanında, Dârü'l-fünûn-ı Osmânî'de diğer yükseköğretim kurumlarında mevcut olmayan yüksek seviyeli bir şekilde ele alınmıştır. Bu ilimler yüksek seviyeli teknik okullarda üst seviyede okutulmamaktadır. Ancak burası için Maârif Nizamnâmesi'nde planlanan dersler planlandığı şekilde gitmemiş ve bu okul da kısa bir süre sonra kapatılmıştır.

1900 yılından itibaren Dârü'l-fünûn bünyesindeki hocalar arasında medrese eğitimi almış hocaların olduğu görülmektedir. Hatta Dârü'l-fünûn-ı Şahâne'nin açılışındaki açılış dersi "İlm-i Tefsir" muallimlerinden Manastırlı İsmail Hakkı Efendi'nin "Fatiha Suresi" isimli ders olmuştur. Bu okuldaki Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'nin hocalarının tamamı ilmiye sınıfından oluşmakla birlikte diğer şubelerde de klasik ilimleri okutacak kişiler medreseliler arasından seçilmiştir. 1909 yılında Dârü'l-fünûn bünyesine katılan Mekteb-i Hukuk'taki bazı hocalar da medrese mensuplarındandır. 1909 yılı sonrasında medrese mensubu olan birçok hoca Dârü'l-fünûn'da görev almıştır.

Dârü'l-fünûn ve din eğitimi ilişkisinde eğitici kadronun dışında öğrencilerin özelliklerine bakıldığında ilk zamanlarda bölümlere girebilmenin şartı bazı okullardan mezun olmak iken, sonrasında yapılan düzenlemelerle yeni bir hazırlık sınıfı ihdas edilerek Dârü'l-fünûn'un kapılarının tüm öğrencilere açılmasına yönelik Maarif Nâzırı Emrullah Efendi'nin büyük gayretleri olmuştur. 1913 yılına gelindiğinde ise

günümüzdeki merkezî üniversite sınavları gibi bir uygulamayla Mülazemet Ruusu (Bakalorya) İmtihanlarına giren ve başarılı olan öğrenciye Dârü'l-fünûn'un istediği bölümüne kayıt yaptırabilme hakkı verilmiştir (İhsanoğlu, 2019, s. 348).

2.2.5. Dârü'l-muallimîn

Öğretimin nesilden nesile aktarımı her daim öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu sebeple öğretmenlik müessesesi oldukça önem arz etmektedir. Osmanlı Devleti'nde günümüzdeki gibi öğretmen yetiştirilme uygulamasının başlamasının II. Mahmud Dönemi'ne tekabül ettiği bilinmektedir. 1838 yılında Meclis-i Umûr-i Nâfia ilk kez sıbyan mekteplerinden ve mahalle mekteplerinden daha yüksek kademede, yükseköğretime öğrenci yetiştirilmesi amacıyla Selâtin-i İzâm ismi taşıyan bir öğretim kademesinin açılmasını gerekli görmüştür (Öztürk, 1996, 3).

Osmanlı Devleti'nde yaşanan köklü değişimlerle birlikte baş gösteren eğitim problemlerinin başında öğretmen yetiştirme meselesi gelmektedir. Öğretmenlerin sayısı az olduğundan medrese mezunları öğretmen yapılarak bu problem giderilmeye çalışılmıştır. Fakat modern düşünceye sahip olan eğitimciler, yeni sistemle kurulan okullara bu sistemden yetişen öğretmenlerin gerektiğini düşünmüşlerdir. Ancak bu şekilde bu okulların, medreselerin hakimiyeti altından kurtarılabileceğini ve yeni sisteme karşı çıkan medreselilerin burada öğretici olma ikileminden kurtulunabileceğini savunmuşlardır. Dolayısıyla öğretmen ihtiyacının, sözü edilen yeni içeriği öğretebilme amacıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Toplumsal değişim isteğiyle kurulan bu okulların ders içeriklerinin de bu değişime uygun olması gerekmektedir. Tüm bunlara binaen Sultan Abdülmecid Dönemi'nde 16 Mart 1848'de İstanbul'da Kemal Efendi tarafından Dârü'l-muallimîn açılarak yeni öğretim kurumları için öğretmen yetiştirecek bir kurum oluşturulmuştur (Kodaman, 1988, s. 145; Mehmedoğlu, 2001, s. 176). Dârü'l-muallimîn, öğretmen yetiştirilmesi amacıyla kurulan ilk kurum olması hasebiyle eğitim tarihinde önemli bir yere sahiptir. Bu okulun müdürü Ahmet Cevdet Paşa olmuştur.

Öğretmen yetiştiren kurumların açılması, Tanzimatçıların öğretmen olmadan eğitim olunamayacağını anlamaları açısından da önem taşımaktadır. Okulun programı, öncekilerden çok farklı olmamakla beraber; Arapça, Türkçe, Farsça, Coğrafya ve Hesab derslerini içermektedir (Kodaman, 1988, s. 145). Ahmet Cevdet Paşa yeni kurulmuş olan bu kurumları belirli bir düzene oturtmak amacıyla bir nizamnâme hazırlamıştır.

1851 yılında Yahya Akyüz tarafından bulunan ve yayımlanan bu nizamnâme ile bu kurumlara az sayıda ve sınavla öğrenci alınması kararlaştırılmış ve okuldaki eğitim üç yıl olarak belirlenmiştir.

Dârü'l-muallimîn dışında farklı bir öğretmen okulu 1868 yılına kadar açılamamıştır. Ancak 1862 yılından sonra ibtidâî okulları kisvesi altında "usûl-i cedîd" yöntemiyle açılan sıbyan okulları Maarif Nezâreti'ne bağlanmıştır. Bu okulların öğretmen ihtiyaçları için ise "Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan" açılmıştır. Bu okullar ilk sene imtihan yaparak ve burs vererek 30 talebe kabul etmiştir. Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan'ın açılması, devletin ilkokulları da önemli gördüğünün bir kanıtı olarak kabul edilmiştir (Koçer, 1967, s. 11). İlk olarak 1868'de açılan Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan, açıldıktan bir süre sonra kapatılmış ardından 1872'de yeniden açılmıştır. Bu zamandan sonra çeşitli vilayetlerde sayıları artmaya devam etmiştir. Bu okullar için öğretim süresi iki yıl olarak planlamışken, sonrasında üç yıla, 1913 itibari ile de dört yıla çıkarılmıştır (Unat, 1964, s. 34). Bu okullara talebe olarak Arapça, Farsça ve Hesab derslerinden belirli kısımları bilenlerin kabul edileceğine dair bir talimat bulunmaktadır (Takvîm-i Vekâyî, 1289).

1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi ile planlanmış olsa da ancak 1874 yılında İstanbul Dârü'l-muallimîni ismiyle, sıbyan, rüşdiye ve idâdî şubelerini kapsamında bulunduran bir okul açılmıştır. Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan ismini taşıyan sıbyan şubesi, idâdî ve rüşdiye şubelerinden farklı binada bulunmaktadır. Öğretim süreleri sıbyan şubesinde iki yıl, idâdî ve rüşdiye şubelerinde üç yıldır. Tanzimat Dönemi'nde Dârü'l-muallimînler kuruluş gayelerindeki beklentiyi yeteri kadar karşılayamamış olsa da bu kurumlar, modern düşünce sahibi eğitimcilerin başarısı ve eğitim bakımından önemli bir adım kabul edilir. II. Abdülhamid Dönemi'nin ilk zamanlarında, kısa zamanda yeni usûle hakim kimseler yetiştirme ve sıbyan okullarındaki öğretmen eksikliğini gidermek amacıyla sıbyan şubeleri "Dârü'l-ameliyât" yapılmıştır. Kısa bir süre bu şekilde faaliyet gösteren bu kurumlar 1884-1885 yıllarında tekrar Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan'a çevrilmiştir (Kodaman, 1988, s. 146–148; Mehmedoğlu, 2001, s. 179–180).

Dârü'l-muallimînler, II. Abdülhamid Dönemi'nde İstanbul haricinde birçok vilayette de öğretime açılmıştır. Zira Osmanlı Devleti'ndeki tüm öğretmen ihtiyacını İstanbul Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan kurumundan mezun olanların karşılayamayacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Zamanla vilayetlerdeki maarif merkezleri Dârü'l-muallimîn açmak için

öncülük yapmışlardır. Maarif Meclisi, içerisinde maarif müdürlüğünün bulunduğu on vilayette Dârü'l-muallimîn açılması hususunu kararlaştırmış, II. Abdülhamid'in isteğiyle bu konu Meclis-i Vükelâ'da incelenmiştir. Karar sonucu on vilayette Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan açılması yönünde olmuştur. Bu karara göre, Dârü'l-muallimînler için farklı bir gelir kaynağı bulunduğu takdirde hükümetin bu kurumlar için ayırdığı pay kesilecektir. Görülmektedir ki, maarif alanında da olsa, girişilen teşebbüsler genellikle malî problemleri beraberinde getirmektedir. Alınan karar üzerine İstanbul'dan vilayetlere öğretmenler gönderilmiş, bu da İstanbul Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan'ın Dârü'l-ameliyât'a neden dönüştürüldüğünü açık şekilde ortaya koymuştur. II. Abdülhamid Devri'nin nihayetine doğru taşradaki bulunan Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan'ların sayısının otuzu geçtiği bilinmektedir (Kodaman, 1988, s. 152–153). Dârü'l-muallimîn'de üç şubeli olan eğitimin idâdî şubesi 1880'de kapanmış, sıbyan ve rüşdiye şubelerinde eğitim 1890 senesine dek devam etmiştir (Koçer, 1967, s. 28).

1882 yılında Maarif Nâzırı Kemal Paşa tarafından hazırlanan Dârü'l-muallimîn-i Âliye Nizamnâmesi üzerinde yapılan düzenlemeler 1891 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu nizamnâme sıbyan ve rüşdiye şubelerinin yanında idâdî şubesinin de gerekli olduğunu gözler önüne sermiştir. Fakat idâdî şubesi ancak Maarif Nâzırı olan Münif Paşa döneminde açılabilmiştir (Unat, 1964, s. 35). İdâdî şubeleri kendilerinden sonra kurulacak yüksek öğretmen okullarına örnek teşkil etmesi bakımından önemlidir.

Dârü'l-muallimîn-i Âliye ise 1890 yılında açılmış, ders programları revize edilmiştir. Dönemin eğitimcilerinden Muallim Cevdet bu açılışı çok önemli bulmakta ve okulun bu yeni döneminin "kemal" çağı olduğunu düşünmektedir (Muallim Cevdet, 1331). Dârü'l-muallimîn, ibtidâî, rüşdiye ve âliye olmak üzere her bölüm iki yıllık olacak şekilde üç şube haline gelmiştir. Dârül-muallimîn'in yüksek kısmı 1891'de Fen ve Edebiyat Şubesi ile öğretime başlamış, böylece 1891 yılı ile yüksek öğretmen okulları da eğitim sistemine dahil olmuştur. Bu okulun yönetimi ve denetimi Sâtı Bey'e ait olup Dârü'l-muallimîn-i Âliye bundan böyle tüm öğretmen okullarına öğretmen yetiştiren kurum haline gelmiştir. Bu okullara iki yıllık hazırlık sınıfları ilave edilmiş ancak savaş nedeniyle okullar öğrencisiz kalmıştır (Unat, 1964, s. 32–33).

Bu kadar gündemde olmasına ve bu kadar çalışma yapılmasına rağmen yeterli başarıya kavuşamamış olan Dârü'l-muallimînler için İsmail Hakkı Maarif Nezâreti'ne bir rapor

sunmuştur. Bu raporda özet olarak bu okulların öğretmen yetiştirmekten ziyade münevver yetiştirdiklerine değinmiştir. Ayrıca Baltacıoğlu'na göre, bu okulların amaçları ilmî olmaktan ziyade millî kültürü benimsetme olmalıdır. Dolayısıyla ilköğretim kademesindeki muallimler de okuma-yazma öğreten bir öğretmen olmaktan ziyade çocukları iyileştirmek ve harsîleştirmek zorundadır. Bu okullarda Din, Ahlak, Edebiyat, Musikî gibi derslere önem verilmelidir (Maarif Vekâleti, 1339, s. 86–87).

Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi'nin 68. ve 78. maddeleri, kız öğrencilerin eğitimi için Dârülmuallimât açılması ile ilgilidir. Nizamnâmeye göre, Dersaadet'te kurulacak olan Dârülmuallimât, sıbyan ve rüşdiye olmak üzere iki şubeden oluşacaktır. Her şube Müslüman ve gayrimüslimlerin sıbyan mektepleri ve rüşdiyelerine öğretmen yetiştirmek için ikiye ayrılacaktır. Sıbyan şubesinin eğitimi iki yıl, rüşdiye şubesinin eğitimi üç yıl olarak planlanmıştır (Mehmedoğlu, 2001, s. 189–190).

II. Abdülhamid Dönemi, Dârülmuallimât açısından değişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Derslerde ve ders programlarında değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu açıdan 1879-1880 senelerinde programa eklenen Usûl-i Talîm dersi, eğitimde yönteme önem verilmesi açısından önemlidir. Ancak Berker'in verdiği bilgiye göre bu okulda Usûl-i Talîm gösterileceğine dair nizamnâme maddesi tatbik edilmemiştir (Berker, 1945, s. 100). Bu dönemlerde okullardaki dinî eğitimin yanında muallimlere saygı göstermek de din eğitimi açısından üzerinde durulan önemli hususlardandır.

1907 yılında Dârülmuallimât kendi içerisinde tekrar yenilenme yaşamıştır. Bu değişimde Sâtı Bey'in etkisi büyüktür. 1915 yılında çıkarılan nizamnâme ile ise Dârü'l-muallimîn'e de Dârülmuallimât'a da ilginin azaldığı fikri vardır. Zira bu nizamnâmede, başarılı kabul edilmeyen öğrencilerin eğitimlerini sultânîde tamamlanmasına izin verilmeme hususu yer almış, bu da öğrencilerin isteksizliğine sebep olarak bu kurumlara olan ilginin azalmasına yol açmıştır (Yücel, 1994, s. 219). Nizamnâme, muallimlik müessesesinin Osmanlı Devleti'nde önemli bir değer olduğundan ancak süreç içerisinde itibar kaybettiğinden bahsetmektedir.

Meşrutiyet Devri'nde ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki okullarda din ve ahlak derslerine yer verildiğinden, öğretmen yetiştiren okullarda da din derslerine yer verilmiştir. Dârü'l-muallimînler'de zaman içerisinde farklı programların uygulandığı görülmektedir. Bu programlar göz önüne alındığında dinî ilimlerle ilgili şu derslerin

programda kendilerine yer buldukları anlaşılmaktadır: Kur'ân-ı Kerîm ve Tecvîd, İbâdât, Siyer-i Nebeviye, Mebâdî-i Ulûm-i Dîniyye (*Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 1.Sene*, 1316, s. 127–129).

Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan'ın farklı yıllardaki ders müfredatlarına bakıldığında çeşitli din derslerine yer verildiği görülmektedir. Bunlar, Ulûm-ı Dîniyye, İlm-i Mahâric ve Tecvîd, Tecvid'in Kur'ân-ı Kerîm'e Tatbikatı, Kur'ân-ı Kerîm ma'a tecvîd, Fıkh-ı Şerîf, Kur'ân-ı Kerîm ve Mâlûmât-ı Dîniye ve Din Dersleri'dir (Düstûr, Birinci Tertip, 1303-1310). 1891 yılına gelindiğinde ise Dârü'l-muallimîn, ibtidâî, rüşdiye ve âliye olmak üzere her bölüm iki yıllık olacak şekilde üç şube haline gelmiştir. Bu okulların programlarında dinî ilimlerden Akaid, Ulûm-ı Dîniyye, Şerh-i Akâid ve Ahlak Dersleri yer almıştır (Düstûr, Birinci Tertip, 1303-1310).

Dârü'l-muallimînler öğretmen ihtiyacının giderilmesi noktasında önemli rol oynamalarına rağmen, burada verilen din eğitiminin, din eğitimine ve din öğretimine metot geliştirebilecek düzeye ulaşamaması gibi bir sorunun varlığı bilinmektedir. Beklenen düzeyde gelişme maalesef sağlanamamıştır (Mehmedoğlu, 2001, s. 194).

Dârülmuallimât da Dârü'l-muallimîn gibi öğretmen ihtiyacının giderilmesi için kurulmuştur. Beklenildiği gibi sonuç vermese de bu kurumların söz konusu ihtiyaca çare olduğu bir gerçektir. Bu okullar, I. Dünya Savaşı'ndan etkilenmiş, maddî sıkıntılar nedeniyle öğretmen temininde sıkıntılar yaşanmış ve birçok Dârü'l-muallimîn kapanmak zorunda kalmıştır (Sâtı Bey, 1332a, s. 662). Ayrıca Dârü'l-muallimînleri medresenin etkisinden çıkarmak ve yetiştirilecek öğretmenlerin niteliklerini yükseltmek amacıyla önemli adımlar atılmıştır. Bu kapsamda müfredata Resim ve El İşi gibi dersler ilave edilmiştir. Dârü'l-muallimîn öğrencilerinin öğretmen olmadan önce staj yapmalarını sağlamak için ise mektebin içinde bir uygulama okulu açılmıştır. Öğretmen okullarında görev verilecek öğretmenlerin az olması problemini gidermek için "ehliyetnâme ile öğretmen" adı verilen bir uygulama sistemi konmuştur. Öğretmenlik meselesi ve öğretmen yetiştirme çok ciddi bir konu olarak görülmüş, bu konuda çeşitli uygulama ve yenilik teşebbüsleri meydana gelmiştir (Doğan, 1998, s. 408). Süreli yayınlarda eğitimcilerin gündemini meşgul eden öğretmenlik mesleği ve öğretmenlerin durumuyla ilgili örneklere çalışmamızın bir sonraki bölümünde yer verilecektir.

2.2.6. Diğer Okullar

1876'da Kânûn-i Esâsî'nin ilan edilmesi ve devamında gelen II. Abdülhamid Dönemi, eğitim tarihimizde okullaşmanın en yoğun olduğu dönem olarak zikredilmektedir. Ardından gelen Meşrutiyet Dönemi'nde de aynı şekilde okullaşmalar devam etmiştir. Bu dönemlerde geleneksel eğitim kurumlarının dışında yeni ve modern okulların açılması zihniyet değişimini de beraberinde getirmiştir. Yeni açılan modern okullar, modernleşmenin toplumsal olarak yürütüldüğü mekânlar olmuşlardır. Bu dönemde birçok özel okul, yüksekokul ve meslek okulu açılmıştır. Bu okulların açılması, eğitimin yaygınlaşması ve gelişmesinde oldukça önemlidir.

II. Abdülhamid'in eğitime vermiş olduğu önem sayesinde bilhassa yükseköğretim kurumlarının kurulması konusunda önemli gelişmeler yaşanmış; ortaöğretimde de mesafe katedilmiştir. Galatasaray Sultânîsi'nin daha Türkî bir yapıya kavuşturulması adına müfredattan bazı dersler çıkarılmış, Türk öğretmen ve öğrenci sayısı arttırılmıştır. 1884'te çıkarılan eğitim vergisi sayesinde vilayet ve sancak merkezlerine yeni okullar açılmış, askerî okul ağı genişlemiştir (Lewis, 2018, s. 246–248). Ayrıca kızların eğitiminde de önemli gelişmeler kaydedilmiştir.

Osmanlı Devleti'nde yenileşme hareketlerinin etkisiyle başlayan Batı tarzı modern eğitim kurumlarının açılması kapsamında birçok yeni okul eğitime başlamış ve bu eğitim kurumlarıyla farklı niteliklerde donanımlı insan yetiştirilmesi hedeflenmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde de yukarıda müstakil başlıklar altında ele aldığımız modern eğitim kurumlarının dışında ilk, orta ve yükseköğretim seviyesinde pek çok sivil, özel, askerî, meslek ya da ihtisas okulları açılmıştır. Burada çalışmamızın sınırları açısından bu okulların detaylarına girilmeyecek olup yalnızca I. Meşrutiyet ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde açılan okulların isimleri ve açıldığı tarihlere yer verilecektir:

1876 Erkek İdâdîleri, 1876 Fenn-i Resim ve Mimarî Mektebi, 1876 Mekteb-i Fenn-i Nücûm (1876 sonrası), 1877 Elsine Mektebi, 1878 Hukuk Mektebi, 1878 Mekteb-i Fünûn-u Maliye, 1879 Eczacı Mektebi, 1880 Medrese-i Hayriye, Medrese-i Edebiye, 1881 Darü'l-Ameliyât, 1881 Rum Mektepleri: Fener Rum Mektebi, 1881 Mekteb-i Sanayi-i Nefise (1883 olduğuna dair bilgi mevcut), 1882 Mekteb-i Hamidî, 1882 Şems-ül Maarif, 1882 Ticaret Mektebi, 1884 Baytar Rüşdiyesi, 1884 Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1884 Numune-i Terakkî, 1884 Rehber-i Marifet, 1884 Maşrık-i Füyüzat (1884 sonrası 1889 olduğuna dair bilgi mevcut), 1887 Mülkiye Baytar Mektebi, 1887 Numune

Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi, 1887 Ravza-i Terakkî Mektebi, 1888 Burhan-ı Terakkî, 1888 Harir Darüttalimi, 1888 Mekteb-i Edeb, 1888 Mekteb-i Osmânî, 1889 Dilsizler ve Körler Mektebi, 1889 Polis Dershanesi, 1890 Şemsü'l-Mekâtib, 1892 Aşı Memurları Mektebi, 1892 Aşiret Mekteb-i Hümâyunu, 1892 Gümrük Dârü'ttâlimi, 1893 Ziraat ve Orman Mektebi, 1894 Aşiret Mektebi, 1894 Fenn-i Mimari Mektebi, 1898 Çoban Mektebi, 1898 Gülhane Askerî Tababet Tatbikâtı Mektebi ve Seririyâtı , 1900 Dârü'l-fünûn-i Şâhâne, 1900 Necm-i Terakkî Mektebi, 1901 Hadika-i İrfan Hamidî Mektebi, 1902 Rehber Saadet Mektebi, 1903 Darülhayr-ı Âli, 1906 Çarkçı Mektebi, 1908 Gece Dersleri Mektepleri, 1908 Numune Rüşdiyeleri, 1909 Polis Memurları Mektebi, 1909 Dişçi Mektebi,1909 Erkânıharbiye Mektebi, 1909 Jandarma Mektebi, 1909 Küçük Zabit Numune Taburu, 1909 Rüsûmat Memurları Mektebi, 1909 Zabitan Talimgâhı, 1910 Bahriye Mektebi, 1910 Çiftlik Mektepleri, 1910 Daire-i Harbiye Mektebi, 1910 İhtiyat Zabitleri Mektebi, 1910 Maliye Memurları Mektebi, 1910 Mûsikî-i Osmânî Mektebi, 1910 Ziraat Ameliyat Mektepleri, 1911 Belediye Memurları Mektebi, 1911 Evkaf Memurları Mektebi, 1911 Kadastro Memurları Mektebi, 1911 Kondüktör Mektebi, 1912 Sıhhiye Memurları Mektebi, 1914 Çırak Mektepleri, 1914 Dârüleytam, 1914 Terbiye-i Bedeniye Muallim Mektebi, 1914 Dârülbedâyi, 1915 Dârüleytamlar, 1915 İnas Dârü'l-fünûnu, 1915 Şimendifer Memurları Mektebi, 1915 Tabip Muavinleri Mektebi, 1915 Ana Mektebleri, 1916 Dârülelhan (İlk teşebbüs 1914 yılında olmuştur.), 1917 Kâtip Mektebi, 1918 Erkek Rüşdiyeleri, 1918 Namzet Mektebidir. Bunların dışında Askerî Levazım Mektebi, Ermeni Mektepleri, Hristiyan Mektepleri, Yabancı Mektepleri ve Yahudi Mektepleri de bu dönemde açılan diğer okullardır. Azınlık ve yabancı okullarına bir sonraki başlıkta temas edilecektir.

2.3. Azınlık ve Yabancı Okulları

Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslim olarak adlandırılan azınlık milletlerin açtıkları okullar, Osmanlı mektepleri gibi kendi vakıfları tarafından idare edilmiştir. Buralarda sıbyan mekteplerinde olduğu gibi çocukları ahirete hazırlamaya yönelik dinî bir eğitim yapılmış; ana kaynak olarak da o dinin ya da cemaatin kutsal kitabı kullanılmıştır. 19. yüzyıl öncesinde Osmanlı Devleti'nin tanıdığı başlıca topluluklar Rum, Ermeni ve Musevi cemaatleri olmuştur (Beldiceanu, 1999).

II. Abdülhamid Dönemi'nde gayrimüslim okulları Müslüman okullarıyla mukayese edildiğinde ileri bir durumdadır ve bu anlamda Osmanlı mekteplerine bir model oluşturmuştur (Fortna, 2005, s. 102). Devlet yetkilileri bu okulların maddî fedakârlıklar,

kendini topluma adamış olması, güçlü bir din şemsiyesi altında birleşmiş olmaları gibi temel hareket noktalarını takdir etmişler ve bunların Osmanlı okullarında da uygulanması halinde başarı elde edileceğini düşünmüşlerdir (Davison, 1973, s. 114).

Fortna, gayrimüslim okulların sık sık Müslüman okullarıyla karşılaştırılarak nicel ve nitel olarak artışlarının ele alındığını, bu okulların başarı örneklerinin gündeme getirildiğini, Osmanlı okullarındaki eğitim politikalarında bazı değişiklikler yapılırken de bu iki okul sisteminin karşılaştırıldığını söylemektedir (Fortna, 2005, s. 103).

Gayrimüslim okulları açısından Tanzimat Fermanı bir dönüm noktası olmuştur. Bu durum Islahat Fermanı'yla yenilenmiş ve müslim-gayrimüslim eşitliği her anlamda sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak gayrimüslimlere tanınan eğitim serbestisi, zaman içerisinde Osmanlılık ideolojisini tehdit eden bir unsur haline gelmiştir. Açılan yabancı okullar ve gayrimüslim okulları denetime tabi tutulmadığından kendi programlarını ve müfredatlarını rahatça uygulamışlardır. Herhangi bir kontrol olmaması ve bu okullarda Osmanlılık ideolojisine uygun olmayan fikirlerin empoze edilmesiyle toplumda ayrışmaların daha şiddetli olması sonuçlarına yol açabilmişlerdir (Somel, 2013, s. 18).

Yabancı okulların yaygınlaşması 18. yüzyıl itibari ile olmuştur. 19. yüzyılda ise yabancı okullar tüm imparatorlukta etkinliğini gösterecek boyuta gelmişlerdir. Yabancı okulların yaygınlaşmasına sebep, gayrimüslim halka tanınmış olan haklar kapsamında yabancı devletlerin rahatça okul açmaları, açtıkları bu okullar için devlete karşı sorumlu olmamaları gibi hususlar gösterilebilir (Polat Haydaroğlu, 1990, s. 16–18). Yabancı okulların kontrol altına alınması 1869 Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi ile olmuştur (BOA, *Y.EE*., 112/6; *Düstûr, Birinci Tertip*, 184-220).

Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyıl itibari ile en çok okul açan devlet Amerika olmuştur. Açılan ilk yabancı okul Amerikan koleji olan Robert Koleji'dir (1863). Bunun haricinde Fransa, İngiltere, İtalya da Osmanlı topraklarında okullar üzerinden faaliyet gösteren devletlerden olmuştur (Oktay, 2018).

Robert Kolej, Osmanlı Devleti'nde kurulan, Cumhuriyet Dönemi'nde de varlığını sürdüren, kültürüyle hem yabancı hem de Türk öğrencilerine nüfuz eden önemli yabancı okullardan biridir. Robert Koleji'nin diğer yabancı okullardan farkı, geleneksel eğitim müfredatının dışında olmasıdır. Çok yönlü olması ve öğrenciler arasında din ayrımı

yapmadan herkese eşit ve laik bir eğitim vermesi Robert Kolej'i çağdaşlarından ayıran bir yön olarak kabul edilmektedir (Gürtunca, 2017, s. 7).

II. Abdülhamid Dönemi'nde gündemdeki önemli meselelerden biri yabancı okullar olmuştur. Yabancı okullar da eğitim politikaların şekillenmesinde önemli rol oynadığı için diğer unsurlarla beraber ele alınmıştır. Yabancı okulların dışında misyonerlik faaliyetleri ve Osmanlıcılık ideolojisi gibi eğitim-öğretimdeki değişimi birebir ilgilendiren konular gündemde olmuştur. Yabancı okulların Osmanlıcılık ideolojisine katkı sağlamaktan ziyade zarar verdiği bu dönemde ortaya çıkan meselelerden biridir (Fortna, 2005, s. 114). Yabancı okullarda sürdürülen misyonerlik faaliyetlerine ve Hristiyan okullarında İslam dininin sürekli eleştirilmesine karşı Abdülhamid yönetiminin benimsediği ideoloji İslamcılık olmuştur. Bu ideoloji ile Müslüman halk korunmak istenmiştir. Hükümdar, devletini ve hilafetini korumak amacıyla Tanzimat Dönemi'nde etkin olan eşitlik siyasetini devam ettirmek yerine, İslam'ın üstünlüğünü ortaya koyan politikalar benimsemiştir (Deringil, 2007, s. 111).

Diğer taraftan da Müslüman ve Müslüman olmayanların eşit olduğu bilhassa eğitim özelinde resmî olarak vurgulanmış; Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi ile rüşdiyelerden sonra idâdî adı verilecek mekteplerde de Müslüman ve Müslüman olmayanların karma eğitimi öngörülmüştür. Bu sayede aynı çatı altında, aynı kitaplar ve öğretmenlerden ders alan öğrencilerde ortak bir düşünce dünyası geliştirilerek "Osmanlılık" idealinin canlandırılması hedeflenmiştir (Berkes, 2018, s. 236; Deringil, 2007, s. 122–123).

Nizamnâme ile yabancı okulların açılması birtakım şartlara bağlanmıştır. Örneğin ruhsatı olmayan okulların açılmasına izin verilmemesi kararlaştırılmıştır. Ancak birçok yabancı okul ruhsat almayarak faaliyetlerine devam etmişlerdir. Ayrıca 1869 Nizamnâmesi gayrimüslim okulların teftişine izin vermiştir. 1880'de bu izin daha da genişletilerek bu kurumların okul kitaplarını ve ders müfredatlarını denetlemeyi de kapsayacak hale getirilmiştir. Bu okullarda Türkçe dersi 1894'te zorunlu hale getirilmiş, ayrıca ücretleri hükümet tarafından karşılanacak olan Türk öğretmenler de bu okullarda görevlendirilmiştir. Gayrimüslim ve yabancı okulları müfettişliği de 1887'de kurulmuştur. Bu tedbirlerle gayrimüslim ve yabancı okullardaki bölücülük faaliyetleri kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Deringil, 2007, s. 138–139).

1880'lerden itibaren yabancı okullar için yazılan lâyihaların ve raporların sayılarının epeyce artması hangi hükümlerin uygulanacağı noktasında birtakım problemleri doğurmuştur. Bu okulların fiziksel koşulları, yönetim organizasyonları ya da eğitim kapasiteleri ile ilgili durumlar devlet yetkililerinin kontrolü altında olmadığı için, bu konuda da çeşitli düzenlemeler yapılmıştır (G. Alan, 2011).

1891 tarihinde yayınlanan bir talimatnâme ile yabancı okullara yeni birtakım şartlar getirilmiştir. Bunlardan biri resmî ruhsatı olmayan yabancı okullar tarafından öğrencilere verilen diplomaların tasdik edilmeyeceğidir (BOA, *Y.PRK.MF.*, 3/29).

Yabancı okulların Osmanlıcılık ideolojisine ve dolayısıyla Osmanlı Devleti'ne karşı zararlı etkilerini önlemek amacıyla eğitim kademelerinde bazı önlemler alınmıştır. Özellikle ilköğretimde devletini seven, devlete ve padişaha bağlı bireyler yetiştirme amacı güdülmüştür. Bu kapsamda 1889 tarihinde bir rapor hazırlanmış; her köye ibtidâî mektebin kurulması, öğretim dilinin Türkçe olması ve öğretmenlerin Türk olması, eğitimi yaygınlaştırmak için her türlü çabanın gösterilmesi ve hiçbir masraftan kaçılmaması gibi noktalara temas edilerek eğitimin yaygınlaştırılmasıyla yabancı okullara karşı bir mücadele de yürütüldüğü görülmektedir (BOA, *Y.A. Res.*, 101/39).

II. Meşrutiyet'e gelindiğinde azınlık ve yabancı okullar sorunu daha belirgin bir hal almıştır. Yönetim biçiminin değişmiş olmasıyla önceden verilen sözlerin gerçekleştirilmesi beklenmiştir. Yabancı okulların sayılarının ve buna bağlı olarak zararlı faaliyetlerinin de artması ciddi bir problem haline gelmiştir. Yabancı okulların etkinliğinin bu denli artması taşradaki memur ve idarecilerin merkezden kopuk olmaları ve misyonerlerle yasadışı irtibatlar neticesinde olmuştur (Gündüz, 2015b, s. 112–113).

Tablo 21: 1914 Yılı Osmanlı Devleti'ndeki Yabancılara Ait Okul ve Öğrenci Sayıları

Ülkeler	Okul Sayıları	Öğrenci Sayıları
Fransa	530	54000
Amerika	273	18000
İngiltere	126	10000
Rusya	105	12000
İtalya	67	5000
Almanya	23	3000
Toplam	**1124**	**102000**

Kaynak: Ergün, 1996, s. 527.

Birinci Dünya Savaşı'nın başlarında Osmanlı Devleti'ndeki yabancı okulların durumu, Avrupa kaynaklarında geçen haliyle yukarıdaki Tablo 14'te gösterilmektedir.[52] Tabloya bakıldığında I. Dünya Savaşı zamanlarında yüz binlerce öğrencinin azınlık ve yabancı okullarına devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu okulların nitelikli okul olarak kabul edilmesi herkesin ilgisini çekmiş ve Müslümanlar dahil olmak üzere her kesimden kişiler bu okullara rağbet etmiştir. Gün geçtikçe de bu okullara olan ilgi artmıştır. İkinci Meşrutiyet Dönemi'nde yabancı okullara getirilen ruhsat şartına rağmen devletin siyasî durumu kararların uygulanmasına imkan vermemiş ve okullar açılmaya devam etmiştir. 1915 yılında Osmanlı Devleti bilhassa savaşa girdiği devletler aleyhine kapitülasyonları kaldırmış, yabancı okulların açılmasını yasaklamış, mevcut okulların çoğu kapatılmıştır. Fakat kararlar savaş nedeniyle uzun süreli uygulanamamıştır (Gündüz, 2015b, s. 114).

Azınlık ve yabancı okulları dönemin süreli yayınlarında da tartışmalara konu olmuştur. Maarif ıslahatı için ortaya atılan önerilerde yabancı okullar örnek gösterilerek onların programlarında yer alan din ve ahlak derslerinin örnek alınması gerektiğine dair tavsiyeler verilmiştir. *Sırât-ı Müstakîm*'de yer alan bir yazıda misyonerlerin kendi açtıkları okullarda kendi ideolojilerini öğrencilere aktararak genç beyinleri etki altına aldıkları, buna karşılık ise Osmanlı mekteplerinde tekdüze ve faydasız birçok ilim bulunmasının yanında "terbiye-i ahlâkiyye ve ictimâîyye, tasfiye-i rûhiyye" gibi konulara hiç yer verilmediğine dikkat çekilerek bu durum eleştirilmiştir (Ahmed Vasfi Zekeriyya, 1326, s. 105–107). *Türk Yurdu*'nda yer alan bir yazı dizisinde "Sosyal Bilim Akımı"nın temsilcisi Edmonde Demolines tarafından Fransa'da kurulan ve aynı programla Almanya'da faaliyet gösteren Herman Lich tarafından kurulan okul hakkında geniş bilgilere yer verilmiştir. Bu okulların özellikleri ayrıntılarıyla ele alınarak bu okulun başarısı okuyuculara sunulmuştur (M. Rahmi, 1332a; M. Rahmi, 1332b)

Osmanlı sınırları içindeki yabancı okullara Müslüman ailelerin de çocuklarının devam etmesi ve buradaki dinî derslerin yoğunluğu gözleri buraya çevirmiştir. Bu durumdan rahatsız olan kesim bu konuya dair yazılar kaleme almıştır. Bu okullar misyoner okulları olarak görülüp yazılarda buradaki Müslüman öğrencilerin Hıristiyan yapılmak için uğraşıldığından şikayet edilmektedir (Kadı Paşa-zâde Sezâî, 1328, s. 191). Yine *Sebîlü'r-Reşâd*'da yer alan bir yazıda papaz mekteplerinden memlekette fesat yayan kurumlar olarak bahsedilmiş ve bunların kapanmasına yönelik haberden sevinçle

[52] Ergün buna ait resmî istatistiklerin olmadığını söylemektedir (Ergün, 1996, s. 528).

bahsedilmiştir. Bu okulların memlekette bu kadar yayılmasının müsebbibi olarak da kapitülasyonlar gösterilmiştir (İmzasız, 1340a). Bahsi geçen bu yazıların haricinde daha pek çok makalede yabancı okullardan ve eğitim faaliyetlerinde bahsedilmiş; bu okulların Osmanlı Devleti'ne verdiği zararlara dikkat çekilmeye çalışılmıştır (Hendese-i Mülkiyeden M.Şadi, 1328; İmzasız, 1331a, 1340b, 1340c, 1340d, 1340e; Mehmed Emin, 1330; Sâtı Bey, 1332a; Vicdanî, 1328).

Sonuç olarak Osmanlı eğitim tarihinde Abdülhamid Dönemi eğitim-öğretim açısından başarılı bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde yapılan eğitim atılımlarının halk tarafından bilinmesi için de yoğun gayret sarf edilmiştir. Salnâme sayılarındaki artış, bu çabanın en önemli göstergesidir.[53] II. Abdülhamid Dönemi ibtidâîlerin ve idâdîlerin gözde olduğu bir dönem olmuş; sultânîlerin gözde olması ise II. Meşrutiyet Dönemi'nde olmuştur (M. Ö. Alkan, 2000a, s. 133). Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimi olumlu yönde etkileyen önemli gelişmeler yaşanmıştır. Nitelik açısından önemli tartışmalar yapılmış, eğitim alanında önemli modeller denenmiş ve tecrübeler elde edilmiştir. Bu dönem, Batı ile irtibat ve basın-yayın faaliyetleri üstdüzeyde olmuştur.

[53] Salnâmeler, devletin resmî propaganda aracı olmakla birlikte, devletin durumunun öncesiyle sonrasını karşılaştırma noktasında kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca II. Abdülhamid yurtdışına gönderdiği hediye fotoğraf koleksiyonlarının yanında imparatorluğun mevcut durumunun iyi olduğunu gösteren bu istatiskî verileri de göndermiştir (M. Ö. Alkan, 2000b).

III. BÖLÜM: MEŞRUTİYET DÖNEMİ'NDE EĞİTİM TARTIŞMALARI VE DİN EĞİTİMİ ALANINDAKİ GELİŞMELER

Toplumların değişiminde eğitimin önemi, herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Özellikle modernleşme gibi çok derin ve birçok bileşenden oluşan olgularda eğitimin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Toplumsal değişimde eğitime biçilen rol hem etken hem de edilgen olmuştur. Eğitim, toplumu değiştirme noktasında sosyal, kültürel, siyasî ve ekonomik değişimlerin gerçekleştirilmesini sağlayan bir araç olarak aktif değiştirici iken; aynı zamanda modernleşme sürecinde meydana gelen değişmelerin sonucunda eğitim düşüncesinin ve eğitim hareketlerinin de değişime uğraması nedeniyle edilgen bir niteliğe sahip olmuştur. Bu sebeple Osmanlı eğitim meselelerini modernleşme hareketlerinden ve Batılılaşma çabalarından soyutlanarak ele almak mümkün görünmemektedir. Batılılaşma eğilimi, tüm sosyal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendini çok net bir şekilde göstermeye başlamıştır (Kafadar, 1997, s. 63).

Bu bölümde modernleşmenin etkileriyle son dönem Osmanlı düşünce dünyasında ortaya çıkan eğitim tartışmaları, bu tartışmaların pratik alanda yansımalarının ne şekilde gerçekleştiği, din eğitimi alanında meydana gelen gelişmeler ve modernleşme-eğitim ilişkisi bağlamında din eğitiminde karşılaşılan karakteristik problemlere yer verilecektir.

3.1. Son Dönem Osmanlı Düşünce Dünyasında Eğitim Tartışmaları

Osmanlı entelektüelleri modernleşme ve Batılılaşmanın yolunun eğitimden geçtiğine inanarak eğitim kurumlarına modernleştirme görevini vermiş ve eğitim kurumları modernleşme sürecinde bu süreci hızlandıran ve geliştiren müesseseler olmuşlardır. Aynı zamanda Osmanlı Devleti içerisindeki bazı eğitim kurumları modernleşmeyi engelledikleri gerekçesiyle dışlanmış, yeni kurulan Batı tarzı modern eğitim kurumlarına da aşırı değer yüklenerek yüceltilmiştir.

Özellikle II. Abdülhamid'in saltanatı döneminde eğitimle ilgili çalışmalar yapılmış ve yenilikler planlanmış, Meşrutiyet'in ilanından sonra ise eğitimde planlanan yenilikler uygulanma imkanı bulmuştur. Dönemin siyasî hareketliliğine paralel olarak eğitimle ilgili fikrî gelişmeler yaşanmış ve eğitime yönelik birçok fikir ortaya atılmıştır. Basına gelen serbestlik neticesinde de eğitim sorunları ile ilgili meseleler dönemin süreli yayınlarında tartışılmıştır.

Bu açılardan II. Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı eğitim tarihinde eğitim problemleri ile en çok ilgilenilen ve en çok tartışmanın yapıldığı dönem olarak kabul edilmektedir (Ergün, 1996).

Meşrutiyet Dönemi yalnızca eğitimin değil siyasî ve ideolojik olarak da birçok konunun tartışıldığı dönem olmuştur. Ancak konumuz gereği entelektüel camiada yapılan tartışmalardan yalnızca eğitimle ilgili olanlar çalışmamızda ele alınacaktır. İncelenen süreli yayınların bir kısmında eğitimin amacı, önemi, yöntemleri vs. kısımlarıyla detaylı bir şekilde incelendiği görülürken, diğer bir kısmında ise eğitimin toplum için önemi öne çıkarılıp, toplumsal vurguların ve aktarımın gerçekleştirildiği bir araç olarak kabul edildiği görülmüştür.

Bu kapsamda yapılan araştırmalar sonucunda konuların düzenli bir şekilde sunumunu sağlamak için tartışmalar belirli başlıklar altında ele alınmıştır. Bu başlıklar Eğitimin Önemi, Eğitimin Amacı ve Hedefi, Eğitim Sistemi, Eğitimde Millîlik, Öğretmen Meselesi, Eğitim Programları ve Ders Kitapları, Öğretim Usul ve Yöntemleri, Eğitimde Islahat, Medrese Islahatları, Din Dersi Tartışmaları ve Tevhîd-i Tedrîsat olarak ele alınmıştır. Müelliflerin tartışma konularına dair görüşlerinin okuyucular tarafından değerlendirilmelerine imkan sağlamak için çeşitli yerlerde müelliflerin bizzat kendi ifadelerine yer verilerek doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Süreli yayınlardaki eğitim tartışmalarının ortaya konulmasında belirlenen konu başlıklarıyla ilgili yazıların tamamına yer verilmemiş; birbirini tekrar eden fikirler yerine konuya farklı açılardan bakan yazılara yer verilmiştir. Belirlenen konu başlıklarıyla ilgili tüm yazılara, betimsel bir çalışma olan çalışmamızın sınırları içerisinde yer verilmesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenle meselelere farklı perspektiften bakan yazılardan seçmeler yapılarak eğitim tartışmaları betimsel bir şekilde ortaya konulmuştur.

3.1.1. Eğitimin Önemi

Eğitim, milletlerin varlıklarını devam ettirebilmelerinde ve kültür aktarımında en önemli araçlardan biridir. Bu durum, geçmişteki eğitimcilerin olduğu gibi günümüz eğitimcilerinin de üzerinde dikkatle durduğu noktalardandır. Günümüzde eğitim ile ilgili problemleri çözebilmek, geçmişten tevarüs eden tecrübelerden ders alınıp alınmadığıyla doğrudan ilgilidir.

Süreli yayınlar incelendiğinde eğitimin önemine dair pek çok yazı kaleme alındığı ya da farklı konuların ele alındığı yazılarda eğitimin önemine dair vurgular yapıldığı görülmektedir. Genel olarak eğitim, toplumun değiştirilmesinde önemli bir faktör olarak görülmüş ve modernleşmenin gerçekleşmesinin aracı olarak telakki edilmiştir. Yazılan yazılar daha ziyade eğitimin topluma etkileri bağlamında ele alınmış; zaman zaman da dinle irtibatına vurgular yapılarak halk eğitime teşvik edilmiştir.

Eğitimin önemiyle ilgili öne çıkan fikirlerden biri eğitimin toplumları değiştirmedeki kilit rolüyle ilgili olmuştur. Nâfi Atuf*, eğitimin özellikle Osmanlı Devleti gibi toplumsal bir değişim ve dönüşüm gerçekleştiren bir ülke için son derece önemli olduğunu düşünmektedir. Böylesi bir ülkede devlet bütün ümitlerini okullara bağlamak durumundadır. Çünkü muasır bir Türk milletini yetiştirecek olan yerler okullardır. Bu sebeple okullarımız zihinleri terbiye etmekle yetinemez. Eğer böyle olursa Batı ile aramızdaki mesafe hiçbir zaman kapanmaz. Bu suretle okulların neden hayatî bir önem arz ettiğini ve görevinin ne olduğunu *"Mekteplerimiz, muasır bir Türk enmuzecini muhayyilesinde yaşatmak ve bütün vesâit ve mesaîsini sarf ederek çocuklarının ve gençlerinin kuvâ ve kabiliyatını buna göre idare ve tespit eylemelidir."* (Nâfi Atuf, 1332a) diyerek açıklamıştır. Ayrıca çocuklara ve gençlere verilen eğitime bakılarak geleceğin nasıl olduğunu tespit etmenin mümkün olduğunu söylemektedir.

* Nâfi Atuf, 1890 yılında Mekke'de doğmuş, 1906 yılında İstanbul Mülkiye mektebine girmiş ve bu mektebi 1910 yılında derece ile tamamlamıştır. Edirne maiyet memuru olarak göreve atanan Nâfi Atuf, bu görevinin yanında öğretmenlik ve müdürlük vazifelerinde bulunmuştur. Nâfi Atuf Kansu, sürekli olarak eğitim ile ilgili düşüncelerini dile getirmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nin önde gelen dergilerinden biri olan Say ve Tetebbu dergisini Mehmet Vehbi Bey ile yayınlamıştır. 1912 yılında Edirne'nin işgali ile Kaleiçi'ndeki askerî hastanenin müdürlük görevine atanmış, işgalden sonra ise Edirne Erkek Öğretmen Okulu'nun müdürlük görevinde bulunmuştur. Daha sonra ise sırasıyla Darüşşafaka'da müdür yardımcılığı ve öğretmenlik, aynı yıl Bursa Öğretmen Okulu müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur. 1915'ten sonra İstanbul Dârülmuallimîn ve Dârülmuallimât okullarının idarecilik görevlerini yapmış ve ikinci kez Bursa kız Sanayi Darüleytamı'nın müdürü olmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim metotları, millî eğitim ve bunun gibi muhtelif eğitim meselelerinde araştırmalarını ve görüşlerini *Muallim* dergisinde yayımlamıştır.. Kadıköy Erkek Darüleytamı'nın müdürlüğünü 1918 yılına kadar yürüten Nâfi Atuf, Millî Mücadele ile birlikte 1921 yılında Ankara'ya gelmiş ve sonraki yıllarda kendisine Millî Mücadele'ye verdiği büyük katkıları dolayısıyla İstiklal Madalyası verilmiştir. Hakimiyet-i Millîye gazetesinin yazı işleri müdürlüğü görevinin yanında farklı okullarda idarecilik yapmıştır. Daha sonra ise Ortaöğretim Genel Müdürlüğü görevinde bulunmuştur. 1924'ten 1927'ye kadar ise Türkiye Cumhuriyeti'nin Maarif Vekâleti'nin ilk müsteşarı olarak kendisine görev verilmiştir. 1927'den 1949'daki vefatına kadar milletvekilliği yapmıştır. Say ve Tetebbu dergisi başta olarak Muallimler Mecmuası ve bunun gibi farklı eğitim dergilerinde teorik olarak eğitim problemlerini işlemiştir. Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme ve 2 ciltlik Pedagoji Tarihi eserleri önemli yapıtları arasındadır. Birçok farklı kademede görev yapan Nâfi Atuf, yapıtlarında özellikle Avrupa menşeli metot, kavram ve teorilere sıkça yer vermiştir. Akıl hocaları arasında Prens Sabahattin, Frobel ve Edmond Demolins yer alır. Türk eğitim felsefesinin Batı yanlısı şekillenmesinde onun önemli bir etkisi olduğu söylenebilir (Gündüz, 2018, s. 168–169).

Eğitimin önemini, eğitimin topluma etkileri bağlamında ele alan isimler de olmuştur. Bu hususta Mehmed Şemseddin (Günaltay)*, eğitimin milletlerin gelecekteki durumlarının belirleyicisi olduğunu söylemektedir. Her millet; takip edilen usûl-i terbiyeye göre ya ilerler ya da geri kalır diyen M. Şemseddin, Avrupalıların yükselmesi ve bizim sukût etmemizi orada takip edilen yöntemlerle doğuda uygulanan yöntemler arasındaki farktan ileri geldiğinin inkâr edilemeyeceğini ifade etmektedir. Ona göre toplumların geri kalma ya da ilerlemeleri eğitime bağlıdır. Geleceğe ümitli ve azimli bir şekilde bakacak bir nesle muhtaç olunduğunu; bu neslin de ancak eğitimle istenilen kabiliyetlere sahip olabileceğini vurgulamaktadır. M. Şemseddin, hayat ve istikbâlini ailesinden ya da hükûmetten bekleyen, azim ve irâdeden mahrûm bir nesille geleceğin kurtulamayacağı üzerinde durmaktadır. Bu noktada ihtiyaç duyulan şey hayatını yalnız kendi gayret ve çabasından bekleyecek, geleceğe ümitle bakacak dinç ve azimkâr bir nesildir (M. Şemseddin, 1330a, s. 330). Bu neslin yetiştirilmesi için yapılması gereken ise şudur: *"Nesl-i müstakbele vereceğimiz terbiyede yalnız ferd düşünülür, onda; her türlü ahvâl ve ihtimâlâta nazaran; muvaffakiyeti temîn edecek meleke ve kâbiliyetler tenmiye edilirse böyle bir nesil yetiştirilmiş olur."* (M. Şemseddin, 1330a, s. 331).

Eğitimin önemini fark eden toplumların eğitimle ilgili faaliyetlere giriştiğine dair fikirler de ortaya konulmuştur. Edhem Nejad* bir yazısında Meşrutiyet'in ilânı

---

* Mehmed Şemseddin Günaltay, 1883 yılında doğmuştur. Tahsilini Üsküdar Ravza-i Terakkî Mektebi'nde, Vefa İdâdîsi'nde ve akabinde birinci olarak Dârülmuallimîn-i Âliye'de ikmal etmiştir. Birçok yerde muallimlik ve müdürlük görevleri yapmıştır. 1910'lu yıllarda Dârülfünun Edebiyat Fakültesi'nde müderrislik yapmıştır. 1922'de Şer'iyye Vekâleti'nde Tedkīkat ve Te'lîfat Heyeti âzalığı görevi verilmiştir. 1924 yılında Dârülfünun İlâhiyat Fakültesi'nde İslam tarihi ile fıkıh tarihi müderrisliğinin yanında fakültenin sekreterliği görevini yapmış, bir yıl sonra kendisine dekanlık görevi verilmiştir. 1931 yılında Türk Tarih Kurumu'nun üyeleri arasında seçilerek vefatına kadar bu kurumda başkanlık görevini sürdürmüştür. Ankara Üniversitesi'nde bulunan Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde ve İstanbul Üniversitesi'nin Edebiyat Fakültesi'nde ordinaryüs profesör olarak derslere girmiştir. 1915 yılında İttihat ve Terakkî Fırkası'nın mebusu seçilmiştir. Dârülfünun'un ıslahatı hususunda yapılan çalışmalarda yer almıştır. İslam düşüncesi üzerine yayınları bulunan Günaltay'ın, Sırât-ı Müstakîm'de ve Sebîlürreşâd'da birçok yazısı bulunmaktadır. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde siyaseti ve ilmi beraber yürütmeye çalışan Günaltay, Türkiye Cumhuriyeti başbakanlığı yapmıştır. 1961'de vefat etmiştir (K. Şahin, 1996, s. 286–288).

* Edhem Nejad, 1882 ya da 1887 yılında doğduğu bilinmektedir. Üsküdar İdâdisi'nden sonra Ticaret Mekteb-i Âlisi'nde tahsilini tamamlamıştır. İttihat ve Terakkî Cemiyeti ile ilişkisi olması sebebiyle II. Meşrutiyet'ten önce yurt dışına kaçmıştır. Meşrutiyet ilan edildikten sonra yurda dönmüştür. Farklı illerin Dârü'l-muallimînlerinde muallimlik ve müdürlük yapmıştır. Maarif müdürlüğü yaptığı bilinmektedir. İslam'ın birliği ve Müslümanların modernleşmesi gibi düşünceleri varken Balkan meselesinden sonra milliyetçiliğe yönelmiştir. Maarif Nezâreti'nden yurt dışına görevli olarak gönderildiğinde sosyalizme yönelmiş ve Türkiye'ye döndüğünde sosyalist hareketlerde bulunmuştur. 1921 yılında vefat etmiştir. II. Meşrutiyet sürecinde önemli fikir dergilerinde çalışmaları bulunmaktadır. Halkın eğitimine oldukça önem veren Edhem Nejat, eğitim reformları meselesini gündeme taşımıştır. Vefatından yıllar sonra kurulan Köy

günlerinden beri en çok önem verilen, düşünülen ve zihnin adandığı ehemmiyetle meselenin "maarif, tahsil ve terbiye" meselesi olduğunu söylemektedir. Bunun için Maârif-i Umûmiyye Nezâreti'nin mektepleri ıslâh etmek ve sayıca arttırmak için birçok proje oluşturduğunu ve uygulamaya çalıştığını; bunlardan kiminin güzel neticeler verdiğini kiminin ise hüsranla sonuçlandığını belirtmiştir. Edhem Nejad ayrıca eğitim için millet bütçesine binlerce lira zam yapıldığından da bahsetmektedir (Edhem Nejad, 1329a, s. 390).

Eğitimin önemiyle ilgili temas edilen hususlardan biri eğitimin bütün meselelerle ilgili olması yönünden olmuştur. Rıza Tevfik*, eğitimin bütün meselelerin aslını oluşturduğu yorumunu yapmaktadır. Bu konuyla ilgili sarf ettiği *"Terbiye meselesi ümmü'l-mesâildir. Kadın meselesi, tahsil-i ibtidâî meselesi, spor meselesi, gaye-i millî meselesi ve cemaat-i münevveremizi, bugün kemâl-i ciddiyetle meşgul eden nice nice meseleler hep terbiye meselesinden tevellüd etmiştir"* (Rıza Tevfik, 1329a, s. 2053) sözleriyle, kadın meselesinden, ilkokul, spor, millî emeller meselesine kadar aydınlarımızı meşgul eden tüm meselelerin eğitim meselesinden ortaya çıktığından bahsetmektedir. Ona göre bu hususlarda problem çıkmaması ancak iyi bir eğitimle mümkündür.

Eğitimin topluma etkisi açısından taşıdığı fonksiyonlarla ilgili bazı yorumlar yapılmıştır. Hâlide Edib*, o dönemde romanlarıyla öne çıkmış bir düşünür olmasının

---

Enstitüleri'nin kurulmasına fikrî anlamda zemin hazırlayanlardan biri olarak kabul edilmektedir (Gündüz, 2018, s. 136–137).

* Rıza Tevfik, 1869 yılında doğmuş ve 1884 yılında Galatasaray Sultânîsi'ne girmiş ancak bir yıl kalabilmiştir. 1887 yılında Mekteb-i Mülkiyye'ye kaydolmuş fakat öğrenci hareketine dahil olunca okuldan uzaklaştırılmıştır. Akabinde Tıbbiyye-i Mülkiyye'ye girmiştir. Öğrenciyken stajyer doktorluk yapmıştır. Tahsilini tamamladıktan sonra doktor olmuş, sonrasında Eczâ-yı Tıbbiyye müfettişliği görevine getirilmiştir. 1907 yılında İttihat ve Terakkî Cemiyeti'ne girmiş ve üst kademelerde görevlendirilmiştir. II. Meşrutiyet ilan edildiği yıl seçimler sonucunda Meclis-i Mebûsanûsan'a girmiştir. Daha sonra politikadan uzaklaşmış ve felsefe dersleri vermiştir. Politikaya döndükten sonra da Dârülfünun'da estetik ve felsefe dersleri vermeye devam etmiştir. İki kez Şûrâ-yı Devlet reisliği görevi yapmıştır. Sevr Antlaşması'nı imzalayanlar arasında olması ve Millî Mücadele'ye muhalif olarak yazılar yazması sebebiyle Dârülfünun'daki talebelerden tepki görmüş ve Ürdün'e giderek krala tercümanlık vazifesinde bulunmuştur. İstanbul'a döndükten sonra ise gazetelerde yazılar yazmıştır. 1949 yılında vefat etmiştir (Uçman, 2008, s. 68–70).

* Hâlide Edib, 1884 yılında doğmuş ve ilk öğrenimini klasik okullarda tamamlamıştır. Orta öğrenim için ise daha önce öğrencileri arasında Müslüman bulunmayan Robert Koleji'ni tercih etmiştir. Bu tercih onun hayatında önemli bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Robert Koleji'ni bitiren ilk Müslüman kız olan Hâlide Edib Adıvar İtalyanlardan müzik ve yabancı dil de öğrenmiştir. Daha önce Arapça da öğrenmiş olan Hâlide Edib Adıvar, henüz okulda öğrenim görmekte iken yaptığı tercümeler sayesinde padişah tarafından verilen Şefkat Nişanı'na layık görülmüştür. Sonraları gazetelerde yazmaya başlayan Hâlide Edib, II. Meşrutiyet'e giden süreçte önemli bir rol üstlenmiştir. Türklük ve talim-terbiye ile ilgili önemli çalışmalar yapan, Dârülmuallimât ve Dârülfünun gibi okullarda ders veren Hâlide Edib Adıvar'ın asıl şöhret kazandığı yer, Millî Mücadele yıllarında Sultanahmet Mitingi'nde yaptığı konuşmadır. Başlangıçta

yanında "Talim ve Terbiye" isimli eseriyle ve dergilerde eğitimle ilgili kaleme aldığı yazılarıyla eğitim alanına da katkılar sağlamıştır. Hâlide Edib, eğitimin milletleri millet yapan bir unsur olduğunu düşünmektedir. Eğitimin fonksiyonuna dair ise eğitimin, insanlara insanlıkları ve milliyetleri ile iftihar etmeyi öğretmek, onlara şahsî ve millî, bükülmez, kırılmaz bir izzet-i nefis vermek, aşağılanmalara karşı eğilmez güçlü bir arka kemiği vücuda getirmek gibi fonksiyonları olduğunu söylemektedir. Yazısının devamında yeni uygulanmaya başlanan eğitim politikalarına, gençleri zorlama, aşağılama ve cehalet ile yetiştirdiği noktasında eleştiriler getirmiştir. Mevcut eğitim politikalarını, gençlerin haysiyetine ve şahsiyetine değer vermediği ve haksız kuvvetler karşısında eğilmek zorunda kalan zihniyetler yetiştirdiği için eleştirmiştir. Ayrıca Hâlide Edib, gelecek nesillerin eğitiminin evde başlayıp okullarda devam ettiğini, bu iki eğitimin birebir ilişkili ve birbirini tamamlayan nitelikte olduğunu ifade etmiştir. (Hâlide Edib, 1330, s. 2152).

Eğitimin önemi konusunda dini referans gösterenler de olmuştur. Abdullah Cevdet* eğitimin önemini, İslam dininin eğitime verdiği önemle vurgulamaktadır. Eğitimle ve çalışmakla ilgili ayet ve hadisleri yazılarında sık sık kullanmış; ilim öğrenmenin her

---

aynı çizgide olan siyasî görüşleri sonraları Mustafa Kemal ile ayrılmıştır ve bu sebeple 1924 sonrasında 14 yıl sürgüne gönderilmiştir. Bu süreçte birçok farklı ülkede öğretim üyeliği ve yazarlık yapan Hâlide Edib Adıvar İstanbul'a geri döndüğünde ise üniversitede İngiliz Edebiyatı bölümünde hocalık yapmış ve bu görevini 10 yıl sürdürmüştür. Özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde yabancı okulda eğitim alan kadınların en somut örneklerindendir. Şimdiyi yücelten, geçmişi ötekileştiren bir eğitim fikrine sahip olduğu söylenebilen Hâlide Edib'in özellikle Batı tarzı kadın eğitimine verdiği önem onun aktif feministler arasında ilk sıraya konulmasını sağlamıştır. 1964'te vefat etmiştir (Gündüz, 2018, s. 143–144).

* Abdullah Cevdet, 1869 yılında Arapkir'de dünyaya geldi. Sırasıyla Ma'mûretülazîz Askerî Rüşdiyesi ile Kuleli Askerî Tıbbiye İdâdîsi'ni bitirdi. Daha sonra ise Mekteb-i Tıbbiyye'ye giriş yaptı. Siyasetle yakından ilgisi bulunan Abdullah Cevdet, daha sonra adı İttihat ve Terakkî Cemiyeti olacak olan İttihâd-ı Osmânî Cemiyeti'nin kurucularından biridir. Ziya Gökalp ve pek çok başka ismi, doktorluk görevi için gittiği Diyarbakır'da cemiyete üye yapmıştır. Siyasî tavırları sebebiyle otuz üç kişiyle beraber tutuklanarak Trablusgarp'a sürgün edildi. Sürgündeyken dahi İttihat ve Terakkî faaliyetlerini sürdürdüğünü haber alan mâbeyn sürgün yerinin Fizan olarak değiştirilmesine karar verecekken Abdullah Cevdet sırasıyla Tunus'a ve oradan da Paris'e kaçtı. Sonrasında da Avrupa'da bulunan Jön Türkler'e katılarak siyasî faaliyetlerini sürdürdü. Birçok farklı yayın organında siyasî yazılar yazan Abdullah Cevdet, özellikle Halife II. Abdulhamid'e halifelik makamı üzerinden sert eleştirilerde bulunmuştur. Sarayla yaptığı birtakım pazarlıklar sonucu Viyana Sefâret tabipliğine getirilen Abdullah Cevdet, yazdığı gizli yazılar ve gösterdiği olumsuz tutumlar sebebiyle sınır dışı edildi. Saray tarafından verilen bir görevi kabul ettiği gerekçesiyle İttihatçıların kendisini aralarına almayacaklarını söylemesi üzerine Cenevre'ye gitti ve orada Edhem Ruhi ile birlikte anarşist eğilimleri olan Osmanlı İttihat ve İnkılap Cemiyeti'ni kurdu. 1905 yılında Mısır'a giden Abdullah Cevdet, II. Meşrutiyet'in ilanından sonra, İttihatçılarla olan anlaşmazlıkları sebebiyle Mısır'da kalmaya devam etti. 1910'da İstanbul'a dönen Cevdet, Osmanlı Demokrat Fırkası'nın ikinci başkanı oldu. Balkan Savaşı'ndan sonra Batı'nın bütünüyle taklit edilmesini savunan tam Garpçıların lideri konumuna geldi. Mütareke yıllarında ise İngiliz Muhibleri Cemiyeti ve Kürt Teali Cemiyeti' nde sözü geçen isimlerden oldu. 1922 yılında Bahâîliğin yeni bir din olarak kabul edilmesini önerince çok büyük bir tepki aldı. Cenaze namazının kılınmasının uygunluğunun dahi tartışıldığı Abdullah Cevdet 1932 yılında öldü (Hanioğlu, 1988, s. 90–93).

erkek ve kadın Müslüman'ın üzerine farz olduğu hadisi üzerinden kız çocuklarının okutulmayıp cehalet ve gaflet içinde bırakılmasını isteyen kesimi şiddetle eleştirmiştir. İlim-irfanla meşgul olmayı öğütleyen ve sürekli ilerlemeyi tavsiye eden bir dinin müntesiplerinin hangi cüretle buna karşı iş yaptıklarını sorgulamaktadır. İslam'ın temel kaynaklarıyla zenginleştirdiği yazısında verdiği örneklerin yüzlercesini daha verebileceğini, ancak buradaki amacının fazilet, ilim ve irfan göstermek değil; müminler için ikazda bulunmak olduğunu ifade etmiştir. (Abdullah Cevdet, 1327) Abdullah Cevdet, bir başka yazısında ise bu memlekette hayat kadar seçkin, belki de hayattan daha seçkin iki mesele olduğunu belirtmiş ve bunların genel sağlık ve genel eğitim olduğunu söylemiştir. Aynı yazısında Anadolu'nun eğitim açısından ağlanacak durumda olduğunu ifade etmiştir (Abdullah Cevdet, 1328, s. 1132).

Eğitimin önemiyle ilgili yazılanlara bakıldığında genel olarak eğitime yüklenen misyonun toplumla ilişkilendirilmiş olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıda yer verdiğimiz görüşlere ait bir tasnif yaptığımızda, eğitimin önemine dair kaleme alınan yazıların yayımlandığı *Sebîlü'r-Reşâd* dergisinde eğitim, milletlerin hayat şeklini belirleyen bir unsur olarak görülmüştür. Bu nedenle yaşamaya devam etmek isteyen bir toplum eğitim usullerini değiştirmek zorundadır. *İçtihad* Dergisi'nde ise eğitim, toplumdaki tüm sorunların çözümü olarak görülmüştür. Bu görüşlere göre eğitim toplumda hayat kadar önemli bir mesele olarak yer almıştır. Toplumda ortaya çıkan tüm sorunlar eğitimsizlik nedeniyledir. *Türk Yurdu*'nda ise eğitim, toplumsal değişimi gerçekleştirebilecek yegâne güç olduğundan oldukça önem arz etmektedir. Bu nedenle de eğitim toplumdaki bütün kurumlarla ilişkili görülmüştür. Dikkat edilmesi gereken nokta eğitimin toplumsal değişimle ilişkisinde hem toplumu geriye götürecek hem de ileriye taşıyacak çift yönlü bir kuvveti haiz olduğudur. Her üç fikrî akımın temsilcisi olan dergide ve aynı şekilde eğitim dergilerinde eğitimin toplumsal nitelikleri olan bir unsur olarak kabul edildiği ve eğitime yüklenen misyonun bu yönde görülmektedir.

Osmanlı Devleti son dönemde eğitim genel olarak toplumun ilerlemesine yardımcı olacak bir unsur olarak görülmüştür. Bu açıdan Meşrutiyet Dönemi geneline bakıldığında da devlet yöneticilerinin eğitime aynı misyonu verdikleri anlaşılmaktadır. I. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle başlayan süreçte eğitim, yöneticiler tarafından toplumu değiştirecek bir aygıt olarak kullanılmıştır. Bu noktada eğitim üzerinde söz sahibi olan yöneticilerin, eğitim sistemini Batılılaştırırken ya da modernleştirirken halkın

değerlerini de bu sürece dahil etmesinin gerekliliği ortaya konulmuştur (Schoombee ve Mantzaris, 1986). Süreli yayınlarda ortaya atılan fikirlerin genelinde de eğitim, toplumun geri kalmasının önündeki engel olarak görülmüş ve toplumsal fonksiyonları üzerinden eğitimin önemi ortaya konulmuştur. Eğitimin önemiyle birlikte eğitimin amacı ve hedefinin ne olacağı da süreli yayınlardaki tartışmalarda yerini almıştır.

3.1.2. Eğitimin Amacı ve Hedefi

Eğitimle ilgili tüm faaliyetler, belli amaçları ve işlevleri gerçekleştirmek için planlanmaktadır. Her eğitim sisteminin dayandığı bir eğitim felsefesi, bu eğitim felsefesine göre yetiştirilmesini öngördüğü bir birey tipi ve bu bireylerden oluşacak toplum modeli tasarısı vardır. Eğitimin amaçlarının ve işlevlerinin ne olduğu eğitim felsefelerinin içinde yer alır. Eğitim felsefeleri ise amaç, süreç, içerik, yöntem, ortam vb. hususlarda farklı noktalara dikkat çekmektedir. Eğitimin amaçlarının ve hedeflerinin ne olduğu, toplumlara, zamana, ülkelere, yönetim şekillerine, toplumların eğitim felsefelerine ve benzeri değişkenlere göre farklılık arz etmektedir.

Eğitimi etkileyen dört temel felsefe; İdealizm, Realizm, Pragmatizm ve Egzistansiyalizmdir. İdealizm, gerçeğe giden yolun sadece bilimden geçmediğini, sezgisel düşüncenin de bilimsel tutum kadar önemli olduğunu; Realizm, dış dünyanın insan algısından bağımsız olarak var olduğunu ve var olan şeyin ancak gerçek sayılabileceğini; Pragmatizm, başarılı, faydalı olanın ancak doğru olduğunu; Egzistansiyalizm ise eğitimin amacının özgürlüğün artması olduğunu savunur (Demirel, 2004, ss. 21-22). Bu temel felsefelere istinaden Realizmden Daimicilik (Perennialism), İdealizmden Esasicilik (Essentialism), Pragmatizmden İlerlemecilik (Progressivism) ve Yeniden İnşacılık (Reconstructivism) olmak üzere dört temel eğitim felsefesi ortaya çıkmıştır. Yeniden İnşacılık bazen Egzistansiyalizmle de irtibatlandırılmaktadır (Demirel, 2004, s. 23).

Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde, Meclis Hükümetleri ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim üzerinde etkisi görülen felsefeler farklılık arz etmiştir. Eğitim programları da aynı şekilde hedef, içerik, eğitim durumları gibi açılardan değerlendirildiğinde farklı felsefelerden etkilenildiğini göstermektedir. Aynı zamanda eğitim felsefelerinin öğretmene ve öğrenciye biçtiği roller ya da kaynakların kullanımı

vb. hususlarda örtüştüğü durumlar da olabilmektedir. Bu nedenle yorumlamalar yapılırken bu noktaların da dikkate alınması gereklidir.

Meşrutiyet Dönemi entelektüelleri devletin bekasını temin etmek için çalışmışlardır. Ancak devletin bekası için eski eğitim sisteminin olduğu gibi devamını istemek şeklinde yani tamamen Daimici ve Esasici bir eğitim anlayışını benimsememişlerdir. Eğitimin temel amacı birlik ve bütünlüğü sağlamak olduğundan Daimicilik ve Esasicilik felsefesine dayanan ögelerin olması kaçınılmazdır. Bunun için müfredata Osmanlı kültürüyle ilgili ve İslam diniyle ilgili unsurlar konulmuştur. Öte yandan eğitim, vatandaşları güçlendirmeye, refaha ulaşmasını sağlamaya ve güçlü bir Osmanlı yetiştirmeye araç olarak da görülmüştür. Yeni eğitim sistemiyle bireyler hür, müteşebbis, kendi başına karar verebilen, liderlik özellikleri taşıyan, dindar ve zor zamanlarda olan bir devletin vatandaşı olarak otoriteye uyması gerektiğini bilen kimseler olarak yetişecektir. Bunun yanında muhtevada pozitivizm de belirginleşmiş, dinî derslerin bazıları tamamen kaldırılmış, bazılarının saati düşürülmüş yerine pozitif bilimler okutulmaya başlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında bireyleri eğiterek ayakta tutmaya çalışan, en az bir yabancı dil bilen, eğitim hareketleri hakkında bilgi sahibi, devlet içinde yetkili elit kesim ağırlıklı olarak pozitivist-pragmatistti. Bu nedenle programlarda pozitivist bir çizgi belirginleşmeye başlamıştır.

Değişimler neticesinde dersler deney ve gezi-gözlem gibi faaliyetlerle desteklenmiştir. Bunların yanında sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikliklerinde de felsefî bir değişim yaşanmıştır. Öğretmen ve eser merkezli bir eğitimden öğrenci merkezli bir eğitime geçilmeye çalışılmış; öğrencilerin imkanlar dahilinde odağa alınmasına gayret edilmiştir.

Eğitimde genel amaç, bireye mutlu bir yaşantı hazırlamaktır. Bu yönden eğitim, toplumlardaki farklı sosyal-siyasal-kültürel değişimlere bağlı olarak farklı amaçların gerçekleştirilmesi için bir amaç olarak görülmektedir. Bu sebeple eğitimin amaçları farklı ihtiyaç ve beklentileri karşılayabilmek adına değişken bir formdadır denilebilir. Genel olarak toplumlar, kendi ihtiyaçlarına, siyasal-sosyal-kültürel-ekonomik özelliklerine göre ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitime yönelik amaç ve hedefler belirlemektedirler (Sâtı Bey, 1330a, s. 30).

İslam eğitim geleneğinde eğitimin amacı, İslam dininin hükümleri ve ilim geleneği ekseninde belirlenmekte ve medrese vakfiyelerinde de bu şekilde yer almaktadır. Osmanlı aydınları arasındaki eğitimin amacının ne olması gerektiğiyle ilgili fikrî tartışmalar, Avrupa ile temasların artması, medreselerin yanında mekteplerin kurulmasıyla iki farklı zihniyette bireyler yetiştirilmesi, eğitimdeki ıslah çalışmalarıyla artık belli bir birikim oluşması, Osmanlı Devleti'nde bazı alanlarda gerilemelerin meydana gelmesi ve benzeri sebepler sonucunda meydana gelmiştir. Eğitimin amacının ve hedeflerinin ne olduğu, eğitimle hangi tip insan yetiştirilmesi gerektiğine dair eğitim üzerinde düşünen birçok eğitimci fikirlerini ortaya koymuşlardır. Özellikle Batı ile münasebetlerin artmasıyla birlikte eğitimin amacıyla ilgili görüşlerin de farklılaştığı söylenebilir.

O dönemdeki eğitim tartışmalarını daha iyi anlayabilmek adına son dönem Osmanlı düşünürlerinin eğitimin amacıyla ilgili serdettikleri fikirlere aşağıda yer verilmiştir.

Eğitimin toplumla alakasına değinen eğitimcilerden biri Mehmed Şemseddin'dir. Her milletin toplum yapısı ve eğitim yapısı arasında yakın bir ilişki olduğunu söyleyen M. Şemseddin, *"Terbiye ne esâsa göre ta'kîb olunursa hayât-ı cemiyyet de tedrîcen o şekli alır. Yalnız bu noktanın düşünülmesi ta'lîm ve terbiyenin ehemmiyetini isbâta kâfidir."* (M. Şemseddin, 1328a, s. 379) diyerek eğitimde hangi esaslar takip edilirse toplumsal hayatın da tedricen o yönde şekil alacağını savunmaktadır. Bu durum, talîm ve terbiyenin öneminin anlaşılmasında da oldukça önemlidir. Bugün terbiye edilen neslin yarın terbiye etmekle mükellef olacağını, bugünkü çocukların yarın milletlerin kaderlerini ellerine alacaklarını, bu nedenle de çocuklarımızı nasıl terbiye edersek geleceğimizin o yönde şekilleneceğini ifade etmiştir. M. Şemseddin'e göre eğitimin amacı topluma uygun bireyler yetiştirmektir. Bir başka yazısında da yazar, talim ve terbiyenin amacının insanları cemiyet içinde ne olmaları gerekiyorsa onun için hazırlamak olduğunu belirtmektedir (M. Şemseddin, 1328b, s. 462). Ayrıca, memleketin ihtiyaç duyduğu münevver ve zinde dimağların yetişmesini de belirli şartlara bağlamıştır. Bu şartlar göz önüne alındığında bu ağır görevin hafifleyebileceğini söylemiştir. Bu şartlar bir hayat tarzını iyi ve saadet verici olarak görmek, bu hayat tarzını tercih etmek ve çocuğu seçilen hayata hazırlamaktır (M. Şemseddin, 1328c, s. 498). M. Şemseddin'e göre eğer eğitimin amacı net bir şekilde ortaya konulmazsa yapılan çalışmalar bir sonuç ve fayda veremez. Bu sebeple yapılması gereken ilk iş

eğitimin amacının ortaya konulmasıdır. Ayrıca memleketin ilerleyebilmesi için de genel eğitimde belli bir gayeye yönelmek ve eğitimin esaslarını hazırlamak gerekmektedir. Hedefleri farklı olan bireylerin davranışlarını ve düşüncelerini uzlaştırmaları mümkün değildir. Bu sebeple *"Mefkûre ne olacak ise ilk evvel o teayyün etmelidir. En mühim ve en ziyâde dâî-i münâkaşa olacak nokta da bu meseledir."* (M. Şemseddin, 1328d, s. 399). Bu düşüncelerinden eğitim faaliyetlerine başlamadan önce bir hedefin belirlenmesi gerektiği ve eğitim etkinliklerinin bu hedefe ulaşacak şekilde planlanması gerektiği düşüncesi anlaşılmaktadır.

Edhem Nejad da eğitimin amacının çocukları hayata hazırlamak olduğunu düşünmektedir. Ona göre: *"Çocukları asrın hayat ve revişine büyük bir serbestlik ve istisna ile alıştırmak, terbiyenin vesaiti ise çocuğun ahvâl-i ruhiyesinin tecellisine, yaşamasına sebep olan kavânin-i tabîiyyeyi daima hesab etmektir."* (Edhem Nejad, 1327, s. 4). Edhem Nejad'a göre eğitimin amacı bir değil, birden fazladır. Eğitimdeki en temel amaçlardan biri fikir ve beden terbiyesi olmalıdır. Eğitim sayesinde kendi kendini idare eden kişilikli insanlar yetiştirilebilmelidir. Ayrıca eğitim, çocukların zihinsel kabiliyetlerini geliştirmek için de bir araçtır. Edhem Nejad *"Okumaktan maksad terbiye-i fikriyyedir. Okuma yazma terbiye-i fikriyyeye bir vâsıtadır."*(Edhem Nejad, 1328) diyerek okuma-yazmanın bir amaç değil, fikrî olgunlaşmanın gerçekleşebilmesi için bir araç olduğunu ifade etmektedir.

Sırât-ı Müstakîm ve *Sebîlü'r-Reşâd* dergilerinde eğitimle ilgili en çok yazanlardan biri Mehmed Âkif'tir.* Mehmed Âkif, eğitimi toplumda olmazsa olmaz bir unsur olarak

* Mehmed Âkif Ersoy, 1873 yılında İstanbul'da doğmuştur. 1885 yılında Fâtih Merkez Rüşdiyesi'ni bitirerek Mülkiye Mektebi'nde idâdî şubesine yazılmıştır. Babasının vefat etmesi ile hızlıca meslek sahibi olabilmek adına Mülkiye Baytar Mektebi'ne girmiştir. Sıkıntılar içerisinde okuduğu okulunu birincilikle ikmal eden Mehmed Akif, müfettiş muavinliği ile memuriyete başlamıştır. Bu sıralarda şiire olan ilgisi artmış ve küçük yaşlarda başlamış olduğu hafızlığını ikmal etmiştir. II. Meşrutiyet'in ilan edilmesinden sonra Sırât-ı Müstakîm'de başyazarlık yapmaya başlamıştır. İstanbul Dârülfünunu'nda müderrislik yapmış, İttihat ve Terakkî'nin üyesi olarak dersler vermiştir. Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi bünyesinde de muallimlik yapmış olan Mehmed Akif, Balkan Savaşları'nın sonunda millî birliği tesis edebilmek için Sebîlürreşâd'da yazılar yayımlamış, bu yazıları camilerde vaaz olarak vermiştir. Bir süre yurt dışında bulunduktan sonra Dârü'l-hikmeti'l-İslâmiyye'nin başkatipliğine getirilmiş, Cerîde-i İlmiyye'de idarecilik yapmıştır. I. Dünya Savaşı sonucunda Millî Mücadele hareketine dahil olmaya karar veren, vatanseverliğiyle iz bırakan Mehmed Akif'e "Millî Mücadele'nin mânevî lideri" unvanı verilmiştir. 1920 yılında Maarif Vekâleti tarafından millî marş yarışması açılmış, yarışmaya 700'den fazla şiir katılmış, ancak hiçbiri nitelikli bulunmamıştır. Ödül sebebiyle yarışmaya katılmayan Mehmed Akif'ten de ısrarla yazması istenince, ödülün kaldırılması üzerine marşını teslim etmiştir. 12 Mart 1921 tarihinde mecliste okunarak ittifakla kabul edilen marş, Mehmed Akif'in marşı olmuştur. Meclis kararıyla zorunlu olarak verilen ödül, Mehmed Akif tarafından hayır cemiyetine verilmiştir. İstiklal Marşı şairi, 1936 yılında vefat etmiştir (Düzdağ ve Okay, 2003, s. 432–439).

görmektedir. Mehmed Akif'in yazılarının çoğu eğitim amacı taşımaktadır. Yalnızca süreli yayınlardaki yazıları değil kitaplarının çoğunda da aynı amacı taşıdığı anlaşılmaktadır. Akif'in çeşitli yazılarına bakıldığında eğitimin amacıyla ilgili farklı yönlere dikkat çektiği anlaşılmaktadır. Mehmed Âkif'e göre eğitimin amacı, insanı insan yapan özelliklere sahip kılmak ve Allah'a ulaştırmak; millî değerleri korumak ve yaymak, ülkeyi çağdaş medeniyetlerin seviyesine eriştirmek; çocukların gereksinimlerine, yaşlarına ve kabiliyetlerine göre çağa uygun bir şekilde eğitmektir (Ersoy, 1994). Bu açılardan bakıldığında Âkif'in eğitimin amaçlarıyla ilgili düşünceleri eğitim felsefelerinden bazı akımlara karşılık gelmektedir. Allah'a ulaştırma gayesinde daimici; ülkeyi diğer ülkeler seviyesine çıkarma gayesinde Esasici, çocukların ihtiyaçlarına uygun bir eğitim planlama gayesinde İlerlemeci eğitim felsefelerinin özelliklerini taşımaktadır.

Eğitimin kazanım oluşturma ve değişim meydana getirme yönüne vurgu yapan Rıza Tevfik, eğitimi hayat kavgasında "gâlib ve muvaffak" olabilmek için bilinmesi gereken şeyleri öğretmek ve insanda bulunması gerekli olan hasletleri ifâde edecek şekilde adam yetiştirmek olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu bilgiler ve hasletler, belirli bir maksada göre değişebileceği gibi, farklı maksatlara göre yetiştirilecek kişilere de farklı eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Terbiye, nisbî ve izafîdir (Rıza Tevfik, 1329b, s. 2073). Rıza Tevfik'in görüşlerinde de Daimicilik akımıyla benzer özellikler bulunmaktadır.

Eğitimin davranış değişikliği işlevine vurgu yapanlardan biri Abdullah Cevdet'tir. Abdullah Cevdet'e göre bireyler eğitimle olumlu bir yöne çevrilebilir. Bunun yapılacağı en önemli yerler de okullardır. Abdullah Cevdet eğitimin ve okulun amacını şu şekilde açıklamaktadır: *"...Mektebler her şeyden evvel sağlam, çâlâk, metîn bir hayvaniyet yetiştirmeli ve bu sağlam, çâlâk, metîn hayvan nâtıkda amelî mâlûmat ve kuvvetli faziletlerle mücehhez insan vücuda getirmelidir..."* (Abdullah Cevdet, 1330, s. 365) Ona göre eğitimde maksat çok şey bilmekten ziyade hayatta mutlaka lazım olan şeyleri bilmek ve bunları uygulamaktır. Bu da talimden ziyade terbiyenin işidir. Bu açıklamalarıyla eğitimden amacın bilgi yüklenmek olmadığını ve aslolanın bilgilerin uygulanması olduğunu söyleyen Abdullah Cevdet, Gustav Le Bon'un kitabından örnekler vererek onunla aynı doğrultuda düşündüğünü ortaya koymaktadır (Abdullah

Cevdet, 1330). Bu görüşleriyle hayata tatbik etme açısından ilerlemeci yaklaşımda; seçkinler eğitimi görüşleriyle de daimici yaklaşımda değerlendirilebilir.

Bunun yanı sıra Abdullah Cevdet başka bir yazısında bu amaçların okullarda gerçekleştirilebileceğini, ancak mevcut mekteplerin bu amaçları gerçekleştirilmeye uygun yerler olmadığını söylemektedir. İnsan cismaniyetinin gelişiminin ana rahminde meydana gelmesi gibi, milletlerin manevî şahsiyet gelişimlerinin de mekteplerde, özellikle de ibtidâî mekteplerde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Ancak bizim memleketimizdeki okullarda gelecek nesillere yaşamayı, mücadele etmeyi, üstün gelmeyi değil; ölmeyi, sürünmeyi, bükülmeyi, boyun eğmeği, korkmayı, varlığını, izzet-i nefsini unutmayı öğreten bir eğitim yapılmaktadır. Bu sebeple Abdullah Cevdet *"...Bizim mekteb-i ibtidâîlerimiz, maktel-i ibtidâîlerimizdir..."* (Abdullah Cevdet, 1329a, s. 1771) demektedir.[54] Eğitimin okullarda yapılması gerektiğine dair fikirleri esasici eğitim felsefesiyle benzerlik göstermektedir. Ancak ona göre mevcut okullarımız buna pek müsait değildir.

Ahmet Agayef* eğitimi, millî amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak görmektedir. Ona göre klasik Osmanlı eğitimi millî esasları hedefleyen bir eğitim değildir ve günümüz şartlarına da uygun değildir. Eğitim kurumu olan medreseler de geri kalmıştır. Avrupa'dan alınıp uygulanan eğitimde de birçok aksaklık vardır ve bunlar yeni kurulacak devlet için uygun değildir. Agayef, milî amaçları gerçekleştirebilmenin yolu olan millî bir eğitimin tesis edilmesi için bir dizi şartlardan bahsetmektedir. Bu şartlar: 1- Sağlam ve amacına uygun, çocuğun seviyesine göre verilebilecek bir dinî terbiye; 2- Millî dilin seviyeye göre çocuklara verilmesi; 3- Tarih ve coğrafya derslerinin millî tarzda öğretilmesi; 4- Edebiyatın millî bir karakterde okullarda okutulması; 5- Gelenek

[54] Bu yazı Abdullah Cevdet'in Eylül 1329'da Resimli Mekteb Alemi Dergisi'nin 4.sayısında yayımlanan "Mekteb Âlemi-Hayat Âlemi" başlıklı yazısının İçtihad Dergisi'nde "Âyine-i Matbuat'" başlığı altındaki incelemesidir.

* Ahmed Agayef, 1869 yılında doğmuştur. 1889 yılında Paris Sorbonne Üniversitesi'nde Tarih ve Filoloji Bölümü okumuştur. İttihat ve Terakkî'nin önde gelen isimleriyle tanışmıştır. Öğrenciliği devam ederken gazetelerde yazıları yayımlanmıştır. Öğrenciliğini bitirdikten sonra Azerbaycan'a dönen Agayef, çeşitli gazetelerde yazılar yazmıştır. 1905 yılında İrşad dergisini çıkarmıştır. Bu sıralarda Tiflis'te ve Bakü'de dergi ve gazete çıkarmıştır. II. Meşrutiyet'in ilânıyla Türkiye'ye dönmüş olup, Hikmet ve Sebîlürreşad dergilerinde yazılar yazmıştır. Maarif müfettişliği görevi ve Süleymaniye Kütüphanesi'nin müdürlüğünü yapmıştır. Tercümân-ı Hakîkat adlı gazetenin başyazarı olan Agayef, Türk Yurdu dergisinde de aktif rol oynamıştır. Dârülfünun'da Rusça muallimliği yapmıştır. Türk-Moğol tarihi müderrisliği görevi yapmış olup, İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nin üyesi olmuştur. Matbuat umum müdürlüğü yaparak Hâkimiyet-i Millîye gazetesinde başyazar olmuştur. Vefatına dek Kültür Haftası ve İnsan adlı dergilerde yazıları yayımlanmıştır. Yaptığı çalışmalarla II. Meşrutiyet Dönemi'nin en önemli *"Türkçü-İslamcı"* aydınlarından biri olarak kabul edilen Agayef 1939'da vefat etmiştir (Yüce, 1988, s. 464–466).

ve göreneklerin öğretilmesidir (Agayef, 1327). Ahmed Agayef, eğitimde millîliliğin ve millî bir terbiyenin ancak bu esaslar üzerine kurulabileceğini söylemektedir. Ona göre eğitim bu millî amaçlarla birlikte dinî duyguları da kazandıracak nitelikte olmalıdır. Ancak böyle olduğu takdirde insanlar geçmişten o zamana kadarki millî ve manevî değerlere sahip çıktıkları için içinde bulundukları cehaletten ve ümitsizlikten kurtulabilirler (Agayef, 1926). Agayef'in eğitimin amacına dair görüşleri bakımından görüşleri daimici eğitim felsefesiyle benzerlik göstermektedir.

Din eğitimi özelinde de Agayef, din-ahlak ve bunlara ait bilgilerin arasındaki dengenin iyi korunması gerektiği üzerinde durmaktadır. Çünkü ona göre mekteplerde gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminin en önemli hedefi, eğitim sonucunda çocukların kendi inandıkları dine ait doğru bilgileri öğrenmesi ile iyi ve ahlaklı bireyler olmalarının sağlanmasıdır.

Eğitimin amacını millî amaçlarla bağdaştıran bir diğer isim Ziya Gökalp'tir*. Gökalp, eğitimin amacının millî fertler yetiştirmek olduğunu söylemektedir. "Millî Terbiye" yazı dizisinde kaleme aldığı tüm fikirlerinde millî bir eğitimin gerekliliği üzerinde durmuş ve tüm eğitim bahislerini eğitimin millîliğine dayandırarak açıklamıştır.

Gökalp'e göre en büyük sorunlardan biri eğitimin millî olmamasıdır. Hatta bu durum, ülkemizi diğer ülkelerden ayırmaktadır. Başka milletlerde tahsilde en ileride olan kişiler seciye ve ahlak açısından da en ileride kimselerken; ülkemizde ise en zararlı kişiler, medreselerde ya da mekteplerde tahsil görmüş kişilerdir. Buralar, terbiye ettiği kişilerin ahlaklarını bozmaktadır. Bizde bu durumun neden diğer ülkelerden farklı olduğu konusunda ise diğer milletlerin maarifinin millî bir mahiyette olduğu halde, bizim maarifimizin kozmopolit bir halde bulunması şeklinde bir açıklama yapmaktadır

* Ziya Gökalp, 1869'da Diyarbakır'da doğmuş ve fikir hayatının temelini oluşturan dil, kültür ve klasik ilimleri yakın çevresinden özel derslerle okumuştur. Abdullah Cevdet ile karşılaştıktan sonra fikrî dalgalanmalar yaşayan Gökalp, askerî rüşdiyeden mezun olduktan sonra İstanbul Baytar Mektebi'ne kaydolmuş ancak İttihat ve Terakkî'deki faaliyetlerinden ötürü yaşadığı tutuklamalar ve sürgünler yüzünden okulunu bitiremeden Diyarbakır'a dönmüştür. Burada öğretmenlik yapmış, İttihat ve Terakkî'inin Diyarbakır şubesini kurmuş ve 1909'dan sonra Selânik'e gitmiştir. Bu yer değiştirme sadece fiziki değil zihni olarak da bir dönüşüm olarak kabul edilmiştir. Selânik'te İttihat ve Terakkî Mektebi'nde içtimaiyat (sosyoloji) dersleri vererek bu alanın duayeni olmuş ve Dârü'l-fünûn'da bu kürsüye kurmuştur. Kuvvetli bir İslamî gelenek ve kültürle beslenen Gökalp 1909'dan sonra İslam filozofları safından Durkheim başta olmak üzere Fransız filozofları tarafına geçmiştir. Gökalp, Durkheim'in devlet, toplum ve eğitim görüşlerinin Osmanlı Devleti'nde ilk temsilcisi haline gelmiştir. Türkiye'de modern eğitimin temelleri de Gökalp'in teorilerinin üzerine kurulmuştur. Mebusluk görevi de yapan Gökalp Türk Yurdu ve Muallim başta olmak üzere birçok farklı dergide birçok yazı kaleme almıştır. 1924 yılında vefat etmiştir (Gündüz, 2018, s. 115–116).

(Gökalp, 1333a, s. 321). Maarifimizin kozmopolit yapısını anlamak için derin tetkiklere gerek olmadığını söyleyen Gökalp bunun için İstanbul'daki kitapçı dükkanlarına ve darü't-tedrislere bakmanın yeterli olduğunu söylemektedir. İstanbul'da Sahaflar, Beyoğlu kitapçıları ve Babıâli caddesi kitapçıları olmak üzere üç tür kitapçı olduğunu söyleyerek sahaflardaki maarifin Araplara ve Acem'e, Beyoğlu'ndakinin Avrupa'ya ait olduğunu; Babıâli'deki Tanzimat maarifinin ise evvelkilerin kötü tercümelerinden, intihal ve taklitlerinden meydana geldiğini ifade etmiştir. Ona göre millî maarifimizin kitapları ve kitapçıları henüz ortaya çıkmamıştır. Aynı kitapçılar gibi darü't-tedrîslerin de üç tür olduğunu söyleyen Ziya Gökalp bunların medreseler, yabancı mektepleri ve Tanzimat mektepleri olduğundan bahsetmektedir. Kitapçılar ve öğretim yerleri arasındaki ilişkiye dair ise *"Sahafların kitapları medreselerde, Beyoğlu'nun kitapları ecnebi mekteblerinde, Babıâli caddesinin kitapları da Tanzimat mekteblerinde tedrîs olunur. Bu üç darü't-tedrîsin birbirinden farkları o kadar bârizdir ki, herhangi bir Türk ile on dakika görüşmeniz onun hangi darü't-tedrîsden yetişmiş olduğunu anlamanıza kâfi gelir."* (Gökalp, 1333a, s. 322) örneğini vermektedir.

Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitimin amacının müstahsil insan yetiştirmek olduğu fikrine karşı çıkmıştır. Bu konuyla ilgili *"...İntifâî maksatlar tâlimin meşrû bir gayesi olabilir. Fakat terbiye, hiçbir zaman menfaatçilik (utilitarisme) esasına istinat edemez..."* sözlerinin ardından Türkiye'de, son zamanlarda terbiyeye iktisâdî menfaatler şeklinde çok yanlış bir hedef gösterildiğini; babalara, muallimlere ve çocuklara terbiyenin gayesinin çok para kazanmak şeklinde aksettirildiğini ve bunun yanlış olduğunu söylemektedir. Gökalp, yirminci asır medeniyetindeki milletlerin terbiyeyi farklı anladıklarını ve talim ve terbiyeyi ayırdıklarını söylemektedir. Ona göre talimin gayesi ilk olarak, çocuklara ibtidâî bilgileri vermek, ikinci olarak ise gençlere meslekî ve uzmanlık alan bilgilerini vermektir. Bu nedenle *"...Talimin esası, şübhesiz; intifâîdir. Fakat, tâlimi tedrîslerden başka bir de terbiyevî tedrîsler var ki, bunların gayesi sınıf-ı müdîri teşkil edecek olan fertlerde bi-menfaatlik, hasbîlik, fedakârlık duygularını tenmiye etmektir..."*(Gökalp, 1332a, s. 38) diyerek önceki yazısında olduğu gibi talim ve terbiyeyi ayırmış; terbiyenin gayesinin millî fertler yetiştirmek olduğunu söylemiştir. Gökalp'e göre terbiyenin gayesi millî fertlerin yetiştirilmesidir. Millî fertlerin yetiştirilmesi ise, doğrudan doğruya millet yapmak anlamına gelmektedir. Bununla beraber, hakikî ferdiyetler de ancak bu millî fertlerdir; çünkü, fert ancak millî

harsın temsilcisi olduğunda bir şahsiyete sahiptir. Bu bakımdan terbiyenin gayesi, millet yapmak ve hakiki ferdiyetler yetiştirmektir (Gökalp, 1332b, s. 68).

Yukarıda değinildiği üzere Ziya Gökalp'in atıfta bulunduğu İsmail Hakkı Baltacıoğlu*, her asırda olduğu gibi yirminci asırda da eğitimin gayeleri olduğunu ve anne, baba ve hocaların çocukları kendi maksat ve gayeleri doğrultusunda yetiştirdiğini ve bu gayelerin de her döneme göre değiştiğini söylemektedir. Asrın terbiye gayelerinin hangi milletlerin terbiye gayeleri olacağı hususunda ise yirminci asırda yaşayan her toplumun gaye temsil hakkı olup olmadığını sorgulamıştır. Cevaben ise, yalnız bu kuvvet ve medeniyeti taşıyan cemiyetler bu asrı temellüke haklı olabilirler, onun için yirminci asrın terbiye gayeleri de bu milletlerin terbiye gayelerinde gizlidir, demiştir. Bu milletlerin ortak terbiye gayelerinin asrın gayeleri olduğunu, bu güçlü milletlerin çocuklarını nasıl ve ne için yetiştirdiklerini sorgulayarak bu milletlerde terbiyenin parlak bir gayesi olduğunu ve bunun da çocukları müstahsil yetiştirmek olduğunu ortaya koymaktadır. Milletlerde terbiyenin, ibtidâî ve âlî, dünyevî ve uhrevî bütün müesseselerin ve mekteplerin büyük hedefinin kazanıcı, üretici, çıkarıcı eller; kafalar yaratmak olduğunu savunmaktadır. Meseleyi detaylandırırken ise vücuttan ve candan, dinden ve ahlaktan istifade ederek ferdin istihsâl kudretini, iktisâdî kudretini çoğaltmanın bu asırda mürebbilerin terbiye kanunu olduğunu ifade etmektedir. Baltacıoğlu'na göre insanlık harp medeniyeti yerine iktisat medeniyetini koymuş, yaşama hakkını çalışma şartına, çalışma şartını da çıkarma kuvvetine bağlamıştır. Bu

* İsmail Hakkı Baltacıoğlu, 1886 yılında doğmuştur. Klasik ve modern eğitimi bir arada görmüştür ancak bu eğitimlerden memnun kalmamıştır. Memnun kalmadığı okullar idâdî ve rüşdiyeler olarak gösterilebilir. Ancak daha sonraları bünyesinde bulunduğu Dârü'l-fünûn, onun nazarında tam bir bilimsel kurum olmuştur. Henüz üniversitede talebeyken başlayan memuriyetinde birçok farklı kademede görev almıştır. Öğretmenlik yapmaktayken 1910 yılında Batılıların eğitim tarzını incelemesi için Avrupa'ya gönderilmiştir. Yaşamı boyunca sürecek olan yazın hayatının başlangıcı da yine bu döneme tekabül eder. İncelemelerin ardından dönüş yaptığı İstanbul'da Dârülfünun, Dârülmuallimât ve Dârülmuallimîn'de pedagoji dersleri vermiştir. 1920 yılında Edebiyat Fakültesi Dekanlığı'na getirilmiş ve daha sonra 1923 yılında ise Dârülfünun Emini olmuştur. Özellikle "dinde ıslah" projesinin bünyesinde bulunması sebebiyle gelen sert eleştirilerden dolayı görevini bırakmak zorunda kalmıştır. 1930 yılında getirildiği Gazi Terbiye Enstitüsü müdür vekilliği görevine devam etmekteyken muhalif olarak siyasete girmesi, üniversite reformunda kadro dışı kalmasına neden olmuştur. Geçimi için yazın işlerine ağırlık veren Baltacıoğlu, aksini iddia etmesine rağmen Batı taklitçisi olarak anılır. 1939 yılında davet edildiği Maarif Kongresi ve 1942'de mebus yapılması iâde-i itibar olarak görülebilir. Birbirinden farklı konularda onlarca kitap yazan Baltacıoğlu'nun *Talim ve Terbiye'de İnkılap* adlı eseri eğitim sistemi eleştirisi olarak öne çıkar. Hattatlık yönüyle de bilinen Baltacıoğlu, 1978 yılında Ankara'da vefat etmiştir. İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Yeni Adam Dergisi'nin 363.sayısında yer alan bir yazısında kendini şu şekilde tanıttığı görülmektedir: "Bu adam-kendine göre -hattattı, ressamdı, mimardı, dekoratördü, aktördü, hatipti, psikologtu, pedagogtu, sosyologtu, filozoftu, müellifti." (Gündüz, 2018, s. 151–153).

nedenle de asrımızın pedagojisi "istihsâl pedagojisidir" (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1332a, s. 10).

Baltacıoğlu, buradaki yazılarından da anlaşıldığı üzere eğitim için üreticilik gayesini önemli görmüştür. Ancak, müstahsil (üretici) insan yetiştirmenin eğitimin amaçlarından biri olduğunu da sonraki yazılarında ifade etmiştir. İstihsâlin, asrî terbiyenin tek ve mutlak bir gayesi olarak iddia edildiğinin zannedildiğini, ancak durumun böyle olmadığını söylemiştir. Bu konuyla ilgili olarak şunları zikretmiştir: *"…Bu yazımız bir gayenin değil, gayelerin tahlilidir. Bu meyanda istihsâl; asrî terbiyenin gayesi, fakat gayelerinden biridir. Nitekim, ferdiyet, tamamiyet, hakikiyet… de asrî terbiyenin gayeleridir…"* (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1333, s. 242) diyerek yeni eğitimin üretim gayelerinin yanı sıra bütünlük, gerçekçilik şeklinde başka gayelerinin de olduğundan bahsetmektedir.

Sâtı Bey*, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun istihsal terbiyesi görüşlerine binaen istihsal meselesi ve eğitimin amacı bağlamında her zaman ve mekanda terbiyenin gayesinin, gerekli ve mümkün olan bir hayata hazırlamak olduğu görüşünü aktarmaktadır. Sâtı Bey'e göre bu hayat, asrımız için, istihsal, ferdiyet, tamamiyet ve hakikattir. Bütün bu gayelerin hedefi de her asırda olduğu gibi yaşamak, ilerlemek, mutluluğu elde etmek gibi toplumsal ve insanî bir mefkûredir. İstihsâl, ilerleme için bir araçtır. Bu nedenle istihsâli terbiyede gaye edinmemek doğru değildir. Öte yandan terbiye de hayat için bir gaye değil, bir araçtır. Müstahsil yetiştirmek de hayat için bir araçtır çünkü yaşamak ancak çalışmak ve çıkarmakla mümkün olabilir. Bu açıdan çalışma ve üretmeyi terbiyede gaye edinmek yanlış değildir. Yanlış olan çalışma ve üretmeyi hayatın gayesi olarak görmektir. Bu konu için Sâtı Bey "…*Madem ki terakkî benim insanî, ferdî ve*

* Sâtı Bey ya da diğer bilinen ismiyle Sâtı el-Husrî, 1880 yılında Yemen'de dünyaya geldi. 7 yıl sürecek Mekteb-i Mülkiye hayatı 1893 yılında başladı. Mezuniyetinin ardından Yanya Vilayet İdadîsi Târîh-i Tabii Muallimliği görevine getirilmesinden sonra eğitim meseleleriyle ilgili ilk yazılarını yazmaya başladı. Muhtelif bürokratik vazifeler icra etti ve dönemdaşlarının aksine Sultan Abdulhamid'e sadık bir eğitimciydi. Meşrutiyet'in ilanıyla İstanbul'a gelen Satı Bey, kardeşiyle birlikte eğitim meseleleri tartışmaları yapılan bir dergi çıkardı. Sırasıyla Dârülmuallimîn-i İbtidâiyye ve Dârülmuallimîn-i Âliye'de müdürlük görevinde bulundu. Görev yaptığı okullarda akademik başarıyı yükseltebilmek adına radikal yenilikler yaptı. Öğretmen adaylarının eğitimi için Muallim Mektebi isimli bir okul kurdu. Bunun yanında tarih ağırlıklı okul gezileri başlattı. 1912 yılında buradan istifa etmesinin ardından 1913 yılında Darüşşafaka'nın müdürlüğüne getirildi. 1915 yılında ideal eğitim modelini uygulayabilmek için Tevfik Fikret ile beraber "Çocuk Yuvası" ve "Yeni Mekteb" isimli kız öğretmen okulunu kurdu. Bu okul daha sonra herkesçe bilinen "Fevziye Mektebi"ne dönüştürüldü. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Arap dünyasında yüksek mertebeli görevlerde bulundu ve bu esnada birçok farklı fikir dünyasına yönelik eserler neşretti. Özellikle Arap siyasî dünyası için etkili bir düşünür olarak görülen Satı Bey, 1968 yılında Bağdat'ta vefat etti (Gündüz, 2018, s. 117–119).

ictimaî gayemdir; o halde bu gayeye beni ulaştıran istihsâl, ferdiyet, tamamiyet, hakikât... de benim pedagoji gayem olmak lazım gelir...” (Sâtı Bey, 1332b, s. 143) diyerek eğitimin amacının ne olduğunu açıklamıştır. [55]

Sâtı Bey, terakkiyi üretici insan yetiştirme için bir araç olarak görmektedir. Eğitim de hayat için bir araçtır. Bu açılardan üretici insan yetiştirmek de hayatın da eğitimin de tek amacı değil ancak aracıdır. Ferdî ve toplumsal bir gaye olan terakkiye ulaştıracak olan istihsal pedagojinin gayesi değil; gayelerinden biri olarak karşımızda durmaktadır. Sâtı Bey’e göre istihsal ve iktisadiyyenin terbiyede gaye haline geldiği sonucunu çıkarmak doğru değildir. Kendisi Asyalı, Avrupalı Amerikalı asrî milletlerden hiçbirinin okullarını, derslerini ya da usullerini hep iktisadiyyat terazisinin gözüne koyup tartacak kadar olumsuz görmediğini ifade etmektedir. Ona göre hepsinin mürebbileri iktisadiyyata çok önem vermektedir ama bunu bir gaye olarak değil vasıta olarak telakki etmektedirler. Bu asrın en müstahsil milleti olan Amerikalılar bile istihsali eğitimin gayesi olarak görmemektedirler. Bunun dışında eğitimde nasıl bir yol takip edilmesi gerektiğinin, eğitimin amaç ve gayelerine göre şekillendiğini söylemektedir (Sâtı Bey, 1332c, s. 104).

Sâtı Bey, Avrupa’da olduğu gibi Osmanlı’daki okullarda da eğitimin çocuğun bedensel, ahlakî ve fikrî kabiliyetlerini geliştirmeyi amaçlaması gerektiği düşüncesinden hareketle açtığı okulda bu düşüncesini uygulamaya geçirerek müfredatta resim, müzik ve jimnastik gibi derslere önem vermiştir (Sâtı Bey, 1326a).

Eğitimin gayelerini ikiye ayıran Sâtı Bey, ilkinin insana lazım olan bilgilerin verilmesi, ikincisinin ise zihnin açılıp fikrin terbiye edilmesi olduğunu söylemektedir. Küçük yaşlardan itibaren bilgi sahibi olmaya başlayan kimse, yalnızca okuldan edindiği bilgilerle hayatını idame ettiremez. Olaylar karşısında zihnin terbiye edilmesi neticesinde şahsî ve zatî muhakeme yapma kabiliyeti gelişir ve bu şahsî muhakemeler insanı mutluluğa ulaştırmada önemli görev üstlenmektedir (Sâtı Bey, 1326b, s. 198).

Eğitimin amacıyla ilgili benzer bir yorum Emrullah Efendi’den* gelmiştir. Emrullah Efendi, eğitimin amacının insanın bedenî ve nefsanî güçlerini olgunluk derecesine

[55] Yazarın bu makalesi, Muallim Mecmuası’nın 5. sayısında İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun “Ferdî Terbiye” isimli makalesinin hemen ardında başlıksız şekilde yer almış ve S. İmzasıyla yayımlanmıştır. Baltacıoğlu, İ. H. (1332). Ferdî Terbiye. *Muallim*, *1*(5), 135–142.

çıkartmak olduğunu söylemektedir (Ergün, 2017). Bu kapsamda eğitimin amacı, aynı zamanda insanın beden, ahlak ve zihin açısından sağlam ve ölçülü şekilde gelişmesi için alınacak tedbirlerdir. Eğitim, fıtrat ve hürriyet temelleri üzerine kurulmalıdır. Sâtı Bey ile benzer düşüncelere sahip olan Emrullah Efendi'nin ayrıştığı nokta, ahlakın kaynağının ne olduğu hususundadır. Emrullah Efendi dine dayalı bir ahlak anlayışını benimserken, Sâtı Bey seküler bir ahlak eğitiminin gerekliliği üzerinde durmaktadır.

Nâfi Atuf da eğitimin amacıyla ilgili olarak yazısında eğitimin en büyük amacının iyi ve mükemmel karakterler yetiştirmek olduğunu söylemektedir. *"...Seciye sahibi adam yetiştirmek, terbiye-i ahlâkiyyenin gayesidir. Tekmil terbiyenin gayesi de budur, denilebilir..."* (Nâfi Atuf, 1331, s. 181) diyerek eğitimin gayesinin sağlam karakterli bireyler yetiştirmek olduğunu ve bu işin özellikle hür bir millet için oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Bir başka yazısında ise okulların amaçlarının talim olmadığını, bizzat hayat olduğunu söylemiştir. Toplumsal bir dönüşüm gerçekleştiren Türk toplumunun tüm ümidini mekteplere bağlaması gerektiği ve ancak bu şekilde muasır bir medeniyet olabileceği görüşündedir.

Eğitimin amacıyla ilgili farklı noktalar üzerinde duranlar da olmuştur. Mahmud Sadık, eğitimin amacının kız ve erkek çocuklara zoraki ve olmayacak bilgi yüklemekten ziyade fikrî meşgalelerle hayvanî arzuların teskin edilip düzeltilmesi ile insanî özelliklerin takviye edilmesi olarak açıklamaktadır. Terbiyede hedefin ne olduğunu ise şu cümleleriyle ifade etmektedir: *"...Bazılarının, şark zihniyeti ile, vehmi ve zu'mu ki, alem-i medeniyet ve marifet, behîmiyette pûyan olmuyor. Ahlak-ı fazıle-i medeniyye ancak insanları pak ve nezih bir hüviyet-i manevîyeye insanı ve sağlam bir fıtrata*

---

* Emrullah Efendi, 1858 yılında doğmuş, ilk ve orta eğitimini tamamladıktan sonra Mekteb-i Mülkiye'yi kazandı ve buradan pekiyi diplomayla mezun olmuştur. Fransızca bilen Emrullah Efendi, Maarif Müdürlükleri görevlerinin yanında idâdî muallimliği de yaptı. 1891'de Aydın Maarif Müdürlüğüne atandı. Bu görevden sonra ise sırasıyla İstanbul Maarif Meclisi üyeliği ve Konya Hukuk Mektebi müdürlüğü yaptı. Tek başına çıkarmaya çalıştığı Muhîtü'l-maârif isimli ansiklopedinin ancak bir cildini yayımlayabildi. 1908'de kurulan Türk Derneği'nin kurucularındandır. Aynı yıl Kırıkkale Mebusu seçilerek Mebusan Meclisi'ne girdi. Daha sonra ise Mekteb-i Sultânî müdürü ve Maarif Nezâreti İlmi Dairesi üyesi oldu. Aradan çok geçmeden 1910 yılında Maarif Nâzırı oldu ancak bu durum çok uzun sürmedi ve hakkındaki kanunsuzluk söylentileri sebebiyle 1911 yılında görevinden istifa etti. Aynı yılın Aralık ayında ise tekrardan aynı göreve getirildi. Radikalleşen politikalara karşı çıkmak için İttihat ve Terakkî Cemiyeti'nden istifa etmeyi denedi ancak bu istifası kabul görmedi. 1912 yılında Bakanlar Kurulu'nun istifasıyla bakanlık görevi sona ermiş oldu. Aynı yıl Kasım ayında bünyesinde müderrislik de yaptığı Dârülfünun olayları sebebiyle tutuklandı. Eğitim reformunda seçkinci yaklaşımı savunan Emrullah Efendi, 1914 yılında Yeşilköy'de vefat etmiştir (Gündüz, 2018, s. 90–91).

ircaya çalışıyor." (Mahmud Sadık, 1329, s. 1873) diyerek hedefin bu olduğunu, tedvin-i ahlakın bu esas üzerine kurulduğunu söylemektedir.

Yusuf Akçura* ise mektep ve medrese eğitimlerinin hedefinin Müslüman yetiştirmek olduğunu söylemektedir. Devamında ise bu okulların istenilen amaçlara uygun eğitim veremediklerinden şikayet etmektedir. Yazısında şimdiki İstanbul mektep ve medreselerinin bu hedeflere ulaştığını yani hakikî manada bir Müslüman yetiştirmeye muvaffak olduklarını iddia etmediğini; ancak bu okulların Müslüman yetiştirmek şeklinde emelleri ve idealleri olduğunu dile getirmektedir (Akçuraoğlu Yusuf, 1328, s. 486).

Eğitimin amaçlarıyla ilgili paylaşılan fikirlerde eğitimin bilgi yüklemesi olmaktan ziyade kişiye lazım olan bilgilerin öğretilmesi, kişilerin gençlik çağlarında yaşayabilecekleri zararlı yönlere kayma olasılığında bu zararlı davranışların ortadan kaldırılıp iyi duygular açığa çıkartması suretiyle onların topluma kazandırılması, kabiliyetlerinin geliştirmesi görüşleri öne çıkmaktadır. Özellikle İslamcılık karakteri ağır basan dergilerdeki yazılarda geleceğin teminatı olarak görülen çocukları hayata hazırlamak, eğitimin öncelikli hedefi olarak görülmüştür. Çünkü bugünün çocukları yarının eğitmekle görevli kimseleri olacaktır. Eğitim, hem bu dünya ile hem de ahiret ile ilişkilendirilmiştir. Türkçülük yönü ağır basan dergilerde ise eğitimin amacı mükemmel ve sağlam karakterli insanlar yetiştirmek olarak ele alınmıştır. Ayrıca eğitim, kültürün aktarımını sağlayan yegane unsur olarak belirtilmiş ve bu nedenle önem atfedilmiştir. Batıcılık akımının savunucusu olan dergilerde ise eğitimin amacı davranış değişikliği gerçekleştirmek olarak ele alınmıştır. Bu açılardan Esasicilik ve Yeniden İnşacılık eğitim felsefeleriyle benzer amaçlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca Batıcıların genel olarak vurguladıkları husus, eğitimin her meselenin başı olarak görülmesidir. Eğitim,

* Yusuf Akçura, 1879 yılında Kuzey Türkistan'da doğmuş ve gençlik yıllarında Harp Okulu'na girmek için İstanbul'a gelmiştir. Harp Okulu'nda kurmay sınıfında iken siyasî sebeplerle ordudan atılarak ömür boyu hapis cezası almıştır. Trablusgarp'ta Fizan'a sürgüne gönderilmeyi beklediği sırada rütbesi iade edilmiş ancak Akçura oradan Paris'e kaçmıştır. 1899 yılında geldiği Paris'ten 1905 yılında ayrılarak Kazan'a gitmiş; orada Muhammediyye Medresesi'nde bazı dersler vermiştir. Yazı yazmayı orada da sürdüren Yusuf Akçura, bir yazısından ötürü tekrardan İstanbul'a dönmek zorunda kalmış; İstanbul'a dönünce orada bazı Türkçü yazarlarla birlikte "Türk Derneği" adı altında bir dernek kurmuştur. Rusya'nın 1917'de I. Dünya Savaşı'ndan çekilmesi ile esir değişimi için Rusya'ya gönderilmiştir. Sonrasında ise Anadolu'ya gelerek Millî Mücadele'ye katılmıştır. 1923'te İstanbul mebusu seçilen Akçura, daha sonra Ankara Hukuk ve İstanbul Edebiyat'ta hocalık yapmıştır. Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti'ne de giren Yusuf Akçura 1930- 1935 yıllarında Türk Tarih Kurumunun ilk başkanı olarak vazifelendirilmiştir. 1935'te vefat eden Yusuf Akçura'nın birçok dergi ve gazetede yazıları yayımlanmıştır (Bayrak, 2002, s. 42–43).

toplumsal değişmenin gerçekleşmesini sağlayan bir araç görülmüştür. Toplumun içinde olduğu kötü durumdan kurtulabilmesinin yolu olarak görülen eğitim, toplumsal ve kültürel olarak dönüşümü sağlayan bir unsur olarak kabul edilmiştir.

En genel manasıyla eğitimin amacının İslam'a ve Müslümanlığa uygun bireyler yetiştirilmesi ya da millî bir hüviyet arz etmesi ile bireyi merkeze alarak onun gelişimlerine ve psikolojisine uygun bir eğitim planlanması gerektiğine dair birbirinden farklı olan amaçlar, düşüncelerdeki farklılaşmaların sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca eğitimin amacının millî olması gerektiğini söyleyenlerin dinî eğitimi de bu eğitimden ayırmadıkları incelenen yazılarda rastlanılan bir husus olmuştur. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara millî duygular kazandırma noktasında din, dil ve kültürle birlikte en önemli unsur olarak görülmüştür. Eğitimin amaçlarıyla ilgili ortaya koydukları fikirlerinde Satı Bey, Emrullah Efendi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Edhem Nejad gibi isimlerin, çocukların doğasına uygun ve yaparak-yaşayarak öğrenme özelliklerini ön plana çıkardığı tespit edilmiştir.

Eğitimin amacıyla ilgili görüşlerde eğitim felsefesi akımlarından Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden İnşacılık gibi farklı akımların fikirleriyle paralel fikirlerin ortaya konulduğu ve bu özellikleriyle bu isimlerin bu akımların içinde değerlendirmenin mümkün olduğu tespit edilmiştir. Eğitimin amacının ne olduğu ya da ne olması gerektiğine dair ortaya konulan tüm fikirlerin düşünürlerin fikrî dünyalarıyla birebir ilgili olduğu da tespitlerimiz arasındadır. Ancak vurguladıkları noktalar farklı olmakla birlikte, genel olarak eğitimin değişime ayak uydurmak için çocukların yetiştirilmesi olarak görüldüğüne dair ortak bir kanaatin olduğu söylenebilir.

3.1.3. Eğitim Sistemi

Eğitim sistemi, bir toplumda ideoloji, bilgi ve beceri aktarma fonksiyonlarını icra etmektedir. Bu özellikleri sayesinde toplumun üretim güçlerini, ilişkilerini ve ideolojisini yeniden üretmesine olanak sağlamaktadır. Bu açılardan bakıldığında eğitim sistemi, bir toplumun siyasal iktidarının meşruiyetiyle birebir ilişki içindedir. Eğitim sisteminin icra ettiği fonksiyonlar eğitim kurumları başta olmak üzere, aile, iş yerleri, meslek örgütleri ve hatta siyasal kurumlara kadar çok çeşitli kurumlar aracılığıyla yerine getirilmektedir (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 1).

Eğitim sistemi, bir toplumun yükselmesinde ya da geri kalmasında oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Eğer toplumun eğitim sistemi çağın gerekliliklerini ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa toplumun yükselmesine yardımcı oluyor anlamına gelmektedir. Ancak bu ihtiyaçlara cevap veremeyen bir eğitim sistemi, toplumun geri kalmasına neden oluyor demektir. Eğitim sisteminin toplum için bu şekilde yararsız bir hale gelmesi durumunda eğitim sistemleri ya ıslah edilmiş ya da yeni bir eğitim sistemine geçilmiştir. Fakat tarihî tecrübelere bakıldığında özellikle Osmanlı Devleti için bu mesele basit bir mesele olmamış; bilakis eğitim-öğretim işi bir zihniyet, felsefe, din ve siyaset meselesi haline gelmiştir (Kodaman, 1988). Durumun böylesine girift olması eğitim sisteminin değişiminde bir zihniyet dönüşümünü de gerekli kılmış ve yeni bir eğitim sisteminin toplumda kabul görmesi için ciddi çabalar sarf edilmiştir. Eğitimde meydana gelen yenileşme çabaları, başka alanlara da sıçrayarak modernleşme hareketlerinin bir uzantısı haline gelmiştir.

Ülkelerin belli bir eğitim sistemine yönelmesindeki hareket noktası, gelişmekte olan bir ülkenin modern bir Batı ülkesinin eğitim sistemini alması ya da farklı ülkelerin sistemlerinden seçimler yapması şeklinde olmuştur. Batı karşısında geri durumda kalan Osmanlı Devleti, Batı medeniyetlerine yetişebilmek amacıyla bazı yenileşme hareketlerinde bulunmuştur. İlk olarak askerî alanda başlayan yenilikler, zaman içerisinde Avrupa usûlüne göre okulların açılması şeklinde devam etmiştir. Eğitim-öğretim alanlarında gerçekleştirilen yenilikler, Batılılaşmanın ya da modernleşme çabalarının bir parçasını teşkil etmektedir. Ergün, eğitimde yenileşme hareketleri döneminde Osmanlı eğitim sisteminin okul kuruluş yapısı ve eğitimin muhtevası açısından yeni bir sistem oluşturmaya çalıştığını söylemektedir (Ergün, 2001, s. 89). Fakat bu çabalar, eğitimde istenilen düzeye gelmede yeterli olmamıştır.

Meşrutiyet Dönemi'nde eğitime ve eğitim sistemine yönelik farklı düşünceler, toplumu bilgilendirme ve yönlendirme amacıyla dönemin eğitimcileri tarafından gazete ve dergilerde okurlara sunulmuştur. Süreli yayınlarda eğitim sistemlerine dair kaleme alınan yazılar bu başlıkta amaç, öğrenme-öğretme süreçleri, öğretim yöntemleri ve program gibi parametlere göre analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Özellikle *İçtihad* Dergisi'nde ve Batıcılık yönü ağır basan dergilerin yazarlarında hakim olan görüş, Avrupa eğitim sisteminin ülkemizde de benimsenmesi gerektiğine dairdir.

Abdullah Cevdet, Avrupa'nın adetleri ve ahlakı göz önüne alınırsa her şeye yarım olarak sahip olmamızın mevcut adetler ve ahlakımız yüzünden olduğunu söylemektedir. Ona göre Avrupa'daki adetler ve ahlaklar benimsenirse mevcut hükümetten de ancak bu şekilde kurtulmak mümkündür. Mevcut ahlak sistemimizin ve eğitim seviyemizin fesada neden olacak kadar düşük olduğunu belirten Abdullah Cevdet, Batılılaşmanın gerçekleşebilmesi için eğitim sisteminin yenilenmesinin, Avrupa adetlerinin ve ahlakının benimsenmesinin olmazsa olmaz bir şart olduğunu aşağıdaki şekilde vurgulamaktadır.

> *"…İçinde doğup büyüdüğü fesâd-ı ahlak; hükümdarın adeta bir nısf-i sânisi olur. Ve hükümdarı kendi kendisiyle asla uyuşmayan bir ferde tahvil eder. Hakikaten şahsiyette bu nısf-i sâni; hilm ve zulûm; gurur ve dilnuvâzi gibi yekdiğerine muhalif olduğu halde birbiriyle müttehid ve bize havf ve itaat ilhamından gayr-i hâli birtakım evsafı, hükümdarın nefsinde cem' eder; bir halde ki doğrusu ne Mısrîler, ne Türkler değilsek de kadim Yunanîler ve Romalılar da hiç değiliz…"* (Abdullah Cevdet, 1905)

Eğitimdeki yenileşme hareketleri, pek çok yazar tarafından ele alınmıştır. Bu konuyla ilgili yorumlamalarda bulunanlardan biri İsmail Hakkı Bey'dir. *Kalbin Gözü* isimli kitabında inkılapçıların sarsılan Meşrutiyet binasını münevver bir orduyla ayakta tutmak istediğine ancak maarifsiz bir Meşrutiyet'in işe yaramayacağını düşünerek yeni bir eğitim hareketi başlattıklarına dikkat çekmektedir. Bu hareketin uzantısı olarak Avrupa'yı görmüş kimseler okulları Batı usûlüne göre ıslaha teşebbüs etmişler ancak başarılı olamamışlardır. Baltacıoğlu'na göre mefkûresiz bir eğitim, ruhsuz bir ceset gibidir. *"…Yalnız aklın prensiplerine yahut dinin akidelerine tutunan eski terbiyenin mekteplerde muvakkî bulunamayınca, terbiye için yeni bir kalıp arandı…"* (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1338, s. 3090) sözleriyle eğitimde yeni arayışlar olduğuna işaret etmiştir.[56] Ardından ahlakla ilgili eleştirilerini de okuyucuyla paylaşan Baltacıoğlu, iki yüzlü bir ahlakımız olduğunu, ahlakımızın hürriyet diyip, esaret beklediğini; hak diyip, şekâveti beslediğini; millet diyip, kendini düşündüğünü; bu yönlerden iki yüzlü, yalancı, kuvvetten, şiddetten, emirden, cebirden korkan bir ahlakımız olduğunu dile getirmiştir. Sonrasında ise terbiyeyle ilgili "yalancı ve hasta hayatımızın, hasta ve sakat mefküresini

[56] *İçtihad* dergisinde yer alan bu yazı İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun *Kalbin Gözü* kitabının tetkikidir. Kitaptan yapılan doğrudan alıntıların yazı içerisinde oldukça yer alması ve çalışmamızda da o iktibasların kullanılması sebebiyle, yazar olarak Baltacıoğlu'nun adı yazılmıştır.

taşıyan terbiyemiz" nitelendirmesini yaparak bazı eleştirilerde bulunmuştur. Terbiyeyi tabiatın en canlı çocuklarını bile her gün biraz daha miskinleştiren, neslimizin en yaratıcı kabiliyetlerini her gün bir şekilde körelten, hak görmeden zulmü öğreten, doğruyu göstermeden eğriyi telkin eden, kuvvet ve istibdâd karşısında hakka, hürriyete boyun eğdiren, esir ve riyakâr şeklinde tanımlamış ve bu boğucu havanın bütün mekteplerimize ve ailemize, kısacası bütün hayatımıza sirayet ettiğini söylemiştir (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1338, s. 3091).

Mevcut eğitim sisteminin iyi olmadığını ortaya koyan Sâtı Bey, eğitim sistemiyle ilgili olarak eğitimin niteliğinden, içeriğinden, siyasî bağlantılarından, ortak bir ideolojisi olmadığından, en temel kavramların bile öğretiminin yapılamıyor oluşundan şikayet etmekte ve tüm bu tetkiklerin memleketin durumunu da gözler önüne serdiğini söylemektedir. Hatta mekteplerin durumunu tetkik eden kimsenin Osmanlı'nın durumundan bihaber olsa bile birçok çıkarımda bulunabileceğini ifade etmektedir. Mekteplerde muallimlerin boş bir şekilde vakit öldürmeye çalıştığını, dersleri harfi harfine ezberletip geçtiğini, kitapların hepsinde hükümdar hakkında birçok medhiyât bulunduğunu fakat hürriyet, vatan ve hak fikir ve kelimelerinden eser bile olmadığından şikayet etmektedir (Sâtı Bey, 1908, s. 4–5).

Sâtı Bey'e göre bu durumlar milletin nasıl ağır bir istibdâd altında olduğunu ve memleketin nasıl bir uçuruma yuvarlandığını göstermektedir. Sâtı Bey, memlekette faaliyet gösteren diğer okulların durumu hakkında da bilgiler paylaşmıştır. İfadelerine göre devletin diğer unsurlarının okullarında Osmanlılıktan bahsedilmiyor, her unsurun okulunda diğer milletlere karşı öfke ve nefret besleniyor, bağımsızlıklarını elde etmeye yönelik şiddetli propagandalar yapılıyor ve bunların hepsi devletin bütünlüğünü tehlikeye sokuyordu (Sâtı Bey, 1908, s. 5).

Bu nedenle Sâtı Bey, Osmanlı eğitiminde Batılı tarzda bir yenilik yapılmasının gerekliliğini savunmaktadır. Ancak Batı'dan alınacak unsurların kendi toplumsal değer yargılarımıza uygunluğu da göz ardı edilmemelidir. Sâtı Bey'e göre Batı'dan aldığımız riyazî ve tabiî ilimlerin, medresedeki gelenekçi zihniyetin üzerine direk oturtulmaya çalışılması, yeni zihniyetin anlaşılmayıp eskinin yeniyi kendine uydurmaya çalışmasından öteye gidememiştir. Oysa yeniliğin ve ıslahatların tam anlamıyla gerçekleşebilmesi için bir zihniyet dönüşümüne ihtiyaç vardır. Zihniyet dönüşümü de

okullarda fikrî terbiyeye akılcı bir müdahaleyle gerçekleşebilir. Sâtı Bey'e göre gençlerimizin fikrî terbiyesine nasıl bir istikamet vermek gerektiği nasıl bir zihniyete ihtiyaç duyulduğuyla alakalıdır. Bunu tayin edebilmek de münevver zümrenin nasıl bir zihniyete sahip olduğunu dikkatle incelemekle mümkün olur. Memleketimizde Batı ile temaslar başlamadan önce hüküm süren zihniyet, Avrupa'da intibah devrinden önce hüküm süren zihniyete benzemektedir. O dönemki alimlerimiz ve mütefekkirlerimiz ilmin kaynağı açısından akıl ve nakil olmak üzere iki kaynağın bulunduğunu kabul ettiklerinden ilimleri de aklî ilimler ve naklî ilimler şeklinde sınıflandırmışlardır. Ayrıca aklî ilimlerde önceki filozofların hüküm ve sözlerine ayrı bir önem verip güvenerek onların kitaplarını tetkik ve tefsir etmeye aşırı gayret etmişlerdir. Onlar, akıl kelimesinden bir "akl-ı mücerred"i kastetmişler, kuru mantıktan başka bir rehber tanımamışlar ve mantıkta da kıyası her şeyden mühim saymışlardır. Bu nedenle de fikrî hayatları yalnızca kitap tetkikleri ve tefsirleri ile mantık, kıyas ve muhakemeleri arasında geçmiştir. Bu zihin yapısı asırlarca devam etmiş ve medreselerimiz bu zihniyetteki mütefekkirlerin nüfuz ve idaresi altında yaşamış; bu nedenle de "*kelime ve mantık oyunlarıyla me'lûf bir zümre-i münevvere"* yetiştirmiştir (Sâtı Bey, 1334a, s. 60).

Sâtı Bey, eğitim sistemindeki bozulmaları medreselerdeki alimlerin, yenilik üretmeyen, eldeki kitapların tahlillerini yapmaktan öteye gidemeyen tekdüze bir zihniyette olmalarına bağlamaktadır. Hatta medreselerin verdiği bu umumî zihniyete tekkeler ve tarikatler "mutasavvıf kafalı" olarak tanımlanabilecek ikinci bir zümre daha ilave etmişlerdir ki bu zümre "keşf-i Batınî"ye büyük önem veren ve esrarengiz neticelere göre davranan kimselerdi. İşin özeti, Avrupa'dan gelen alimler memlekete geldiğinde memleketteki ilmî durum bu şekildedir (Sâtı Bey, 1334a, s. 61).

Sâtı Bey, Avrupa'dan gelen ilk ilmin riyaziyat olduğundan; fikrî hayatımızdaki değişimlerin ilk olarak burada başladığından bahsetmektedir. Riyaziyattan sonra gelen tabiatın da büsbütün yeni bir zihniyet gerektirdiğini söyleyen Sâtı Bey, Tabîiyatın mevcudât ve mahlukât hakkında hükümler verdiğine ancak bu zamana kadar o hükümlerin -itikadlar gibi- kitaptan, Kur'an'dan çıkarılmasına alışkın olunduğuna, bu nedenle de bu ilimlerin ülke içinde çok yavaş geliştiğine dikkat çekmektedir. Bu konuyla ilgili şu görüşleri zikretmiştir: *"...Tabîiyat, her şeyden evvel müşahede ve tecrübeye istinâd ediyordu. Halbuki o zamana kadar her şeyi ya hep naklî ve Kelâmî tetkikler veya sırf zihnî ve mantıkî muhakemeler ile halletmek umumi bir itiyad haline*

gelmiş idi. Onun için tabîiyat memleketimize pek yavaşlıkla ve pek zorlukla girdi…" (Sâtı Bey, 1334a, s. 62).

Riyazî ve tabiî ilimlerin memlekette ne şekilde karşılandığını izaha çalışan Sâtı Bey'e göre bu yeni ilimlerin hakikat diye öğrettiği şeyler hemen eski itikatlarla karşılaştırılıyor, arada bir fark görülür görülmez ona inananların küfrüne hüküm veriliyordu. Onun için bu ilimlerin dine temas eden ve itikadı alakadar eder gibi görünen bahisleri birçok dedikoduya sebep oluyor; bilen bilmeyen, anlayan anlamayan herkesin dilinden diline dolaşıyor ve birçok değişime uğruyordu. Sâtı Bey'e göre bu açıdan ulûm-i tabîiyyenin memleketteki hali kökleri tutturulmadan evvel dalları etrafa yayılan bir ağacın haline benziyordu (Sâtı Bey, 1334a, s. 62). Avrupa'da büyük inkılaplar yapmış olan tabiat ve riyaziyat ilimleri, Osmanlı Devleti'nde aynı etkiyi gösterememiştir. Bunun sebebi de bu ilimlerin ilim adamlarınca doğru anlaşılamamış olması ve o bilgilerin öğretiminde takip edilecek yöntemin olmamasıdır.

Eğitim sisteminin öğretmenle birlikte en önemli unsuru öğrenciler yani çocuklardır. Çocuklar, dünyanın her tarafında çocukturlar. Bizim çocukların çocukluk hususunda başka milletlerin çocuklarından farkı yoktur. Sâtı Bey gittiği Avrupa ülkesindeki gözlemlerini, bizim muallimlerimizin çocuklara olan davranışları ile Batı'daki muallimlerin durumlar karşısında takındıkları tavırları bir örnek üzerinden anlatmaktadır. Kendi anlatımıyla sınıftaki gözlemleri şu şekildedir:

> *"…Bir valide mektebinde bir çocuk muallimesinin ve bir yabancı olan benim önümde sıranın arkalığı üzerine biniyor, diğer bir çocuk arkadaşının omuzuna çıkmaya çalışıyor, bir çocuk da yandaki kızcağızın kafasına yumruk indiriyor. Bir ibtidâî mektebinde bir çocuk mualliminin bir suali üzerine bir elini yukarıya kaldırır iken öbür eliyle arkadaşının çekmecesini karıştırıyor, birçok çocuklar ellerini başlarının arkasında çaprastlamış, esniyor, geriniyor; bir çocuk öndeki kara tahtanın üzerinde oynuyor sonra onu tükürükleyerek yeni ile siliyor…"* (Sâtı Bey, 1326c, s. 103).

Sınıftaki vaziyeti ayrıntılı şekilde anlattıktan sonra sözlerine bu durum karşısında sınıftaki muallimlerinin de ne şekilde davrandığını anlatmakla devam etmiştir. Anlatısına göre, onların muallimleri bizimkiler gibi çocukların kabiliyetsiz olduğunu düşünmüyorlar, onlara karşı beyhude yere bağırıp çağırmak gibi hareketlerde bulunmuyorlar ya da kollarını bağlayıp âtıl durmuyorlardır. Onlar tedbir ve azim ile

hareket ediyor ve bu sayede mektebe geldiklerinde bu kadar hırçın olan çocukları bile uysal ve düzenli bir hale getirebiliyorlardır. Bu düzenin iyi bir terbiyeyle ilişkili olduğunu savunan Sâtı Bey, bu hırçın çocuklarla dolu sınıfların yanında adeta bir şahsiyet sahibi olan sınıflar da gördüğünü belirtmiştir. Hatta o sınıflardaki otuz-kırk çocuğun sanki bir tek canı, hepsinin müşterek bir kalbi ve dimağı vermış gibi davrandığını ifade ederek, hareketlerindeki ve sözlerindeki uyum ve ahengin çok şiddetli olduğunu belirtmektedir. Bu uyum ve ahengin eğitimin ve öğretmenlerin üstün gayretinin ürünü olduğunu söyleyerek terbiyede öğretmenlerin rolünün oldukça önemli olduğuna dikkat çekmektedir (Sâtı Bey, 1326c, s. 103–104).

Sâtı Bey, özellikle sağır ve dilsiz mektepleri gibi özel öğretime ihtiyacı olan mekteplerde sınıftaki öğrencilerin durumun daha da kötü olduğunu, ancak muallimlerin onun da üstesinden geldiklerini belirtmiştir (Sâtı Bey, 1326c, s. 105).

Sâtı Bey'in eğitim sistemleriyle ilgili üzerinde durduğu başka bir husus ise Avrupalıların iyi giden bir eğitim sistemine sahip olmalarına rağmen; hala kendi eğitimleri için hemen her gün "mektep, terbiye, ıslahat" konularını tartışarak gündemlerinde tutup eğitim için çaba sarf ediyor olmalarıdır. Ona göre bu noktada yapılması gereken şey, bu tecrübelerden ders çıkararak Avrupalıların geliştirdikleri metotları, ümit ve azim ile kendi mekteplerimize uygulamaktır. Eğitimde ancak bu şekilde ilerleyebilmek mümkün olur (Sâtı Bey, 1326c, s. 106).

Sâtı Bey'in Avrupa'da kullanılan uygulamaların Türkiye'ye tatbik edilmesinde etkili olup olamayacağına yönelik denemelerin ve gerekli uyarlamaların yapılmasını gerekli görmesi de oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretim metotlarının en iyi şekilde nasıl uyarlanacağı noktasında Tatbikat Mektebi'nin fonksiyonuna vurgu yapmıştır (Sâtı Bey, 1327a). Bu durum Batı'dan alınan eğitim sisteminin ya da metotların bize birebir geçmek yerine kendi sistemimizle entegre edilmeye çalışıldığının göstergesidir.

Avrupa'da mektep ve eğitim konusu bu kadar önemliyken; Osmanlı'daki mevcut durum için bazı tespitler yapan isimlerden biri de sosyalist bir çizgide olan Edhem Nejad olmuştur. Edhem Nejad'a göre mektepçilik, önemli bir sanattır. Bu konuda en ileride olanlar ise İsviçreliler, Almanlar ve İngilizler'dir. Avrupa'da tahsil usulüne ve çocukların terbiyesine bu kadar önem verilirken bizim mekteplerimizde yeni usul ve eski usul olmak üzere iki çeşit eğitim yapılmaktadır. Eski usulün köhneliği ve genç

beyinleri, zekâları ezip öldürmekten başka bir işe yaramadığı noktasında herkes hemfikirdir. Bu nedenle bu usul terkedilmeye mahkum olmuştur. *"Yeni usûl dediğimiz tarz-ı tahsîl hakîkaten yeni mi? Hayır, usûl-i tahsîlin memâlik-i medeniyyedeki teceddüd ve terakkîsine nazaran yeni dediğimiz usûl-i tahsîl yeni değildir."* (Edhem Nejad, 1328, s. 65) diyerek yeni usul denilen öğretim metodunun gerçekten yeni olmadığını ama ülkelerin yenilik ve ilerlemelerine nisbetle yeni usul dendiğini belirten Edhem Nejad, baştan aşağı her seviyeden mektepler incelense eğitim usulünde mâkul ve faydalı bir usul göremeyeceğimizi, özellikle de ilkokulların eğitim yöntemleri açısından oldukça kötü olduğunu vurgulamaktadır (Edhem Nejad, 1328, s. 65).

Edhem Nejad, okullarımızda uygulanan eğitim sistemlerine yönelik eleştirilerinde ise Fransızların dahi kendi eğitim sistemlerinden memnun olmadığı halde neden bütün mekteplerimizde Fransız usûl-i tahsilinin uygulanıyor olduğunu sorgulamaktadır. Bu usulün memleketimizde metanetsizliğe sebep olacağını, başarısızlıklar getireceğini, gençlerimizin Fransız mektebi usulünde değil de bir İngiliz genci gibi ciddi ve hayâlî olmayan bir terbiye görmesi halinde çok daha başarılı olacağını söylemektedir. Yetiştirdiğimiz yeni nesillerle muvaffakiyetlere nâil olmak için de Fransız usulünü değil; İngiliz, Alman, İsviçre, Amerika okullarındaki usulleri takip ve taklit etmemiz gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca bu eğitim sisteminin de dinî ve millî değerlerimize atıflarda bulunarak gerçekleşmesinin fikir ve his dünyamızda birlik oluşturabileceğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"...İslamiyet'in metânet-i ahlâkiyye kânûnları gibi mükemmeline başka yerde tesâdüf etmek imkânsız olduğundan terbiye-i ahlâkıyyede terbiyye-i İslamiyye ve âdât-ı millîyyemize atf-ı ehemmiyyet edelim. Fransız usûl-i mektebiyyesini terk edelim. Bütün mekâtib-i İslâmiyye'de bir esâs-ı terbiyyeyi kabul edelim ki efkâr ve hissiyâtımızı tevhîd etmiş olalım..."* (Edhem Nejad, 1328, s. 66).

Fransız eğitim sistemi yerine başka ülkelerin eğitim sisteminin takip edilmesi gerektiğini düşünen isimlerden biri de Prens Sabahaddin olmuştur. Prens Sabahaddin Bey, Fransa'daki "Science Sociale" ekolünün fikirlerini kendi modelinde Türkiye'ye uyarlamaya çalışmıştır. Okulların amaçlarının, İngiliz ve Amerika'nın amacı olan var oluş mücadelesinde başarılı olmak olması gerektiğini söyleyerek öğrencilerin kendi kendine yeten, kimseye bağımlı olmayan kimseler olması gerektiği üzerinde durmaktadır Sabahaddin Bey, öğrencilerin gelişigüzel Avrupa okullarına

gönderilmesine itiraz etmiş ve İngiliz okullarına gönderilmesi gerektiği üzerinde durmuştur (Prens Sabahaddin, 1327, s. 89–98).

Fransız usulünü istemeyen eğitimcilerin yanı sıra Fransız eğitim sisteminin etkisinde olan ve eğitimin bu doğrultuda devam etmesini savunan eğitimciler de mevcuttur. Emrullah Efendi bunlardan biridir.

Eğitim sistemiyle ilgili bir eleştiri de yükseköğretimdeki derslerle ilgili olarak Yahya Afif'ten gelmiştir. Dârü'l-fünûn'da kurulan İlahiyat Fakültesi'ndeki müfredatta İslamî İlimler'le ilgili olarak yalnızca Tefsir ve Hadis derslerine yer verilmiş olması, diğer derslerin ise İlahiyat talebesi için ikincil derecede önem taşıdığı eleştirilerek, bu haliyle fakültenin ne İlahiyat Fakültesi ne de Fen Fakültesi olduğu, ikisinin arasında kaldığı ifade edilmiştir. Bu tasvir yapılırken deve kuşu betimlemesi yapılmıştır:

> *"İlahiyat Fakültesi'nin vaziyet-i ilmiyesini ma'ruf deve kuşunun vaziyet-i nev'ıyesine benzetebiliriz. Nev-i gayri muayyen bu mahluk-u ilahiyeye (uçunuz) denildiği zaman (ben deveyim) cevabını verirmiş (öyle ise yük çekiniz) teklifine karşı (ben kuşum) mukabelesinde bulunurmuş. Vaziyet-i ilmiyesi gayri muayyen İlahiyat Fakültesi'nin de tıpkı deve kuşu gibi (Fen mütehassısları yetiştir) denilince (ben İlahiyat Fakültesiyim) cevabını vereceği ve (öyleyse dinîyye mütehassısları yetiştir) teklifine mukabeleten de (ben fen fakültesiyim) diyeceği şüphesizdir!"* (Yahya Afif, 1340, s. 55).

İlahiyat Fakültesi'nin ilmî durumunun belirsiz olduğu ve bu durumun devam etmesi halinde Ulûm-ı Dîniyyede bir buhran ve fetret yaşanacağının kaçınılmaz olduğu, bu durumun da dinî, ictimaî, uhrevî, ilmî ve dünyevî çok büyük veballer doğuracağı öne sürülmüştür. İlahiyat Fakültesi'ni bu kısır döngüye sokan kişiler olarak ise Dârü'l-fünûn müderrisleri gösterilmiştir ve vebâlini yüklenmesi gereken kişilerin bunlar olduğu ifade edilmiştir (Yahya Afif, 1340, s. 55).

Yazıda mevcut programda yer alan derslerin tanziminin Maarif Vekâleti tarafından müderris ve muallimlere verildiği; Dârü'l-fünûn'un da en mükemmel, en yoğun, en muntazam şekilde ilmin gerekleri ile akıl ve mantığa uygun bir İlahiyat Fakültesi tesis edebilecek kurum olduğu ifade edilmiştir. Bu denli önemli olan İlahiyat Fakültesinin bu hale sokulmasının sebeplerinin ne olduğu ve çözülmesinin gerekliliği göze çarpmaktadır. Fakat her ne sebeple olursa olsun bu mutlak gerileme karşısında kesin

olan şu sonuç vardır ki bunların sorumlusu müderrislerdir. Yahya Afif yazısını *"Vebali Müderrislerin Boynuna!"* diyerek noktalamıştır (Yahya Afif, 1340, s. 58).

Eğitim sistemiyle ilgili kaleme alınan yazılarda genel olarak Batı'daki ülkelerin ilerlemeleriyle Osmanlı Devleti'nin geri kalması arasında bir kıyas yapıldığı ve Batı'nın gelişmişliğinin, uyguladığı eğitim sistemlerine bağlı olduğu anlayışının yaygın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmamız içinde incelenen tüm süreli yayınlarda eğitim sisteminin niteliği ile toplumların gelişmişlik düzeyleri arasında bir bağ kurulduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitimcilerinin büyük çoğunluğunun Avrupa Devletleri'nden etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu dönemde Batı'dan birçok uzman ve öğretmen çağrılmış kimi uzun yıllar Osmanlı Devleti'nde yaşamış ve eğitimde etkili olan raporlar hazırlamış, kimi ise Osmanlı topraklarına gelmeyi bir gezi olarak görerek seyahatlerinin ardından ülkelerine dönerek Osmanlı eğitimi için çok da gerçekliği olmayan raporlar sunmuşlardır.[57] Bunun yanında Osmanlı'dan Batı'daki ülkelere gönderilen ve oralarda görev alan Türkler de ülkemizin karşılaştığı problemlerin çözümüne yönelik Batı eğitim sisteminden raporlar sunmuşlardır. Batılılaşma'da önemli etkenlerden biri de Avrupa'ya eğitime ve göreve gönderilen bu kimseler olmuştur.

Düşünürlerin büyük bir kısmı Batı ülkelerinden etkilenmiş olsalar da etkilendikleri ülke sistemleri ve eğitim felsefeleri birbirlerinden ayrılmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği

[57] Osmanlı Devleti'nin Batılılaşmasıyla ilgili yazılan raporlardan ilki 1716 yılında Fransız subay De Rocheford'a aittir. Sadrazam Damat İbrahim Paşa ile görüşmelerde bulunan De Rocheford "Bâb-ı Âli Hizmetinde Bir Ecnebi Askeri Mühendisleri Kıtası Teşkili" isminde on sayfalık bir rapor sunmuştur. Bu raporun, öğretmen sıfatıyla yabancı uzman ve fen işlerinde uzman kimseler için yazıldığı kabul edilmektedir. Ardından 1720'de bir başka Fransız mühtedî David ("Gerçek" ismiyle bilinmektedir), itfaiye donanmasıyla ilgili bir rapor hazırlamıştır. Diğer bir rapor ise bir başka mühtedi İbrahim Müteferrika'ya aittir. 1732 yılında "Usûlü'l-Hikem fi Nizâmi'l-Ümem" ismiyle bastığı bu rapor, 49 sayfa ve üç bölümden oluşmaktadır. Fransız sisteminin üstünlüklerinden Osmanlı devleti'nin neler alması gerektiğiyle ilgili çeşitli görüşlerine yer vermiştir. Fransız asilzâdesi olan Comte de Bonneval Üsküdar'da açılan humbarahanenin açılmasına öncülük etmiş; Osmanlı ordusunun teknik ve ilim noktasından ıslahı için iki lâyiha vermiştir (Adıvar, 1982, s. 181–184; Lewis, 2018, s. 65–69). Ancak Adıvar, Comte de Bonneval'in iki lâyihasının yalnızca bir maddesinde humbaracılığa dair bir bilgi olduğunu; bunun yanı sıra Humbaracı Ahmed Paşa adını alan Comte de Bonneval'in kendisi tarafından yazılmamasına rağmen kendisine nispet edilen *"Memoires"* isimli hatıratın (Bonneval, 1806) hatıratın, Türkiye ile ilgili kısmının efsanevi hikayelerle dolu olduğunu söylemektedir. Adıvar'ın aktardığına göre bu hatıratta Bonneval'in Hicaz valiliğine tayin edilip Mekke'ye gittiği şeklinde gerçekliği olmayan bilgiler yer almaktadır (Adıvar, 1982, s. 182). Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Berkes, 2018, ss. 45–55. Rapor yazımı müteakip yıllarda da devam etmiştir. Ancak raporların eğitime katkı anlamında çok faydası olmadığı kanaati mevcuttur (Ergün, 1982, s. 108). Osmanlı Devleti'nin yabancı uzmanlardan yararlanması sadece rapor sunmalarını talep etme şeklinde olmamış; bunun yanında uzmanlardan fiilî olarak da istifade edilmiştir.

gibi Emrullah Efendi ve Muallim Cevdet başta olmak üzere birçok isim Fransız eğitim sisteminden etkilenmiştir. Buna karşılık Osmanlı eğitimindeki Fransız etkisinin kırılması gerektiği ve Batı'daki diğer ülkelere de öğrenciler gönderilip onların sistemlerinin tanınması gerektiğine dair görüşler ortaya çıkmıştır. Prens Sabahattin'in başını çektiği bu fikrin temsilcileri İngiltere ve Amerika başta olmak üzere farklı dünya ülkelerine de öğrenci gönderilmesini önermişlerdir. Nâfi Atuf, Ahmed Cevdet gibi isimler İngiliz eğitim sisteminin tanıtımını yapmışlardır. Araştırmamızda da özellikle *Muallim Mecmuası*'nda İngiliz eğitim sistemini tanıtan yazılar yayımlandığı görülmüştür. Dikkat çeken bir başka eğitim sistemi Almanya eğitim sistemi olmuştur. *İçtihad* Dergisi'nin çeşitli sayılarında da Alman eğitim sistemini öven ve Alman eğitimcilerden yapılan tercümelerin olduğu tespit edilmiştir. Selim Sırrı Bey'in İsveç eğitimine özel ilgi gösterdiği ve tanıtımını yaptığı, böylece İskandinav eğitim sisteminin de tanınmasında önemli rol oynadığı söylenebilir. Araştırmada eğitim sistemleri hakkında yazılar kaleme alınan diğer ülkelerin Amerika, Rusya, Polonya, İtalya, Danimarka, Macaristan, Çekoslovakya, Japonya ve Bulgaristan olduğu tespit edilmiştir. Hatta Ali Haydar (1931) Bulgaristan eğitimini anlatan müstakil bir eser telif etmiştir.

Eğitim sistemlerinden etkilenmede Osmanlı Devleti içinde faaliyet gösteren azınlık ve yabancı okullarının da etkisi göz ardı edilemez. Süreli yayınlarda kaleme alınan pek çok yazıda yabancı okullara atıflar yapılarak eğitim sistemimizin onların yaptığı şekilde düzenlenmesi gerektiğine dair görüşler yer almaktadır. Öte yandan bu okulların ülkenin birlik ve beraberliğini bozduğuna dair de pek çok yazı kaleme alınmıştır (Hendese-i Mülkiyeden M.Şadi, 1328; İmzasız, 1331a, 1340b, 1340a, 1340d, 1340c, 1340e; Mehmed Emin, 1330; Sâtı Bey, 1332a; Vicdanî, 1328). Bu okulların üstün yanları detaylı olarak ele alınırken bir taraftan da bu okullara karşı dikkatli olunması gerektiği noktasında hemfikir olunmuştur. Burada dikkat çeken bir husus fikrî arka planları farklı olan düşünürlerin yabancı okullar hakkında Osmanlı Devleti'ne zarar verdikleri noktasında ortak bir görüşün hakim olduğudur.

Çeşitli parametreler dikkate alınarak yapılan analizde genel olarak farklı ülkelere ait eğitim sistemlerinin, Osmanlı eğitiminden ileri yönleri vurgulanarak takip edilmesi gereken sistemler olarak işaret edildiği dikkat çekmektedir. Dergilerin fikrî mensubiyetleri ile hangi ülke sistemlerinin takip edilmesi gerektiği noktasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu konudaki görüşler fikrî ekollerden ziyade eğitimcilerin

bireysel olarak etkilendikleri akımlar ya da gidip gördükleri ülkeler ve oradaki eğitim sistemlerine duydukları ilgiler sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitim sistemlerinden bahsedilen ülkelerin sayısı da azımsanmayacak sayıdadır.

3.1.4. Eğitimde Millîlik

Millî terbiye meselesi, Tanzimat Dönemi'nde tartışılmaya başlanan, II. Meşrutiyet Dönemi'nde üzerinde fikirler geliştirilen, Cumhuriyet Dönemi'nde de temel hareket noktası olan bir eğitim meselesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Meşrutiyet Dönemi'ndeki birçok ismin dahil olduğu eğitimde millîlik tartışmaları, yeni kurulacak devletin eğitim düşüncesi için önemli bir düşünce birikimi oluşturmuştur. Ayrıca dönemde millî eğitimle ilgili meselelerde halkı bilgilendirmek amacıyla Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti kurulmuş ve aynı isimde bir mecmua da çıkartılmıştır. Bu mecmuayla halk, millî eğitim ve eğitimin milletler açısından önemi konularında bilgilendirilmiştir.

Millî terbiye denildiğinde hiç şüphesiz akla ilk gelen isim Ziya Gökalp'tir. Ziya Gökalp millî terbiye meselesinin izahında bazı kavramları sıklıkla kullanmıştır. Bunlar, talim, terbiye ve hars kavramlarıdır. Millî Terbiye yazı dizisine bu kavramları açıklamakla başlamaktadır:

> *"...Bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin mecmuuna, o kavmin harsı denilir. Terbiye, bu harsı, o kavmin fertlerinde ruhî melekeler haline getirmektir. Bir kavmin zihninde yaşayan şe'niyet hükümlerinin mecmuuna o kavmin fenniyâtı denilir. Talim, bu bilgileri o kavmin fertlerinde ruhî itiyatlar haline getirmektir. Kıymet hükümlerinde hâkim olan ferdî şuur değil, ictimaî vicdandır..."* (Gökalp, 1332c, s. 3)

Bu nedenle de Gökalp'e göre kıymet hükümleri (değer yargıları) her cemiyette başka türlüdür. Şe'niyet hükümlerinde (gerçeklik yargıları) ise hakim olan şey ferdî şuur ya da soyut akıldır. Bu nedenle de gerçeklik yargıları bütün cemiyetlerde birbirinin aynıdır. Değer yargılarının her cemiyette başka olduğu için millî bir mahiyette olduğundan, onların tamamı olan harsın da millî olduğunu söyler; bu sebeple harsın çocukların ruhuna işlenmesi anlamına gelen terbiyenin de millî olması gerektiğini söylemektedir. Bunların tersine gerçeklik yargıları ve onların toplamı olan fenniyatın (teknik bilgilerin) millî olmadığını yani la-millî olduğunu ve fennî bilgilerin çocuklara öğretilmesi demek olan talimin de la-millî olması gerektiğini söylemektedir (Gökalp, 1332c, s. 3).

Gökalp'in talim-terbiye ayrımında Batı'ya karşı takınılacak tavrın nasıl olması gerektiğinin izlerini görmek mümkündür. Bunun yanında Gökalp, terbiyenin tamamen millî olup olmaması durumuna göre cemiyetlerin devrelere ayrıldığını söylemektedir. Cahilî cemiyetlerde terbiyenin millî olmakla birlikte kısmî olduğunu; kitabî, asrî ya da dinî bir terakkiyi kabul eden cemiyetlerde ise terbiyenin millî değil beynelmilel olduğunu; beynelmilel milletlere karşı ahir milletlerin (nations modernes) ilk işinin ise millî harsı aramak olduğunu ifade etmekte ve millî harsı ararken takip edilecek metodun ilk adımının mensup olduğu medeniyetlere ait geleneklerden hangilerinin öldüğünü, hangilerinin terk edildiğini, hangilerinin de kurumsal hale geldiğinin ayrımına vararak yalnız kurumsal olanları kabul etmek olduğunu söylemektedir. Gökalp'e göre hars, bir milletteki dinî, ahlakî, hukukî, lisanî, bedîi, iktisadî müesseselerin toplamı demektir. Bu millî müesseseler keşfedilip bir araya toplanınca mekteplerdeki tedrisattan milletler arası medeniyetler çıkarılarak yalnızca millî hars tedrîs edilmeye başlar. İşte bu zaman millî terbiyenin hükümran olduğu zamandır (Gökalp, 1332c, s. 4–5).

Gökalp, Tanzimat Dönemi'nde başlayan değişimlerin ülkede iki resmî medeniyetin ortaya çıkmasına zemin oluşturduğunu; millî harsın ortadan kalktığını, eğitim kurumlarında millî bir eğitimin söz konusu olmadığını belirtmektedir. Millî terbiyenin meydana gelebilmesi için millî harsın keşfedilmesi; din, ahlâk, hukuk, lisan, bediiyat ve iktisat alanlarında hangi özelliklerde bir şahsiyete sahip olunduğunun anlaşılması gerekmekte, ancak bunlardan sonra millî terbiye devrine geçilebileceğini söylemektedir (Gökalp, 1332c, s. 6,9).

Ziya Gökalp millî terbiye ve millî hars hususunda ise her milletin hususî harsının ancak kendisi için terbiye gayesi olabileceğini; Türk çocuğunun Türk milletinin içinde yaşayacaksa, Türk milletinin harsına göre terbiye edilmesi gerektiğini; Türk milleti yirminci asırda yaşıyorsa, harsının da yirminci asra mensup olmak anlamına geldiğini; bu durumda Türk çocuğunun bu harsa göre terbiye görmesi halinde muasır bir terbiye görmüş olacağını açıklamaktadır. Terbiyenin kötü sonuçlar verme ihtimali konusunda ise mevcut terbiyemizin kötü sonuçlar vermesinin terbiyemizin konusunun millî hars olmasından değil, aksine beynelmilel medeniyetler bulunmasından kaynaklandığını söylemektedir. Bu sebeple ona göre terbiyede yapılacak doğru bir inkılap, harsı bırakıp medeniyete doğru gitmek değil, medeniyeti bırakıp harsa doğru gitmektir (Gökalp, 1332a, s. 37).

Bu düşüncelerinden her milletin, kendi terbiyesini kendi millî harsına göre verdiği takdirde muasır bir terbiye gerçekleştirmiş olacağı anlaşılmaktadır. Millî terbiye, terbiyenin sonuçlarının iyi olmasını sağlayacaktır. Ayrıca terbiyenin millî olmasının neden gerekli olduğu hususunda ise millî terbiyenin asrî terbiyeyi de kapsayan bir yapıda olduğunu söylemektedir. Asrî cemiyetlerin terbiyelerinin millî olmasının yeterli olduğunu ve millî terbiye verildiği takdirde aynı zamanda asrî bir terbiye de verilmiş olacağını düşünmektedir. Bu sebeple Avrupa'dan kültür, terbiye ya da değerlerle ilgili hiçbir ögeyi almak zorunda olmadığımızı ifade etmektedir. Buna karşılık ise asrî olmayan cemiyetlerde çocuklara asrî ya da millî bir terbiye vermeye çalışmanın boşa olacağını ve bu durumun çocukların "seciyesiz, muvazenesiz, gayr-i millî" bir surette yetişmesine neden olacağını iddia etmektedir (Gökalp, 1332d, s. 101).

Gökalp, yazının devamında terbiyenin gayesinin millîlik olduğu gibi, talimin hedefinin de asrîlik olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan fenniyat ve talim açısından Avrupa'ya muhtaç olduğumuzu ve bütün fenniyatın alınması gerektiğini; fakat hars ve terbiye açısından Avrupa'ya muhtaç olmadığımızı ve bunları kendi vicdanlarımızda aramamız gerektiği üzerinde durmaktadır (Gökalp, 1332d, s. 102). Bu bağlamda Gökalp, Osmanlı eğitiminin millîlik üzerine kurulması gerektiğini düşünmektedir.

Ziya Gökalp'in millî terbiye konusunda tartışmalara girdiği Sâtı Bey'e yönelik olarak millî terbiyenin amacı hususunda ortaya koyduğu görüşler, Sâtı Bey ile farklılaştıkları noktaları gözler önüne sermektedir. Gökalp, millî terbiye tanımlamasında terbiyeyi "millî" kelimesiyle nitelendirmesinin, Sâtı Bey tarafından terbiyenin sınırlandırılması olarak algılandığını söylemekte ve terbiyeye verilen anlamlar sebebiyle düşüncelerde farklılaşmaların meydana geldiği üzerinde durmaktadır. Terbiyenin dilimizde iki şekilde kullanıldığını, birinin geniş manada talimi de içine aldığını; ikincisinin ise dar manasıyla talim haricinde kaldığını, "talim ve terbiye" tabirinde ikinci mananın kastedildiği şeklinde ayrıntılandırmaktadır. Kendisinin terbiyeyi ikinci manasında kullandığını ve eğer, eğitimcilerin mutlaka birinci manasında kullanılmasını gerekli görmeleri halinde bu hususta kelime taassubu göstermeye lüzum görmeyeceğini belirtmektedir. Kendi önemli gördüğü kısım hakkında ise şe'niyet hükümleri ile kıymet hükümlerinin çocuklara öğretilmesine ayrı ayrı isimler verilmesi gerektiğini; bu kapsamda birincisine talim ikincisine de tahris denilebileceğini ifade etmektedir. Terbiye için ise şunları söylemektedir: *"...O halde, terbiye bu ikisini câmi olan umumî*

bir tabir olmuş olur. Bu surette, terbiye millîdir diyeceğimize tahris millîdir deriz. Fakat, isim değiştirmekle, mahiyetler değişmiş olmaz…" (Gökalp, 1333b, s. 230).

Diğer bir husus olarak da zikredilmesi gereken şey ibtidâîlerde ve sultânîlerde millî ve harsî terbiyenin ne şekilde verilmesinin uygun olacağına dair görüşleridir. İbtidâîlerde harsî bir terbiyenin verilmesine karşı olmadığını; ancak bu harsî terbiyenin millî olması ve fikriyatçılar tarafından verilmemesi gerektiğini; sultânîlerde ise harsî terbiyeyle ilmî terbiyenin ahenk içinde ve tam manasıyla verilmesi gerektiğini; çünkü sultânîden mezun olan bir gençte ilmî ruh ile millî karakterin birlikte oluşması gerektiğini düşünmektedir (Gökalp, 1333b, s. 231).

Millî terbiye konusunda en çok yazan yazarlardan biri de Sâtı Bey'dir. Ziya Gökalp'le özellikle millî terbiye konusunda yaptığı tartışmalar, önce *Muallim* sonrasında da *Terbiye* mecmualarında okuyuculara sunulmuştur. İkili arasında görüş birliğine varılamayınca Gökalp'in teklifiyle "Terbiye Encümeni" kurulmuştur.[58]

Sâtı Bey, eğitimin millî yönü kadar millî olmayan bir yönünün de bulunduğuna işaret etmektedir. Gökalp'in meseleye ictimâi açıdan yaklaşıyor olmasının terbiyeyi sınırlandırmasına neden olduğunu söylemektedir. Ona göre terbiye meselesi sosyolojik olduğu kadar pedagojik ve psikolojik boyutları da olan bir meseledir.

Sâtı Bey, "Terbiye ve Milliyet" isimli makalesinde Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun *Muallim*'in ilk sayısındaki yazılarını okurken başka fikirlerin daha ortaya çıktığını ifade etmiş, bu sebeple de meselelerin sınırlarının iyice belirlenip birbirlerinden ayrılması gerektiği üzerinde durmuştur. Ona göre incelenmesi gerekli olan konular şu şekildedir: 1- Terbiye, harsı fertlerde ruhî melekeler haline getirmektir. 2- Terbiye mutlak millî olmalıdır. 3- Asr milletlerinde terbiyenin gayesi müstahsil çocuklar yetiştirmektir. 4- Ferdin hususîyeti hayatiyât ilminin, şahsın hususîyeti ictimâiyât ilminin kanunlarıyla açıklanır. 5- Lezzet yemişin maddî tabiatından çıkar, onu duyan da organizmadır. Halbuki mukaddes, iyi ve güzel mahiyetlerini idrak eden organik, canlı bir şuur değil ictimaî vicdandır. 6- Organik ruhî hadiselerle ictimaiyyen ruhî hadiseler arasında kati bir infisal vardır. 7- Terbiyede yapılacak doğru bir inkılap harsı bırakarak medeniyete gitmek değildir, medeniyeti bırakıp harse doğru gitmektir. 8-

[58] Sâtı Bey ile Gökalp arasındaki Millî Terbiye konusundaki münakaşalar sistematik şekilde Çil (2004) tarafından tablolaştırılmıştır.

Avrupa medeniyeti fertleri kabul yoluyla millî harse geçmez, belki millî harsîn kabulünden sonra hakikî surette fertlere geçebilir. 9- İbtidâî mekteplerle meslekî ve ihtisasî mektepler talimî bir mahiyeti haizdir. Fakat sultânîler sarfî terbiyevî bir mahiyeti haizdir. 10- Sultânîlerde fünûn şubesini ilga ederek mektebin heyet-i umumîsini harsî tedrîse hasretmek iktiza eder (Sâtı Bey, 1332c, s. 102–103). Sâtı Bey yazısının devamında bu meselelerin bir kısmının birinci derecede birer terbiye meselesi, bir kısmının ise daha ziyade ruhiyat ve içtimaiyat meselesi olduğunu söyleyerek, bunlardan yalnız birinci kısım meseleleri izah edeceğini söylemiştir.

Düşüncelere bakıldığında Sâtı Bey'in bazı konularda Ziya Gökalp ile aynı doğrultuda düşündüğü görülmektedir. Millî terbiye gibi bazı konularda ise fikir ayrılıkları söz konusudur. Sâtı Bey millî terbiye konusunda Ziya Gökalp'in terbiyeye "millî" sıfatını doğal ve zorunlu bir sıfat gibi iliştirdiğini ve terbiyenin mutlaka millî olması gerektiğini iddia ettiğini, bunun da terbiye hakkında ileri sürdüğü tanımın bir sonucu olduğunu öne sürmektedir. Ziya Bey'in terbiyeye çok sınırlı bir mana verdiği için millî olması lazım geldiğini, terbiyenin onun verdiği mananın işaret ettiğinden çok daha kapsamlı olduğunu söylemektedir. Hatta Gökalp'in ikinci makalesinde "terbiye-i bedeniyye"den bahsettiğini; bazı melekelerin terbiyesi üzerinde durduğunu ve bunlarla kıymet hükümleri arasında herhangi bir bağlantı olmadığını ortaya koyarak terbiyeyi kendisinin bile tanımladığı manadan daha geniş kullandığını çünkü etraflıca düşünüldüğünde şu sonuca ulaşılacağının zorunlu olduğunu söylemektedir: Terbiye, mutlak surette millî değildir. Terbiyenin millî bir kısmı olduğu kadar millî olmayan bir kısmı da vardır (Sâtı Bey, 1332c, s. 103–104).

Sâtı Bey'in bu düşüncelerinden terbiyenin millîliği ve kapsamı noktalarında Ziya Gökalp ile ayrı düşündüğü anlaşılmaktadır. Sâtı Bey ile Ziya Gökalp arasındaki millî terbiye tartışmaları, zamanla eğitim boyutundan çıkarak sosyolojik tartışmalar haline gelmiştir. Çalışmamızın kapsamı içinde yer almadığından bu konunun ayrıntılarına burada yer verilmeyecektir.

Sâtı Bey'in, millî terbiye konusundaki yazılarında dikkat çeken bir diğer husus ise vatan sevdasıdır. Vatan sevdasının milletlerin başlarına gelecek tehlikelere karşı bir siper olabileceğini ve vatan sevdasının ailelerde özellikle anneler tarafından evlatlarına kazandırılabileceği üzerinde duran Sâtı Bey, bugün ne olursa olsun bize yarını

unutturmamalıdır diyerek yarın karşımıza çıkabilecek olan tehlikelerin bugün başımıza gelen felaketlerden kat be kat büyük olacağına işaret etmektedir. Bu nedenle bu tehlikelerin önünü şimdiden almaya çalışmamız lazımdır. Burada en dikkat edeceğimiz nokta yarınki neslimizi vatan sevdasıyla ve intibah emeliyle büyütmektir. Hükümet, çocuklara vatan sevdası vermek için mekteplere, muharrirlere, muallimlere, orduya ve memurlara pek çok görev vermektedir. Ancak bunların en önemlisi ailelere ve ailelerin ruhu ve kalbi olan annelere yani kadınlara düşmektedir. Çünkü "vatan muhabbeti"nin kökü, "aile muhabbeti"dir. Küçük çocuklarda ne "vatan fikri" ne de "vatan muhabbeti" vardır. Onlar için vatan aile kucağıdır, vatandaşlar da aile efrâdıdır. Çocuklar vatanlarını sevmeye yurtlarını, aile ocaklarını seve seve; vatandaşlarını sevmeye de aileleri, aile fertlerini seve seve alışırlar (Sâtı Bey, 1330a, s. 30).

Çocukluğun başlarında yalnızca kendileriyle meşgul olan ve kendilerini seven çocuklar, başkalarını sevmeye zaman içerisinde en yakınlarından başlarlar. Yavaş yavaş yakınlarından başlayan sevgi sonucunda vatanlarını ve vatandaşlarını da sevmeye alışırlar. Bu demektir ki aile muhabbeti, vatan muhabbetinin temeli, tohumu, pınarı, anasıdır. Ayrıca aile muhabbeti, aile kucağında ve aile münasebetinden doğup büyüdüğü için, vatan muhabbeti de ilk kuvvetini, ilk gıdasını aile kucağından alır demektir. Bir memlekette, aile muhabbeti zayıf kaldıkça, vatan muhabbetinin kuvvet kazanması mümkün değildir (Sâtı Bey, 1330a, s. 31). Bu düşüncelerden anlaşılmaktadır ki Sâtı Bey, toplumun yapı taşı olan ailenin vatan sevgisini aşılamada ne denli önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre ilk olarak aile içindeki ilişkilerin düzenlenmesi, yapılacak tüm ıslahatların geçerli olmasını sağlayacaktır.

Millî terbiye konusunda vatan sevdasının üzerinde duran Sâtı Bey, vatan duygusunun geliştirilebilmesi, vatan sevgisi ve aidiyetinin oluşabilmesi için tarih dersinin önemine vurgu yapmaktadır. Sâtı Bey'e göre tarih dersinin siyasî olarak da önemli işlevleri vardır (Sâtı Bey, 1327b).

Sâtı Bey'in millî terbiye konusunda diğer tartışma noktası ise iktisadî düşünce hususunda İsmail Hakkı Bey'le olmuştur. Sâtı Bey ve İsmail Hakkı Bey, müstahsil bireyler yetiştirme noktasında, "eğitimin amaçları" konu başlığında da izah edildiği üzere fikir ayrılıklarına düşmüşlerdir. İsmail Hakkı Bey millî terbiye konusunda, bazı küçük farklılıklar yanında Ziya Gökalp'e oldukça yakın bir tavırda durmuştur.

Baltacıoğlu, terbiyede asrîlik ve millîlik meselelerinin ayrı şeyler olduğunu; bazı milletlerin asrî olup millî olamayabileceklerini; diğer bazı milletlerin ise millî olup asrî olamayabileceklerini; fakat hür ve müstakil yaşamak hakkının "millî ve asrî" olanlarda olduğunu belirtmektedir. Bunların yanında asrın terbiye gayeleri ile asırda yaşayan milletlerin terbiye gayelerinin farklı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre asrın gayeleri; medeniyetine dâhil olan milletlere aittir, yani umumîdir. Milletin gayeleri ise toplumun yapısına göredir yani hususîdir. Diğer bir tabirle terbiye, hem asrî hem de millî olabilir. Asrın terbiye gayeleri vardır ifadesi asrın milletlerinin terbiye gayeleri yoktur anlamına gelmemektedir. Bilakis asrî milletlerin terbiyelerinde ortak gayeler ve seciyeler vardır demektir. Terbiyenin gayesi milletten millete değiştiği gibi asırdan asra da değişebilir. Başka alanlarda olduğu gibi terbiyede de asrîlik ve millîlik ayrı şeylerdir. Terbiyenin millî olması, muhakkak asrî olmasını gerektirmez. Bir milletin terbiyesi hem asrî hem de gayrimillî olabilir. Ancak hem millî hem asrî de olabilir. Milletlerin varlığını sürdürebilmelerine dair Baltacıoğlu aşağıdaki görüşlere yer vermiştir:

> *"…Millî-gayri asrî milletler, asırlarının medeniyet cümlesine dahil olamadıklarından ekseriya kuvvetlilerin yumruğu altında mahvolurlar… Asrî-gayri millî milletler, millî varlıklarını koruyamadıklarından kuvvetli bir cemiyete temessül ederler. Birincisi, asrîleşmeyen gayri medenilerin; ikincisi, medenîler tarafından mass edilen gerilerin akibetidir. Hür ve müstakil yaşamak hakkı yalnız "millî ve asrî" olan üçüncülerindir…"* (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1332b, s. 75).

Her cemiyetin eğitiminde hususî ve hususî olmayan gayelerin bulunabileceğini, terbiyenin de bu gayelerin yeni nesillere aktarımında rol oynadığını söyleyen Baltacıoğlu'na göre, terbiye bu gayeleri vahşî olan genç nesillerde yerleştirip onları sosyalleştirmek ve toplumsal hayata alıştırmaktır. Bir toplumun içindeki öğrencilerin terbiye gayelerine bakıldığında, bunların bir kısmının cemiyetin zarurî ürünü olduğu ve bu gayelerde din, ahlak, iktisat vb. bütün ictimaî müesseselerin hayatından, öteden beri gelen teamülden fışkıran hükümler ve kıymetler bulunduğu görülür. Bu hükümlerin tamamı o milletin harsını yani kültürünü oluşturduğu düşünülürse terbiye, bu harsı nesillerin cismine ve ruhuna yerleştirmektir (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1332b, s. 76).

Millîleşmede ve asrîleşmede terbiyenin önemini vurgulayan Baltacıoğlu, terbiyenin mukadderatının bir yanıyla din, hukuk, iktisad ve bunun gibi müesseselerin; bir yanıyla

da aile ve okul gibi müesseselerin mukadderatına bağlı olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle de milletlerin yaşamasını terbiyelerinin millîleşmesine ve asrîleşmesine bağlamaktadır. Bu noktada iki temel gayenin bulunduğuna dair şu görüşleri zikretmektedir: *"…Bir millet, ister temeddün etsin de çocuklarına asrî bir terbiye versin; ister çocuklarına asrî terbiye vererek temeddün etsin. Bence gaye daima ikidir: Medeniyetli hars, harslı medeniyet…"* (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1332b, s. 78).

Millî terbiye konusunda görüşlerini zikredenlerden bir diğeri ise Ahmed Cevdet'tir.* Ahmed Cevdet millî terbiye ve dinî terbiye meselesini birlikte ele alarak, bunların birbirine zıt olmadığını söylemiş ve konuya izahat getirmiştir. Dinî terbiye ve millî terbiye meselesinin bir arada idare edilmesinin imkanına dair millî ve dinî terbiyeyi birbirinden ayırmanın gerekli olmadığını, bunların birbirine zıt olmadığını ve ikisinin bir arada güzel bir şekilde devam edebileceğini söylemektedir (Ahmed Cevdet, 1340, s. 330).

Bu cümlelerinden eğitimin millî mi yoksa dinî mi olması gerektiğine yönelik tartışmaların yapıldığı bir zamanda her ikisinin de bir arada olması gerektiğini dile getirdiği açıkça anlaşılmaktadır.

Ahmet Agayef de millî terbiye konusunda oldukça keskin ifadelerle millî terbiyenin bir toplumun devamının sağlanmasında olmazsa olmaz bir şart olduğunu dile getirmektedir. Millî terbiye her milletin mutluluğunun garantisidir. Millî terbiyesi olmayan bir kavim ne mesut olur ne de yaşar. Böyle bir kavim, sahrada yolunu kaybetmiş bir seyyaha benzer ki her gördüğü seraba doğru koşar. Sonrasında kendisi için bir kurtuluş yolu bulmayarak yok olup gider. Agayef bunun dışında terbiye ve talimin birbirlerinden ayrı faaliyetler olduğu söylemektedir. Terbiye kelimesi ve talim kelimesi ile ifade edilen

* Ahmed Cevdet (Oran), 1862 yılında İstanbul'da doğmuştur. Rüşdiyeden sonra Mülkiye ve Hukuk tahsilini tamamlamıştır. Arapça, Farsça ve Fransızca derslerinin yanında kendi çabalarıyla Almanca ve Rumca öğrenmiştir. Birçok dil bilmesi sebebiyle yirmi yaşında *Tercümân-ı Hakîkat* gazetesinde mütercim olarak görev almış ve yazılarını yayımlamaya başlamıştır. Bunun yanı sıra *Takvîm-i Vekâyî'*de de yazıları bulunmaktadır. *Sabah*, *Tarîk*, *Saâdet* adlı gazetelerde başmuharrirlik görevini üstlenen Oran, 1894 yılında *İkdam* gazetesini yayımlamaya başlamıştır. Bu gazete uzun bir süre yayımlandığı için kendisi "İkdamcı Cevdet" olarak bilinmektedir. II. Meşrutiyet'in ilân edilmesinden sonra idareyi alan İttihat ve Terakkî Fırkası'na muhalefet eden Oran, 31 Mart Vak'ası'ndan sonra Avrupa'ya gitmiştir. Oradan da yazılarını gönderdiği gazetenin ismi kısa bir süre *İktiham* olmuş, sonra tekrar *İkdam* olarak devam etmiştir. Gazetede bulunan yazı kadrosu ile beraber Millî Mücadele'ye destek olmuştur. Cumhuriyetin ilân edilmesi ile birlikte Türkiye'ye dönmüştür. 1935 yılında vefat etmiştir. Yaşamı sürecince İkdam Kütüphanesi adı altında birçok yararlı kitap yayımlamıştır. Türkiye'ye ilk rotatif baskı makinesini getiren Ahmed Cevdet'in, Türk gazeteciliğinde olumlu etkileri ve önemli bir yeri bulunmaktadır (Yüce, 1989, s. 55–56).

manaların karıştırılmamasına dikkat edilmesini gerekli görmektedir. Ona göre *"...Terbiye (education) bizzat ve binefsihî millî olmayı iktiza eder. Tâlim (instruction) ise cihanî (kosmopolit) ve her nev'i olabilir..."* (Agayef, 1327, s. 782–783). Böyle olması durumunda gelecek nesillerin terbiyesi yolunda olursa öğrenilecek şeylere dair korku olmaz. Ancak terbiyenin bozuk olması durumunda, talimdeki küçük sapmaların milletin ahlak ve terbiyesini karışıklığa sürükleyeceği üzerinde durmaktadır. Bunların yanı sıra milliyetin ve aynı şekilde millî terbiyenin 5 ana unsurdan meydana geldiğini düşünmektedir. Bunlar din, lisan, tarih, edebiyat ve milletlerin gelenekleri ile millî terbiyenin ruhudur (Agayef, 1327, s. 783).

Yazısının devamında bu unsurları ayrıntılı olarak izaha çalışan Agayef'in bahsettiği unsurlar kısaca: 1- Sağlam ve amacına uygun, çocuğun seviyesine göre verilebilecek bir dinî terbiye; 2- Millî dilin seviyeye göre çocuklara verilmesi; 3- Tarih ve coğrafya derslerinin millî tarzda öğretilmesi; 4- Edebiyatın millî bir karakterde okullarda okutulması; 5- Gelenek ve göreneklerin öğretilmesidir. Eğitimde millîliliğin ve millî bir terbiyenin tesis edilmesi için bu esasların olması olmazsa olmaz bir şarttır (Agayef, 1327, s. 783–786). Bu düşüncelerinden eğitimde takip edilecek yönteme dair millî ve dinî duyguları kazandıracak bir anlayışı benimsediği anlaşılmaktadır.

Millî terbiyeyle ilgili süreli yayınlara bakıldığında anlaşılmaktadır ki eğitimin milliliği noktasında genel teamül, eğitimin millî olması gerektiği yönündedir. Ayrıca eğitimin amacının millî olması gerektiğini söyleyenlerin dinî eğitimi de bu eğitimden ayırmadıkları görülmektedir. Çünkü millî duyguların kazandırılması noktasında din, dil ve kültürle birlikte en önemli unsur olarak görülmüştür. Ancak milliliğin nasıl olması gerektiği noktasında anlayış farklılıklarının olduğu görülmektedir. Millî bir eğitim, çoğunlukla eğitimin amacı olarak görülmüştür. Dönemin eğitim uygulamalarının büyük bir çoğunluğunda da millî bir eğitime yönelik adımların atıldığı ve özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde bazı derslerin içeriklerinin millîleştirildiği bilinmektedir.

Eğitimin millîliğiyle ilgili tartışmalarda öne çıkan bir kavram olarak millî terbiye, Meşrutiyet Dönemi eğitiminin sloganı olmuştur. Millîlik ve millet kavramları bu dönemde birçok anlamı ihtiva edecek şekilde kullanılmıştır. İlk anlamı çeşitli ulus ve dinlerden oluşan Osmanlı milleti çağrışımı, ikinci anlamı dinî ve geleneksel anlama işaret edecek şekilde ümmet çağrışımı, üçüncüsü ise ulusçuluk akımına karşılık gelen

Türklük anlamıdır. Bu perspektiften millîlik kavramının hedef kitleye göre içerik değiştiren bir yapısı olduğu söylenmektedir (M. Ö. Alkan, 2008, s. 65). Süreli yayınlarda yapılan eğitimin milliliğiyle ilgili tartışmalar milliyetçiliğin yukarıda ifade edilen anlamlarından üçüncü anlamdaki ulusçuluk akımına tekabül eden Türklük kavramı etrafında şekillenmiştir. Bunun yanında ikinci anlamdaki dinî ve geleneksel anlama işaret eder şekilde; Türkçülüğü destekleyen ve bütünleyen bir unsur olarak dinle ilgili ögelerin millî ögelerden ayrı tutulmadığı görülmüştür.

Eğitimin milliliği ile ilgili tartışmalar özellikle *Muallim* ve *Terbiye* dergilerinde oldukça fazla yer almıştır. Bu tartışmalar, bu dergilerde derli toplu bir şekilde yer almıştır. Özellikle Ziya Gökalp ve Sâtı Bey arasında başlayan bu tartışmalar yalnızca terbiye ve milliyet meselesine dair bir tartışma olmaktan ziyade daha geniş çaplı entelektüel birikimlerin çatışması olmuştur. Hiç şüphesiz pek çok tartışma alanında olduğu gibi millîlikle ilgili görüşlerinde de eğitimcilerin arka planlarının etkileri kendini göstermektedir. Eğitim felsefeleri farklı olan bu yazarların eğitimde millîlik tartışmalarının altında temsilcisi oldukları fikrî akımların da karşı karşıya geldiği anlaşılmaktadır. Her iki isim de fikrî hayata Osmanlıcı düşüncenin savunucusu olarak başlamış; sonraki dönemlerde ise Gökalp Türk milliyetçiliğinin Sâtı Bey ise Arap milliyetçiliğinin temsilcileri olmuştur. Siyasî geçmişlerinin de fikir ayrılıklarına neden olabileceği ihtimaliyle birlikte, tartışmaların nedeninin daha ziyade ideolojik olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin sonuna kadar Osmanlıcılık fikrine bağlı kalan Sâtı Bey için Gökalp'in gizliden Arap milliyetçiliği yaptığına dair söylemleri bu ihtimali güçlendirmektedir. Sâtı Bey, Gökalp'in iddialarını kabul etmemekle birlikte; Türkçülüğün genel olarak Osmanlıcılık idealine zarar verdiğini savunmuştur. Her iki düşünürün yazılarında tespit edilen bir husus da aynı kavramları kullanmış olmalarına rağmen bu kavramlara yükledikleri anlamların farklı olduğudur. Ayrıca Gökalp'in daha toplumsalcı, Sâtı Bey'in ise daha bireysel bir tavırda olduğu dikkat çekmektedir.

Meşrutiyet Dönemi'nde yapılan eğitimde millîlik tartışmaları Türkiye Cumhuriyeti'ne oldukça önemli bir eğitim düşüncesinin aktarımını sağlamıştır. Cumhuriyet Dönemi eğitiminde bu dönemde yapılmış olan millîlik tartışmaları ve özellikle Ziya Gökalp'in yazıları oldukça etkili olmuştur. Bu tartışmalar eğitim tartışmaları arasında çok önemli bir yere sahiptir. Son olarak eğitimin millîliği ile ilgili tartışmalarda dikkat çeken bir

diğer husus da yabancı okullara dair tartışmalar olmuştur. Böylelikle eğitimin millîliği tartışmalarının geniş çaplı tartışmalar olduğu görülmektedir.

3.1.5. Öğretmen Meselesi

Çeşitli eğitim kademelerinde yapılması gereken düzenlemelerle birlikte yapılması gereken şey, öğretmenlerle ilgili bazı düzenlemeler yapmaktır. Eğitimde yapılacak ıslahatları okullarda uygulayabilecek yetkinlikte öğreticilerin bulunması, ıslahatların tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için olmazsa olmaz bir şarttır. Çünkü öğretmensiz bir okul yapılanması mümkün değildir. Öğretmenler, öğretim sürecinde kişisel ve meslekî olmak üzere bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bunlar alan ve genel kültür bilgisi, pedagojik formasyon, öğrenciyi tanıma, öğrenmenin sağlanması, sınıf yönetimi, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, güven verme, meslekî hüner, liderlik gibi özelliklerdir. Öğrenme sürecinin nasıl olacağı öğretmenin rollerini nasıl yerine getirdiğiyle birebir ilgilidir. Aynı şekilde eğitimin niteliği de öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmenler, eğitimde başlatıcı, geliştirici ve uygulayıcı unsur olarak eğitim sistemlerinde hayatî bir fonksiyon icra etmektedir. Her toplum için nitelikli öğretmen yetiştirebilmek daima gündemi meşgul eden bir çaba olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017, s. 1). Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikler ise toplumlara ve yaşanılan çağa göre değişmekte olup; eğitimciler tarafından tanımlanma ve öğretmenlik mesleğini icra edenlere kazandırılma ihtiyacını beraberinde getirmektedir.

Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştirme girişimleri Fatih Sultan Mehmet zamanında başlamıştır. Genel medrese programına ilave edilen bazı formasyon dersleriyle öğretmenlerin nitelikli yetişmesi için adımların atıldığı bilinmektedir. Avrupa'da ise 19.yüzyılda sanayileşmenin ve okullaşmanın artması sonucunda, öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık gerektirdiğini ve öğretmen olacakların spesifik eğitim almaları gerektiği kanaati yayılmaya başlamıştır. Aynı zaman zarfı içerisinde Osmanlı Devleti de öğretmen yetiştirme konusunu gündemine almış ve bazı girişimlerde bulunmuştur. II. Mahmud Dönemi'nde açılan rüşdiyeler, alanında gelişmiş öğretmen ihtiyacını gündeme getirmiş; Tanzimat Dönemi'nde de öğretmen yetiştirme amacıyla bir okul açma fikri oluşmuş; 1848'de rüşdiyelere öğretmen yetiştirmek için Maarif Nezâreti'ne bağlı "Dârü'l-muallimîn-i Rüşdî" adında öğretmen okulu açılmıştır. Ardından 1868'de sıbyan mektepleri için öğretmen yetiştirme amaçlı "Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan" açılmış;

sonrasında ise kız rüşdiyelerine öğretmen yetiştirmek için 1870'te "Dar'ül-muallimât" isminde kız öğretmen okulu faaliyete girmiştir. Açılan ilk Dârü'l-muallimîn, yalnızca rüşdiye mekteplerindeki öğretmen ihtiyacını giderme amacıyla açılmıştır. İlk etapta sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirilmesinin düşünülmemesinin sebebi, sıbyan mekteplerinin o dönemde Maarif Nezâreti'ne bağlı olmamasıdır. Maarif Nezâreti, 1862'den itibaren ibtidâî mektepleri açarak onlarla ilgilenmeye başlayınca, öğretmen yetiştirmek için Dârü'l-muallimîn-i Sıbyan açılmıştır (Ergin, 1977a, s. 577–578).

Eğitim tarihine bakıldığında, öğretmenlerin sahip olması ve olmaması gereken niteliklerin eğitimciler tarafından gündeme getirildiği görülmektedir. Günümüz eğitim sisteminin kaynağı kabul edilen Meşrutiyet Dönemi'nde de öğretmenlerle ilgili bazı meseleler tartışılmıştır. Eğitim sürecinde eğitimin en önemli unsurlarından biri ve yürütücüleri olan öğretmenler hakkındaki görüşlerin tespit edilmesi, şüphesiz eğitim sistemi için tarihî tecrübenin aktarımı açısından faydalı olacaktır.

Öğretmen meselesi, II. Abdülhamid Dönemi'nde de gündemdeki meselelerden biri olmuştur. Abdülhamid döneminde artan okul sayılarıyla birlikte bu okullarda çalışacak olan öğretmenlerin nasıl yetiştirileceği sorusu gündme gelmiştir. Öğretmen ihtiyacının giderilmesi için rüşdiye ve idâdî mezunları ile yalnızca okuma-yazma bilenler bile öğretmen olarak görev alabilmişlerdir (M. Şahin ve Tokdemir, 2011, s. 868). Meşrutiyet Dönemi'nde de öğretmenler meselesi üzerinde yoğunlaşılan bir mesele olmuştur. Öğretmenlerin o zamanki durumunda birtakım sıkıntılar bulunduğu dönemin eğitimci ve yazarları tarafından etraflıca konu edinilmiştir. Bu sıkıntılar giderilmeden, eğitimin diğer unsurlarında yapılan ıslahatların işe yaraması pek mümkün görülmemiştir.

20. yüzyılın ilk zamanlarında eğitim kurumlarında her kademeden mezunların hatta hiçbir okuldan mezun olmayanların bile öğretmen olabilmesi, öğretmen olduktan sonra da meslek içinde yapılan yükselme sınavlarıyla terfi edebilmeleri önemli bir problem olarak görülmüştür.[59] Ayrıca öğretmen maaşlarının geçimlerine yetmemesi sebebiyle öğretmenlerin birçoğu ek bir iş yapmış; bu da asıl görevlerini ihmal etmelerine neden olmuştur (Ergün, 1996, s. 424).

[59] İlköğretim kademesinde öğretmenlik yapanlar, Meclis-i Maarif tarafından yapılan ("ibtidâîye ve rüşdiye") "terfi ve terakkî" giriyor ve bunlar mesleklerinde yükselebiliyorlardı. İkinci Meşrutiyet'te bu sorunu ortadan kaldırmaya yönelik olarak bir değişiklik yapılarak "terfi-i sınıf" sınavları Dârülmuallimin Öğretmenler Kurulu tarafından yapılmaya başlanmıştır.

Emrullah Efendi bakanlık görevindeyken, eğitim seviyesinin düşük olmasının nedeninin memur öğretmenler olduğuna kanaat getirerek, "memur-muallim"ler için bir düzenleme getirmiştir. Bu düzenlemeyle her iki görevi birden icra eden kişiler memurluk ya da öğretmenlikten birini seçmek zorunda bırakılmış, büyük çoğunluğu da maaşlarının daha yüksek olması nedeniyle memurluğu tercih etmiştir (Meclis-i Âyân Zabıt Ceridesi, 1326). Bu, birçok tecrübeli ve yetenekli öğretmenin de eğitim hayatından çekildiği anlamına geliyordu.

Öğretmenler, eğitimde olmazsa olmaz unsur olarak görülmüştür. Ali Kâmi*, "*Hayat-ı tahsiliyye kuvvetini üç membaadan alır: Program, kitap, muallim."* (Ali Kâmi, 1329, s. 1934) diyerek bu üçü arasında bir ahenk olduğunu, birinin yolunda gitmemesi halinde ahengin bozulacağını söylemektedir. Ayrıca programlar ve kitaplar ne kadar mükemmel olsa da muallimin mesleğinin ehli olmaması durumunda hepsini bitireceğini ifade etmektedir. Muallimin verimli olmadığı durumlar için onu masum bir katile benzeterek fark etmeden talebesinin zamanlarını öldürdüğünü söylemektedir. Ona göre ibtidâî ya da tâli ya da âli kademe olduğu fark etmeksizin tahsilin her devresinde eğitim hayatına tesirleri oldukça fazladır. *"...Herhalde bu te'sir tabakat tahsili de inledikçe daha ziyade artmaktadır..."* (Ali Kâmi, 1329, s. 1935) diyen Ali Kâmi, öğretmenlerin öğrenciler için ne kadar önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin farklı eğitim kademelerindeki aktif rolleriyle ilgili değerlendirmelerde de bulunan Ali Kâmi, öğretmenin önemine dair Dârü'l-fünûn talebesinin eğer hakikî bir talebeyse kitaplarıyla ya da kişisel araştırmalarıyla bir dereceye kadar öğretmene ihtiyaç duymayacağını; ancak ilkokullardaki öğrencilerin annelerine muhtaç oldukları gibi öğretmenlerine de muhtaç olduklarını söylemektedir (Ali Kâmi, 1329, s. 1935).

Maarif Nezâreti'nin uygulamaları hakkında ise her birinin hüsn-ü niyetle çalıştığını, nezâretin bünyesinde programlar ve kanunlar yapıldığını, düzenlemeler için komisyonlar kurulduğunu ve eğitim hayatının canlandırılmaya çalışıldığını ancak başarılı olunamadığını söylemektedir. Muallim ve mümeyyiz sıfatıyla imtihanlarda

* Ali Kâmi, 1872 yılında Mekke'de doğmuştur. Anne-babasının vefatından sonra tahsil için kardeşleriyle birlikte İstanbul'a gelmiştir. Fatih Askerî Rüşdiye'sinde tahsil görmüştür. Darüşşafaka'yı birincilikle ikmal etmiştir. Arapça, Farsça ve Fransızca bilmektedir. İstanbul'da farklı okullarda öğretmenlik yapmıştır. 1906 yılında Sicill-i Ahvâl Kalemi'nde mümeyyiz olarak görevlendirilmiş, bir yıl sonra da müdür olarak terfi edilmiştir. Çeşitli dergilerde şiirleri, çevirileri ve makaleleri yayımlanmıştır. 1945 yılında vefat etmiştir (Birinci, 2010, s. 351–360).

bulunanların hangisinin düşüncesi sorulursa *"Yok.. yok, bir şeyler yok!"* dediğini aktaran Ali Kâmi'ye göre İstanbul bu halde ise taşraların durumu daha da kötüdür. Genel manada seviye oldukça aşağılara inmiştir. Dârü'l-fünûnlar idâdî, idâdîler rüşdiye derecesine gelmiştir. Hatta Avrupa da bir tarafa bırakılsın komşu hükümetlerde eğitim yükselirken; bizde durmayı da aşarak gerilemeye geçmesini oldukça garip bulduğunu söylemektedir (Ali Kâmi, 1329, s. 1935). Hal böyle olunca Emrullah Efendi'nin yaptığı düzenlemeyle, öğretmenlerin yerlerine daha donanımlı, daha iyi olanları bulmak yerine denkleri dahi bulunamamıştır (Ergün, 1996, s. 424).

Öğretmenin eğitimdeki rolüyle ilgili değerlendirmelerde bulunan isimlerden biri de Nâfi Atuf olmuştur. Nâfi Atuf, mektep denildiğinde *"muallim, talebe, program ve vasat talim ve terbiyenin heyet-i mecmuası"* (Nâfi Atuf, 1332a, s. 94) anlaşılır diyerek bu dört unsurun birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini söylemiştir. Öğretmen meselesini ele alırken ise yeni eğitim kuramlarına ve Avrupalı eğitimcilere atıflarda bulunmuştur. Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin niteliklerinin oldukça önemli olduğu üzerinde duran Nâfi Atuf, öğretmen olmak için gereken bazı şartlardan bahsetmektedir. Ona göre gelişigüzel her kişinin mürebbî ve muallim olabilme dönemi uzaklaştıkça mürebbîliğin ve muallimliğin sıfatları da giderek daha net bir şekilde seçilmektedir (Nâfi Atuf, 1332b, s. 2990).

Nâfi Atuf'a göre, iyi bir asker, mimar, ressam için özel vasıflar gerektiği gibi, öğretmenlik için de özel vasıflara sahip insanları bulmak gereklidir. Başka mesleklerin öğretmenlik yapabilmeleri bir tarafa, yüksek tahsil görmüş herkesin bile öğretmenlik yapıp yapamayacağı belli değildir. Çünkü öğretmenlik için olmazsa olmaz iki şart vardır. Bunlar muhabbet ve nüfuzdur. Bu görüşlerini desteklemek amacıyla Herbert ve Pestalozzi'nin öğretmenlik, muhabbet ve nüfuz bağlantılarını kurduklarını düşüncelerine hayranlıkla yer vermiştir. Nâfi Atuf ayrıca, memlekette yaygın olan çocukların sevildiklerini anladıkları zaman şımaracakları ve yüz bulacakları fikrine kesinlikle katılmadığını ifade etmektedir. Nâfi Atuf'a göre bir diğer önemli nokta da nüfuz meselesidir. Nüfuzun, saygıyı ve sevgiyi doğurması açısından önemi büyüktür. Çocuk üzerinde öğretmeninin duruşunun, sesinin, tavrının derin etkileri vardır. Bu nedenle bir anlamda öğretmenler doğuştan bir yetenekle doğar. Fıtratları öğretmenliğe uygun olmayanlar başka mesleklerle uğraşmalıdırlar. Öğretmenin nüfuzu, seciyesi, ilmî ve fikrî dünyasıyla birebir ilişkilidir. Burada seciyenin de önemi ortaya çıkmaktadır ki

öğretmenin seciyesi özellikle çocukluktan gençlik dönemine geçmiş öğrencileri üzerinde daha da etkilidir (Nâfi Atuf, 1332b, s. 2993).

Nâfi Atuf, öğretmenlerin nitelikleri konusunda eski dönemlerde çok eksiklerimiz olduğuna, Dârü'l-muallimînlerin açılmasının bu eksikliklerin giderilmesine yönelik bir adım olduğuna dair değerlendirmelerde de bulunmaktadır. Ona göre muallimin niteliği ve niceliği ayrı ayrı düşünülmelidir. Eski devirlerde durumun farklı olduğuna dair bazı bilgiler paylaşan Nâfi Atuf'a göre, muallimlerin niteliği dikkate alınmazdı. Tek muallimi olan dârülmuallimîn-i ibtidâîyelerde yalnızca üç dört aylık bir öğretim süresi vardı. Programda az miktarda Din Dersleri, Kıraat, İmla, Hesab, Hüsn-i Hat yer almaktaydı. Meslek dersleri ve meslek terbiyesi meçhuldü. Ve okuma-yazmayı biraz becerebilen herkes hemen muallim olurdu. Meşrutiyet'in ilanının ardından muallimlerin nitelikleri meselesiyle ilgilenilmeye başlandı. Bu kapsamda 1327'de dârü'l-muallimînlerin tahsil süreleri üç seneye çıkarıldı ve meslekî eğitime de önem verilmeye başlandı (Nâfi Atuf, 1332a, s. 94) .

Nâfi Atuf yazısının devamında muallimliğin ve mürebbîliğin nazik bir sanat olduğuna ve bu nedenle öğretmenlik mesleğinin mükemmel bir terbiyeye ihtiyaç duyduğuna dikkat çekmektedir. Bu yüzden Dârü'l-muallimîn ve Dârü'l-muallimâtların sayıca artırılmalarını isterken taaddüdünü istemekle beraber oralarda mükemmel bir şekilde meslekî terbiyenin verilecek hale getirilmesini istemektedir (Nâfi Atuf, 1332a, s. 94). Hatta, yakın bir zamanda küçük öğrencileri yetiştirmek isteyenlerin dahi mutlaka Dârü'l-fünûnlardan yetiştirilmesi gerekeceği meselesine dikkat çekmektedir (Nâfi Atuf, 1332a, s. 160).

Öğretmen meselesinde birçok fikrî yeniliğin sahibi olan ve 1909 yılında Dârü'l-muallimîn müdürlüğüne getirilen Sâtı Bey, 1912'deki istifasına kadar özellikle öğretmenlerin eğitimi alanında birçok fikrini hayata geçirme imkanı bulmuştur. Dârü'l-muallimîn'deki öğretmen kadrosuyla *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuasını* çıkarmışlardır. Öğretmen yetiştirme konusunun çok önemli bir mesele olduğunu düşünen Sâtı Bey, eğitim kurumlarımızın en önemlilerinden biri olan önceden açılan Dârü'l-muallimîni gerçek bir öğretmen okulu olarak görmemiş; orayla alakalı eleştirilerde bulunup, yenisinde bir dizi değişiklikler teklif etmiş; tekliflerini de dönemin bakanları Nail Bey ve Emrullah Efendi'nin destekleriyle uygulamaya imkan bulmuştur. Bu yeniliklerin

gerekliliğiyle ve yeni Dârü'l-muallimînin ortaya çıkışıyla ilgili bazı çarpıcı açıklamalarda bulunmuştur. Ona göre bu okulu tamir ve ıslah etmek bir yana bütün duvarları yıkarak yalnız temellerinden istifade etmek bile mümkün değildir. Onun temelleri bile hiçbir işe yaramaz, o temeller üzerine pâyidar bir bina kurulamaz, o temellerin yalnız taşlarından yararlanılabilirdi. Bu nedenle Dârü'l-muallimîn adına layık bir müessese kurmak için eskisini tamamen bir tarafa bırakıp yok farz etmek; hatta temellerini dahi söküp atmak lazımdır. Hakikaten tüm bunlar yapılmış; programlar, muallimler değiştirilmiş ve tamamen yeni bir plan üzerine, yeni Dârü'l-muallimîn tesis edilmiştir (Sâtı Bey, 1326d, s. 186) .

Dârü'l-muallimînde yapılan yeniliklere dair verdiği bilgilerde ise Dârü'l-muallimînin muallim ve mürebbî yetiştirmek amacıyla kurulduğunu belirtmiş, bu nedenle de tüm teşkilat ve tedrisâtın bu amaca uygun olarak yapılmasının lüzumu üzerinde durmuştur. Sâtı Bey'e göre muallimlik, her şeyden evvel mürebbilik demektir, mürebbilik ise bir hünerdir; tıpkı avukatlık, doktorluk, çiftçilik, tüccarlık gibi bir sanattır. Bu sanatın kendine has usul ve kaideleri vardır. Muallim olmak için yalnız mâlûmat sahibi olmak yeterli değildir. Bunun yanında bu usul ve kaidelere vakıf olmak ve mürebbilik mesleği ve sanatı için hazır bulunmak da gereklidir. Onun için Dârü'l-muallimînlerde terbiyenin ve mâlûmât-ı umumîyenin dışında meslekî eğitimin de verilmesi gerekmektedir. Eski Dârü'l-muallimînde meslekî eğitim meselesinden hiç bahsedilmemiştir. Bu nedenle yeni Dârü'l-muallimînin en birinci hedefi bu mesele olmuştur (Sâtı Bey, 1326d, s. 187).

Bunların gerçekleşebilmesi için de fenn-i terbiye ve usûl-i tedrîs konularına ayrıca önem verilmiştir. Okullardaki öğretmenlerin de eğitim biliminin genel usullerinin yanında her ders için özel öğretim yöntemlerini de öğrenmeleri sağlanmıştır. Ancak Sâtı Bey, bu yapılanları meslek eğitimi için yeterli görmemektedir.

Sâtı Bey, öğretmenin görevinin talimden ziyade terbiye olduğu görüşündedir. Terbiye, eğtimcinin ruhî ve ictimaî dünyasının birbiriyle uzlaştırılmasıdır. Bir eğitimcinin başarıya ulaşması için bazı yöntemler takip etmesini gerekli görmektedir. Görevini hakkıyla yerine getirmek isteyen bir öğretmen, birçok bakış açısına sahip olmalı ve yolunu ona göre belirlemelidir. Çok çeşitli bakış açılarının gerektirdiği şeyleri uzlaştırmak her öğretmen için önemli bir görevdir. Bununla birlikte yapılması gerekenlere yönelik şu izahı yapmaktadır:

> *"His ile aklı, inzibât ile hürriyeti telîf etmek.Ferdesafdillik derecesine gelmeyecek bir samimilik, basiretsizlik derecesini bulmayacak bir müteşebbislik vermek… Hülyâperestlik şeklini almayacak bir mefkûreperestlik, menfaatperestlik şeklini almayacak bir iktidârperestlik temîn etmek…Ferdin husûsî kâbiliyetlerini kırmaksızın umûmî kâbiliyetlerini arttırmak hissiyâtını kurutmaksızın muhâkemâtına müsebbibiyet vermelidir…"* (Sâtı Bey, 1334b, s. 2).

Mesleğinde başarılı olmak isteyen öğretmenlere mesleklerini sevmelerini, görevlerini severek yerine getirmelerini tavsiye etmekte ve bunun bir saadet olarak görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Mesleğin mükafatının paha biçilemez olduğunu; çocukları talim ve terbiye etmekteki, hamiyetli ve akıllı insan yetiştirmekteki zevk-i manevînin takdir edilmesi gerektiğini ve dünyadaki hizmetlerin böyle manevî zevklerden büyük bir mükafatının olmayacağını (Sâtı Bey, 1326e, s. 142) söyleyerek teşvikte bulunmaktadır.

Sâtı Bey'in öğretmenlere verdiği diğer bir tavsiye ise siyasetten uzak durmalarıdır. Hatta öğretmenlerin siyaset karşısında nasıl tavır almaları gerektiğine, ne gibi görevleri olduğuna, siyasî ihtilaflarda nasıl hareket etmeleri gerektiğine dair ayrıntılı izahlarda bulunmaktadır. Sâtı Bey'e göre muallimler, mekteplere siyaset sokmamayı, derslere siyaset karıştırmamayı, talebenin siyaset ile iştigaline meydan bırakmamayı en önemli vazifleri olarak kabul etmelidirler. Mürebbî olan muallimler, okul dışında bile siyasete karışmaktan sakınmalıdır. Çünkü siyasete karışmak, mutlaka birçok husumetleri, birçok nefretleri davet etmek demektir (Sâtı Bey, 1327c, s. 115).

Öğretmenlerin siyasetle ilgili düşüncelerini paylaşmasının öğrencilerinin kalbinde kendilerine karşı oluşan saygıyı zedeleyeceğini ve bu durumun öğrencilerin ve halkın üzerindeki manevî etkilerini azaltacağını söylemektedir (Sâtı Bey, 1327c, s. 116).

Sâtı Bey, toplumda siyasetin bu denli yoğun olduğu bir dönemde, bir rehber olarak öğretmenin yapması gereken şeyi şu şekilde özetlemektedir: *"…Muallimler intihâbât yapmaz, intihâbcılar yapar, intihâbâta müdahale etmez, fakat hakk-i intihabını hüsn-i istimâl edecek müntehibler yetiştirirler…"* (Sâtı Bey, 1327c, s. 118).

Sâtı Bey Meşrutiyet Dönemi eğitimini değerlendirdiği bir başka yazısında ise, memur-öğretmen kadrolarındaki dengeleme için büyük bir oranda "tenkisât" hareketine girişildiğinden ve Dârü'l-muallimînde kurum olarak değişikliğe gidildiğinden bahsetmiştir. Ancak, bu değişikliklerin ve yapılan programların belli bir düzene göre

yapılmadığını söylemiş, bu sebeple de istenilen verimin alınamadığını ifade etmiştir (Sâtı Bey, 1332a, s. 658). Tüm bunlar değişikliklerin amaca yeterince hizmet etmediğini göstermektedir.

Dârü'l-muallimînde yapılan değişiklere kısaca yer verecek olursak: Mevcut öğrenciler bir kabul imtihanına tabi tutularak tasfiye edilmiştir. 750 kişiden ancak 150 kadarı mektebe kabul edilmiş, öğretici kadrosu da tamamen değiştirilmiştir. Çoğu başka yerlerde memur olan öğretmenler, ders dışında hemen ikinci işlerinin başına gittiğinden; zamanını mektebe ayırabilecek genç öğretmenler istihdam edilmiştir. Numune ve tatbikat mektepleri açılmıştır. Kendi içinde bir dizi değişiklik yaşayan Dar'ül-muallimîn kurumu, etrafına da etki etmeye başlamıştır. Taşralardan ve vilayetlerden gelen ikişer öğretmene usûl-i tedrîs öğretilmiş, dışarıya konferanslar verilmiştir. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası* çıkarılmıştır. Tüm bunlar, bu okulların etki alanını genişletmiştir. İstanbul Dârü'l-muallimîn'deki vaziyet bu şekildeyken, vilayetlerde de otuz Dârü'l-muallimîn açılmış; hepsine birden öğretmen istihdamı zor olduğundan öğretmenlerin bazısı geçici öğretmenler olmuş ya da ibtidâî ve rüşdiye mekteplerinden muallim-i evvel ve sânileri getirilmiştir. Sâtı Bey'e göre iyi bir talimatnâme yapılmış olsaydı belki de bu zararların kısmen telafisi mümkün olabilirdi. Fakat ne açık ve geniş bir talimatnâme yapılmıştır ne de program oluşturulmuştur. Yalnızca muallimler ve müdürler tayin edilmiş, onların da ellerine sadece okunacak derslerin isimlerinden ve saatlerinden oluşan birer cetvel verilmiştir (Sâtı Bey, 1332a, s. 659).

Bu dönemde Dârü'l-muallimînde yapılan yeniliklerden biri de sosyal ve tarihî mekanlara yapılan gezilerdir. Bu gezilerin amacı, öğretmen adaylarının kültürel ve sosyal açıdan gelişmelerini sağlamaktır. Bu sayede öğretmen adaylarının bir yandan İstanbul'u tanımaları diğer yandan da gezdiği yerler sayesinde bilgi ve görgülerinin artması planlanmaktadır. Bunların yanı sıra bir okul müzesi tesis edilmiş, eğitim-öğretimde kullanılan araçlar, öğrencilerin okulda yapmış olduğu eserler burada sergilenmiştir.

İlkokullardaki öğretmenlerin durumu da Sâtı Bey tarafından ele alınan bir diğer husus olmuştur. Yazısından anlaşıldığına göre, Nezâret ibtidâîleri çok ihmal etmiştir. Yalnızca 1325'te ibtidâî programı yapılmıştır, onun haricinde ibtidâîler muallimlerin gayretleriyle ilerlemeye çalışmıştır. Öte yandan idâdîler tedrisatça aşağı seviyelere

doğru inişe geçmiştir. Bu nedenle idadîlerdeki muallimlerden yüksek tahsil görmüş olanlar başka yerlerde farklı iyi bir iş ya da daha dolgun maaş arayışıyla ayrılmışlardır. Sayıca çok olan idâdîlerin hepsine birden muallim bulmak mümkün değildir. İdadî muallimlerinin birçoğu yalnızca bir idâdî tahsili görmüşlerdir. Bunlardan dolayı idâdî tahsili iyice düşmüş; ancak sultânî tahsili yükselmiştir. Maaşları iyi olduğu için mekâtib-i âliye mezunlarının birçoğu sultânî muallimliklerini kabul etmişlerdir. Bunların dışında kız mektepleri için Nezâret taassubtan korktuğu için yeteri kadar çalışamamıştır (Sâtı Bey, 1332a, s. 661). Bu satırlar yeni açılan okullara istihdam edilen öğretmenler hakkında bizlere bilgi vermektedir.

Sâtı Bey bir başka yazısında öğretmenlerin her fırsatta öğrencilerinden şikayet etmelerinden ötürü, Avrupa'da özel ihtiyaç gereksinimi olan çocukların bile başarı elde ettiğini; ancak bizim sağlıklı çocuklarımızın başarı elde edemediğini söylemektedir. Oysa ki eksiklik öğrencilerden değil öğretmenlerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler usûl-i tedrîsten bihaber oldukları için eğitimde istenilen başarı bir türlü elde edilememektedir (Sâtı Bey, 1326c, s. 105).

Öğretmende bulunması gereken özelliklerden birinin plan ve program ile çalışmak olduğu dile getirilmektedir. Sâtı Bey'e göre intizam ve program ile çalışmak başarıya ulaşmanın en mühim yoludur. Ayrıca bir işte muvaffakiyet için lazım olan şartların ehemmiyetlerinden birisi o işin bir tertip ve intizam dahilinde yapılmasıdır. Bir işe tertip ve intizam vermenin en mühim vasıtası da o işin evvelden düşünülerek hazırlanan bir plan ve programa binaen yapılmasıdır (Sâtı Bey, 1326f, s. 101). Tüm işlerde olduğu gibi öğretmenlikte de plan-program çerçevesinde çalışmak vakit ve emek kaybının önüne geçmenin yegâne yoludur. Bu durum, öğretmenlik hayatında ve öğretmenlik işlerinde de oldukça önemlidir. Öğretmenlikte de her şey için evvelden bir plan ve program hazırlamak, plansız ve programsız körü körüne hareket etmekten sakınmak gerekmektedir (Sâtı Bey, 1326f, s. 103).

Sâtı Bey'in öğretmen eğitimi için yaptığı önemli hareketlerden bir diğeri ise 1910 yılında İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun bakanlık tarafından Avrupa'ya gönderilmesini sağlamak olmuştur. Baltacıoğlu, Avrupa'ya gittiğinde Fransa, İngiltere, İsviçre ve Belçika gibi ülkelerde gözlemler yaparak, özellikle Fransa'daki eğitim ve kültür kurumlarında inceleme ve araştırmalar yapmış; eğitimcilerle temasta bulunmuştur.

Kendisi, Fransa'da geçirdiği zamanları ömrünün en feyizli zamanları olarak nitelemektedir. Avrupa dönüşünde ise Dârü'l-muallimîn ve Şemsü'l-mekâtib kurumlarında öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinde bulunmuştur. 1913 yılında da Dârü'l-fünûn Fenn-i Terbiye müderrisliğine atanmıştır (Altın, 2014, s. 222).

Dârü'l-muallimîn ve Dârul-muallimâtta bizzat eğitim-öğretime katılan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, mevcut öğretmenlerin durumunu beğenmemekte, geleneksel kafalı muallimlerden dert yanmakta ve öğretmen olacak kimselerin birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini söylemektedir. Baltacıoğlu'nun terbiyeye ve öğretmenlik mesleğine dair yazdığı birçok müstakil eseri bulunmaktadır. Bu eserleri, dönemin süreli yayınlarında da diğer yazarlar tarafından incelemeye alınmıştır. Baltacıoğlu'nun öğretmenlik mesleğine dair dikkate alınması gereken görüşleri, süreli yayınların sınırlarından çıkıp müstakil eserlerine bakmamızı zorunlu kılmıştır.

Tüm derslerde deney ve gözlemin olması gerektiğine düşünen İsmail Hakkı Bey, bilgilerin ezber ile öğretilemeyeceğini söylemektedir. Öğretmenlerin eksik bilgi ve becerileri, derslerde ezbercilik yapılmasına neden olmaktadır. Ona göre öğretmenler öğrencisiyle beraber çalışan, öğrenciyi yönlendiren, düşünmeye teşvik eden, yaratıcılıklarına katkı sağlayan özelliklerde olmalıdır.

Öğretmenlerin planlı çalışmaları gerektiği üzerinde duran isimlerden biri de Hulûsi Bey olmuştur. Ona göre bir muallim sınıfa girmeden önce dersinin nasıl hazırlayacağını ve planını nasıl düzenleyeceğini ayarlamalıdır. Bu durumu açıklarken Hulûsi Bey doğa dersinin anlatımında öğretmenlerin yararlanabileceği ayrıntılı planlara yer vermiştir (Hulusi Bey, 1332, s. 49–50).

Sebîlü'r-Reşâd yazarları, okulda en çok önem verilmesi gereken hususun öğretmenler olduğu noktasında mutabıktırlar. Öğretmenler üstün niteliklere sahip olmalıdır. Bu nitelikleri sayesinde okulun da niteliği yükselecektir. Bu sebeple öğretmenlerin yetiştirilmelerinden istihdam edilmelerine kadar her aşama oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin nüfuzunun önemini, özellikle eğitimdeki ıslahatlarda nasıl rol oynayabilecekleri hususu üzerinden ortaya koyanlar olmuştur. Bu noktada program ve intizamın önemine dikkat çeken M. Şemseddin, müderrislerin kendilerine düşen mesûliyetten kurtulmak için bir araya gelerek bir program hazırlamaları, dersleri düzenlemeleri, kitapları seçmeleri ve neden yazıldığına dair nitelikli sebepleri olan bir

lâyiha yazarak "makâm-ı âidine" arz etmeleri, yayınlar aracılığıyla milleti teşebbüslerinden haberdâr etmeleri gerektiğini söylemektedir (M. Şemseddin, 1329a, s. 66).

M. Şemseddin başka bir yazısında ise öğretmenleri ahlakî faziletleri öğretecek kişiler olarak zikretmektedir: *"...Her şeyden evvel, hattâ ilimden, kemâlden, evet, her şeyden evvel efrâd-ı millete fezâil-i necîbe-i ahlâkıyyenin öğretilmesi, temrîn edilmesi îcâb eder. Fakat fezâil-i ahlâkıyye nerelerde ve kimler tarafından öğretilecektir?"* (M. Şemseddin, 1330b, s. 125) sorusuna mekteplerde ve muallimler tarafından öğretilecektir, cevabının verileceğine emin olduğunu söylemektedir. Ona göre okullar ve öğretmenler çocukların eğitiminde en etkili amillerdendir.

Öğrencilerin zihinlerine kanaat, merhamet, ahlak, itikad mevzularını yerleştirmek öğretmenlerin vazifelerindendir. Öğretmenlerin, derslerde olduğu kadar ders dışında teneffüs ve oyun saatlerinde de öğrencilerinin ahlakî eğitimlerinde derin etkileri vardır. Tabii bunun için bu etkiyi bırakabilecek pedagojiye ve psikolojiye vâkıf olmaları gerekmektedir. Genç dimâğların ahlakî terbiyelerinde en tesirli âmiller, okullardaki öğretmenlerdir (M. Şemseddin, 1330b, s. 126).

Süreli yayınlarda öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler sıklıkla kaleme alınmıştır. M. Şemseddin Günaltay'a göre, okullardaki öğretmenlerin öğretmenlik için gerekli olan vasıfların kendinde toplanmış kişilerden seçilmesi oldukça önemlidir. Ayrıca M. Şemseddin, öğretmenlerin nasıl olması gerektiğine dair bir dizi özellik sıralamaktadır. Okullardaki mubassırların (muîdlerin) mekâtib-i âliyye mezunları arasından seçilmeleri gerekse de şimdilik bu mümkün olmadığı için en azından tedrisât-ı tâliyyeyi tamamlayan, ahlak ve tavır olarak düzgün kimseler arasından seçilmelidir. Mubassırlık (muîdlik) çok yüce, çok kutsal, çok önemli bir görev olduğu halde bu mesleğe layıkıyla önem verilmiyor olması çok üzülmeye değer bir meseledir. Gelecek nesillerin ahlâkî terbiyesinden sorumlu olan kimselerin ellerinde birçok güç ve niteliğin bir arada bulunması gerektiğini basît düşünenler bile takdîr edebilirler. Mubassırların öğrencilerine karşı bütün hareketleri ve davranışları onların akıllarında kalıcı izler bırakır. Bu nedenle mubassır her hareketi ve her davranışıyla öğrencilere ahlakî faziletlerin timsali olmalıdır. Öğrenciler arasında kardeşlik ve samimiyetin oluşmasını sağlayacak olan kişiler mubassırlardır. Mubassırlar gerektiğinde öğrencilerin dersle

ilgili problemlerini de halledebilmelidir. Öğrenciyle en yakın ilişkide olan mubassırlar, öğrencilerin rûhî melekelerine de en çok tesir eden kişilerdir. Bu nedenle mubassırlar basiretli ve tecrübeli bir pedagog olmalıdır. Öğrencilerin kalbini kırmadan, izzet-i nefsini zedelemeden, ruhunu incitmeden, kusurlarını ıslah edebilir ve huylarını düzeltebilir. Bu da ancak bu konularda derin bir vukûfiyet, geniş bir bilgi, sağlam bir azim ve tecrübeyle mümkün olur. Ancak 300-400 kuruş bir maaşla bu vasıflara sahip kişi bulmak mümkün değildir. Mubassırlık için bütçenin arttırılmasından çekinilmemelidir. Ancak buna layık kişilerin seçimi de oldukça önemlidir. Fazilet erbabı olanların bu vazifeyi seve seve yerine getirmeleri için mubassırlık layık olduğu mertebeye çıkarılmalıdır (M. Şemseddin, 1330b, s. 126–127).

Öğretmenlerin özellikleri konusu farklı açılardan ele alınmıştır. Edhem Nejad, öğretmenlerin nitelik bakımından yetersiz oluşlarının eğitimdeki kaliteyle direk ilgili olduğunu düşünmektedir. Ona göre okullardaki kötü durumun hatta Balkan Savaşları'nda alınan yenilginin dahi sorumlusu öğretmenlerdir. Edhem Nejad, öğretmenlerin yetersizliklerinin sebebinin Batı'yı taklit ediyor olmaları olduğunu söyleyerek bu durumu şu şekilde eleştirmektedir: *"...Muallimler ecnebi âsâr-ı terbiyesinin ezbercisidir. En son Fransız programlarını esas tutarak tedrisâta devam ederler. Fransız talebeye karşı Fransız kürsi-i tedrîsinden hitap eden bir Fransız muallimi gibi davranırlar..."*(Edhem Nejad, 1329b). Fakat memleketi içinde bulunduğu kötü durumdan kurtarabilecek güç yine öğretmenlerdedir.

Edhem Nejad'ın eğitim düşüncesinde Dârü'l-muallimînlerin önemli bir yeri vardır. Nejad Bey uzun yıllar Dârü'l-muallimînlerde çalışmış, bu sayede eğitimle ilgili fikir ve takip edilmesi gereken usûlleri öğretmen adaylarına uygulayarak görüşlerini uygulamaya geçirmiştir. Buradaki öğretmen adayları Edhem Nejad'ın fikirlerini hayata tatbik ederek etki alanını genişletme noktalarında önemli rol oynamışlardır. Öğretmenlik, Edhem Nejad'a göre en kutsal meslektir ve öğrencilerine de bu fikri aşılamaktadır. Ancak öğretmenlik mesleği ıslaha muhtaçtır (Erkek, 2012, s. 270).

Edhem Nejad, öğretmenlik konusunda yalnızca erkek öğretmenlerin değil, kadın öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili fikirler ortaya atmıştır. Mevcut eğitim programının, geleceğimizi yükseltmek için yeterli olmadığını, tamamlanması gerektiğini düşünmektedir. Çünkü ona göre milletlerin ilerlemesi kadınlardan başlamaktadır.

Yalnızca erkekler tarafından ilerletilen terbiye ve terakkî dipsiz, boş ve kofdur. Ayrıca kadınları eğitilmemiş bir milletin, bir unsurun çocukları, kadınları güzel eğitilmiş bir milletin, çocukları kadar güzel ve iyi terbiye edilemez (Edhem Nejad, 1329a, s. 390).

Memleketteki kadınların çocuğu terbiye etmekten haberdâr olmadıklarını, bunun sebebini de onlara verilecek terbiyede eksikliklerin olmasına bağlamaktadır. Kadınların terbiyesini gündeme getiren adamların din zaafıyla itham edildiğini, ancak durumun böyle olmadığını İslam tarihinden verdiği örneklerle açıklamaktadır. İslam Tarihi'ne bakıldığında görülmektedir ki pek çok Müslüman kadın âlimler ve edîbler yetişmiş, Müslüman kadınların büyük çoğunluğu büyük medreselerde okumuş ve meşhûr hocalardan ders almışlardır. Hatta daha dikkate değer olan husus bazı âlim Arap ve müslüman kadınların yüzlerce erkeğe ders vererek onların terbiye-i fikriyyelerinin oluşmasında etkilerinin olmasıdır. Bunun tersini düşünenler için ise bu hakîkat gün gibi malûmken halkın bir kısmının kızlarımızın okuması hakkında gösterdikleri taassubun kara cehaletten başka bir şey olarak telakkî edilemeyeceğini dile getirerek bu anlayıştaki insanlara karşı tavrını belli etmektedir (Edhem Nejad, 1329a, s. 390).

Öğretmenle ilgili yazılan yazılarda dikkat çeken bir husus mevcut öğretmenlerin durumlarının eleştirilmesi olmuştur. Yusuf Akçura mevcut öğretmen profiline yaptığı eleştiride, öğretmenlerin bu halleriyle öğrenciler üzerinde hiçbir tesiri olamayacağı kanaatindedir. Tâli mekteplerdeki muallimleri tasvir ederken kiminin asker zabiti, kiminin kalem efendisi, kiminin Amerikan Kolleji mezunu bir Ermeni, kiminin İsrailli bir Yahudi, kiminin Konya medresesinde hatm-i kütüb eylemiş bir sarıklı olduğunu; bunlardan Avrupa'ya gidip dolaşıp gelenler olduğu gibi Mevlevi dergâhında çile doldurup sikke giyen dervişler olduğunu da ifade etmektedir. Bu muallimlerin öğretimdeki rolleri için ise Hesab ve Hendese okuturlar, Sarf-ı Arabî veya Türkî öğretirler, Resim ve Jimnastik yaptırırlar ancak fikir ve ideallerinden hemen hiçbir şeyi talebelerine empoze etmeye kalkışmazlar demiştir. İdealleri farklı olan muallimlerin ders öğretme şekillerinin de farklı olduğunu ifade ederek *"...Mutasavvıf bir muallimden, yahut da dehrî bir muallimden öğrendiğim hendese bende iki türlü tesir bırakır!... Fikir ve emelleri mütehalif muallimlerin tesiri talebede kararsızlık, ibtidâî bir reyblik, mesleksizlik, itikatsızlık, idealsizlik uyandırır..."* açıklamalarında bulunmuştur.

Buna karşılık rüşdiye ve idâdîlerde öğretmenlerin karşıt fikirlerini düzeltebilecek, öğrencileri her şeyin üzerinde bir emele yönlendirebilecek bir ahlak ve terbiye olmadığından yakınan Akçura, ibtidâî mektepten tâli mektebe geçen bir öğrenci için dalgalar arasında kalmış yelkensiz, dümensiz bir tekneye döner, bir tarafa yürüyemez, hiçbir şeye kuvvetle inanamaz ve hatta manevî bir şeyi sevemez şeklinde açıklamalarda bulunmuştur (Akçuraoğlu Yusuf, 1328, s. 267). Akçura, öğretmenlerin bu davranışları yüzünden eğitimin bozuk ve verimsiz olduğuna dikkat çekmiş; kendi emel ve ideallerimizin olmadığından dert yanmıştır. Hatta vatan ve milliyet konusundaki emel ve ideallerimizi mekteplerimizden değil tesadüfen karşımıza çıkan yabancıların kitaplarından ya da çevremizde yaşayan yabancı milletlerin faaliyetinden öğrendiğimizi ifade etmiştir. Bunların yanı sıra okumuş kesimin bile ortak bir idealden mahrum olmalarını ülkede kök salmış olan yabancı mekteplere bağlamıştır (Akçuraoğlu Yusuf, 1328, s. 267).

Öğretmen meselesinde temas edilen noktalardan biri de öğretmen yetersizlikleri olmuştur. Ahmed Agayef, İstanbul eğitimini kaleme aldığı bir yazısında öğretmen ve mevcut eğitim mekanlarının yetersizlikleriyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer vermiştir. Yaptığı bir teftiş esnasında yaşadıklarını dile getiren Agayef, öğretmenlerin önemli bir kısmının görevlerine çok bağlı olmakla birlikte maalesef eğitim-öğretim usul ve yöntemleriyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını söylemektedir. Agayef'in açıklamalarına göre muallimler yaşlılıkları nedeniyle eski güçlerini kaybettiklerini kabul etmekle beraber vazîfelerine meftûn oldukları ve çoğu zaman çocuklarla vakit geçirdikleri için çocuklardan bir türlü ayrılamayacaklarını üzüntülü bir dille açıklamaktadırlar. Bu durumun takdir edilmesi gerektiğini şu sözleriyle ifade etmektedir: *"İşte bu bir hiss-i vazîfe ve sanattır. Bunu takdîr eylemelidir."* (Agayef, 1326a, s. 165).

Bu okulların öğretim kadrolarıyla ilgili olarak ise öğretmenlerin büyük bir kısmının vazifelerinde fedakâr ve özverili olduklarını, bilgi birikimlerinin bu okulda öğretecekleri şeyler nispetinde yeterli olduğunu, ahlaklı ve faziletli olduklarını ancak bu güzel vasıflarından yeterince faydalanılamadığını dile getirmiştir. Bunun usûl-i tedrîs ve talîme hakkıyla vakıf olmadıkları nedeniyle meydana geldiğini söylemiştir (Agayef, 1326a, s. 165). Ancak bu kusurun yalnızca öğretmenlere ait olmadığını, Osmanlı'daki okulların tamamında bu kusurun bulunduğunu ifade etmektedir. Dârü'l-muallimîn ve

Dârü'l-muallimâtlarda şimdiye kadar öğretim yöntemleriyle alakalı şeylerin bilinmediğini, şimdiden sonra bu problemi gidermeye yönelik faaliyetler yapıldığını söylemektedir.

Ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim sürecinde tek aktif olan unsur olduğundan bahsetmektedir. Sınıfa girdiğinde dikkatini çeken manzarayı şu sözleriyle aktarır:

> *"…Nazar-ı dikkatimi celb eden şey muallimin sınıfta ahzeylediği tavr-ı mütehakkimâne ve mütegallibânesi oldu. Yazan, bozan, konuşan, suâl eden hep muallimdir. Bu hal ise takîb edilegelen meslek-i sakîm-i tahsîl ve terbiyyenin bir netîce-i garîbi ve gayr-ı münfekkidir. Ders talîm ve tefhîmden değil esâsen telkīn ve telhîmden ibârettir. Skolastik usûlünün esasını teşkîl eyleyen dedüktif yani kavâid ve usûl-i umûmîden teferruât ve cüz'iyât istiknâhı gibi bir ders takrîr eylemek mesleği mekâtib-i Osmâniyye'de ananâtıyla cârîdir…"*(Agayef, 1326b, s. 180)

Genel anlamıyla sınıfta çocukların aynı şeyleri tekrar ettirip papağanlaştıran bir sistemin hakim olduğunu, çocukların tek bir emirle ayağa kalkıp; eller itaat etmek isteyen bir sine, başlar ise kulluk aşkı ile dolu bir göğüs şeklinde bağırmalarının çocukların şahsiyetlerini zedelediğini, bunların da istibdâd ve irticaya sebep olduğunu söylemektedir. Agayef istibdâdın bozuk eğitime, bozuk eğitimin de istibdâda sebep olacağını savunmuştur.

Öğretmeni eğitimin en önemli unsuru olarak görenlerden biri de İsmail Gaspıralı'dır.* Ona göre *"…Bugün Yurtçular söz verip kardeş olup okuma ve okutma yoluna baş*

* İsmail Gaspıralı, 1851'de doğmuştur. Öğrenimine Müslüman bir mektepte başlamış sonrasında askerî bir okula akabinde de Moskova'da Harp Okulu'na gitmiştir. Bu dönemlerde Rus aydınları ile ilgili fikir sahibi olmuştur. Daha sonra Paris'e geçerek Rus bir yazara asistanlık yapmıştır. Akabinde İstanbul'a giderek başvuruları sonuçsuz olunca Kırım'a dönmüştür. Burada Bahçesaray belediye başkanlığı görevi verilmiştir. Gaspıralı, düşüncelerini ortaya koymak için bir yayın organına ihtiyaç duymuştur. Nihayet çabaları sonucu 1883'te Bahçesaray'da haftada bir yayımlanan *Tercüman* gazetesi neşredilmiştir. 1912 yılından sonra her gün yayımlanan bu gazete Kırım'daki ilk Türkçe gazetedir. Bahçesaray'da ilkokul seviyesinde bir mektep açan Gaspıralı, *"usûl-i savtiyye"* isimli bir metotla insanlara 40 günde okuma yazma öğretmiştir. Bu uygulama, Rusya'da maarif sisteminin Müslüman mekteplerinde yayılmasını sağlamıştır. Bu sisteme "usûl-i cedîd" adını vermiş ve uygulama oldukça yaygınlaşarak Rusya'da bu şekilde yetişmiş olan millî-reformistler "Cedîdciler" olarak isimlendirilmişlerdir. Bu mekteplerde okutulması için "*Hâce-i Sıbyân"* adı verilen ders kitabı kaleme alıp kendi matbaasında yayımlayan İsmail Gaspıralı, Müslüman olan Türk kızlarının eğitim almaları hususunda öncülük yapmıştır. 1905'te Âlem-i Nisvân adıyla Rusya Türkleri'nin tarihlerinde ilk kez kadın dergisi yayımlanmıştır. 1906'da ise Tercüman'a ek olarak Âlem-i Sıbyân ismini taşıyan, Rusya'daki Türkler için ilk çocuk dergisi yayımlanmıştır. II. Meşrutiyet'ten sonra Türk milliyetçiliğinin ve reform düşüncelerinin yaygınlaşması için çabalamıştır. Jön Türklerle de irtibat halinde olan Gaspıralı, 1911'de kurulan Türk Yurdu Cemiyeti'nin dergisine de katkı sağlamıştır. 1914'te vefat etmiştir. Eğitim sisteminin, ana dil öğretimini gerçekleştirmesi gerektiğini ve yalnızca dinî bilgileri değil dünyevî bilgileri de içermesi gerektiği düşüncesindedir (Kırımlı, 1996, s. 392–395).

koysalar, büyük atalarımızın ordularından daha faydalı ve şerefli bir "maarif ordusu" yapabilirler.Bu ordunun neferleri ve gazileri millî muallimler; başbuğları ise okutmayı ve öğretmeyi kolaylaştıran usûl-i tedrîs mütehassısları olacaktır…" (İsmail Gaspıralı, 1327, s. 110).

Gaspıralı, ilkokulların öğretmenlerinin ayrı olması gerektiği ve öğretmenlerin aylık maaş usulüyle çalışması gerektiği üzerinde durmaktadır. Okulların programlarının maksatlarına göre düzenlenebileceğini; bunun da mevcut durumla ve parayla birebir ilgili olduğunu söylemektedir. Bu durumda programı sade olan bir ibtidâî mektep bir muallimle idare edilir, mükemmel programlı bir ibtidâî mektep ise 3-4 muallim ister. Bu muallimlerin de ya Dârü'l-muallimînden mezun olmaları ya da idâdî tahsilinden sonra, nazarî ve amelî usûl-i tedrîs öğrenmiş kimseler olması gerekmektedir. Basit ibtidâiyeler senelik 50-60 lirayla idare olunabildikleri halde, mükemmel bir ibtidâiyenin idaresi için senelik 400 liralık bütçe lazımdır. Bu bakımdan iktisadî durumları müsait olmayan toplumların ve hükümetlerin, tek muallimli ve programı sınırlı olan millî ibtidâiye mektepleri kurmak zorunda olduklarını ifade etmektedir. Mesela Ruslar böyledir. Ancak İngilizler ve Amerikalılar paraları çok olduğu için mükemmel ibtidâiyeler kurmaktadırlar (İsmail Gaspıralı, 1327, s. 110).

Gaspıralı İsmail Bey, ilk iş olarak medreselerdeki derslerin ve eğitim-öğretim şeklinin ıslah edilmesini gerekli görmüştür. Çünkü, buralardan mezun olup öğretmen olanların bilgi açısından çok yetersiz olmaları, mesleklerinin gerekliliklerini tam anlamıyla yerine getiremedikleri anlamına gelmektedir. Bu konuyla ilgili düzenleme çalışmaları yaparken evvela ilkokulların ıslah edilmesinin gerektiğini fark etmiştir. Kur'an okuma, yazı yazma ve namaz kılmanın öğrenildiği ve eğitim-öğretim hayatının ilk basamağını oluşturan bu okullarda dinî derslerin yanında Türk Dili, Matematik, Coğrafya, İslam Tarihi, Dünya Tarihi, Sağlık Bilgisi gibi derslerin de bulunması gerektiğini düşünmüştür. İnsanları ikna etmek için bu yöntemin uygulanarak gösterilmesi gerektiğini düşünen İsmail Bey, aklındaki usûl-i cedid mektebini açarak ve bizzat uygulamasını yaparak, bu metodun faydalarını halka göstermiştir.

İsmail Gaspıralı, öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili fikirlerini de öğretmenlere rehberlik etmesi açısından *"Rehber-i Muallimin"* kitabında yazmış; dilde sadeleşme konusunda önemli çalışmalarda bulunmuştur. Gaspıralı'nın eğitimle ilgili yaptığı ıslah çalışmaları

"usûl-i cedîd"[60] olarak bilinmektedir. Usûl-i cedîd yöntemiyle gelenekselleşmiş metotların yerine yeni metotlarla eğitim-öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür.

İsmail Gaspıralı'nın yaptıklarından *Türk Yurdu* dergisinde övgüyle bahsedilmiştir. Dergide millî bir terbiye gayesine yönelik talim ve terbiye usullerine ve bu usullere ulaşmak için geçilen devirlere kısa bir özet mahiyetinde makaleler neşredildiği, okuyucuların toplumun her kesiminden kimseler olması nedeniyle de eğitimle ilgili makalelerden yalnızca muallimlik ve mürebbîlik mesleğini icra edenlere faydalı olacak; uzmanlık gerektirmeyen sade bir dille yazılmış, herkesin anlayarak ve sıkılmadan okuyabileceği şekilde yazılması noktasında dikkatle durulduğundan bahsedilmektedir ("Talim ve Terbiye", 1331).

Sebîlü'r-Reşâd'da yayımlanan bir yazıda ise öğretmenlerin din konusunda öğrencilere olan yanlış tesirleri yüzünden öğrencilerin de dinî düşünce düzeylerinin düşük olduğuna dair fikir paylaşılmıştır. Birçok ulûm-ı dîniyye muallimlerinin öğrencilere dînin yüksek esâslarını anlatmak yerine dinle ilgisi olmayan ve hakikate tamamen zıt olan hurafeleri anlattığını belirten yazıda öğrencilerin de bu tutum karşısında saygılı olmadığı gibi din için de güzel düşünceler taşıyamadığına dikkat çekilmiştir. Bu noktada Avrupa ile yaşadığımız temasa vurgu yapılarak: *"...Avrupalılarla ihtilâtı çoğalttıktan sonra, bâhusûs hiref ve sanâyice, her türlü terakkiyât-ı maddiyyece onlara nisbetle ne derece geri kaldığımız herkese ayân sûrette de zâhir olduktan sonra akılları gözlerinde olan birçok kimseler bütün noksânı, kabâhati dîne atfederek dinsizlik cihetine meyletmeye başladılar..."* (İsmail Hakkı (Milaslı Doktor), 1335, s. 219) denilmiştir.

Yazar bunun sebebi olarak Batı'da var olan din düşmanlığının kitaplar vasıtasıyla ülkemizde de ortaya çıkmaya başlamasını göstermektedir. Aynı şekilde eskilerin sahip olduğu itikatları küçük görmek de yeni ve cahil neslin temayül ettiği bir hareket olmaya başlamıştır. Bunların çözümü de her kademedeki okul programlarına göre "ilm-i terbiye-i etfâl" kavâidine uygun kitapların yazılması ve bunları öğrencilere aktarmaya muvafık olan ulûm-ı dîniyye muallimleridir.

[60] Usûl-i Cedid: Ders araç ve gereçlerinde yenileşme ve özellikle öğretmenlerin geleneksel yöntemleri bırakarak; yeni ve etkili yöntemleri eğitimde kullanmasıdır. Usûl-i cedid hareketi 19. yüzyılda geniş coğrafyalara ulaşmaya başlamıştır. Bu reform hareketi, okuma yazma öğretiminde usûl-i savtiyenin (sesli metot) kullanılmasını, matematik, tarih, coğrafya gibi derslerin müfredata girmesini; eğitim-öğretimin her sürecinin düzenlenmesini kapsamaktadır.

Mehmed Âkif de benzer şekilde Avrupa'dan etkilenen öğretmenler hakkında zıt görüş beyan etmektedir. Hatta yeni usulde öğretmen yetiştiren Dârü'l-muallimîn okullarına da iyi bakmamaktadır. Mekteplerden yetişen öğretmenler için *"Bize efkâr-ı umûmiyyesi lâzım Garb'ın / O da Allah'ı bırakmakla olur"* (Ersoy, 1994) diyerek dinden uzaklaştıklarını öne sürmektedir.

Mehmed Âkif'e göre mektepler ilim ve fen öğreten kurumlar olmuşken bir yandan da dinî değerleri ihmal eden ve halktan kopuk olan aydınlar yetiştirmişlerdir. Âsım şiirinde bahsedildiğine göre Konya'da bir köydeki halk kendi imkanlarıyla mektep inşa etmiş; kendilerinden fedakârlık ederek kış aylarında da mektebin sobasını yakmışlardır. Ancak, devlet bu okula öğretmen gönderdiğinde köylü bu öğretmeni kabul etmemiştir ve öğretmen köyden kovularak mektep kapatılmıştır.

Öte yandan Mehmed Âkif, medresede yetişenleri de aynı şekilde eleştirmiş, taassub içinde olmalarını olumsuzluk olarak görmüştür. Kör taassupları sonucunda benimsedikleri yanlış dinî anlayışlar sebebiyle yeniliğe açık olmayan din mutaassıplarından ve Kur'ân-ı Kerîm'i yalnızca lafzından ibaret görüp manasını öğrenmeye niyeti olmayan sözde hocalardan bahsetmiştir.

Mehmed Âkif Ersoy, öğretmenlerin vazifelerinin çok büyük olduğunu söylemekte ve öğretmende bulunması gereken özellikler olarak imanlı, edepli, liyakatli ve vicdanlı olmayı zikretmektedir (Ersoy, 1994). Akif'in nesil yetiştirecek öğretmenlerde olmazsa olmaz şart olarak aradığı unsurlar görülmektedir. Yeni yetişecek nesiller bu özellikleri haiz hocaların elinde yetişmelidir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin liyakatli olması gerektiğine dair de fikirlerini aktarmaktadır.

Öğretmenlerde bulunmaması gereken özellikler hakkında ise şu satırlarda düşüncelerini okuyucularına aktarmaktadır: *"Mahalle mektebidir işte en birinci adım; / Fakat; bu hatveyi ilkin tasarlamak lâzım / Muallim ordusu derken, çekirge orduları / Çıkarsa ortaya, artık hesâb edin zararı!"* (Ersoy, 1994).

Bu dizelerinde Mehmed Âkif, mekteplerde yetişen muallim ordularını çekirge sürülerine benzeterek; çekirge sürülerinin etrafına verdiği zararlar gibi; yeni nesillerin bu öğretmenlerin ellerine teslim edilmesi halinde zarara uğrayacaklarından bahsetmektedir.

Mehmed Âkif, yazılarında Köse İmam ve Hocazâde sembolleri üzerinden medrese-mektep ikiliğini aktarmaktadır. Bu iki şahıs üzerinden, kurumlar hakkındaki değerlendirmelerini okuyucuyla paylaşmaktadır. Medrese eğitiminin çağın gereklerine uymadığını düşünmekte olan Akif, mekteplerin de özellikle manevî ihtiyaçları karşılamadığını düşünmektedir. Kendisi de mektepten yetişme bir kişi olarak bu değerlendirmesi önemlidir.

Meşrutiyet Dönemi süreli yayınlarında öğretmen meselesine dair ele alınan yazılarda eğitim ıslahatlarının gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin de değiştirilmesi gerektiği, eski zihniyete sahip öğretmenler tarafından öğrencilere yeni şeylerin verilmesinin imkansız olduğu, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni okullar kurulması, mevcut öğretmenlerin verimini artırmak için mevcut öğretmen okullarının felsefe, amaç ve yöntem açısından değiştirilmesi gerektiği, öğretmenlere yönelik hizmet içi faaliyetler planlanması gerektiği, öğretmen yetiştirmede nicelik ve niteliğin artırılması için yasal düzenlemelerin yapılması gibi önerilerin ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Bu öneriler toplumsal değişimin ve ilerlemenin gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin rolünü ortaya koymaktadır. Bu durum yalnızca Meşrutiyet'te değil Cumhuriyet Dönemi'nde de devam etmiştir. Süreli yayınlarda öğretmen meselesiyle ilgili genel olarak aynı hususlar ele alınırken, *Türk Yurdu* dergisinin farklı bir noktaya temas ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin yabancı etkilere fazlasıyla maruz kalmalarını millî kültürden uzaklaşmalarına etken olarak gören derginin, öğretmenleri Batı taklitçileri olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Öğretmenlik meselesiyle ilgili yazılarda genel olarak vurgu, toplumdaki herkesin öğretmenlik yapamayacağı üzerinde olmuş ve öğretmen olmak için sahip olunması ve olunmaması gereken özellikler dile getirilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenler eğitim programlarının uygulayıcıları olarak hangi derslerin hangi yöntemlerle öğretilmesi noktasında da söz sahibi olmuşlardır.

Bu dönemde öğretmenlerle ilgili ortaya çıkan gelişmeler öğretmenlere devlet bütçesinden maaş verilmesi, öğretmenliğin tam zamanlı bir meslek haline getirilmesi, başka kurumlarda farklı işlerle uğraşan kimselerin öğretmenlikle bağlantılarının kesilmesi, öğretmen adaylarına en az bir yıl olmak koşululuyla staj mecburiyetinin getirilmesi, bu nedenle öğretmen okulunun yanında tatbikat mektebinin kurulması

şeklindeki gelişmelerdir. Darü'l-muallimîndeki son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik becerileri "Tatbikât-ı Tedrisiye" imtihanlarıyla ölçülmüştür. Mezun oldukları yıl da çeşitli okullarda gözlemlerde bulunup, derslere girerek staj yapmışlardır. Kız okullarındaki öğretmen ihtiyacının giderilmesi için Darü'l-muallimâtların sayısı artırılmaya çalışılsa da kadın öğretmen eksiliği varlığını sürekli olarak devam ettirmiştir.

Öğretmenlerle ilgili diğer bir değişiklik ise öğretmenlerin sınıftaki rolleri noktasında olmuştur. Türk milletini yükseltme amacıyla öğrencileri hayata hazırlama görevini yüklenen öğretmenler, eğitim sistemine yeni öğretim usulleri dahil edilmeden önce sınıfta merkezî konumda olmuşlardır. Önceleri sınıftaki eğitim etkinliklerinin planlanmasındaki görev öğretmene ait olup Esasicilik akımının özellikleri görülürken sonrasında ise öğretmenlerin görevi öğretim etkinliklerine kılavuzluk etmek olarak değiştirilmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin de buluş ve keşif yöntemiyle öğretime etkin bir şekilde katılmasına yönelik olarak birçok etkinlik ve materyal örneği öğretmen dergilerinde yer almıştır. Örneklemimiz içinde yer alan *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası* ve *Tedrisât Mecmuası*'nda da öğretmenlere rehberlik edebilecek birçok uygulama tespit edilmiştir. Yayımlanan ders programlarında da sürekli bir iyileştirme olduğu dikkat çekmektedir. Manevî ve millî değerlerin eğitimini hedefleyen Musâhabât-ı Ahlâkiyye derslerinde de konuların işlenmesindeki düzen öğretmenlere bırakılmıştır. Konuyla ilgili materyal olarak da *Tedrisat Mecmuası*'ndaki hikaye, masal ya da menkıbeler kullanılmıştır.

Bu dönemde öğretmenler birlik-beraberliğin tesis edilmesinde kilit unsur olarak görülmüştür. Bu nedenle siyasî ideolojiler başta olmak üzere pek çok şeyden uzak durmaları gerekli görülmüştür.

Özellikle ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerin üzerindeki etkilerine dikkat çekilerek eğitim ıslahatlarının gerçekleşmesinin en etkili yolunun yükseköğretimde mi yoksa ilköğretim kademesinde mi değişiklik yapılacağı konusunda fikrî tartışmalar da bir yönüyle öğretmen meselesi içinde değerlendirilebilir.

3.1.6. Eğitim Programları ve Ders Kitapları

Eğitim programının ne olduğuna dair eğitim literatüründe birçok farklı tanım yapılmıştır. Genel manasıyla eğitim programı, tasarlanmış olan eğitim hedeflerini gerçekleştirebilmek amacıyla öğrenme, öğretme süreçlerini, uygulanacak yöntemleri, öğrenme etkinliklerinde kullanılacak araçları ve ölçme değerlendirme yöntemlerini ihtiva eden ayrıntılı bir plan olarak tanımlanabilir. Genel olarak eğitim programlarıyla ilgili tanımlar incelendiğinde eğitim programlarında dört farklı unsurun yer aldığı anlaşılmaktadır. Bunlar amaç (hedef), içerik (müfredat), öğrenme-öğretme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Kısaca açıklayacak olursak birincisi öğrenciye kazandırılacak olan davranışların ve eğitim amaçlarının tespit edilmesi, ikincisi belirlenen amaçlara ulaşmak adına gerekli içerik ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesi, üçüncüsü seçilen içeriğini öğrenme ve öğretme süreçleri içerisinde sunulması ve dördüncüsü öğrenme-öğretme sürecinin ve amaçlara ne denli ulaşıldığının değerlendirilmesidir. Eğitim programının bir alt ögesi olan öğretim programı ise eğitim programının hedefleri doğrultusunda planlanan bilgi ve becerilerin okul ya da okulun dışında bireye kazandırılmasıdır. Planlanan hedeflerin ders süresi boyunca bireylere nasıl kazandırılacağına dair etkinlikler bütünü olarak da tanımlanabilir. Öğretim programının içinde yer alan ve alt ögesini oluşturan ders programı ise derslerle ilgili olarak öngörülen öğretim faaliyetlerini sistematik bir şekilde düzenleyen programdır. Bilimsel olarak eğitim ve öğretim programı, belli ögeler arasında olan dinamik ilişki ağını ifade ettiği için ve 1950'den sonra anlamı daha iyi ihtiva ettiğinden eğitim programı tabiri kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2009, s. 16; Şişman, 2011, s. 11–12).

Konumuzun sınırlarını oluşturan Cumhuriyet öncesi dönem için eğitim-öğretim programları bugünkü şekliyle bir ayrıma sahip değildir. Bu başlıkta ele alacağımız eğitim programlarına yönelik öneriler okul ve ders boyutlu olarak eğitim programı, öğretim programı, ders programı, müfredat konularında ortaya konulan düşünce ve önerilerden oluşmaktadır. Programların haricinde derslerde en önemli yardımcı unsur olan ders kitapları ile ilgili görüş ve öneriler de bu başlık altında ele alınacaktır.

Eğitim programları ve ders kitapları konusu hakkında pek çok yazı kaleme alınmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu mevcut ders programlarını, kitaplarını, mevcut okulların

yetiştirdiği öğretmenleri ve çevre şartlarını değişikliklere müsait olarak görmemektedir. Bu sebeple yeni yapılan programlar, yeni hazırlanan ders kitapları başarısız olmaktadır.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu muallimlerimizin ciddi bir usûl-i tedrîs cehaleti içinde bulunduğunu, cehaletleri ile düştükleri girdaba yalnızca kendilerini değil yarınki nesilleri de sürüklediklerini ifade etmektedir. Ayrıca bu durumun yapılan tüm emekleri zayi ettiğine değinmektedir. Ali Kâmi'nin *İçtihad*'da yer alan yazısında belirttiğine göre Baltacıoğlu mevcut terbiye hakkında "mekteplerimizde senelerden beri sarf edilen paralara, emeklere, zamanlara, değiştirilen programlara yazılan kitaplara rağmen vücudu sıska ve kambur, zekası meflûç, hissiyati uyuşmuş, iradesiz, korkak esir ve mahkum biçâreler yetiştiren sakat terbiye" şeklinde bir betimleme yapmaktadır (Ali Kâmi, 1330, s. 2183).

Eğitim sisteminde ve okullardaki ıslahatlarda derslerin, ders kitaplarının, programlarının mutlaka düzeltilmesi gerektiği üzerinde duran Sâtı Bey, bunların yanında öğretim usullerinin de ıslah edilmesi gerektiğine dair şunları söylemektedir: *"...Programlar ne kadar mükemmel olursa olsun, tedrîs edilecek ulûm ve mebâhis ne kadar lüzumlulardan intihâb edilirse edilsin usûl-i tedrîs mükemmel ve mantıkî olmazsa, tedrisâta terbiye-yi fikriyeyi temîn edecek bir tarz-ı usul takip edilmezse tahsîl pek noksan pek akîm kalır..."* (Sâtı Bey, 1324, s. 7).

Ders programlarıyla ilgili bir değerlendirmede de bulunan Sâtı Bey, ders programlarında din derslerine çok fazla yer ayrıldığını ancak buna nazaran bu dersten beklenen faydanın sağlanamadığını düşünmektedir. Osmanlı eğitiminde ilkokulların gayesi dinî ilimleri öğretmektir. Ancak çocuklar dinî bilgileri okuldan önce ailelerinden ve çevrelerinden öğrenmektedirler. Sâtı Bey bu durumu toplumda din adına cehaleti yayan taassup sahiplerine hizmet eden bir durum olarak yorumlamaktadır.

Bu yüzden de Sâtı Bey'e göre okul programlarında yer alan din derslerinden hedeflenen faydaların sağlanabilmesi için bu dersi verecek olan öğretmenlere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Bu dersler programlarda yeterli şekilde yer almaktadır ancak çocukların dinî bilgileri yeterince öğrenememesindeki sebep öğretmenlerin bilgi ve yöntem eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu derslere ait ders kitaplarında kullanılan dil de öğrencilere uygun değildir. Kitapların pedagojiye uygun ve sistemli olarak hazırlanması gerekmektedir. Yöntem olarak ise çocukların ezbere kesinlikle

zorlanmaması gerektiğini düşünen Sâtı Bey, ilmihal dersi için de modern eğitim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca ilkokul programlarındaki inanç esasları konularında Cenâb-ı Hakk'ın birliği, Hz. Peygamber'in peygamberliği, ahiret gibi anlayabilecekleri konular Sâtı Bey tarafından çocuklara öğretilebilecek konular olarak görülmüşken, rükûnlar, taksimler, şartlar ve tasnifler gibi konular çocukların bilişsel kabiliyetlerinin üzerinde görülmüştür. Sâtı Bey bu konuyla ilgili şunları söylemiştir:

> *"…Cenab-ı Hakk'ın varlığı fikri kendilerini etraflarında gördükleri eşya ve hadisattan bir mevcudiyeti istidlal ettirilmek suretiyle terkin ettirilmelidir; Cenab-ı Hakk'ın evsafı da yalnızca âsarı ile anlatılmalı, bu evsafın isimlerini söylemekten ve bahusus bunları tasnif eylemekten tevkî eylemelidir…"* (Sâtı Bey, 1326g, s. 13)

Sâtı Bey'e göre ibadetler konusunda da terimsel anlatımlardan ziyade pratik olarak ibadetlerin nasıl yapılması gerektiğinin üzerinde durulmalıdır. Derin bilgiler ileriki yaşlarda çocukların kapasiteleri arttığında verilmelidir.

Dinî ahlaktan ziyade vicdanî ahlak üzerinde duran Sâtı Bey'in bu düşünce doğrultusunda ders programlarındaki din dersleri veya ilmihal derslerini gereksiz gördüğüne dair bir çıkarım yapmak yanlıştır. Sâtı Bey'in yazılarına bakıldığında böyle bir isteğini içeren bir yazıya rastlanmamaktadır. Din derslerini kaldırmaya yönelik de herhangi bir çabası olmamıştır. Bilakis temel olarak söylediği şey bilimsel esaslara uygun olarak yapılan din ve ahlak dersi eğitiminin gerekliliğidir. Hatta bu dersler taassuptan kurtulmak için de bir çare olarak görülmüştür. Bu noktada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü öğretmenler halkı eğiterek taassuptan kurtarabilecek kişiler olduğundan, dinî olarak da en iyi şekilde donanımlı olmaları gerekmektedir.

Sâtı Bey'in programlarla ilgili yaptığı diğer bir yenilik ise Dârü'l-muallimîn'in müdürü olduktan sonra programlara eklediği derslerdir. Kendisine okul müdürlüğü teklif edildiğinde bir reform paketi öne sürmüş ve bunun reformların büyük bir kısmını öğrencilerin zihnî, bedenî ve ahlakî gelişimlerini sağlayacak yeni derslerin programa eklenmesi oluşturmuştur (Sâtı Bey, 1327d, s. 81–82). Okuldaki öğretmenleri ve programı kendisinin seçmesi, programın uygulanmasını sağlamlaştıracak adımlar olarak görülebilir. Ayrıca okul müdürlüğüne birtakım yenilikler sunması, müdürlük görevine ve orada yapacağı yeniliklere hazırlıklı olması şeklinde yorumlanmaktadır.

Sâtı Bey'in ders programlarıyla ilgili bir önerisi de El İşi derslerinin programlara ilave edilmesi olmuştur. Avrupa ve Amerika'daki programlarda bu dersin yer aldığını ifade eden Sâtı Bey bu dersin çok önemli olduğuna dair görüşlerini sunmuştur (Sâtı Bey, 1326h, s. 43).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu da eğitim programlarında Resim, Şekil, El İşleri, Hendese ve Yazı derslerinin önemini "Çizgi Dersleri" isimli makalesinde ele almıştır. İsmail Hakkı Bey'e göre derslerde resmin kullanılması keyfî bir durum değil ihtiyaçtır. Öğrenmeye yardımcı olan resim dersleri programının Hendese dersi programı ile paralel ve birbirini tamamlayıcı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Baltacıoğlu'na göre Resim dersleri şimdiye kadar zannedildiği şekilde eğlence dersinden ibaret değildir. Bu dersin okul programlarında faydalı bir şekilde yer alabilmesi için de uzmanlarca hazırlanmış programlara ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1326). Avrupa ülkeleri eğitim kurumlarında uygulanan yöntem ve teknikleri Türk eğitim sistemine uygulamaya çalışan İsmail Hakkı Bey, el işleri konusunda da büyük gayret sarf etmiştir. El işi öğretiminin yeni usulünü tüm ülkeye uygulamak adına sergiler, konferanslar, makaleler, kitaplar hazırlamıştır. Bu kapsamda hazırladığı kitaplardan biri *El İşlerinin Usûl-i Tedrîsi* olmuştur. Bunun yanı sıra Hendese, Coğrafya, Resim, Yazı gibi farklı derslerin nasıl okutulacağına dair de kitaplar kaleme almıştır. Bu şekilde hangi dersin hangi yöntemlerle ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilere öğretilmesi gerektiğini anlatmaktadır (Kaçmazoğlu, 2001, s. 201). Baltacıoğlu teorik değil pratik eğitimden yana bir tavır almıştır.

Ders plan-programlarının önemine değinen bir diğer isim Hulusi Bey'dir. Hulusi Bey, ibtidâî talebesine muvaffakiyetli ders vermenin çok güç bir iş olduğunu, Dârü'l-muallimînlerde öğrencilerin birçok defa tatbikat dersi yaptıkları halde ibtidâî mekteplerde öğretmen olmalarının ardından dersleri talebelerine iyi anlatamamaktan ve iyi öğretememekten dolayı üzüntüye kapıldıklarından bahsetmektedir. Bu durumun üstesinden gelmek için ise ders planını yapılmasına dikkat etmek gerekmektedir. Bir muallim sınıfa girmeden önce mutlaka plan-programını ayarlamalıdır (Hulusi Bey, 1332, s. 49–50).

Sonrasında yapılan detaylı programların eğitime faydalarının neler olduğuna dair bazı maddeler zikretmiştir. Hulusi Bey'e göre detaylı programların faydaları şunlardır (Hulusi Bey, 1332, s. 53):

1- Muallimler verdiği dersler arasında mukayeseler yaparak kendini ve gelişmesini daha bariz görür. Sonra aynı dersin diğer bir sınıfa ya da yine aynı sınıfa verilmesi gerektiğinde zorluk çekmez.
2- Muallimler bazında bir değişiklik gerçekleştiğinde yeni gelen muallim o notlardan istifade eder.
3- Müfettişler bu sayede mercilerine doğru raporlar verirler.

Eğitim programları konusunda diğer bir eleştiri de medreselerle ilgili Mehmed Nûri Efendi'den gelmiştir. Mehmed Nuri, medreselerde Kanûnî Dönemi'nden itibaren bir gerileme olduğunu; medreselerin çağın ilerlemesine rağmen eski program ve geleneksel usûllere devam etmesi sonucunda gerilediğini ve ihmal edildiğini söylemiştir. Ayrıca Mehmed Nuri'ye göre medreselerdeki ders kitapları da oldukça eskidir. Fünûn ilimlerinden hiçbirinin medreselerde yer almaması da ayrı bir problem olarak dile getirilmiştir (Mehmed Nuri, 1338, s. 273). Aynı şekilde öğretim metotlarına dair öğretmenlere yol gösterecek herhangi bir program bulunmamaktadır. Bu da öğretmenlerin kendi başlarına bırakılmaları anlamına gelmektedir.

Edhem Rûhi*, programlarla ilgili mektep-medrese karşılaştırmasında bulunarak düşmanın silah yerine ilim ve fenle geldiğini, bu noktada da en büyük sorumluluğun medreselilere düştüğünü şu şekilde belirtmektedir:

> *"…Memleketin en genç uzuvları, en parlak zekâları o kurûn-ı vüstâya mahsûs olan usûl-i sakîm ile mahv oluyor, çürüyor, benliğini gaib edip gidiyor… Bu müdhiş cinâyetin mesûliyetini hanginiz üzerinize alacak? Bunu iyice bilmeliyiz ki: Bugünkü neslin sâha-i tahammülü, havsalası kurûn-ı vüstâda yaşayan lâ-kaydî kafalar değildir…"* (Edhem Rûhi, 1329a, s. 200).

Yazısının devamında ise düşman dine, memlekete; ok, mızrak, kılınç, kalkan ile yürümüyor; ateş saçan toplarıyla, zehir döken mitralyöz mavzerleriyle yürüyor, daha

* Edhem Rûhi, 1873 yılında doğmuştur. Tahsilini Fatih Askerî Rüşdiyesi'nde ve Kuleli Askerî Tıbbiye İdadîsi'nde ikmal etmiştir. Öğrencilik yıllarında Jön Türklerle irtibat halinde olduğu bilinmektedir. Osmanlı gazetesinde yazı işleri müdürlüğü yapmıştır. Osmanlı İttihat ve İnkılap Cemiyeti'nin kurucusu olarak Osmanlu gazetesinin yeniden yayımlanmasını sağlamıştır. Rumeli Telgrafları, Balkan, Rumeli, Eyyam ve Çiftçi Bilgisi gazetelerini çıkarmıştır. 1949 yılında vefat etmiştir.

doğrusu fenle, fikirle, azimle, sebâtla yürüyor, diyerek milletin hayatının kendilerine emanet edildiğini, durumunun kötüleşmesinden de sarıklılar olarak nitelendirdiği kendilerinin sorumlu olduğunu ifade etmektedir.

Benzer şekilde bir karşılaştırma yapan diğer isim Mehmed Emin olmuştur. Mehmed Emin, bütün felaketin sebebinin cehalet olduğunu söylemiş ve bunun giderilmesinde nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair fikirlerini kaleme almıştır. Ona göre eğitimdeki problemler fark edilmiş ve bu problemlerin giderilmesi için pek çok yöntemler sunulmuşsa da bunların hiçbirinin milletimizin toplumsal ve ruhî özelliklerine uygun olmadığı tecrübeler sonucu elde edilmiştir. İhmal edilen medrese programlarının düzenlenmesi halinde medreselerin başarı açısından mektepleri geçeceğini ifade etmiştir (Mehmed Emin, 1330, s. 176).

Mehmed Emin'in üzerinde durduğu bir başka mesele ise okul programlarının leylî olması gerektiğiyle ilgilidir. Bu konuyla ilgili şu görüşlerini paylaşmıştır: *"...Nehârî mekâtib talebe hayâtında ne intizâm-ı tedrîs, ne de vahdet-i efkâr u âmâl husûsunda leylî mekâtib derecesinde bir âmil olamıyor..."* (Mehmed Emin, 1330, s. 176). Bununla birlikte yabancıların etrafta her yerde küşâd ettikleri müesseselerin çoğunlukla leylî olması sebebiyle oradaki birçok resmî okulun yapamadığı büyük bir etkileri olduğundan bahsetmiştir. Mehmed Emin, bu görüşleriyle gündüzcü okullara nazaran geceli okulların çok daha etkili oldukları üzerinde durmuştur. Çünkü geceli okul halka çocuklarını hem tarlalarında, bahçelerinde çalıştırma hem de okutma fırsatı verecektir.

Mehmed Emin ders programlarındaki derslerin çok fazla olmasını da eleştirmektedir. Derslerin sayılarını artırmak yerine idrak edilebilirliğinin artırılması üzerinde durarak derslerin fazlalığının talebelerin ilmî değerini artırmadığını ifade etmektedir. Bu durum ders programlarında bazı değişiklikler yapılarak aşılabilir. Bu meseleyle ilgili şu görüşlerini dile getirmektedir:

> *"Talebenin dimâğını birbirini takîb eden birçok derslerle günde altı yedi saat dershâneler içinde sıkmayarak malûmâtın tatbîkât-ı hâriciyye ile dimâğda kendi kendine tevazzuna çalışmak ve yalnız hâfızayı değil idrâk ve muhâkemeyi ve bin-netice irâdeyi de tenmiye etmek lâzımdır. Ders programlarında tatbîkât-ı fenniyye, mümâresât-ı bedeniyye ve münâkaşât-ı ilmiyyeye de vâsi mevkiler vermelidir."* (Mehmed Emin, 1330, s. 176).

Eğitim programlarındaki amaçsızlığın da üzerinde duran Mehmed Emin bu amaçsızlığın öğrencileri ya devlet memuru olmayı istemelerine ya da köy imamlığıyla yetinmelerine neden olduğunu söylemiştir. Bu mahzurun giderilmesi için medrese talebelerine devlet memûriyetleri için özellikle dinî işlerde geniş istihdam alanları gösterilmekle beraber zirâat, sanat ve ticâret gibi alanlarda da şahsî kabiliyetlerini keşfetmelerini sağlamak, onları kendi kendine iş görebilecek hâle getirmek lazımdır (Mehmed Emin, 1330, s. 176), diyerek bunun da ancak talebeleri bu özelliklere uygun yetiştirebilecek programlar hazırlanarak mümkün olduğuna dikkat çekmektedir.

Eğitim programlarındaki gaye yoksunluğu meselesine medrese özelinde temas eden H. Feyzi, medrese programlarının gayelerinin belirlenmesinin, medreselerde yapılacak olan ıslahlara da yardımcı olabileceği üzerinde durmuştur: *"Ucu bucağı olmayan müddet-i tahsîliyyenin nihâyetinde talebeye bir menfaat, bir gaye gösterilsin. Bu sâyede henüz tahsîlin nâ-kâbil-i tahammül tazyîkı altından kurtulan o bîçâreler bir de derd-i maişet önünde kıvranmasın."* (H. Feyzi, 1328, s. 89)

M. Şemseddin de eğitimin temelinin programlar olduğu üzerinde durmaktadır. Okullarda programların düzgün bir şekilde ayarlanıp bir amaca göre dizayn edilmezlerse fayda yerine büyük zararlar vereceğinden bahsetmektedir. Gelecek neslin eğitiminde dikkate alınması gereken hususları şu şekilde izah etmiştir: 1- Okutulacak konuların seçimi, 2- Tedrisâtın zamana ve ilimler arasındaki ilişkiye ve öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmesi, 3- Talebeyi istidâdlarına göre bir veya birkaç ilimde mütehassıs yapabilecek bir usûlün uygulanması (M. Şemseddin, 1330c, s. 45). Bu üç önemli meselenin pedagojinin ruhunu teşkîl ettiğini söyleyen M. Şemseddin, meselelerin çözümü için yapılacak şeyin programların düzenlenmesi olduğunu söylemektedir. Ona göre öğretimin temel esası programdır.

M. Şemseddin, okullarda okutulması gereken derslerin intizamında ve plan-programların belirlenmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Bunlar dinî bilgilerin, sağlık bilgilerinin, ahlak derslerinin programlarda yer almasına verilen önem olduğu gibi; vatana sadık olmak ve muhabbet duymak gibi toplumsal yönleri ağır basan kazanımların da yer alması gerektiğidir (M. Şemseddin, 1328e, s. 70).

M. Şemseddin'e göre okul programlarının yeniden tanzimi veya tadîl ve ıslâhı meselesi, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir meseledir. Programların sınıflarda birbirinden farklı kapasitede olan öğrencilere göre ayarlanması da oldukça zor olmakla beraber dikkat edilmesi gereken bir husustur. M. Şemseddin bu konuyla alakalı detaylı izahta bulunmuştur (M. Şemseddin, 1330c, s. 45).

Okutulacak şeylerden hangilerinin faydalı olduğunun belirlenmesinin ne kadar güç olduğunu da pedagojiyle ilgilenen kimselerin anlayabileceği üzerinde durmuştur. Yazısının devamında ise mevcut programların bir kısmının fayda sağlayamayacak kadar kısa, bir kısmının ise epeyce lüzumsuz bilgilerle dolu olduğunu söylemiştir. Bu şekilde hazırlanmış programlar ve ders kitapları zihin yorucu olmaktadır ve öğrenciler okuldan sonra bu detaylı bilgileri unutmaktadırlar. Bu durumun önüne geçmek için yapılması gereken şey ise temel prensiplere yer verilip lüzûmsuz veya daha az faydalı bulunanların programlardan çıkarılmasıdır (M. Şemseddin, 1330c, s. 46).

Bahsi geçen okul programlarının hazırlanmasının hükümetin görevi olduğunu ifade eden M. Şemseddin, resmî okulların programlarının kontrol edildiği gibi özel okulların da programlarının düzenlenmesi ve kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde ülke içerisinde açılan yabancı okullar da denetlenmeli ve gerekli görüldüğünde bu okulların programlarına müdahale edilmelidir. Günaltay, eğitim programlarının düzenlenmesinde hükümetin neden sorumluluk sahibi olduğuna da yazılarında yer vermiştir. Kısaca hükümet hem kendi hem de toplum için memleketteki çocukları okutmak ve onlara bedenî terbiye vermekle sorumludur. Bu durumun faydaları hem hükümete yaraması hem de toplumun fertlerine müreffeh bir imkan sunması açısından çift yönlüdür. Ders kitapları da çocukların anlayabileceği dil ve üslupla yazılmalıdır (M. Şemseddin, 1328b, s. 460).

Okul, öğrencileri geleceğe hazırlayan bir kurumdur. Dolayısıyla okul programları öğrencilerin gelecekteki hedeflerine yönelik hazırlanmalı ve karşılaşacakları şüpheleri yok etmeye dayalı olmalıdır. Aksekili Ahmed Hamdi* mekteplerdeki Ulûm-i Dinîye

* Ahmed Hamdi Akseki, 1887 yılında Akseki'de doğmuştur. Kur'ân-ı Kerîm okumayı beş altı yaşlarında öğrenmiş olup, on dört yaşlarında medreselerin temel derslerini okumuştur. 1905'te İstanbul'a gitmiş, Fâtih dersiâmlarından özel dersler okumuştur. Bunun yanı sıra Mehmed Âkif'ten Arap Edebiyatı ile ilgili metin okumaları yapmıştır. Medrese tahsili devam ederken Dârülfünun Ulûm-i Âliyye-i Dîniyye Şubesi'ne girmiştir. Sonrasında Medresetü'l-Mütehassısîn'in Felsefe, Kelâm ve Hikmet-i İlâhiyye Şubesi'ne girerek birincilikle mezun olmuştur. Akseki, dersiâm olduğu esnada otuz iki yaşındadır. Yazı

derslerinin bu nitelikten oldukça uzakta olduğunu ve bu sebeple bu derslerden beklenen verimin alınamadığını söylemektedir (Aksekili Ahmed Hamdi, 1337). Bu yazısının ayrıntılarına din dersleriyle ilgili tartışmalar başlığında yer verilecektir.

Ders programları gibi ders kitapları da tartışmaların gündeminde olmuştur. Hasan Hikmet* eğitimde kullanılan kitapların yabancı müellifler tarafından yazılmasını eleştirmektedir. Bu konuyla ilgili çeşitli örnekler vermektedir. Örneğin bir Fransız çocuğu için yazılan bir kitap bizim ruhumuza yabancı kalır. Bizim için millî his, dinî hissiyata uygun kitaplar lazımdır. Bir örnek vererek durumu açıklamaktadır. Fransızca'dan tercüme edilen "İhtiyar Asker" parçasından Müslüman bir çocuğun anladıkları farklıdır. Tercüme kitaplar hissiyatımıza yabancıdır. Mektep kitaplarını kendi ruhumuza ve geleneklerimize göre yeniden şekillendirmek, İslam toplumunun ilim ve irfan sahasında ilerlemesini sağlayacaktır. Aynı şekilde hükümet de inşallah mektep programlarının daha esaslı tedbirlerle ıslah edilmesini; dinî ve millî tecrübenin tahsilini gaye edinir diyerek ders kitapları gibi programların da değişmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (Hasan Hikmet, 1339, s. 135–137).

Mekteplerde okutulacak din dersleri için hazırlanan çalışmalardan biri Halim Sabit* tarafından kaleme alınmış olan *Amelî İlmihal'*dir. İbtidâî mekteplerde birinci ve ikinci

---

yaşamına 1908 yılından sonra başlamıştır. Bir süre Sebîlürreşâd'ın Bulgaristan ve Romanya muhabirliğini yapmıştır. Akseki, farklı süreçlerde farklı camiilerde kürsü şeyhlikleri yapmıştır. Millî Mücadele sebebiyle Anadolu'ya geçerek burada yazıları, vaazları ve konferansları ile Anadolu harekâtına destek vermiştir. Akseki, Ankara Lisesi ulûm-i dîniyye muallimliği yaparken Umûr-i Şer'iyye ve Evkaf Vekâleti Tedrisât Umum Müdürlüğü görevi kendisine verilmiştir. Cumhuriyet'in ilanı sonrasında Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde çeşitli görevler yapmış ve 1947 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin üçüncü Diyanet İşleri Başkanı olmuştur. 1951'de vefat etmiştir. İleri görüşlü, kendisini sürekli geliştiren ve taklide karşı bir din âlimi olarak bilinmektedir (Bolay, 1989, s. 293–295).

* Hasan Hikmet, 1894 yılında doğmuştur. İlköğrenimini ve ortaöğrenimini Üsküdar'da, lise öğrenimini Vefa İdadîsi'nde tamamlamıştır. Yükseköğrenimini Hukuk Fakültesi'nde ikmal etmiştir. Tahsil yaparken Sırât-ı Müstakîm dergisi ile tanuşmıştır. Israrlar neticesinde İttihat ve Terakkî Cemiyeti'ne üye olmuştur ancak sonrasında pişman olmuştur. 1923-1925 yıllarında Sebîlürreşâd'da yazıları yayımlanmıştır. Bu derginin Takrîr-i Sükûn Kanunu'yla kapatılmasının ardından yayın hayatını sonlandıran Hasan Hikmet, 1976'da vefat etmiştir. İlim Yayma Cemiyeti'nin kurucularındandır (Çitçi, 2013).

* Halim Sabit (Şibay), 1883 yılında doğmuştur. Rus Lisesi'nde de lise öğrenimini bitirerek akabinde Hüseyniye Medresesi'nde müderrisliğe getirilmiştir. Daha sonra İstanbul'a geçerek Mercan İdâdîsi'ne girmiştir. Burayı ikmal ederek Dârülfünun İlâhiyat Şubesi'ne girmiştir. İmtihana girerek idâdîlerde muallimlik hakkı kazanmıştır. Orta Asya'yı gezerek elde ettiği çalışmalar Türk Yurdu dergisinde seri halinde yayımlanmıştır. Ulûm-i dîniyye muallimliği yapmıştır. Müderrislik ve reislik görevleri yapmış, İslam Ansiklopedisi'nin Türkçe'ye tercüme edilmesi ile ilgilenen ekipte bulunmuştur. Kendisi, İttihat ve Terakkî'deki liderlerin İslam birliği, Türkçülük gibi hususlarda fikirlerinden yararlanılan önemli isimlerden biridir. Halim Sabit, dinin sosyal hayat için önemli olduğunu ve Türk milletinin ilerleyebilmesi için toplumun ahlâki prensiplerinin idrâk edilmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. İslam tarihi ile İslam fıkhı alanlarında araştırma ve çalışmaları bulunmaktadır. Sırât-ı Müstakîm, Sebîlürreşâd

sınıflarda okutulmak için hazırlanmıştır. Kavram yoğunluğunun oldukça fazla olduğu görülmektedir. Buna ilave olarak 54 Farz gibi konular da bulunmaktadır. Hz. Peygamber'in hayatı ile ilgili ya da günlük yaşantılarla ilgili örneklere yer verilmemiştir. Buna rağmen bu kitap devlet tarafından kabul edilerek mekteplerde okutulmaya başlanmıştır. Klasik ilmihal kitaplarından farklı olarak basımına son derece dikkat edildiği, güzel bir kağıda basılarak her sayfada çiçekli çerçevelerin bulunduğu görülmektedir (İmzasız, 1324, s. 177). Bu kitapla ilgili *Sırât-ı Müstakîm*'de *"...Çocukların muhabbet ve şevkini celb için şimdiye kadar mektep kitaplarında görülmeyen nefâset-i tab' cihetine de son derecede itinâ edilmiş ve taklîdlerine meydan vermemek üzere her nüsha nâşirlerinin mühürleriyle tahtîm olunmuştur..."* (İmzasız, 1324, s. 177) ifadelerine yer verilmiştir. Kapak tasarımlarının da dikkat çekici ve çocuklara uygun olması nedeniyle bu özelliklerdeki ilk kitap olarak kabul edilir.

Aynı kitabın İstanbul Maarif Müfettişleri tarafından yapılan değerlendirilmesinde ise kitap, öğrencilerin seviyesinden çok yukarıda ve bilgi yığını olarak görülmüştür. Yalnızca medreselerin değil mekteplerin de benzer durumda oldukları ifade edilmiştir:

> *"Beş yaşında bir çocuk Bismillah der, önüne farz ile vâcibi tefrîki meselesi çıkar. Delîl-i kat'î veya zannî ile subûtu gel de çocuğa anlat bakalım, bunu fark edecek idrâk elbette o sindeki çocukta yoktur ve olamaz. İşte bu kadar senelik tecrübeli usûllerin netâyici! Havâşî kalesi içinde kalan talebe-i ulûmun sarf okurken ilm-i beyân dinlemesi ne ise, mekteplerde bî-çâre masumların da delîl-i kat'î ve zannîsi odur..."* (İmzasız, 1325, s. 253).

Müteakip yıllarda Milaslı Doktor İsmail Hakkı*, ders kitaplarıyla ilgili en önemli çalışmalardan bir diğerinin Ahmed Hamdi Akseki'ye ait olduğunu söylemektedir. Mekteb-i Harbiyye'deki öğretmenliği sırasında gördüğü eksiklik sebebiyle gençlerin karşı karşıya kaldığı dinsizlik cereyanına karşı dikkat edilmesi gereken hususları ve alınacak tedbirleri kapsayan *Dinî Dersler* kitabını ele almıştır. Bu kitapta din hem

---

ve İslam Mecmuası'nda yazıları yayımlanmıştır. 1946 tarihinde vefat etmiştir (Birinci ve Karatepe, 1997, s. 336–337).

* Milaslı Doktor İsmail Hakkı, 1870 yılında doğmuştur. İlk ve orta öğrenimden sonra İstanbul'a gelerek Mektebi Tıbbiye-i Mülkiyesi'ni ikmal etmiştir. Belediye hekimliği, sıhhiye ve iskân müdürlüğü görevlerinde bulunan İsmail Hakkı'nın Fransızca muallimliği yaptığı da bilinmektedir. Kurtuluş mücadelesinde görev alanlardandır. Hilal-i Ahdar Cemiyeti kurucuları arasında bulunan Milaslı, Sebîlürreşâd'ın yazarlarındandır. 1938 yılında vefat etmiştir (Çatalbaş, 2014, s. 100–101).

psikolojik hem de sosyal bir gerçeklik olarak ele alınmıştır (İsmail Hakkı (Milaslı Doktor), 1335, s. 219–220).

Sebîlü'r-Reşâd'da birçok makalede medresede okutulan ders kitapları hakkında bilgiler verilmiş ve kitapların eksiklikleri üzerinde durulmuştur. Burada tüm yazıların ayrıntılarıyla ele alınmasından ziyade yazılarda genel anlamıyla eleştirilen hususlardan bahsedilecektir. Medrese kitapları ile ilgili eleştiriler gündemi oldukça meşgul etmiştir. Medreselerde okutulan kitaplara yönelik eleştiriler şu noktalarda gelmiştir:

1- Derslerde Arapça yazılmış kitaplar 10-15 sene okunmasına rağmen öğrencilerin hala Arapça konuşamıyor olmaları bir problemdir. Bu durum, okutulan kitapların bu maksada hizmet etmediğini ortaya çıkarmaktadır (Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329).
2- Tüm nahiv kitaplarında ya da mantık kitaplarında sürekli aynı tabirlerle aynı lafızlar dönüp durmaktadır. Öğrenciler ise bu kalıpları sözlüklere bakmadan anlayamamaktadırlar (Cevad, 1336a).
3- Kitaplarda genel olarak fülân zat şeklinde muğlak ibareler yer almakta, bu şekildeki kalıpların kullanımı öğrencilerin zihinlerini karıştırmakta ve o ilimden alınacak faydayı engellemektedir (Ömer Fuâd, 1329).
4- Dersleri okutulan kitaplar, çağın ihtiyaçlarına uygun değildir ve bu sebeple öğrenciler istenilen faydayı alamamaktadırlar. Bu durumun devam etmesi gelecekte dinî telkinde bulunacak kimseler için oldukça tehlikeli olarak görülmektedir (H. Osman Niyazi, 1329a).
5- Diğer bir nokta da kitapların düzenlenmesi suretiyle talebe-i ulûmun programlarını düzeltmek ve ıslah etmektir (Hâfız Mehmed Hilmi, 1329).
6- Vaiz kitapları da gerilemenin sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Bu kitaplar insanların çalışmalarını teşvik edici, iyiliklerini artırıcı ve bu suretle milletin ilerlemesine katkı sağlayacak şekilde yazılmamışlardır. Kitapların içinde yazan bilgiler insanları çalışmaktan çok atalet ve tembelliğe sevk etmektedir. Hal böyle olunca bu kitaplarla yetişen vaizlerin insanları irşad edebilme konusunda da iyi bir performans sergilemeleri mümkün görünmemektedir (Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329).
7- Yalnızca medreselerde okutulan kitaplar değil mekteplerde okutulan kitaplar hakkında da görüşler bulunmaktadır. M. Şemseddin Günaltay ders kitaplarının

çocukların anlayacağı dil ve uslûpta yazılması gerektiğini ve hazırlanmasında en yeni tekniklerin kullanılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Ayrıca kitaplar yalnızca öğrencilerin değil ailelerinin de okuyabileceği nitelikte olmalıdır (Günaltay, 1328).

Hâlide Edib de ders programları ve derslerin ayarlanmasında özellikle ibtidâî mekteplerde duygu ve his gelişimine yönelik bir program hazırlanması gerektiğini söylemektedir. Bu noktada müzik dersinin çok önemli olduğunu ve çocukların duyu gelişimine yardımcı olan diğer derslerin de mutlaka programlarda yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili bir dizi öneri sunmuştur. Bu önerilerden bir kısmı şu şekildedir (Hâlide Edib, 1332, s. 21–22):

1- Özellikle küçük mekteplerde sevinç ve neşeyi arttırmak gerekmektedir. Çünkü neşe, çocukların sıhhati ve fikri için gıda kadar hatta gıdadan fazla gereklidir.
2- Küçük mekteplerde muzıkadan sonra resim konusuna dikkat edilmelidir. Resim, doğru çizebilmekten ziyade güzel ve doğru görebilmek içindir. Çocukların kendi yaptıkları resimlerle birlikte okulun duvarlarında canlı ve güzel birkaç levha mutlaka bulunmalıdır. Ancak bu resimlerin çok olmamasına dikkat edilmelidir. Çünkü resimler çoğaldıkça etkisi kaybolur. Öğretmenler derslerde hayvanlara, gezilecek yerlere ya da tarihe ait güzel resim albümlerini öğrencilere göstermelidir.
3- Okulların bahçesi olmasına özen gösterilmeli, bahçesi olan küçük okullarda çocukların bir kısmı çiçek yetiştirmeye, diğer bir kısmı ise sebze yetiştirmeye alıştırılmalı, hatta imkan varsa hayvanlar da işin içine dahil edilmelidir.
4- Okullarda muhakkak uygulanması gereken şeylerden biri de öğrencilere on beş günde bir hocalarla beraber gezinti yaptırmaktır.

Bu önerilerdeki temel nokta, okullardaki derslerin nasıl daha verimli geçeceğine yönelik programların iyileştirme gayesi olmuştur. Hâlide Edib, bunların yanı sıra tahsilin özellikle ibtidâî kademesinde zihne kat kat bilgi yığmaktan ziyade öğrencilerin hayatta kullanacağı ve problemler karşısında kendisine silâh edineceği, işine yarayacak şeyler öğrenmek olduğunu söylemektedir.

Tevfik Nureddin de çocuk eğitiminde özellikle ilk mektepte okutulan kitapların önemine vurgu yapmaktadır. Ancak eğitim kurumlarında çocukların aldığı ilk

eğitimlerin farklı yönlerden yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Çocuk kitaplarının gerçek hayata uygun olmak yerine hayalî düşüncelerle yazıldığını söyleyen Tevfik Nureddin, ders kitaplarının içinde bulunan çevreye göre ve hayattan alınan somut örneklerle yazılması gerektiğini söylemiştir. Bunun yanında ders kitaplarında millî bir his de belirgin olmalıdır (Tevfik Nureddin, 1328). Tevfik Nureddin, çocukluğundan itibaren mektep kitaplarının hiçbirinin ilgisini çekmediğini şu satırlarda ifade etmiştir: *"...Hayat-ı tahsilimde bana bu derece tesir eden, benimle dost olan bir mektep kitabı hatırlayamıyorum. Benim mektep kitaplarım bana annem gibi şefkat göstermedi, ninem kadar anlatamadı. Belki kuru, soğuk ve çetin cümlelerle, mantıksız hikâye veya nasihatlerle dimağımı çok hırpaladı.."* (Tevfik Nureddin, 1328, s. 680).

Ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine dair öneriler sunan isimlerden biri de İbrahim Alâeddin* olmuştur. Bu konuyla ilgili Elif-bâ ve Kıraât kitaplarının çoğunun tesadüfî şekillerden ya da bir mürekkep lekesine benzeyen garip resimlerden oluştuğunu söylemiş ve mektep kitaplarını güzelleştiren etkenlerin ne olduğunun araştırılması gerektiğini söylemiştir. (İbrahim Alâeddin, 1333, s. 2444). İbrahim Alaaddin, kitaplarda kaliteden estetiğe, vermesi gereken histen kenar süslerine, kitabın dış kabından sayfa yapısına kadar her detayın nasıl olması gerektiğini ele almış ve çocukların seviyesine uygun hazırlanmış kitapların terbiyelerinde de önemli bir âmil olacağını ifade etmiştir.

Eğitim programlarıyla ilgili diğer bir husus da programda yer alan derslerin sürekli değiştirilmesi ve ders saatlerinin azaltılıp artırılmasının eğitimi olumsuz etkilediğine dair paylaşılan fikirler olmuştur. Ders programlarının bir an önce düzeltilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir (Yahya Afif, 1343).

Süreli yayınlara bakıldığında eğitimin plan-programa dayalı yapılması için yoğun çabanın sarf edildiği, bazı okul kademeleri için müfredatın hazırlandığı ve süreli yayınlarda okuyucularla paylaşıldığı görülmektedir. Düşünürlerin fikrî mensubiyetleri

* İbrahim Alâeddin (Gövsa), 1889 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Şemsü'l-maarif Mektebi'nde ilk öğrenimini gören Gövsa, orta öğrenimini ise Vefa ve Trabzon İdadîleri'nde tamamlamıştır. 1910 yılında Mekteb-i Hukuk'tan mezun olan İbrahim, daha sonra ise Trabzon İdadîsi'nde edebiyat muallimi olarak görevlendirilmiştir. Hayatı boyunca ilgi duyacağı eğitim konuları ile ilgili olarak 1913 yılında İsviçre'ye gitmiştir. Daha sonra ise arkadaşı olan Mustafa Şekip ile psikoloji ve pedagojinin edebiyattan daha önemli olduğu düşüncesine vararak bu alanda önemli araştırmalar yapmışlardır. Eğitime oldukça önem veren Gövsa, 1916 yılında Jean-Jacques Rousseau Pedagoji Enstitüsü'nden de diploma almıştır. Dârülmuallimîn ve Dârülfünun'da çeşitli kademelerde görev almıştır. Daha sonra ise Maarif Vekâleti'nde Talim ve Terbiye Dairesi'nin bir üyesi olmuştur. 1949'da Ankara'da vefat etmiştir (Gündüz, 2018, s. 164–165).

ne olursa olsun, eğitim programları ve ders kitaplarının eksiklikleri konusunda dikkat çektikleri meseleler aynı olmuş; eksikliklerin giderilmesi için de aynı gayretle çalışmışlardır. Hem medreseler için hem de modern eğitim kurumları için pek çok ders örneği ve müfredat planı hazırlanmıştır. Ders saatlerinden, içeriklerine hatta sıralamalarına kadar pek çok detay program örneklerinde yer almıştır. Özellikle eğitim dergilerinde okulların sınıf sayıları ve öğretmen sayıları gibi durumlarının da dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

Hazırlanan ders programlarına bakıldığında dogmatik bir yaklaşımın olmadığı, sürekli olarak iyileştirilen bir programın olduğu görülmektedir. Yeni program hazırlama girişimleri genelde okul müdürleri ve öğretmenlerle mütalaa edilerek Nezâret bünyesinde oluşturulan bir komisyon tarafından yapılmıştır. Ancak hazırlanan programların maddî yetersizlikler nedeniyle yeteri kadar çoğaltılıp öğretmenlere verilememesi de dönemin üzücü durumlarından biri olmuştur. Programlardaki bir husus da programların gönderildikleri yerin şartlarına göre kısmen esnetilebilmesine imkan verilmesidir. Bu noktada öğretmenin ve öğrencinin imkânları ve ihtiyaçları göz önüne alınmıştır. Bu düşüncenin yansıması olarak 1917 yılında Taşra medreseleri için yapılan düzenlemede programlara, merkezdeki medreselerin programlarından farklı dersler ilave edilmiştir. Plan-programlar yeni usule göre düzenlenmeye çalışılsa da öğretmenin merkezî rolü büyük ölçüde yerini muhafaza etmiştir. Yeni öğretim usullerinin uygulanması noktasında bile son karar daima öğretmene bırakılmıştır.

Aynı şekilde ders kitapları için de benzer çabanın sarf edildiği anlaşılmaktadır. Mevcut ders kitapları eleştirilmekte, yenilerinin yazılması noktasında Maarif Nezâreti'ne çağrıda bulunulmaktadır. Ders kitaplarının öğrencilerin yaşına ve seviyesine uygun şekilde tanzim edilmesi için yoğun bir çaba sarf edilmiştir. Ders kitaplarının nasıl olması gerektiğine dair özellikler de detaylarıyla ele alınmıştır. Bu noktada dikkat çeken bir husus ders kitaplarında özellikle yeni sisteme uygun olanların hazırlanmasında Fransız etkisinin hissedilmesidir. Oysa eğitimde yenileşme sonucunda yetiştirilmeye çalışılan insan tipinde daha çok Alman ve İngiliz etkilerinin olduğu bilinmektedir. Bu etkilerle yetiştirilmeye çalışılan insan tipi karar verebilen, lider, içinde yaşadığı topluma aidiyet duyguları taşıyan vb. özellikleri barındıran şekilde olmuştur. Ders kitaplarının Fransız usulüyle hazırlanmış olması bir çelişki oluşturmaktadır. Ancak meseleye detaylıca bakıldığında neden Fransız usulünün etkin olduğu anlaşılmaktadır. Devletin

üst düzeyinin Fransa ile olan ilişkileri, yeni açılan okullarda görevlendirilecek kimselerin Fransa'ya eğitime gönderilmesi, yeni uygulamaların öğretilmesi amacıyla pek çok Fransız uzmanın Osmanlı Devleti'ne davet edilmesi gibi nedenler, eğitimde Fransız etkilerinin baskın olmasına neden olmuştur.

3.1.7. Öğretim Usul ve Yöntemleri

Batı'da çocuklukla ilgili araştırmalar özellikle tıp, psikoloji ve sosyoloji bilim dallarının da gelişimiyle bireysel özelliklerin tanınması ve buna göre bir eğitimin planlanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda okul programları ve ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine ve yeteneklerine göre yenilenmesi ve öğretmenlerin de buna göre tutum geliştirmeleri gerektiği fikrini ortaya çıkarmıştır.

Eğitim, öğretimin belirli hedeflere yönelik öğrenmeleri gerçekleştirmek üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi suretiyle gerçekleşmektedir. Etkili öğretim, öğrenme olayının doğasını ve birbirinden farklı gelişim aşamalarında bulunan öğrencilerin özelliklerini anlamayı gerektirmektedir. Bu nedenle eğitim programlarının temel ögelerinden birini öğrenme tecrübelerinin kılavuzlanması oluşturmaktadır. Eğitim programlarının içeriği neyin öğretilmesi gerektiğine dair cevaplar ararken öğrenme-öğretme süreçlerinde ise öğretilecek muhtevanın nasıl öğretilmesi gerektiğine dair cevaplar aranmaktadır (H. Akgündüz, 1997, s. 407). Neyin nasıl öğretilmesi gerektiği konusu, dinin öğretimi alanında özel olarak belirlenen bazı metotları da ortaya çıkarmıştır. Cebeci bu metotların tebliğ, davet, tartışma, örnek olma-model sunma, temsilî anlatım, tedricî öğretim, özendirme-sakındırma, tekrarlayarak belletme metotları olduğunu söylemektedir (Cebeci, 2010).

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte ders içerikleri ve ders işlemede kullanılan yöntemler yeni gelişmeler ışığında gözden geçirilerek değişmeye başlamıştır. Klasik öğretimde en fazla takip edilen ezberci anlayış, araştırma, inceleme, sorgulama ve gözlem gibi yöntemlere geçilerek terk edilmeye başlanmıştır. Bunların nasıl yapılması gerektiğine dair belli ilkeler ve yöntemler öne sürülmüş; bu tartışmalar ise genel olarak "usûl-i tedrîs" adıyla eğitim tartışmaları içindeki yerini almıştır. Süreli yayınlara bakıldığında özellikle eğitim dergilerinde bu meselenin çokça ele alındığı ve yeni yöntemlerin derste uygulanması gerektiğine dair fikirlerin ortaya atıldığı görülmektedir. Cumhuriyet

sonrası dönemde de bu tartışmalar öğretim ilke ve yöntemleri adı altında devam etmiştir.

Sâtı Bey, bu konuyla ilgili birçok yazı kaleme almıştır. "Usûl-i Tedrîsin Kavâid-i Esâiyesi" makalesinde usûl-i tedrîsin öneminden bahsederek bu konuyla ilgili tavsiyelerini maddeler halinde okuyuculara aktarmıştır (Sâtı Bey, 1326b, s. 198–207):

1- Tedris hususunda öncelik derslerin ezberletilmesine değil anlatılmasına verilmelidir. Muhakkak ezberletilmesi gereken yerler ezberden önce anlatılmalıdır.
2- Anlamadan ezberlenen şeyler hiçbir fayda vermez. Anlamak, istifade etmenin, ezberlemenin ve hatırda tutmanın şartlarındandır. Bir şey iyi anlaşıldığı takdirde kolaylıkla ezberlenir ve hatırda kalma süresi artar.
3- Ders anlatırken öğrencilerin zihinsel kabiliyetlerine riayet edilmelidir. Öğretmenler, çocukların manasını bilmediği kelimeleri kullanmaktan kaçınmalıdır.
4- Konu seçiminde konuların çocukların zihnine kolayca girebilecek sadelikte olmasına özen gösterilmeli ve öncelikle kolay bahisler sonrasında ise zor bahisler öğretilmelidir.
5- Dersler kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa olacak şekilde düzenlenmelidir.
6- Konular çocukların beğenisini ve merakını uyandıracak şekilde seçilmelidir. Bu nedenle öğretmenler kuru anlatımdan ziyade derslerini süslemeli, tatlılaştırmalı ve yeni oyunlar ve şarkılarla konuyu cazip hale getirmelidir.
7- Usûl-i tedrîsteki esaslardan bir diğeri öğretilecek şeylerin çocuklara doğrudan doğruya söylenmesi yerine imkânlar ölçüsünde onları düşünmeye sevk ederek kendilerinin bulmasını sağlamaktır. Bir konuyu çocuklara olduğu gibi anlatmak onların zihnine bir fidan dikmek, onların keşfetmesine yardımcı olarak öğretmek ise onların zihinlerinde bir fidan yetiştirmek gibidir. Yetiştirilen fidanlar dikilen fidanlara nazaran daha sağlam ve payidar olur.
8- Dersler arasında bir ilişki kurarak dersleri birbirine bağlamak ve birbirine yardımcı olmasını sağlamak, birbirini takviye ve tekrar edecek şekilde düzenlemek gerekmektedir.

Sâtı Bey bu önerilerin dışında mevcut eğitim sistemimizin usulleriyle ilgili eleştirilerde de bulunmuştur. Ona göre ezbercilik, okullarda kalıplaşmış bir hal almış ve bu nedenle çocuklar dillerinden dökülen sözcükleri anlamamalarına rağmen öğretmenlerini anlıyor gibi görünmeye devam etmişlerdir. Ayrıca en önemli problemlerden biri de soyut konuların çocuklara seviyelerinden ve uygun yaş aralığından önce verilmesidir. Eğitimin en büyük illeti olan ezberciliğin en modern okuldan en küçük okula kadar her yerde sıklıkla görüldüğünü özellikle ilk ve orta kademelerde bu illetin olmadığı bir okula rastlamanın mümkün olmadığından şikayet etmektedir (Sâtı Bey, 1327e, s. 214).

Ezberciliğin ilkokul kademesinden itibaren okuma-yazma öğretimi esnasında başladığını, harflerin seslerini öğretmeden isimlerinin ve alfabe içindeki yerlerinin öğretilmesini ezberciliğin en somut örneği olarak göstermektedir. Alfabenin Avrupa'da tedricilik usulüne uygun olarak öğretildiğini, öğretim esnasında levhalar, oyuncaklar, resimli kitaplar gibi materyallerin kullanıldığını ve bunların öğretimi kolaylaştırdığını söyleyen Sâtı Bey, alfabelerinin bizimkine nazaran kolay olmasına rağmen bu yöntemlere başvurulduğunu bizde ise geçerliliğini yitirmiş klasik metotlarda hala ısrar edildiğine dikkat çekmektedir. Elif-bâ meselesini ayrı bir metot olarak ele alan Sâtı Bey, bu öğretimde hangi esasların uygulanması gerektiğine dair de ayrıntılı açıklamalar yapmıştır (Sâtı Bey, 1326i, s. 20–23).

Sâtı Bey'in ortaya koyduğu esasların uygulama örneklerinin de *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*'nda yayınlanmış olduğu görülmektedir. Hüsn-i Hat öğretmeni ve El işleri öğretmenleri İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Artin Bey kağıtla alfabedeki harfleri yapmışlar ve dergi sayfalarında yayımlamışlardır (Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası, 1334).

Eğitimde ezberciliği eleştirilen isimlerden bir diğeri ise Ahmed Agayef olmuştur. Agayef, İstanbul'daki okullarda takip edilen usullerin bundan 200 yıl önce takip edilen usullerden farklı olmadığını ve bu nedenle İstanbul mekteplerinin ilerlemeye yabancı kaldığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

> *"…O tarihten beri fenn-i tedrîs ve terbiyece hayyiz-ârâ-yı husûl olan terakkıyât ve tekâmülden İstanbul mekâtibi bütün bütün bigâne ve mahrum kalmıştır. Skolastik usûlünün ruh ve esasını kuvâ-yı beşeriyyenin kâffesinden kat'an li'n-nazar mücerred kuvve-i hâfızaya istinâd etmekten yani bir ders ezberlemekten ibârettir…"*(Agayef, 1324, s. 179).

Agayef bununla birlikte ezberciliğin dil öğretimini de olumsuz etkilediğine işaret ederek, ezberin çocukların dil gelişimine katkıda bulunmadığını iddia etmiştir (Agayef, 1327, s. 783–784).

Kâzım Nâmi* öğretimde kullanılacak usul ve yöntemlerin tek bir formatı olmadığını ve en uygun yöntemin öğretmenler tarafından seçilebileceğini söylemektedir. Ona göre her öğretmen kendi tecrübesine, vukufuna, öğrencilerinin zihnî seviyelerine ve manevî kabiliyetlerine göre farklı usulleri karıştırarak kendine has, şahsî bir usul uygulayabilir (Kâzım Nâmi, 1332, s. 179).

Sâtı Bey öğretim usulleriyle ilgili müstakil olarak ele aldığı yazılarından birinde anlatım ve buluş yönteminden bahsetmiştir. Bu iki yöntemi zaman, öğrenci ve öğretmen açılarından birbirleriyle karşılaştırmıştır. Geleneksel anlatım metodunun kullanıldığı Ahlak, Sarf, Hesab gibi bazı derslerin buluş yöntemiyle de verilebileceğine dair ders örnekleri vermiştir. Buluş yöntemini daha etkili bulmakla birlikte bazı konuların anlatım yöntemiyle verilmeye uygun olduğunun da üzerinde durmuştur (Sâtı Bey, 1326j, s. 58–69).

Diğer yazılarında ise öğretim metotlarının buluş ve anlatımla sınırlı olmadığını soru-cevap, tartışma, deney, gezi-gözlem gibi yöntemlerin de kullanılabileceğini dile getirmiştir. Özellikle soru-cevap yönteminin sınıf içi etkinliklerde birçok faydası olduğundan, yönlendirici ve öğrenciyi araştırmaya sevk edici soruların yalnızca sorulan öğrenciyi değil tüm sınıfı ilgilendirdiğinden ve bu sayede derse ilginin üst düzeye çekilebileceğinden bahsetmiştir. Ancak soru-cevap ile kastedilen tüm dersin bu metotla işlenmesi değil, pekiştirme ve tekrarlar için bu metodun kullanılmasıdır (Sâtı Bey, 1326k, s. 172).

Sâtı Bey'in yöntemlerle ilgili ele aldığı diğer mesele ise istintâç ve istikrâ yöntemleriyle takrir ve tekşif usullerini açıklaması ve önerilerde bulunması olmuştur. Sâtı Bey kendi

* Kâzım Nâmi (Duru), 1877 yılında doğmuştur. Manastır Askerî Rüşdiye'sini tamamlamıştır. Arapça ve Farsça muallimliğinin yanında Fransızça çeviriler yapmıştır. Avusturya seyahati sırasında Frobel usulü ile yapılan eğitim ilgisini çekmiş ve Selanik'e döndüğünde bu sistemi ile *Ravza-ı Sıbyan* isimli özel bir okul açmıştır. Daha sonra Çapa Dârü'l-muallimîn'e geçmiş ve bu usulü anaokullarına uygulamaya çabalamış ancak bu çabanın devamı gelmemiştir. Okullarda ders vermenin yanı sıra Maarif Vekâleti Müfettişliği yapmıştır. İttihat ve Terakkî'nin öncü isimlerinden olan Kâzım Nâmi millî mücadele taraftarlarındandır. İstiklal Savaşı zamanında Muallimler Birliği reisliği yaparak Anadolu *Terbiye Mecmuası isimli* dergiyi çıkarmıştır. Birçok farklı okulda öğretmenlik ve idarî görevler yapan Kazım Nâmi, Yeni Kültür isimli eğitim dergisini çıkarmıştır ancak dergi yalnızca iki sayı yayımlanabilmiştir. Bazı gazetelerde de yazdığı bilinen Kazım Nâmi, 1967 yılında vefat etmiştir (Gündüz, 2018, s. 113–114).

dönemlerinde alışılagelen öğretim yönteminin istintaç ve takrir olduğunu, son yıllarda ise ilkokul kademesindeki programlarda istikra ve tekşif yöntemlerinin de yer almaya başladığını ancak bunun ilkokul seviyesinden üst kademelerde kullanılmadığını söylemiştir. İlkokul kademesi üzerindeki okullarda öğretmenlerin de bu yöntemleri kullanabilecek kapasitede olmadığına dikkat çekmiştir. İstikra ve tekşif yöntemlerinin ortaokullarda da yer almasının gerekli olduğunu ifade ederek ne şekilde kullanılabileceğine dair ayrıntılı izahlarda bulunmuştur (Sâtı Bey, 1330b, s. 92). Ayrıca ona göre öğretim usul ve yöntemlerinde köklü değişiklikler yapılmadığı müddetçe eğitim ıslahatlarından istenilen sonuç elde edilemeyecektir. Bu nedenle bütün mesele yöntemdedir (Sâtı Bey, 1329a, s. 1384).

İbrahim Alâeddin, Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimde gerçekleşen yeni yöntem arayışlarından ve yöntemlerin eğitim sistemine aktarımındaki hassasiyetten övgüyle bahsetmiştir (İbrahim Alâeddin, 1333, s. 399).

Eğitim yöntemleriyle ilgili farklı hususlara dikkat çekilmiştir. Sâtı Bey eğitim yönteminde ölçü meselesinin de üzerinde durmuştur. Ona göre eğitimciler, hastaları zehirle tedavi eden doktorlara benzemektedir. Eğitim işlerinde de en önemli şey oran ve değerdir. Eğitimde, aşırı propagandacı bir tavrın sergilenmesi doğru değildir. Eğitimci, öğrencilerine telkinde bulunurken yalnızca tek bir şeyi düşünüp tek bir hedefe odaklanan katı bir tutumda olmamalı, görevinin tüm inceliklerini anlayan bir düşünür gibi hareket etmelidir. Eğitim alanındaki hiçbir hedef, doğrudan ve kestirme bir yolla elde edilemez (Sâtı Bey, 1334b, s. 2–3).

Farklı yöntemlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanılmasına dair çeşitli yazılar kaleme alınmıştır. Bu bağlamda İsmail Hakkı Baltacıoğlu, öğretim yöntemi olarak resmin ve görsel ögelerin eğitim-öğretimle olan ilişkisini ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır. Bu konu hakkında bir yazı dizisi kaleme alarak resmin tesirlerinin neler olduğunu farklı ders çeşitleriyle ilişkilerini ve bu derslerde resimlerin nasıl kullanılabileceği üzerinde durmuştur (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1330a, 1330b, 1330c, 1330d). Ona göre *"...Resim başıboş bir faaliyet değildir. Kişinin bir amaca ulaşması için düzenli bir şekilde çalışmasını sağlayan bir vasıtadır. Bu nedenle resim kişinin iradesini çalıştırır... Ayrıca resim, zihin faaliyetinin derecesini maddeten ölçmeye yarayan bir vasıtadır..."* (İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), 1330c, s. 116–117).

Öğretim usul ve yöntemleriyle ilgili temas edilen bir husus hikâye hususu olmuştur. Çocuk eğitiminde hikayelerin ne denli önemli olduğu üzerinde duran isimlerden biri Ahmed Cevad olmuştur. Hikâyenin eğitimsel faydaları, genç öğrencileri dikkate alıştırmak, onlara öğretmenlerini sevdirmek ve saydırmaktan ibaret değildir. Hikâye, genç zihinlere yavaş yavaş geniş bir hayal gücü bahşeder, yeni yeni fikirler açar, mantıklı muhakemeler yürütme kabiliyeti kazandırır. Sevincin ve zevk almanın zihinsel melekeler için pek mükemmel bir etmen olduğu dikkate alınırsa çocukların sevindirilmesi ile zevk almalarının sağlanması amacıyla onlara hikâye anlatmanın çok önemli eğitimsel faydalar sağlayacağı hakkında tam bir fikir edinilmiş olur. Hiçbir öğretmen bu faydalara karşı ilgisiz kalamaz veya bunları küçümseyemez. Hiçbir eğitimci öğrencilerini dikkatli olmaya, kendisine karşı sevgi ve saygı göstermeye alıştırma noktasında kayıtsız kalmaz. İşte bu amaçlara en kolay ve en faydalı bir şekilde hikâye ile ulaşılır (Ahmed Cevad, 1330, s. 29).

Usûl-i tedrîs ile ilgili tartışmalar kapsamında müstakil ders alanlarının usûl-i tedrîslerinin nasıl olması gerektiğine dair pek çok yazı kaleme alınmıştır. Müstakil olarak ele alınan dersler Resim, El İşleri, Tarih, Kıraat, Terbiye-i Bedeniye ve Jimnastik, Mâlûmât-ı Medeniye ve Vataniye, İlm-i Tabîiyye, Tabiat Tetkiki, Eşya, Riyaziyat, Hendese, Hikmet, Musîki, Felsefe, Hıfzıssıhha, Ziraat Dersleri olmuştur. Bu konudaki yazılar *Tedrîsât-ı İbtidâîye Mecmuası* ve *Muallim Mecmuası*'nda ele alınmış; çalışma sınırlarımız dışında kalan dergilerden ise T*edrisat Mecmuası, Yeni Fikir, Muallimler Mecmuası* ve *Muallimler Birliği Mecmuası*'nda da bu konular tartışılmıştır. Konumuzun sınırlarını aştığı için bu derslerin öğretim usullerine yönelik ayrıntılara girilmeyecek yalnızca din derslerinin usûl-i tedrîsinin nasıl yapılması gerektiğine dair kaleme alınan yazıların detaylarına yer verilecektir.

Sırât-ı Müstakîm ve *Sebîlü'r-Reşâd* dergileri de öğretim usul ve yöntemlerinin çokça tartışıldığı dergilerdendir. A. Süleyman kaleme aldığı yazısında Maarif Nezâreti'nin yeni yaptığı programları dikkate alarak bunların yeni yöntemlerin gelişmesinin ilk adımı olduğunu söylemektedir. Ayrıca ezbercilik hem medreselerin hem de mekteplerin en önemli problemi olarak görülmüştür. Bunun sorumlusu olarak da İttihat ve Terakkî yönetimi gösterilmiştir. Ezberciliğin İslam'ın özünü anlamaya engel olduğundan şikayet edilmiştir (A. Süleyman, 1327).

Mehmed Âkif, medreselerde ve mekteplerde talim ve terbiye usullerinin olmadığından ve bu nedenle bu okulların başarıya ulaşamadıklarından bahsetmektedir. Mevcut metot ve prensip eksikliğiyle bu okulların devletin ihtiyacı olan öğrencileri yetiştirmesi mümkün değildir (Ersoy, 1994).

Derslerde sıklıkla kullanılan takrir ve ezber metodu yazarlardan bir kısmının dikkatini bu konulara çekmiştir. Abdullatif Nevzad, eğitimde en çok kullanılan takrir yönteminin en çok ilkokullara zarar veren bir yöntem olduğunu; özellikle Akaid derslerinde bu yöntemin kullanılmasının mahzurlu olduğundan bahsetmektedir. Özellikle inançla ilgili meselelerde ailelerinin inançlarını olduğu gibi taklit eden çocuklara Akaid öğretmenlerinin hiç faydası olmadığını söyleyen Abdullatif Nevzad, öğretmenlerin dinî konularla ilgili çocukların soru sormalarına imkan vermemelerini de eleştirmektedir. Ona göre öğretmenlerin bu baskıcı tutumları yüzünden eğitim-öğretim süreçleri çok yavan geçmektedir ve öğrenciler sınıfta boyun eğip oturmaktan öteye gidememektedirler (Abdullatif Nevzad, 1327a, 1327b, 1327c).

Yöntem hususunda eleştirilen diğer bir husus her yaş grubundan öğrencinin bir arada bulunması sebebiyle öğrencilerin derslerde seviyelerinin üstünde ya da altında bir eğitime muhatap olmalarıdır. Dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmayan yöntemlerle işlenildiği gibi özellikle din derslerinde soyut konuların çok ağırlıkta olması eğitim süreçlerini olumsuz olarak etkilemekteydi. A. Hamdi Akseki, o zamana kadar derslerde uygulanan yöntemleri eleştirerek özellikle din derslerinin farklı bir yöntem ve içerikle verilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Aksekili Ahmed Hamdi, 1337).

Geleneksel yöntemin eleştirisi, öğretim usul ve yöntemleri konusunda en çok karşımıza çıkan mesele olmuştur. Edhem Nejad, eski yöntemle ilgili yazısında eski yöntemi, gençleri ve onların zekalarını ezmekten ve öldürmekten başka bir işe yaramadığından dolayı eleştirmektedir. Yeni usulle ilgili olarak ise bu usulün gerçekten yeni olup olmadığını sorgulayarak aslında yeni olmadığını, medenî devletlerin gençlerini bu yöntemlerle eğittiğini ve bu sayede gençlerin genç, dinamik ve girişken bir yapıda yetiştirildiğini söylemektedir (Edhem Nejad, 1328, s. 65).

Öğretim usulleri okullarda başarı elde etmenin yolu olarak görülmüştür. M. Şemseddin, Batı medeniyetinin eğitim düzeyine ulaşabilmenin tek yolunun öğretim usullerinin değiştirilmesi olduğunu dile getirmektedir. Öğretim usullerinde yapılacak değişikliğin

yalnızca eğitimde yapılacak bir değişiklik olmadığını, toplumsal bir inkılabın da göstergesi olacağını savunmaktadır (M. Şemseddin, 1330a, s. 329).

Yöntemle ilgili başka bir eleştiri okullarda tatbikat uygulamalarına yeterince yer verilmemesi hususunda olmuştur (İmzasız, 1340f). Sâtı Bey tatbikat konusuna en çok değinen kişidir. M. Şemseddin de mutlaka teorik bilgilerin tatbikatlarının yapılması gerektiğinin üzerinde durmuştur (M. Şemseddin, 1328f, s. 380). M. Şemseddin derslerin öğretiminde uyulması gereken bazı kurallardan bahsetmiştir. Bunlar tedricilik, dersler arasında geçişkenlik ve konuların tanziminde öğretim sırasının dikkate alınması, eğitim faaliyetlerinin başında dille ilgili hazırbulunuşluk düzeyinin gerçekleştirilmesi, derse başlamadan önce konunun ana hatlarının öğrenciye sunulması ve her yeni başlayan derste önceki dersin konularının tekrar edilmesi noktalarıdır. Bunlar sayesinde başarıya ulaşılacağını ve pek çok fayda elde edileceğini; İsviçre'de de bu yöntemlerin uygulandığını yazısının sonunda belirtmiştir: *"İsviçre mekteplerinde muvaffakiyetle tatbîk edilen bu usûl sayesinde hayret-bahş netâyic istihsâl edilmektedir."* (M. Şemseddin, 1328g, s. 26–27).

Öğretim usulleri denilince akla gelen en önemli isimlerden biri hiç şüphesiz İsmail Gaspıralı'dır. Usûl-i cedid ya da usûl-i savtiyye olarak bilinen yeni öğretim metodunu *Türk Yurdu* dergisi aracılığıyla okuyuculara sunmuştur (İsmail Gaspıralı, 1327).

Öğretim usullerinde çocukların seviyelerine ve gelişim düzeylerine göre bir eğitimin gerekliliğine Ali Haydar da dikkat çekmiştir. Çocuğa görelik ilkesi üzerinde duran Ali Haydar Bey, çocukların öğretim usullerinin yetişkinlerden oldukça farklı olduğu üzerinde durarak çocukların soyut kavramları anlayamadığından somuttan soyuta bir yol izlenmesi gerektiğine temas etmiştir (Ali Haydar, 1328).

Süreli yayınlara genel olarak bakıldığında II. Meşrutiyet Dönemi'nde ve öncesinde geleneksel usul ve yöntemlerin günün şartlarına cevap verme noktasında ihtiyaçları karşılamadığı üzerinde durulmuş ve yeni yöntemlerin avantajlarına dikkat çekilmiştir. Yöntem seçiminde etkili olan faktörlerden bahsedilmiş ancak en uygun yöntemin ne olduğuna dair bir görüş belirtilmeyerek seçim öğretmene bırakılmıştır. Bununla birlikte eğitimde hakim olan ezbercilik sistemi eleştirilmiş, eski yöntemler geliştirilmeye çalışılmış, usûl-i tedrîs konusunda mevcut öğretmenlerin yetersizliklerine dikkat çekilerek özellikle Dârü'l-muallimînlerde okuyan ve öğretmen olacak öğrencilere usûl-i

tedrîs hakkında bilgiler verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu öneriler günümüzdeki öğretmenler için de rehberlik edebilecek niteliktedir. Öğretim usul ve yöntemleri konusunda köklü çözüm arayan isimler ise Sâtı Bey ile yeni geliştirdiği sistemle İsmail Gaspıralı olmuştur.

Ancak aradan bir asır geçmesine rağmen okullarda öğretim ilke ve yöntemleri konusunda hala sıkıntıların yaşandığı görülmektedir. Öğretmenler, öğretim ilke ve yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmalı ve her şeyden önce öğretmen, anlatacağı derse uygun hangi yöntem, teknik ve stratejiyi kullanacağını bilmelidir. Bu durum öğretmenler tarafından sağlanmadığı sürece program alanında yapılacak geliştirme ve değerlendirmelerin yararlı olmayacağı açıktır. Tanzimat Dönemi'nden itibaren sıklıkla dile getirilen ezberci eğitim sisteminin hala devam ederek günümüze kadar gelenek halinde gelmesi eğitim siteminin en büyük sorunu olarak görülebilir. Öğretimde, talebenin yaşı ve hazır bulunuşluğu, çocukların anlayacağı şekilde kelime ve kavramların kullanılması, yaparak ve yaşayarak öğrenme, gözlem ve müşahedeye yer verme, konuların kolaydan zora, somuttan soyuta ve çocuklarda işlenecek konuya merak uyandırma gibi özelliklere öğretmenlerin dikkat etmesi gerektiği belirtilmiştir. O döneme ait olan bu fikir ve düşüncelerin 21. yüzyılın pedagojik anlayışıyla ne kadar örtüştüğü ortadadır.

3.1.8. Eğitimde Islahat

Eğitim sistemindeki aksakların fark edilmesinin ardından, mevcut eğitimi ıslah edebilmek adına dünyanın farklı yerlerindeki eğitim uygulamaları Osmanlı eğitimine aktarılmaya çalışılmıştır. Avrupa'ya ya da farklı ülkelere giden araştırmacıların oradaki araştırmalarına dair kaleme aldıkları yazılar,[61] yabancı dilden çevrilen eserler[62] Osmanlı

[61] XIX. yüzyıl Osmanlı aydınının çeşitli nedenlerle yurt dışına seyahat ettiği bilinmektedir. Bu nedenlerden en önemlileri resmî görevleri ya da uğradıkları takibattır. Bu nedenle Osmanlı aydınında gözleme dayalı dışa dönük bir bilgilenme süreci gelişmiştir. 19. yüzyılda gelişen Fransız pozitivizmi ve Alman idealizmi karşısında Osmanlı aydını Fransız pozitivizminden yana tavır almışlardır. Bu hususta Fransa ile olan ilişkilerin de etkisi büyüktür (Işın, 1985, s. 352–353).

[62] Osmanlı'da önceleri Arapça ve Farsça olan bilim dili, sonrasında Türkçe'nin de dahil olmasıyla üç dilde sürdürülmekteydi. Özellikle matbaanın kurulmasıyla yurt dışında olan eserlerin tercüme faaliyetleri başlamış ve Avrupa'da değişimlere yol açan fikrî hareketler Osmanlı'ya da girmeye başlamıştır. Zamanla artan çeviri çalışmalarında Fransız aydınlanma hareketinin etkileri ve Fransızca'dan tercümeler görülmektedir. Örneğin 1843'de Münif Paşa, Voltaire, Fontenelle ve Fenelon gibi önemli kimselerin; aynı anlayışla Şinasi de La Fontaine, Racine ve Lamartine gibi aydınların eserlerini çevirmiştir. Bu çeviriler pozitivizmin Osmanlı'da şekillenmesini sağlamıştır. Meşrutiyet Dönemi'nde etkin olan Jön Türkler ve İttihat ve Terakkî de yapı ve işleyiş olarak pozitivizmi içselleştirmiştir (Korlaelçi, 1986, s. 201–205).

eğitimine bir ışık tutmuştur. Farklı eğitim uygulamalarının memleketteki maarife uygulanması ise bazen sistemli bazen de sistemsiz şekilde gerçekleşmiştir.

Osmanlı eğitim-öğretimindeki ıslahatlara kısaca temas etmekte yarar vardır. İlk ıslahat girişimi, 1824'te II. Mahmud tarafından ilan edilen fermanla başlamış olarak kabul edilmektedir. Bu fermanda, sıbyan mekteplerindeki din eğitimi alan çocukların okula devamını sağlamak amacının baskın olduğu görülmektedir. Batılılaşma hareketlerinin başladığı bu dönemde II. Mahmud, Batılı tarzda bir yenilikten ziyade medreselilerin desteğini almaya yönelik bir ıslahat gerçekleştirmiştir. Birbiriyle çelişiyor gibi görünen bu iki hamle, yeni bir politik kontrol mekanizması oluşturmak şeklinde yorumlanmıştır. Ardından Tanzimat Dönemi'nde devletin problemlerini çözüme kavuşturmak adına, önceki ıslahatların başarıya ulaşamaması sebebiyle eski usullerden vazgeçerek yeni reformlar yapılması gerektiği düşünülmüştür. Bu sebeple geleneksel eğitim kurumu olan medreseler ve sıbyan mekteplerinin yanına; mektep adındaki yeni eğitim kurumları açılmaya başlanmıştır. Böylelikle askerî alanda başlayan eğitim yenilikleri sivil eğitim kurumlarının açılmasıyla devam etmiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde de eğitim, devletin en önemli işi olarak görülmüştür. Batı'nın eğitim sisteminin Osmanlı'da uygulanmaya çalışılmasının yansımaları olarak birçok eğitim kademesinde ıslahat girişimleri gerçekleşmiştir. Özellikle İkinci Meşrutiyet Dönemi, eğitim tarihimizde eğitim üzerinde en çok tartışmaların yapıldığı ve eğitim tecrübemiz açısından oldukça önemli bir dönem olmuştur. Hatta bu dönemde kazanılan tecrübeler sayesinde İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar olan dönemde eğitim kurumlarında ve programlarında önemli gelişmeler yaşanmıştır.

Meşrutiyet Dönemi'nde yıkılmakta olan devleti kurtarmanın yolu olarak eğitimde ıslahatın gerekli olduğu konusunda hemfikir olan eğitimciler, düzenlemelere hangi kademeden başlanması gerektiği hususunda ise fikir ayrılığına düşmüşlerdir. Bu mesele hakkında en dikkat çeken tartışma dönemin Maarif Nâzırı Emrullah Efendi ve Sâtı Bey arasında gerçekleşen tartışmadır.

Osmanlı aydınları, bilimsel gelişmelere paralel olarak felsefi sorgulamalar yapmış; pozitivizm ve materyalizmin çözümleri tartışmaya açılmış ve Osmanlı materyalizmi ortaya çıkmıştır. Yalnızca bu konularda değil bilimle ilgili de tercümeler yapılmıştır. İhsanoğlu, bu konu hakkında bilgiler vererek Türk biliminin Batı ile mukayesesini yapmıştır. Bkz. İhsanoğlu, E. (1996). *Büyük Cihad'dan Frenk Fodulluğuna*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Emrullah Efendi, eğitimde ıslaha yükseköğretimden başlanılması gerektiğini savunmuştur. Emrullah Efendi'nin devleti yıkılmaktan kurtaracak olan şeyin eğitimdeki ıslahatın yükseköğretimden başlaması gerektiğine dair görüşleri "Tûbâ Ağacı Nazariyesi" şeklinde isimlendirilmiştir. Emrullah Efendi'ye göre eğitimdeki ıslahatın kökleri, tıpkı cennette olduğuna inanılan; kökleri yukarıda, dalları ve meyveleri aşağıda olan Tûbâ ağacı gibi yüksekte; yani yükseköğretimdedir. Böylelikle üst kademede yapılacak olan düzenlemelerin ve gelişmelerin meyveleri alt kademelerde toplanacaktır. Ona göre yükseköğretimdeki gelişmeler, zamanla ortaöğretime oradan da ilköğretime yansır; sonunda da tüm yurda yayılır. Bu şekilde daha hızlı sonuç alınmış olur; çünkü alt kademelerde yapılan düzenlemelerin sonuçlarının ortaya çıkması daha uzun bir zaman gerektirmektedir (Emrullah Efendi, 1328). Emrullah Efendi'nin Tûbâ Ağacı Nazariyesi ile bir nevi seçkinler (elitler) eğitimi kastedilmektedir. Bu şekilde kaliteli bir aydın sınıf oluşturulacak, bu aydın kesim arttıkça halk da aydınlanacaktır.

Emrullah Efendi ilim yüksekten başlar diyerek kasdettiği şeyin açıklaması için *"Önce ilim tedvin edilmeli, ulema yetiştirilmeli, sonra talim olunmalıdır."* demiştir. Bu, ilmin himayesidir ve Maarif Nezâreti'nin ilk amacıdır. Ayrıca Maarif Nezâreti siyasî bir kurumdur. Emrullah Efendi'ye göre Maarif Nezâretinin diğer amaçları vatandaşlara genel eğitim vermek ve eğitim yoluyla Osmanlı birliğini sağlamaktır (Meclis-i Mebûsan Zabıt Cerîdesi, 1326).

Emrullah Efendi'nin yapmak istediği şey, öncelikle elit bir kadro yetiştirmek; bu elit kadronun da ilk ve ortaokul öğretmenlerini eğitmesi; eğitilen öğretmenlerin çocuk ve gençleri eğitmesi şeklinde yukarıdan aşağıya bir yön izlemektir. Böylelikle yükseköğretimdeki gelişmeler zaman içinde bütün kademelere yayılmış olur. Bu meseleyle ilgili aşağıdaki görüşleri ortaya koymuştur:

> *"…İlim yukarıdan başlar. Fakat ben bu nazariyeyi söylediğim vakit mekâtib-i ibtidâîyeyi yapmayacağım, mekâtib-i ibtidâîyeye ehemmiyet vermeyeceğim demedim. En ziyade oraya ehemmiyet vereceğim. Mekâtib-i ibtidâîye içindir ki ben yukarıdan başlıyorum. Evet, şecere-i Marifet şecere-i Tûbâ gibidir. Onun kökü yukarıdadır. Bugün tarih tetkik olunsun, bütün fünun meydana konsun; acaba ilm-i beşer nasıl terakkî etmiştir?..."* (Emrullah Efendi, 1328).

Emrullah Efendi şiddetli tartışmalara neden olan ıslahatlara yükseköğretimden başlanması gerektiği görüşünü, zaman içinde ve geçici bir süre için değiştirmek zorunda

kalmış ve bunu ifade ederken bazı noktalara temas etmiştir. Memleketin ihtiyaçlarının oldukça fazla; araçlarının ise sınırlı olduğunu belirterek, taşra okullarının öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasının mevcut ibtidâî pedagoji bilgisiyle mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle acil ihtiyaç ilköğretimin düzenlenmesidir. Bunun için şimdilik, lâyihasındaki ıslahata Dârü'l-fünûn'dan başlama fikrini bir kenara bırakarak ilköğretimden başlamanın doğru olacağına dair düşüncelerini paylaşmıştır (Emrullah Efendi, 1328).

Emrullah Efendi'nin görüşleri, kendisinin ölümünden sonra daha fazla tartışılmıştır. Tûbâ Ağacı Nazariyesi olarak bilinen ıslahatın hangi kademeden başlaması gerektiğine dair fikirlerine karşı çıkanlardan biri Sâtı Bey'dir. Sâtı Bey, *"...Ben Tûbâ ağacı nazariyesine şiddetle mu'teriz ve muarızım. Onun için bu suretle tekrar açılmış olan bu meseleyi etrafıyla tetkik ve münakaşa etmeye lüzum görüyorum..."* (Sâtı Bey, 1332d, s. 359) diyerek daha önceden yazıp yayımlamamış olduğu makalelerini, Emrullah Efendi'nin vefatının ardından *Muallim*'de neşretmiştir. Bu yazısında ıslahata ilköğretimden mi yükseköğretimden mi başlanması gerektiği konusunda bu meseleye Tûbâ Ağacı Nazariyesi ile yaklaşanların iki hususu savunduklarını dile getirmiştir. Bu hususların ilki *"Dünyanın her tarafında böyle olmuş."* diyenlerdir. İkincisi ise *"Memlekete her şeyden evvel yüksek tahsilli bir zümre-i münevvere lazım."* diyenlerdir. Bu konu hakkındaki fikirleri ise şu şekildedir:

> *"...Ben bu iki delilden birincisinin hakikaten muhalif olduğunu, ikincisinin ise nazariyenin lehinde değil aleyhinde bir delil teşkil ettiğini iddia ediyorum, "Çürük bir tahsil-i ibtidâîyeye istinat edecek bir tahsil hiçbir zaman âlileşemez; hakiki bir zümre-i münevvere Tûbâ Ağacı gibi değil, tabiî ağaçlar gibi yetişir." diyordum..."* (Sâtı Bey, 1332d, s. 359–360).

Bunun ardından bu hususta fikirlerini Tanin'de neşrettiği bir makalede beyan ettiğini, sonrasında Emrullah Efendi'nin ikinci nezâreti sırasında meselenin tekrar ortaya çıkması üzerine üç makale daha yazdığını ancak hiçbirini neşretmediğini söyleyen Sâtı Bey, yazılarını art arda yayımlamıştır.

Emrullah Efendi'nin dünyanın her tarafında Dârü'l-fünûnlar, ibtidâî ve idâdî mekteplerden önce kurulmuştur sözüne karşılık olarak Sâtı Bey, bunun bir dereceye kadar doğru olduğunu; Fransa'da, İtalya'da, İspanya'da, İngiltere'de, Almanya'da Dârü'l-fünûnların mekâtib-i ibtidâîden evvel tesis edildiğini; fakat bunun büsbütün

doğru olmadığını söylemiştir. Çünkü Japonya'da ve Bulgaristan'da Dârü'l-fünûnlar mekâtib-i ibtidâiyyeden sonra tesis edilmiştir (Sâtı Bey, 1332e, s. 360). Devamında Avrupa'nın en gelişmiş memleketlerinde Dârü'l-fünûnlar önce kurulmuşken; bizde ve diğer gelişme yolundaki memleketlerde aynı durumun olmamasını dinî, içtimaî ve ilmî bazı sebeplere dayandırmıştır. Onun ifadelerine göre, her medeniyette kurumsallaşma aynı şekilde gerçekleşmez. Nitekim Avrupa'da Katolikliğin mutlak hakimiyet sürdüğü zamanlarda öğretileri doğrultusunda eğitim işi âlî bir iş olarak gelişmiş ve halk için okullar açmakta hiçbir fayda görülmemişken; reform hareketleri sonrasındaki gelişmelerle eğitim ancak halk düzeyine inmiştir. İslam dünyasındaki durum ise bundan oldukça farklıdır. İslamiyet kadın-erkek herkese ilim tahsilini farz kılmış, ilim işi yalnızca din adamlarına hasredilmemiştir. Bu sebeple eğitim bizde ibtidâî ve umumî bir meseledir ve çok daha öncelerden başlamıştır. Yani eğitimde kurumsallaşma, farklı etkiler sonucu oluşan doğal bir süreçtir. Farklı zorlamalarla değiştirilmeye çalışılması doğru değildir. Bu konu hakkında Dârü'l-fünûn'un kuruluşunu örnek vermiştir. Bundan altmış sene önce bir Encümen-i Dâniş kurulmasına ve Dârü'l-fünûn tesis edilmesine karar verildiğini ve binalarının yapılmaya başlandığını ancak kısa zaman içinde bunun değiştirildiğini, Encümen-i Dâniş'in lağvedildiğini, Dârü'l-fünûn için yapılan binanın ise hiçbir zaman yapılma amacına uygun kullanılmadığını dile getirmiştir. Bu bina öncelikle Adliye Nezâreti'ne verilmiş; Dârü'l-fünûn'un kurulmasının ardından ise seviyesinin ayrıntılı bir rüşdiye eğitiminden ve gece derslerinden farklı olmadığı gerekçesiyle tatil edildiğinden mevcut bina önce Dârü'l-muallimîne sonra ise Maarif Nezâreti'ne tahsîs edilmiştir (Sâtı Bey, 1332e, s. 366).

Sâtı Bey, maarifteki ıslahatlara yüksekten başlamasının mahzurları olduğunu, her ilim müessesesinin bir temele ihtiyacı olduğunu savunmaktadır. Yani ilkokul olmadan ortaöğretim ya da yükseköğretimden bahsetmek mümkün değildir. Sunmuş olduğu Layihâ'sında da bu meseleyi izah etmiştir. Ayrıca Emrullah Efendi'nin Tûbâ Ağacı Nazariyesi'ne karşılık olarak eğitim reformunun kökünün gerçek ağaçlar gibi aşağıdan başlaması gerektiğine dair ise şunları söylemiştir.

> *"…Çocuklara kelimeler öğretmekle hisler telkîn ettiklerine zâhib olan, her fazilet ve meziyetin ağaç üzerinde çıkan bir meyve olduğunu, onu yetiştirmek için topraklarla, köklerle, dikenlerle, kabuklarla uğraşmak lâzım geldiğini anlamayan mürebbilerin hareketleri ile… şeftali fidanı üzerine kirazlar asarak kendilerini ve*

başkalarını aldatmaya çalışan çocukların hareketleri arasında ne fark var!..” (Sâtı Bey, 1330c, s. 146)

Nazariyenin bir diğer muhalifi ise Edhem Nejad’dır. Edhem Nejad, Tûbâ ağacının sultânîleri daha karmaşık bir hale soktuğundan bahsetmektedir.

Muhalifleri olduğu gibi Emrullah Efendi’nin görüşlerini destekleyenler de olmuştur. Ziya Gökalp başta olmak üzere İttihat ve Terakkî Cephesi bu nazariyenin savunucusu olmuştur. Gökalp, Emrullah Efendi’nin vefatından sonra 1916’da İttihat ve Terakkî Cemiyeti’nin kongresinde sunduğu Lâyiha’sında aşağıdaki görüşleri dile getirmiştir: *“…Tûbâ ağacının tepesi akademi değildir. Çünkü akademi tesis etmez, muhafaza eder. Millî maarifin müteşekkil olmadığı bir memlekette akademi tesis etmek, köhne marifetleri muhafaza ederek, millî harsın ve millî hayat-ı ilmiyyenin teşekkülüne mani olmak neticesini husule getirir…”* (Gökalp, 1333c, s. 358–359)

Bu yazı dizisi bir süre sonra *Muallim* dergisinin 11. ve 12. sayılarında iki kısım halinde yayımlanmıştır. Ziya Gökalp dışında İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Kâzım Nami Duru ve Nâfi Atuf da bu nazariyenin destekçilerinden olmuştur.

Abdullah Cevdet de ilkokul kademesinden ıslahata başlamasını gerekli gören diğer bir düşünürdür. Mekteb-i ibtidâîlerin mevcut haliyle maktel-i ibtidâî şeklinde olduğunu; vücudumuzu ve aklımızı kemiren bu mekteplerin bir an evvel alem-i hayat haline gelmesi gerektiğini savunmuş ve şu tavsiyede bulunmuştur: *“…Tekâmül etmek için zamanımız, inkılâb yapmak için tüvanımız müsaid değil. Bunların her ikisini de mecz ederek sürat ve azm-i kâfi ile yürüyelim…”*(Abdullah Cevdet, 1329a, s. 1773).

Sâtı Bey ise tahsil-i ibtidâî hakkında Maarif Nezâreti’nin yeni içtihadını değerlendirdiği yazısında ibtidâî mekteplerde yapılması planlanan eğitim süresinin uzatılması ve yoklama imtihanı yapılmasına ilişkin düzenlemelerle ilgili Maarif Nezâreti’nin memleketimizdeki “marifetsizlik” illetinin tahsil zamanının kısa olması ve bu zaman zarfında öğrenilen şeylerin çabuk unutulmasından ileri geldiğine hükmettiği şeklinde yorumlamıştır (Sâtı Bey, 1329a, s. 1363). Ona göre tahsil müddetlerinin uzaması eğitimin gelişmesine ve yayılmasına yardımcı olur. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, genel durumun üç yıllık bir ibtidâî tahsili tamamlamaya bile elvermezken altı seneye çıkarmaya muvaffak olup olamayacağıdır. Mevcut durumda sürenin uzatılmasının eğitime herhangi bir katkı sunamayacağından bahsetmektedir.

Onun yerine tedrisâtta köklü bir ıslahat yapmak her şeyden önce gelecek amaç olmalıdır (Sâtı Bey, 1329a, s. 1365).

İçtihad yazarlarından Ali Kâmi de geleneksel eğitim sisteminden yakınarak özellikle ilkokullarda düzenlemeler yapılması gerektiği görüşündedir. Hatta talim ve terbiyede yapılacak olan inkılabı her türlü inkılabın kaynağı olarak görmektedir. *İçtihad* dergisinin tenkit bölümünde İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun *Talîm ve Terbiye'de İnkılâp* eserine yaptığı incelemede, Baltacıoğlu'nun mekteplerde altı-yedi yaşlarındaki çocuklara Karabaş Tecvidi'nin ezberletilmesine yönelik yaptığı eleştirilerle duygularına tercüman olduğunu ifade etmektedir (Ali Kâmi, 1330, s. 2181). Anne-baba ve okuldaki öğretmenlerin muhakkak bu kitabı okumalarını önermektedir. Talim ve terbiyedeki inkılapların esaslarının belirlenmesi gerektiği fikrindedir (Ali Kâmi, 1330, s. 2180).

Ayrıca Ali Kâmi, talîm ve terbiyede muhtaç olduğumuz inkılâbın esaslarının olmamasının suçunun hükümette ya da Avrupa'da olmadığını; kabahatin analarda, babalarda ve muallimlerde olduğunu söylemektedir. Ancak hala uykuda olan ve bunları anlamayan insanlara bunu anlatmak oldukça zordur. Bu düşüncelerine bakıldığında talim ve terbiyedeki inkılabın gerçekleşmesi noktasında ailelerin ve okulların önemli görevleri olduğunu düşündüğü rahatça görülmektedir. Ayrıca kafaların düşünce açısından sınırlı olması durumunda halkın, yapılacak tüm inkılaplara karşı koyacağını ve irticacı bir tavır sergileyeceğini söylemektedir (Ali Kâmi, 1330, s. 2181).

İlkokulların durumunun kötü olduğu ve bir an önce ıslahat yapılması gerektiğine dair yazılardan biri *Sebîlü'r-Reşâd* dergisinde yer almıştır. Bu yazıda memleketteki tüm eğitim kademelerinde eğitimin yolunda olmadığı, hele ki tahsîl-i ibtidâînin acınacak bir halde olduğu ve memleketin hiçbir yerinde muntazam bir mekteb-i ibtidâî teşkîl edilemediği belirtilmektedir. Yazının devamında yer alan bilgilerden de tahsil-i ibtidâî başta olmak üzere tüm eğitim faaliyetlerinde milletin gayretlerine ihtiyaç duyulduğundan bahsedilmiştir ("Heybeliada Sebîlürreşâd Mekteb-i İbtidâîsi 'Tahsîl-i İbtidâînin Neşr ü Ta'mîmi'", 1329, s. 34). Bu noktada hükümete ve fertlere düşen görevler şunlardır: *"...Efrâd-ı ahâlî ulûm ve maarif yolunda fıtrat ve terbiyesinin ilhâmına göre istediği gibi ilerlemesini de bilmeli. İşte hükûmet de bu husûsda millete engel çengel olmayarak hayır-hâhâne rehberlik etmeli, milletin tarîk-ı terakkîde*

ilerlemelerini teshîl eylemelidir…" ("Heybeliada Sebîlürreşâd Mekteb-i İbtidâîsi 'Tahsîl-i İbtidâînin Neşr ü Ta'mîmi'", 1329, s. 34).

Ayrıca milletin bilhassa eğitim-öğretim konusunda kendi geleceklerini oluşturabilmek için ihtiyaçlarını ellerinden geldiğince kendilerinin karşılaması gerektiği tavsiye edilmektedir. Hatta millet bu ihtiyacı fark edip bunun için çaba gösterirse büyük başarılar elde edilerek millî bir maarifin uyandığı görülecektir.

Sebîlü'r-Reşâd yazarlarına göre bunların yanı sıra İslamiyet'in mevcut felaketlerden kurtularak aydınlık bir geleceğe ilerlemesi de ancak el birliğiyle çalışarak gerçekleşecektir. Bu noktada millî bir tahsil-i ibtidâî de müslümanlık aleminin uyanışında önemli görevler üstlenmektedir. Bu sebeple bu alanda çalışmak ve fedakârlık göstermek artık *Sebîlü'r-Reşâd* yazarlarının üstlendiği görevlerden biri olmuştur. *"Böyle olursa inşâallâh birkaç sene zarfında memleketin, diyâr-ı İslâmın her tarafında şümûs-ı irfânın neşr-i envâr ettiğini görmekle mübâhî oluruz."* ("Heybeliada Sebîlürreşâd Mekteb-i İbtidâîsi 'Tahsîl-i İbtidâînin Neşr ü Ta'mîmi'", 1329, s. 35–36) denildikten sonra Sebîlürreşâd mekteplerinin birincisi, Prens Abbas Halim Paşa'nın himmetleriyle Heybeliada'da tesis olunduğunun haberi verilmiş ve "Heybeliada Sebîlürreşâd Mekteb-i İbtidâîsi Dâhilî Nizâmnâmesi" okuyucularla paylaşılmıştır.

Eğitimdeki ıslahatlara hangi kademeden başlanacağı eğitim felsefesi kategorisinde tartışılan bir konudur. Meşrutiyet Döneminde Emrullah Efendi'nin savunuculuğunu yaptığı Tûbâ Ağacı Nazariyesi, eğitimin en yüksek kademeden başlayarak ıslahını savunmaktadır. Buna gerekçe olarak da dünyanın her tarafında böyle yapılmasını ve memlekette öncelikle yüksek tahsilli bir münevver zümre oluşturulması gerektiği şeklindeki gerekçeler göstermiştir. Satı Bey ise Emrullah Efendi'nin nezâretleri esnasında da vefatından sonra da bu düşünceye en sert muhalefeti gösteren kişi olmuştur.

Eğitimin hangi kademesinden ıslahata başlanacağına dair tartışmalar neticesinde benimsenen tavır, Sâtı Bey'in savunuculuğunu yaptığı ıslahata ilköğretim kademesinden başlanılması olmuştur. Emrullah Efendi bakanlığı sırasında kendi savunucusu olduğu görüşlerini bir tarafa bırakarak, Sâtı Bey'in fikirleri doğrultusunda uygulamalarda bulunmuş; kendi fikirlerini bir süreliğine bırakmak durumda olduğunu ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak memleketteki ihtiyaçların fazla olmasına rağmen araçların sınırlı

olmasını ve taşra okullarının öğretmen ihtiyaçlarının karşılanmasının mevcut ibtidâî pedagoji bilgisiyle mümkün olmamasını göstermiştir. Bu nedenle acil olarak ilköğretimin düzenlenmesinin ihtiyaç olduğunu söylemiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle ıslahata Dârü'l-fünûn'dan başlama fikrini geçici olarak ilköğretimden başlamanın doğru olduğu fikrine bırakmıştır.

Emrullah Efendi'nin 1910 yılında tasarladığı, 1913 yılında yürürlüğe giren Tedrisât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati (BOA, *ŞD. ML. NF.*, 230/10; BOA, *İ. Dâhiliye*, Nr. 7648) ilköğretimi birçok açıdan ele almış ve esaslı yenilikler içermiştir. Bu kanun Emrullah Efendi'nin eğitimdeki ıslahatlarına ilkokul kademesinden başlamış olduğunun pratikteki yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu geçici kanununun birinci maddesinde ayrıca ilköğretimin zorunlu, ücretsiz olması ve diğer maddelerinde öğretmen yetiştirmeyle ilgili önemli maddeler yer almaktadır. Ancak ilk maddede belirtilen ücretsiz olması durumunun yanında 15. maddede masrafların halk tarafından karşılanacağı belirtilmektedir (Maarif Nezâreti, 1329).

Emrullah Efendi ayrıca 1912'de Maarif Nezâreti'nde kendi başkanlığındaki komisyonla bir kanun tasarısı hazırlamıştır. "Tedrisât-ı Âliye Lâyiha-ı Kanûniyyesi" ismini taşıyan Yükseköğretim Kanun Tasarısı, Avrupa'daki üniversitelerin kanunlarını ve nizamnâmelerini dikkate alarak hazırlanmıştır. Ancak tasarının hazırlanmasından az bir zaman sonra hükümet istifa etmiş, Emrullah Efendi bakanlık görevinden ayrılmış, bu girişim de sonuçlanmamıştır. Bu kanun tasarısı Hak gazetesinde neşredilmiştir ("Tedrisât-ı Âliye", *Hak 109* (17 Haziran 1328)). İlerleyen zamanlarda Medresetü'l-Mütehassisîn'in kurulmasında Emrullah Efendi'nin ıslahata eğitimin üst kademesinden başlanması gerekdiğine dair görüşlerinin uygulandığı görülmüştür.

Eğitimdeki ıslahat konusu yalnızca eğitimin hangi kademesinden ıslahatlara başlanacağına dair olmamış, Meşrutiyet Dönemi tartışmalarının belki de en geniş çaplı olan medrese ıslahatları konusu gibi diğer bir eğitim alanını da içine almıştır. Medrese ıslahatları konusu oldukça detaylı olduğundan ayrı bir başlık altında ele alınacaktır.

3.1.9. Medrese Islahatları

Meşrutiyet Dönemi'nde medreselerin eski performanslarında olmadığı ve çağın gerisinde kaldığı neredeyse herkes tarafından hemfikir olunan bir mesele olmuştur. Her kesimden kişiler medreselerin ıslah edilmesine dair fikirlerini belirtmişlerdir. Burada

tartışmaların odak noktasını oluşturan mesele medreselerde ne şekilde bir ıslahın yapılması gerektiğine dair olmuştur. Medrese ıslahatlarının yapılması gerektiğini en çok savunanlar medrese mensupları ve talebeleri olmuştur. Hatta Meşrutiyet'in ilanını medreseler için önemli bir imkan olarak gören medrese mensupları, bu noktada Abdülhamid'e karşı İttihat ve Terakkî cephesinde yer almışlardır. Ancak ilan edilen Meşrutiyetle birlikte medreselerde herhangi bir değişiklik olmaması ümitlerini boşa çıkarmış ve ıslah faaliyetleri hakkında kamuoyunda yazıp çizerek bir an evvel fikirlerin uygulamaya geçmesini istemişlerdir. Bu noktada özellikle *Sırât-ı Müstakîm* ve *Sebîlü'r-Reşâd* dergileri medrese ıslahatlarına dair yazıların kaleme alındığı dergiler olmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi'nin öncesinde ve sonrasında siyasal ve sosyal çeşitli sebeplerin etkisi ile gerilemeye başlayan medreseler hakkında her kesimden kişiler önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler medreselerin öğrenci kabulü, eğitimleri, genel eğitim sistemindeki yeri, geri kalmasının nedenleri, amaçları, faydaları ve öğrencilerin mezuniyet sonrası durumları gibi birçok alanı kapsamıştır. Herkesin kendine göre eksik gördüğü ve değiştirilmesi gerektiğini düşündüğü hususta yazılar yazılmış, teklifler getirilmiş ve tartışmalar yapılmıştır (Ergün, 1982, s. 61; Kara, 2017a). Bu tartışmalar, tartışmayı yapanların ideolojik tutumlarına göre şekillenmiştir.

Bu tartışmalar, Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarının -özellikle din eğitimi ve öğretimi konusunda- ve bu politikalarda adı geçen siyasal gurupların bakış açılarının doğru değerlendirilmesine katkıda bulunacak ve ışık tutacaktır.

Sunulan reform taslakları, medreseleri en ince ayrıntısına kadar, okula kayıttan mezuniyet sonrası istihdam, genel eğitim sistemi ve eğitim organizasyonunun tüm aşamaları olarak ele alan detaylı çalışmalar olmuştur. Konunun derli toplu izahının yapılabilmesi için yapılan ıslahat çalışmaları, burada içerik ve amaçlarına göre sınıflandırılarak ele alınacaktır. Bu sınıflandırma esnasında medrese ıslahat çalışmalarını geniş bir perspektiften görebilmek amacıyla çalışmamızın veri kaynaklarını oluşturan süreli yayınlar dışında kaleme alınan bazı ıslah önerilerine de yer verilecektir.

Bu bağlamda medrese ıslahat çalışmaları yedi ana başlıkta ele alınacak ve bu ana başlıklar çerçevesinde görüşlerini beyan edenlere yer verilecektir. Belirlediğimiz ana başlıklar şu şekildedir:

1. Medreselerin Gerilemesinin Nedenlerine Yönelik Tespitler
2. Medreselerin Hedeflerine Yönelik Islah Talepleri
3. Medreselerin Programlarına Yönelik Islah Talepleri
4. Medreselerin Usul ve Yöntemlerine Yönelik Islah Talepleri
5. Medreselerin Yapısına Yönelik Islah Talepleri
6. Medreseler Yerine Yeni Kurumlar İhdas Edilmesine İlişkin Talepler
7. Islahların Çözüm Getirmediğine Yönelik Eleştiriler

3.1.9.1. Medreselerin Gerilemesinin Nedenlerine Yönelik Tespitler

Süreli yayınlarda sıklıkla ele alınan medreselerin gerilediğine yönelik fikirlere dair şunları söylemek mümkündür. Medrese sistemi, eğitim serüveninde klasik dönemde olduğu şekliyle 17. yüzyıla kadar geçerli ve yeterli bir sistem olmuştur. Ancak sonrasında yenilenme ve gelişme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Metinlerde göze çarpan ve medrese ıslahlarıyla ilgili yaygın olarak kullanılan "gerileme" ya da "bozulma" ifadesi bu anlamda doğruya işaret etmemektedir. Medreselerde çağın değişen şartları karşısında değişime ve yenileşmeye intibak edememe sorunu vardır. Sarıkaya bu kavramlar arasında önemli farklılıklar olduğunu söylemektedir. Sarıkaya'ya göre bozulma ve gerileme bir dejenerasyonu ifade eder ve böyle bir sistemin ihyası gereksiz olarak görülebilir. Yeniliklere ayak uyduramama durumu ise değişime açıktır. Yapılması gereken şey sistemin önünü açmaktır. Mevcut sistem muhafaza edilerek ve gerekli değişiklikler yapılarak zaman içerisinde farklı usuller sisteme intibak ettirilir. Gerileme ve bozulmada medreselerin lağvı; kendini yenileyememede ise medreselerin geliştirilmesi söz konusudur (Sarıkaya, 1999, s. 34).

Süreli yayınlarda medrese ıslahatlarıyla ilgili düşünceler açıklanırken genellikle medreselerin kendini yenileyememelerinin ya da metinlerde geçtiği şekliyle içinde bulundukları "geri kalmışlığın" ve "gerilemenin" nedenlerine de temas edilmiştir. Bu nedenle, medrese ıslahatlarıyla ilgili böyle bir başlık açılması da tarafımızca gerekli görülmüştür.

Sâtı Bey, medrese ıslahatlarıyla ilgili yazısında bu ıslahatların Tanzimat Dönemi'nde neden yapılmadığıyla ilgili açıklamalarında, buna neden olarak Tanzimat ricâlini değil Tanzimat siyasetini göstermektedir. Tanzimat Dönemi'nde medreselerin neden ıslah edilmediğine dair tartışma yapmanın anlamsız olduğunu; çünkü o an da medreselerin

ıslah edilmediğini ve bunun tartışılmasının daha anlamlı olduğunu dile getirmektedir (Sâtı Bey, 1329b).

Sâtı Bey medreselerin ilimleri aklî ve naklî olmak üzere ikiye ayırdığını, medreselilerin aklî ilimlerden yalnızca kıyasa önem verdiğini ve bunun da ilmî açıdan gerilemeye neden olduğu üzerinde durmaktadır. Ayrıca medreselerin kendini yenileyememelerinin bilgi üretme özelliklerini kaybetmelerine sebep olduğunu düşünmektedir. Son dönem Osmanlı medreselerindeki zihniyet Sâtı Bey'e göre tefsirci, nakilci ve kıyasçıdır. Medreselerin yetiştirdiği alimler de yeni fikirler üretememektedirler. Batıda gerçekleşen fikrî inkılapların temelini oluşturan "riyazî ve tabiî ilimler" Batı'dan alınıp eğitim sistemine aktarılırken bu zihniyetin üzerine oturtulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle eski zihniyet, yeniyi anlamaya imkan vermeden onu kendine uydurmaya çalışmıştır. Bu noktadaki başarısızlık, yapılması planlanan ıslahatlara bütünsel bir şekilde bakmamaktan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle Sâtı Bey öncelikle zihnî yapımızı değiştirmemiz gerektiği üzerinde durmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için ise okullardaki gençlerin fikrî terbiyesine akılcı bir yön verilmelidir (Sâtı Bey, 1334a, s. 60–63).

Halim Sabit ise medrese ıslahatlarıyla ilgili fikirlerini ele aldığı makalesinde, medreselerin İslam dinini anlatma noktasında yeterince etkili olamadığından bahsetmektedir. Bunun müsebbibi olarak da ûlema sınıfının ve hocaların gereği gibi gelişmesini sağlamayan Meşihat'i göstermektedir. Ona göre ehliyetsiz kimselerin hak etmedikleri görevlerde bulunması, Osmanlı'nın ilmî olarak gelişmesini ve ilim adamı yetiştirilmesini engellemektedir. Osmanlı medreselerinin Endülüs ve Mâverâü'n-nehir medreselerine göre geride olduğunu söyleyen Halim Sabit, bunun sebebinin de medreselerde takip edilen programlar olduğunu, bu programların ihtiyaca uygun hazırlanmadığını, usûl-i tedrîsin de eskiden beri bozuk olduğunu ifade etmiştir (Halim Sabit, 1324, s. 328).

Medreselerin içinde bulunduğu geriliği birden çok sebebe bağlayanlar olmuştur. Halim Sabit'e göre bu sebepler "*kitap esareti, mütedeyyinâne, âlimâne bir gaye-i emelin mâdumiyeti, faziletin şahsa inhisarı, lâkaydîlik"tir* (Halim Sabit, 1324, s. 328–330). Bunun dışında medreselerimizin eğitim gibi birçok eksiği olduğundan bahsederek bu eksikliklerin gaye ve program olmak üzere iki temel unsurla çözülebileceği üzerinde

durmaktadır. Halim Sabit, ıslah-ı medâris için söyleyeceği her şeyi bu iki unsur etrafında izah edeceğini belirtmektedir. Medreselerin kuruluş gayelerinin "tasfiye ve tehzîb" ile "te'mîn-i saâdet" olduğunu söyleyerek birincisinin ikincisinin mukaddimesi olduğunu ifade etmektedir.

Medreselerin İslamî bir ihtiyaç üzerine kurulduğunu ve bu sebeple İslamî kurumlar olduğunu belirterek iki esas üzerine kurulduğuna dikkat çekmektedir: *"Kâbil-i teakkul yani makûl"* ve *"Gayr-ı kâbil-i teakkul yani menkul"*. Mâkul olan ahlâkiyât ve muâmelâttır. Ahlâkıyât insanın kendine, başkalarına, yaşadığı topluma karşı İslamî olarak yerine getirmeye mecbur olduğu müsbet ve menfî vazifelerden ibarettir. Bu sebeple ders programlarında İlm-i Ahlâk bulunması mecburîdir (Halim Sabit, 1324, s. 333).

Halim Sabit bir başka makalesinde ise medreselerdeki gerilemenin müsebbibinin ilmin mukadderatının ehil olmayan kimselere verilmesi olduğunu söylemiştir. Bu kimseler yenilik fikirlerine kapalı, teşebbüs ruhundan aciz ve ehliyetsiz kimselerdir. Bu sebeple düzelmek için gayret gösteren hocaların ve öğrencilerin tüm çabaları ve ıslah çalışmaları boşa gitmektedir (Halim Sabit, 1329).

Medreselerin gerilmesine yönelik değerlendirmelerde ıslah isteklerinin kökenlerine yönelik tespitler de yapılmaya çalışılmıştır. Hatibzâde Ahmet Vasfi, "İnkılâb-ı Kebîr-i Osmaniye" diye tanımladığı Meşrutiyet'in ilânının ardından yazılı basında medreselerin ıslahına dair yazıların yer aldığından bahsederek bu ıslah isteklerinin neden ortaya çıktığına dair bazı açıklamalar yapmaktadır (Hatib-zâde Ahmed Vasfi, 1329, s. 95).

Hatibzâde Ahmet Vasfi'nin ifade ettiğine göre bu durumun ardından Batı'da tabî ve riyazî ilimlerin yeni yöntemlerle geliştiği halde medreseler bu ilerlemeye ilgisiz kaldığı için epeyce zaman sonra okullarda yenileşme ihtiyacı hissedilmiştir. Yenilik kapsamında okulların açılması uygun görülmüş ve bu sebeple Osmanlı eğitimi şîrâzesinden çıkarak bir daha sağlam bir yol tutturamamıştır. Durum böyle olmasaydı medreseler için bir kurtuluş yolunu mümkün gördüğünü ifade eden Hatibzâde Ahmet Vasfi, medreseler için çağın gerektirdiği ilerlemeyi ve ihtiyaçları takip edebilseydi, yeniliğe ihtiyaç duyulmayacağını ve şu an olduğu gibi zıt fikirleri besleyen iki eğitim kurumunun birbirinin karşısında yer almayacak olduğunu ifade etmiştir (Hatib-zâde Ahmed Vasfi, 1329, s. 95).

Hâtibzâde Ahmed Vasfi, ülkede üç adet maarif idâresi olduğunu söylemektedir: Maârif-i Umûmiyye Nezâreti, Ders Vekâleti ve Tedrisât-ı Askeriyye İdâresi. Bunlardan hükümetin en az himaye ettiğinin ise Ders Vekâleti'nin idaresi altında bulunan meslek-i ilmiyye talebeleri olduğunu ifade etmektedir. Ardından medrese talebelerinin medreselerde karşı karşıya kaldığı fiziksel imkanların kötülüğünden bahsetmekte ve cerre çıkma esnasında yaşadıkları problemleri ortaya koymaktadır. Bunların yanı sıra medresedeki müderrislik vazifesinin de eski fonksiyonu kalmadığına dair eleştirilerde bulunmaktadır: *"...Bugün medrese denilen binâlar acaba nedir?... Medrese mi? Hayır! Çünkü içerisinde tedrisât yok. Mektep mi? Yine hayır! Bir nevi talebe pansiyonu mu? Belki!.."* (Hatib-zâde Ahmed Vasfi, 1329, s. 96). Bu eleştirilerin ardından medreselerdeki bu problemlerin ortadan kalkmasının ancak ıslah edilmeleriyle mümkün olacağını dile getirmiştir.

Medreselerin gerilemelerini ihmal edilmeleriyle bağlantılı görenler de olmuştur. Osman Niyazi, eğitimde birçok ıslah çalışmasının yapılmasına nazaran medreselerin gündeme gelmemesini yazılarında eleştirmektedir. Bu devirde İslam ümmetinin en ölümcül yarasına acilen bir çare bulunması gerektiğini söyleyerek, idarecilerin medreseleri yoluna koymaya ne zaman başlayacaklarını sorgulamaktadır. *"Her meslek için müceddidler, muhyîler meydâna çıktığı hâlde ne garîb bir bahtımız, ne bed bir tâliimiz var imiş ki, medâris için derdini anlayacak, yarasına merhem olacak bir adam, tek bir adam zuhûr etmedi."* (H. Osman Niyazi, 1329b) diyerek medreselerin ihmal edildiğini, bu noktada vazifenin medrese öğrencilerine düştüğünü ve bir şeyler yapılabilmesi için bir araya gelmelerinin şart olduğunu dile getirmektedir. Osman Niyazi, medreselerin devamı için öğrencilerin bir emel etrâfında ayrılmaz bir bütün halinde olması gerektiğini söylemektedir. Ayrıca öğrencilere devletin kanunlarının izin verdiği daireden en ufak bir sapma olmamak kaydıyla gereken bütün tedbirleri almalı, çalışmalı, hep birlikte bağırmalı ve seslerini duyurmalı olduklarına dair tavsiyelerde bulunmaktadır (H. Osman Niyazi, 1329b).

Diğer bir yazısında ise medreselerdeki derslerle ve dersleri vermeye muktedir olmayan müderrislerle ilgili eleştirilerine yer vermiştir. Yazısında yeni usuller için tek çarenin bu olduğunu söyleyerek, kitapları Avrupa'dan getiriyoruz, güzel, fakat bunları kim okutacak ve nasıl okutacak? Muallimleri de beraber mi isteyeceğiz? Ya medreselerimiz, usûl-i talîmimiz?, şeklinde sorgulamalar yapmıştır (H. Osman Niyazi, 1329c).

Ayrıca hocaların kitapları değiştirdiğini ancak bunları uygulayacak hocaların olmadığını; alet ilimleriyle senelerce süründüklerini; bunun yerine Ulûm-ı Şer'iyye ve Fünûn ilimlerini ayrı ayrı hocalardan ve o derslerde ihtisas yapmış müderrislerden okunmasını talep etmiştir. Ancak hoca efendilerin sahip oldukları gümüşlü makamlardan ve ayrıcalıklardan bir türlü sıyrılmak istemediklerini ifade etmiştir. Bunların yanı sıra hocaların eksiklikleri bildiklerini ifade etmelerini eleştirmiş ve eksikliklerin bilinmesine rağmen neden adım atılmadığını sorgulamıştır (H. Osman Niyazi, 1329c, s. 215).

Medreselerin ihmal edildiğine dair görüşlerden biri Eşref Edib'e aittir. Eşref Edib, Tanzimatçıların medrese ıslahatları adına hiçbir şey yapmadıkları üzerinde durarak Avrupa irfanıyla beslenen bu kişilerin orada gördüğü şeylerin aynısını taklit etmelerini ve kendi milletlerinin karakterlerini dikkate almamalarını eleştirmektedir. Tanzimatçıların memleketteki irfan ve efkârı ikileştirmeye sebep olduklarını savunarak memlekette ortaya çıkan sosyal ve siyasî hayattaki farklı cereyanların ve bunlar sonucu ortaya çıkan menfi istikamete yönelişin Tanzimat'ı uygulayanlar sebebiyle olduğunu ifade etmektedir (Eşref Edib, 1337, s. 87).

Ona göre mektepler, Batı'yı taklit etmeleri sebebiyle kendi milletinin ruhuna yabancı unsurlar yetiştirmektedir. Ancak Eşref Edib, bunun düzelmesi için de devlet tarafından hiçbir adım atılmadığını, bu dönemde tedrisât-ı dîniyenin ıslâhı için ciddi hiçbir çalışmada bulunulmadığını, dinî eğitimin ehil olmayanların eline bırakıldığını, en az maaşın onlara verildiğini ifade etmektedir. Maarif Nezâreti'nin istemesi halinde bu meseleyi kısa sürede halledebileceğini vurgulamıştır (Eşref Edib, 1337, s. 88).

Medreselerin gerileme sebepleriyle ilgili ortaya atılan bir diğer fikir ise rağbetsizlik olmuştur. M. Salih Vecdi medrese ıslahatlarıyla ilgili yazısında medreselerin gerileme sebepleri olarak rağbetsizlik meselesine işaret etmiştir. Geçmiş dönemlerde oldukça rağbet gördüğünden ilerleyen ve gelişen medreselerin İslam alemini irfan kitlesine dönüştürdüğünden bahsetmektedir. Ancak tarihî süreçte medreselere rağbetsizliğin nasıl gerçekleştiğini kaleme almıştır. Medresenin artık birçok mütefekkir tarafından bile bir meslek olarak kabul edilmediğini aktarmaktadır. Hatta mekteplerde okunan vatandaşlık eğitimi kitaplarında Osmanlı'daki eğitim ordularından bahsedilirken: "İbtidâiyeler, rüşdiyeler, idâdiyeler ve mekâtib-i âliyeden ibârettir." denilerek medreselerden

bahsedilmediğini; çaresiz medreselerin bu memleketin eğitim ordularından olduğunun inkar edildiğini ileri sürmektedir (M. Sâlih Vecdi, 1329a, s. 13).

Araştırmamızda medreselerin geri kalmasını, devletin geri kalmasıyla ilişkilendiren fikirlere de rastlanmıştır. M. Şemseddin (Günaltay), medreselerin tarihî seyrini ele aldığı yazısında dönemler içinde medreselerin durumlarına dair fikirlerini paylaşırken (M. Şemseddin, 1329b); medreselerin ıslah edilmesinin gerekliliğinin ayan beyan ortada iken neden ıslah edilmediğine dair kaleme aldığı yazısında ise aşağıda yer alan düşüncelere yer vermektedir. Ona göre bir zamanlar cihana hükmedecek tesiri olan medrese ve medrese eğitiminin geri kalmasına neden olan sebepler devletin siyasî ve ekonomik olarak geri durumda kalmasıdır. Ancak geri kalmışlıktan kurtulunduğu takdirde medreselerin yeniden eski güçlerine kavuşabileceklerini düşünmektedir. M. Şemseddin'e göre her türlü engellere rağmen halis gayretler ve şahsî faâliyetler sâyesinde, ilmiyye sınıfı arasında ümit ışığı olan medreseler ıslâh edilir; makûl usuller ve çağın ihtiyaçlarına uygun ilimlerle donatılırsa; çalışmaktan yılmayan talebeler de kısa bir süre içinde liyâkatlerini gösterirler ve medreseler de hakikî bir dârü'l-irfân hâlini alırlar (M. Şemseddin, 1329a, s. 65).

Medreselerin gerilemesine sebep olarak gösterilen diğer bir etken medrese mensupları olmuştur. Edhem Rûhi, medreselerin içinde bulunduğu durumdan oldukça rahatsız olduğunu, medreselerin can çekiştiğini ve bunun sorumluluğunun üzerlerinde olduğunu, eski nesillere karşı bu müesseseleri korumanın vazife olduğunu, medreselerin aşağı seviyelere düşmesinden de "sarıklılar" olarak nitelendirdiği medrese mensuplarının yani kendilerinin sorumlu olduğunu ifade etmektedir. Medreselerin geleceğinin ise kendini bile idare edemeyen bir toplulukta olmasını şiddetle eleştirmekte, arkadaşlarına hitaben bu uykudan uyanıp ses çıkarmaları gerektiğini söylemektedir. Bu çağrıda oldukça keskin ifadelere yer vermektedir:

> *"…Bizi tesmîm ederek yatırdıkları uykudan hâlâ uyanmayacak mıyız? Görmüyor muyuz hâricî, dâhilî taarruzları? Hâlâ kanı kurumuş, hissi tükenmiş, bir heyûlâ-yı beşer gibi sâmit ve sâkit duracak mıyız? Kafalarımıza vurulan intibâh darbeleri yetmiyor mu? Üzerimize yürüyen şeytanetler hâlâ gözümüzü açmıyor mu? Asâbımızı kaplayan kâbûs hâlâ kalkmayacak mı? Uyanın, uyanalım. Bugün bütün kâinât uyanıktır…"* (Edhem Rûhi, 1329a, s. 200–201).

Buraya kadar medreselerin içinde bulunduğu geri kalmışlığın nedenlerine yönelik görüşlere yer verilmiştir. Buradan sonra medreselerin bu durumdan nasıl çıkabileceğine dair ıslah taleplerine yer verilecektir.

3.1.9.2. Medreselerin Hedeflerine Yönelik Islah Talepleri

Medrese ıslah taleplerinden en önemlisi medreselerin eğitim felsefeleriyle ilişkili hedeflere yönelik olanlardır. Ancak medrese ıslah taleplerine bakıldığında, hedeflerin ıslah edilmesine yönelik taleplerin oldukça az olduğu görülmüştür.

Medrese tahsilindeki gayenin ne olması gerektiğine dair çeşitli fikirler ortaya konulmuştur. Ahmed Cevad, medrese ıslahatlarıyla ilgili kaleme aldığı yazılarda medrese tahsilinde gaye konusunu iki bölüm halinde ele almıştır (Cevad, 1336a, 1336b). Burada da yeni sistem ve eski sistemin tahsil gayesinin ne olduğuna dair tespitlere yer vermiştir.

Cevad Bey, eski usulünün gayelerinin ardından yeni usulün gayelerinden bahsetmiş, burada başka gerçekliklerin olduğunu acı da olsa söylenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak yeni yönetim şekliyle bazı değişikliklerin meydana geldiğini şu şekilde açıklamıştır:

> *"...Meşrutiyet bizi dest-i istibdad, zulüm ve itisaftan kurtarırken bize pek yakın bir istikbalde refah ve saadet vadediyordu! Bu teşkilatta efrâd-ı ilmiye, mülkiye, askeriye, ilmiyeden mürekkep heyet-i talimiye ile temasta bulunuyordu ve bu anda tahavvül fikirleri, teceddüd cereyanları aşılanıyordu...*" (Cevad, 1336b, s. 222)

Medreselerin hedeflerinin belirlenmesinde sorumluluğun müderrislerde olduğuna dair görüşler de dikkat çekmektedir. M. Şemseddin, medreselerin ıslah edilmesi noktasında müderris efendilere büyük sorumluluk düştüğünü izah etmektedir. M. Şemseddin'e göre medreselerin sıkıntılarının giderilmesi için müderrislerin bir araya gelip hedeflere uygun program hazırlamaları gerekmektedir. Ancak müderrislerin, dersiâm efendilerin bu ağır sorumluluktan kendi hisselerine düşeni yapmadıklarını ifade eden M. Şemseddin, bu durumun olduğu hal üzere devam etmesi halinde hiçbir gelişme kaydedilemeyeceği üzerinde durmuştur (M. Şemseddin, 1329a, s. 65). Bu da medreselerde ıslahın ya da yenilik fikirlerinin amaçlarına ulaşamayacağına işaret etmektedir.

Medreselerdeki hedefsizliğe direk temas etmeyerek alt metinlerde bu konuya değinenler de olmuştur. Ahmed Agayef, *Sırât-ı Müstakîm* dergisinde kaleme aldığı yazı dizisinde medreselerin ıslahını da içine alan Osmanlı'daki eğitim faaliyetleriyle ilgili değerlendirmelerine yer vermiştir (Agayef, 1326c, 1326a, 1326b). Bu yazıların alt metinlerinde medreselerin hedefsizliğine dair görüşleri anlaşılmaktadır.

Medrese ıslahatları noktasında gelen önerilerde en az önerinin hedeflere yönelik önerilerde olduğu görülmektedir. Hedefsizlik sorununun eğitimi olumsuz yönde etkilemesi ve bunun din eğitimi alanına da yansımalarına bir sonraki başlıkta yer verilecektir.

3.1.9.3. Medreselerin Programlarına Yönelik Islah Talepleri

Araştırmamız esnasında medreselerin ıslahıyla ilgili en yoğun taleplerin medreselerde mevcut olan olan programların ıslah edilmesi gerektiğine dair olanların olduğu görülmüştür. Eğitim programları başlığında da bahsedildiği üzere, yeni gelişmelerin ışığında mevcut programların yetersiz kalması ve programlarda yenileşmeye gidilmesi ihtiyacı medrese ıslah taleplerinde de temel hareket noktasını oluşturmuştur.

Şeyhülislâm Musa Kazım Efendi medreselerin ıslah edilmesinin gerekli olduğuna dair görüşlerini beyan ettiği yazısı incelendiğinde bu görüşlerin medreselerin programlarının içeriğine ve hedeflerine yönelik olduğu görülmektedir. Musa Kâzım Efendi'nin medrese ıslahatlarıyla ilgili anlatıları Eşref Edib tarafından kaleme alınarak *Sırât-ı Müstakîm* sayfalarında neşredilmiştir. Musa Kâzım Efendi, medrese ıslâhâtını yapacaklarını, her şeyden evvel bu ıslâhâtı yapmaya mecbur olduklarını belirtmektedir. Bu ıslah çerçevesinde medreselere ulûm-ı cedîdeden hiç olmazsa beş-altı ders koyulmasını ve o zamana kadar takip edilen usullerden birçoğunun tadil edilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Eşref Edib, 1325). Musa Kâzım'ın cümlelerinden medreselerde ıslah yapılmasını bir zorunluluk olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

Musa Kazım Efendi, eski öğretim metotlarının ve ders kitaplarının tamamen lağvedilmesini istemiştir. Derslerde Hâşiye okutulmasından da şikayetçi olan Musa Kazım Efendi'ye göre Fıkıh, Tefsir, Hadis, Kelâm vb. ilimlerle ilgili klasik eserler yeniden ve hâşiyesiz olarak programlara ilave edilmelidir. Klasik derslerinin ilavesinin yanında modern bilim dalları ve Batı dillerinden en az bir tanesi de programlarda yer almalıdır. Musa Kâzım Efendi Arapça konusunda da bazı eleştirilerde bulunmaktadır.

Ona göre dinî ilimlerin dili olan Arapça'nın kurallarıyla öğrenilmesi gereklidir ancak Arapça eserler Türkçe'ye de kazandırılmalıdır (Eşref Edib, 1325).

Medrese ıslah talepleriyle ilgili öne çıkan isiimlerden biri de Gürünlü Hilmi Bey'dir.* Gürünlü Hilmi Bey, medreselerin ıslahı meselesini ayrıntılarıyla ele alarak bu konuda neler yapılması gerektiğini maddeler halinde sunmuştur. Önerilerini "medresenin tasfiyesi, talebenin medreseye kabulü, talebenin umûr-i idare ve iskânı, talebenin iaşesi, talebenin mücâzâtı, ders programları, talebenin mükâfatı, dersiâmlara dair" isimlerini verdiği bölümlere ayırmış ve bu bölümlerde 60 madde halinde medreselerde ıslah edilmesi gereken hususları dile getirmiştir. Ders programları ile ilgili ayrıntılı program önerilerine yer vererek bunları tablolar halinde sunmuştur. Sınıf derecelerine göre hangi derslerin programlarda yer alması gerektiğine dair ayrı ayrı açıklamalara yer vermiştir (Gürünlü Hilmi, 1325).

Yazısının başlangıcında medrese programlarına ulûm-i cedîdeden dersler ilave edilmesinin şart olduğunu söyleyerek bunun programlara nasıl uygulanacağına dair de ayrıntılı öneriler sunmuştur (Gürünlü Hilmi, 1325, s. 201).

Ders programlarıyla ilgili öneriler kısmında ise ayrıntılandırdığı programlardan Salı ve Cuma günleri hariç 11. sınıftan 15. sınıfa kadar yaptığı bölümleştirmeye göre okunmasını öngördüğü dersler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 22: Gürünlü Hilmi'nin Yüksek Dereceli Medreselerde Uygulanmasını Öngördüğü Dersler ve Şubelere Göre Taksimi (Salı Günleri Dışında)

Sınıf		**Sabah 1. Ders**	**Sabah 2. Ders**	**İkindi Dersleri**
Dârü' n-nas şubesi	11	Coğrafya	Târîh-i Dîn-i İslâm	Hadis maa usûl-i hadîs
	12	Edebiyât-ı Arabiyye	Târîh-i Osmânî	Hadis
	13	İlm-i Âsâr-ı Atîka ve Elsine	Târîh-i Umûmî	Tefsir
	14	Felsefe	Târîh-i Umûmî	Tefsir
	15	Kozmografya	Târîh-i Edebiyât,	Tefsir

* Gürünlü Hilmi, 1878'de Gürün'de doğmuştur. Mahlası Hilmi'dir. Rüşdiye mektebine gitmiş, şahadetnâme almaya hak kazanmıştır. Arapça tahsilini Darende'de medresede görmüş, daha sonra Kayseri'deki Osman Efendi'nin ders halkasına katılarak Arapça icâzetnâmesini buradan almıştır. Daha sonra İstanbul'a gitmiş, burada Kayserili Hamdi Efendi'den icâzet almıştır. Aynı süreçlerde Dârü'l-fünûn-u Osmani Mektebi Ulûm-i Dîniyye şubesinde tahsilini tamamlayarak şahadetnâme almıştır. 1322 yılında ruus imtihanını kazanarak Bayezıd âmCamii'de ders vermeye başlamıştır (E. Kaya ve Birol, 2019, s. 97).

			Edebiyât-ı Osmâniyye	
Darü' l-fıkh şubesi	11	Hukûk-ı İdâre	Hukûk-ı Düvel	Fıkhın Muâmelât Kısmı
	12	İktisâd	Cezâ Nazariyyât, Hukûk-i Esâsî	Fıkhın Muâmelât Kısmı
	13	Usûl-i Muhâkemât- ı Cezâ	Vesâyâ ve Ferâiz, İcrâ	Fıkhın Muâmelât Kısmı
	14	Usûl-i Muhâkemât- ı Hukûkiyye	Uhûd	Fıkhın Muâmelât Kısmı
	15	Sakk-i Cezâ, Sakk-i Hukuk	Evkaf, Ticâret-i Berriyye ve Bahriyye	Fıkhın Muâmelât Kısmı
Dârü' l-kelâm şubesi	11	Nebâtât	Hendese-i Tahlîliyye	İlm-i Kelâmın Tedkikatı
	12	Hayvânât	Cebr-i a'lâ ve Müsellesât-ı Küreviyye	İlm-i Kelâmın Tedkikatı
	13	Kimyâ-yı Uzvî ve Hayâtî	Hesâb-ı Tamâmî ve Tefâzulî	İlm-i Kelâmın Tedkikatı
	14	Kîmyâ-yı Gayr-ı Uzvî ve Tahlîlî	Mihanik	İlm-i Kelâmın Tedkikatı
	15	Tabakât	Hey'et-i Riyâziyye	İlm-i Kelâmın Tedkikatı

Kaynak: Gürünlü Hilmi, 1325, ss. 203-204.

Gürünlü Hilmi, aynı yazısında öğrencilerin devamsızlık durumlarında ya da sınavlara girmemeleri veya sınavlardan geçememeleri durumlarında medreseyle ilişiklerinin kesilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yazısının sonunda tüm bu önerilerini gerçekleştirebilecek ve fünûn-ı cedîdenin tamamını bilecek dersiâmın pek az bulunacağı için dışarıdan tayin edilecek muallimlerin maaşlarının nasıl verileceğine dair sorular gelebileceği, ancak bunları düşünmenin mebûsân-ı kirâmın görevi olduğu ve kendi maksadının yalnızca aklına gelen önerileri mütalaâ etmek olduğunu belirtmektedir.

Medreselere program öneren isimlerden diğeri Halim Sabit olmuştur. Halim Sabit, medrese ıslahıyla ilgili tespitlerini ve taleplerini dile getirdikten sonra medreselerdeki ders programlarının nasıl olması gerektiğine dair bir program tasarlamıştır. Tasarladığı ders programının izahını yapmaktadır (Halim Sabit, 1324, s. 335–336). *"...İşte görülüyor ki dersler İslâmî, istidâdî, hayatî olmak üzere üç sınıfa ayrılıyor. Bu halde medreselerin iki kısma ayrılmaları iktizâ eder..."* diyerek ilk ve ikinci kısımdaki tahsili detaylandırmaktadır. Bu detaylandırmanın sonunda da birinci kısım medreslerin son senelerinin Ulûm-ı Kur'âniyye, İlm-i Hadis ve Teferruâtı, Usûl-i Fıkıh... dersleri

itibâriyle birkaç şubeye ayrılması gerektiğini ve bu şekilde tam manasıyla bir "Dârü'l-fünûn-ı İslâmî" nin ortaya çıkacağını vurgulamıştır (Halim Sabit, 1324, s. 336).

Medrese programlarına yeni dersler ilave edilmesine ilişkin taleplerden biri Ulu Camii dersiâmlarından Ahmed Zâid'e aittir. Ahmed Zâid, ahkâm-ı İlâhiyenin tam anlamıyla tebliğ ve anlatımının yapılabilmesi içim medrese programlarına gerektiği kadar fen ilimlerinin de ilave edilmesini gerekli görmektedir. Medreselerde fünûn-ı cedidenin okunması gerekliliği büyük ölçüde dinî tedrisât gören kimselerin iş bulamamaları gibi sonuçlara yol açtığı için ortaya çıkmaktadır.

Ahmed Zâid Efendi'ye göre medrese programlarının tanziminin ardından "ihtisaslaşma" meselesine de önem verilmelidir. Medreselerde okutulacak derslerde de bir iş bölümü yapılarak müderrisler kendi ihtisas alanlarına göre görev üstlenmelidir. Medrese programları Maarif Nezâretinde olduğu gibi dört şubeye ayrılmalıdır. Ahmed Zâid medreselerdeki tahsil süresi için de yeni bir planlama yapmaktadır. Devre-i ûlâ, şehirlerde ve senede dokuz ay olmak üzere 4 yıl; Devre-i sâniyye, büyük kasabalarda ve senede dokuz ay olmak üzere 3 yıl; Devre-i sâlise, vilâyâtta ve senede dokuz ay olmak üzere 3 yıl; Devre-i râbi'a (dârü'l-fünûn) ise Dersaâdet'te ve senede dokuz ay olmak üzere 4 yıl olacak şekilde toplam 14 yıllık bir plan hazırlamıştır (Ahmed Zâid, 1326, s. 390–391).

Medrese programlarının düzenlemesi fikri, pek çok ıslah önerisinin ilk adımını oluşturmuştur. İstanbul Bâyezid Medresesi Dersiâm Müderrisleri, *Sırât-ı Müstakîm* Mecmuası'nda yayımladıkları "Medreselerin Islâhı Mesâil-i Umûmiyyedendir" başlıklı yazılarında mensubu bulundukları medreselerin çağın şartlarına göre yeniden ele alınıp ıslah edilmesi gerektiğine, medreselerin kurtulmasının yolunun bu olduğuna dair görüşlerini dile getirmişlerdir (Beyâzıd Dersiâm Müderrisleri, 1329).

İncelenen yazılarda programların çağın ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi hususu göze çarpmaktadır. *Sebîlü'r-Reşâd* yazarlarından biri olan Osman Nuri medrese programlarının çağın ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini, binalarının da fiziksel olarak yetersiz olduğunu ve bu yetersiz fiziksel şartlarda öğrencilerin istedikleri amaçlara ulaşmalarının mümkün olmadığı üzerinde durmaktadır. Bu nedenle devletin kesesine fazla yüklenmeden yeni müesseselerin kurulmasının oldukça kolay olduğunu, Dârü'l-muallimîn'in de bu şekilde maddî olarak çok külfete neden olmadan

kurulabildiğini ve benzer düzenlemenin medreseler için de yapılmasının şart olduğunu dile getirmektedir (Osman Nuri, 1329, s. 147). Ona göre program ve yapı olarak ıslah edilmesi gereken medreselerde müteakip adım pedagojik bilgisi olan öğretmenlerin medreselerde istihdam edilmesi olmalıdır. Medreselerin ıslah edilmesi halinde toplumda da düzelmeler meydana gelecektir:

> *"…Hâl-i esef-iştimâlden kurtulmak için mükemmel program, muntazam medreselere ihtiyâc var… Bunlardan sonra düşünülecek bir mesele var ise o da muktedir muallimler intihâb etmek, medreselerin idâresini birer "pedagoji" mütehassısına tevdî etmektir. İdâre vazifesini deruhde edenlerin…talîm ve terbiye mütehassısı olmaları da lâzıme-i ıslâhâttandır..."*(Osman Nuri, 1329, s. 148)

Islah önerileri esnasında mevcut medrese programları da eleştirilere maruz kalmış; program değişikliğinin gerekliğini göstermek için yaşanan olumsuz tecrübelere yer verilmiştir. H. Feyzi, medrese programlarıyla ilgili fen ilimlerinin programdaki durumları ve ders imtihanlarıyla ilgili bir dizi olumsuzluklara yer vermiş ve yazısının sonunda hocalarına hitap ederek içinde bulundukları bu durumdan kurtulma noktasında sorumluluk almazlarsa vebal altında olacaklarını dile getirmiştir. H. Feyzi hocalarına yönelik çağrısını şu şekilde yapmıştır: *"Bize bakmaz, bizi yuvarlanmakta olduğumuz bu varta-i helâkten tahlîs etmez, zemîn ve zamana muvafık derslerle ta'lîm etmezseniz, emin olunuz ki dünyada ve ukbâda mes'ul olursunuz."*(H. Feyzi, 1328, s. 90).

Medrese programlarının ıslah edilmesine yönelik görüşler yalnızca bu kadar değildir. Aynı görüşleri birçok kişi tekrarladığı için burada farklı noktalara temas eden görüşlerden seçmeler yapılmakla iktifa edilmiştir.

3.1.9.4. Medreselerdeki Eğitimin Usul ve Yöntemlerine Yönelik Islah Talepleri

Medreselerin programlarına yönelik taleplerle birlikte en çok dile getirilen taleplerden biri medreselerdeki eğitimin usul ve yöntemlerinin değişmesi gerektiğine dair talepler olmuştur.

H. Feyzi'nin medrese ıslahatlarıyla ilgili görüşleri hem program hem de usul ve yönteme yönelik olmuştur. H. Feyzi, camilerde ders gören talebelerin camilerde değil özel dershanelerde ders alması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre dersler ancak bu şekilde işlenirse ilim öğrenmek için atan kalpler ve eğitim sevdasıyla ailelerini ve vatanlarını bırakıp yerlerini yurtlarını değiştiren öğrenciler derslerden layıkıyla istifade

edebilir. Şu an devam ettiği halinde derslerin camilerde yapıldığı yerlerde, cami kapısından girildiğinde mevcut olan gürültüler ders işlenmesine engel olmaktadır (H. Feyzi, 1328, s. 89). Bu nedenle bu usulün değişmesi gerekmektedir.

Bu talepler medreselerin yapısına, gayelerine ve öğretmenlerine yönelik değişmesini istediği fikirleri olarak değerlendirilebilir. Bunun dışında H. Feyzi de yazısında Mustafa Satvet Efendi'ye atıfta bulunarak ona katıldığını ifade etmiştir: *"...Çünkü talîm ü teallümün zamana muvâfakati bir takım desâtîr ü tecârible sâbittir. İşte Dozy Târîhi ve emsâli. Eğer bu hezeyânnâmeleri ‑lisân bilmemekle‑ erbâbı okuyup anlayamazsa ve binâenaleyh hakikati meydana koyamazsa yazık olmaz mı? Şübhe yok ki bunlar, inkâr kabûl etmez bir hakikattir..."* (H. Feyzi, 1328, s. 89).

Medreselerde uygulanan usul ve yöntemler birçok kere eleştirilmiştir. Abdullah Cevdet'in de içinde bulunduğu *İçtihad* dergisi yazarları medreseleri ve medreselileri eğitimde uyguladıkları metotlar ve yeniliklere karşı kapalı oldukları gerekçeleriyle sert bir şekilde eleştirmişler ve medreselerde hızlı bir şekilde ıslahat yapılmasını gerekli görmüşlerdir. Abdullah Cevdet, medreselere karşı olmamış ve medreselerin oldukça önemli bir kurum olduğunu düşünmüştür. Ona göre din adamı yetiştiren kurumlar olan medreselere toplumda ihtiyaç vardır. Ancak medreseler için ayrılmış olan bütçeler yetersizdir. Birçok medrese fiziksel olarak kötü olmasına rağmen bu medreselerde düzeltme yapılmaması oldukça yanlıştır. Medreseler tıpkı Tıbbiye, Harbiye ve Mülkiye gibi önem arz etmektedir ve bu ülkenin bu kurumlara olduğu gibi medreselere de ihtiyacı vardır. Ancak çağın ihtiyaçlarına cevap veremeyen nitelikte olan medreseler, köylüler üzerinde bile büyük nüfuzları olmasına rağmen, halka faydalı olamamaktadır. Bu sebeple hükümetin en hızlı bir şekilde medreselerin modernizasyonu için ıslahatlar yapması ve bütçelerini artırması gerekmektedir. Bu ıslahatta gecikilirse ölüm çanlarını duymak kaçınılmazdır (Abdullah Cevdet, 1329b).

Abdullah Cevdet'e göre "ruhânî sınıf" olarak nitelendirdiği din adamlarını yetiştiren kurum olan medreselere oldukça önem verilmesi gerekmektedir. Bu sebeple medreselerde iyileştirmeler yapılmalıdır. Bütçeleri on katına kadar çıkarılmalıdır. Bu noktada gecikme olursa vatan ve millet için tehlikenin çok büyük boyutlara ulaşabilecektir (Abdullah Cevdet, 1329b, s. 1306). Abdullah Cevdet, aynı yazısında camilerin fonksiyonlarına ve yaygın din eğitimine de vurgu yapmakta ve herkesin

mektebe gitme imkanı olamayabileceğinden bahsetmekte ancak mabede gitmemiş, hoca ya da rahip yüzü görmemiş kişilerin oldukça az olacağını dile getirmektedir.

Medreselerde takip edilen usullerden en çok eleştirilenlerden biri cerre çıkma olmuştur. Edhem Rûhi medreseleri cerre çıkma konusunda ağır bir şekilde eleştirmiştir. Medreselerdeki tembelliğin sefaletin cerr yüzünden ortaya çıktığı, cerr uygulamasının utanılacak bir uygulama olduğu, bu uygulamanın medreselileri ve İslam dinini küçülttüğü görüşündedir: *"...Kardeşler, "Cer"... Şu kelimeyi işitince beyninize kan sıçrıyor, adalâtınız titriyor, yazın sıcakları, soğukları altında çektiğiniz müzic meşâkk u mezâhim birdenbire canlanıp beyninizi tırmalıyor, kuvve-i müfekkirenizi perîşân ediyor, değil mi..? Bu mesele o kadar mühim, o kadar mühlik ki…"* (Edhem Rûhi, 1329b, s. 230) diyerek bu meselenin çok mühim olduğunu, bugün üzelerek şahit olunan kansızlık, cansızlık, atâlet ve sefâletin cerr uygulamasından kaynaklandığına dikkat çekmektedir. Cerr konusu klasik dönemde övgüyle bahsedilen bir uygulama iken özellikle son dönemlerde bu uygulama pek çok kişi tarafından eleştirilmiştir.

Geleneksel yöntemlerin değiştirilmesi konusunda fikirlerini beyan eden Akşehirli Haşim, medreselerde mevcut olan derslerde ıslah yapılması gerektiği görüşündedir. Derslerde kullanılagelen yöntemi eleştirmiştir. Bu yöntemler değişmedikçe öğrencilerin derslerden aldıkları verimlerin oldukça düşük olacağını dile getirmiştir (Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329, s. 321).

Süreli yayınlardaki yazıların büyük bir çoğunluğunda medreselerde kullanılan geleneksel yöntem hem medrese mensupları hem de medrese dışındaki kimseler tarafından eleştirilmiş, yeni yöntemlerin kullanılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

3.1.9.5. Medreselerin Yapısına Yönelik Islah Talepleri

Medrese ıslah taleplerinde temas edilen hususlardan biri medreselerin yapılarında değişikliklerin yapılması gerektiği olmuştur. Bu meseleyle ilgili kaleme alınan yazılardan seçilen bir kısım yazılara aşağıda temas edilecektir.

Medreselerin yapısal olarak değiştirilmesi gerektiğine dair pek çok talep dile getirilmiştir. H. Feyzi'nin yazısından atıfta bulunduğu Mustafa Satvet, medreselerin ıslahı konusunda bazı makaleler yazmıştır. İlk makalesinde İslam ulemâsına hitaben medreselerin ıslah edilip Dârü'l-fünûn'a benzer hale getirilmemesi halinde sonuçlarının

kötü olacağını söylemektedir. Ona göre eğer bu dârü't-tedrîsler ıslâh edilmez, zamanımızın ihtiyacına uygun dersler ilâve ederek "mütefennin, âlim müderrisler, muallimler" alınmaz ve bu okul hakikî bir Dârü'l-fünûn hâline getirilmezse, milletin selamet rehberi olacak vâizler ve mürşidler yetiştirilmezse, bilinmesi gerekir ki gidilen yol uçurumdur (Mustafa Satvet, 1328, s. 54).

Medrese ıslahatlarıyla ilgili farklı talepler de gündeme gelmiştir. Medreselerin mevcut yapılarını korumaları gerektiğine dair görüşler ortaya koyan isimler de olmuştur. Örneğin Âlimcan el-İdrisî* farklı bir bakış açısıyla meseleyi ele alarak medreselerde dinî ilimlerin yanında fünûn ilimlerinin okutulmasının gerekli olmadığını, çünkü bir insanın her şeyi bilmesinin mümkün olmayacağını savunmaktadır. Bu görüşleri medreselerin yapısıyla ilgili olduğu kadar programlarıyla da ilgilidir. Ona göre bu ilimleri okuyup bu alandan meslek sahibi olmak isteyenler zaten Hendese ya da Ulûm-ı Tabîiyye mekteplerine giderler ve mühendis ve kimyager olurlar. Ancak Ulûm-ı Dîniyye mütehassısı olacak hocalarımız ise fakîh, müctehid ve müverrih olabilirler. Bu görüşleriyle okulların mesleklere eleman yetiştirdiği üzerinde duran Âlim Can el-İdrisî, kendi meslek alanları dışındaki derslerin ilkokul düzeyinde okunduğunu, bunun da yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili fikirlerinden yapılan iktibas aşağıdaki gibidir:

> *"…Medrese talebelerimiz ise mekâtib-i ibtidâiyyede okudukları mukaddimât-ı fünûn ile iktifâ edip medreseye girdikten sonra kısm-ı tâlîsinde sarf ve nahv-i Arabî, hitâbet, inşâ, belâgat fenlerini tahsîl ederek, kısm-ı âlîsinde yukarıda ta'dâd ettiğim ulûma hasr-ı evkât eylemelidirler. Evet böyle olmalı çünkü bir adam hem ilahiyyûndan hem riyâziyyûndan, hem tabîiyyûndan olamaz…"*(Âlim Can el-İdrisî, 1328, s. 310).

Medreselerin yapısal değişikliğiyle ilgili taleplerde öne çıkan isimlerden biri Eşref Efendizâde Şevketî'dir. Medreselerin ıslahı için müstakil bir risale hazırlayan Eşref

* Âlim Can İdrisî, 1887 yılında doğmuştur. Medrese eğitimi alan Âlim Can İdrisî, Ceditçi düşüncelerin etkisinde kalmıştır. Mesleği olan imamlığın yanı sıra yazarlık ve tercümanlık yapmıştır. Türk Yurdu ve Sırât-ı Müstakîm dergilerinde farklı konularda yazılar kaleme almış, aynı zamanda baş redaktör yardımcılığı yapmıştır. I. Dünya Savaşı sürecinde Tatarların esir kamplarında görevli olarak bulunmuştur. *Yaña Turmış, Cihad-ı İslam ve Tatar İli* isimli gazeteleri Tatarları bilgilendirmek amacıyla çıkardığı bilinmektedir. Eğitime ehemmiyet veren İdrisî, Arapça, Farsça, Almanca ve Fransızca dillerini bilmektedir. 1959 yılında vefat etmiştir (Türen, 2016).

Efendizâde Şevketî*, medreselerin Dârü'l-fünûn'a benzer bir kurum olmaları yolunda bir dizi ıslah tedbiri geliştirmiştir. Medreselerdeki dinî ilimlerin yanına aklî ilimleri de ilave etmiş, medreseleri Âli ve Tâli olmak üzere iki kısıma ayırmış, dersleri sınıflara göre taksim etmiş, sınıfları da yıllara göre tasnif etmiştir. Şevketî'nin ıslahat programı sonradan yapılan ıslahatlara büyük ölçüde etki etmiştir (Eşref Efendi-zâde Şevketî, 1329, s. 4).

Eğitim-öğretimi iki kısma ayıran Şevketî, Durûs-i tâli olarak isimlendirdiği ilk kısım için lise denginde bir eğitime tekabül eden ve sekiz senelik öğretim ile sınırlandırdığı bir bölüm tasarlamıştır. Tasarıya göre, burada öğrenciler için temel ve genel eğitime giriş mahiyetinde ilimlere yer verilecektir. Bunlar Ulûm-i Dîniyye, Riyâziyât, Tabiât, Hikmet, Coğrafya, Tarih ve Hıfzısıhha'dır. Buradan mezun olanlar isteklerine göre ya ikinci aşamaya başvurup kayıt yaptırabilecekler ya da Maarif Nezâreti'ne bağlı faaliyet gösteren meslekî ve teknik okullara geçiş yapabileceklerdir (Eşref Efendi-zâde Şevketî, 1329, s. 4).

Durûs-i âli şeklinde tanımladığı ikinci kısım ise üniversiteye tekabül eden kısımdır ve dört şube-fakülteye ayrılacaktır: 1- Ulûm-i Şer'iyye Şubesi, 2- Fıkıh Şubesi, 3- Hikmet Şubesi, 4- Lisân ve Edebiyat Şubesi. Bu bölüm ihtisaslaşma bölümüdür ve burada öğrenciler seçtiği bilim dallarını derinlemesine okuyacaklardır.

Bu reform taslağı, Tanzimatçıların reform anlayışına karşı gelen ve meydan okuma olarak tanımlanabilecek bir program olmuştur. Tanzimatçılar geleneksel kurumları tamamen terk edip yeni kurumlar ihdas ederek ve özellikle Fransa başta olmak üzere yabancı ülkelerin tavsiyelerine ve telkinlerine uygun şekilde bir reform gerçekleştirmeye çalışırken, Şevketî ise ıslah olmayacağı düşünülen medreselerin eğitime nasıl kazandırılabileceği üzerinde durmuş ve ıslahatlarla bu müesseseleri çağdaş kurumlar haline getirmeye çalışmıştır. Tanzimat düşüncesi medreseleri ıslah olmayacak

* Eşref Efendizâde Şevketî, 1887 yılında doğmuştur. İlköğrenimini Mercan Ağa Mekteb-i İbtidâî'de görmüştür. Sonrasında birincilikle ikmal ettiği Kaptan Paşa Rüşdiyesi'nde tahsil görerek, Dar'ül Tedrîs'e girmiştir. Ders halkalarına devam ederek icâzet almıştır. Muallimhane-i Nüvvab'daki tahsilini tamamladıktan sonra müderrislik yapmaya başlamıştır. Robert Koleji'ne dil eğitimi için giden Şevketî'ye, kolejden ayrıldıktan sonra Dersiâmlık görevi verilmiştir. Sonrasında yurtdışında kalarak tekrar İstanbul'a dönmüş ve sınıf müderrislerinden sayılmıştır. Dârülfünun'da Ulum-i Şer'iyye ve Ahlak Şubesi'nin müderrisliğini ve Darü'l-Hikmeti'l-İslâmiyye azalığı görevlerini yürütmüştür. Türkçe, İngillizce, Arapça, Farsça ve Almanca dillerini bilen Şevketî, ülkesindeki medreselerin Batı'dan daha iyi bir seviyeye gelebilmesi için ıslahatlar yapılması gerektiği düşüncesindedir. 1934 yılında vefat etmiştir (Şanal, 2000, s. 325–326).

kurumlar olarak görerek yok olmalarını beklerken, Şevketî'nin bu düşüncesi Tanzimatçılarla beraber eskinin lağvedilmesini, modernleşme ve çağdaşlaşmanın şartı olarak öne süren tüm zihniyetleri de şaşırtmıştır. Şevketî, Tanzimat'ın yaptığı gibi eskiyi yıkmak yerine yapılması gerekenin kurumların kuruluş gayelerine uygun olarak özünde ve ruhunda değişiklik yapmadan çağın yenilikleri karşısında kemâle ulaştırmak olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda ders programlarının geliştirilmesi ile başlayan ıslahat programında medreselerdeki eğitim-öğretim kadrosu ve öğrencilerin durumlarının da iyileştirilmesine yönelik tasarılar yer almıştır (Eşref Efendi-zâde Şevketî, 1329).

Şevketî'nin temas ettiği noktalardan biri eğitimin dili meselesi olmuştur. Eğitimdeki dil tartışmaları için Şevketî, resmî dil olarak Türkçe'nin; din dili ve ilimde ilerlemeyi sağlayacak ve ilmî ve amelî faydaları olan Arapça ve Farsça'nın; Batı dillerinden de birinin öğrenilmesinin tahsilin ilk aşaması olduğu görüşündedir (Eşref Efendi-zâde Şevketî, 1329, s. 13).

Medreselerin yapısal olarak teşkilatlanmaları, ıslah önerileri içinde önemli bir yer tutmaktadır. Aydın mebusu Muhammed Ubeydullah Efendi*, medreselerin yalnızca dinî ilimlerin tahsilinin yapıldığı teolojik kurumlar olarak tanımlanmasının doğru olmadığını düşünmektedir. Bu sebeple medreselerin Dârü'l-fünûn gibi örgütlenmesini istemiştir. Bu kapsamda medreselerde yalnızca dinî ilimler değil, dinî ilimlerle birlikte modern ilimler de okutulmalı ve medreseler üniversitelere denk kurumlar haline getirilmelidir. Medreselerin dinî okullar olmaları sebebiyle dinî ve lâ-dinî şeklinde tasnif edilen ilimleri içermeleri gerekir. Çünkü dünyevî ilimlerin terk edilmesi İslamî anlayışa uygun değildir. Ayrıca dil konusuna da değinen Ubeydullah Efendi, Arapça'nın bütün Müslümanlar için ortak bir dil olduğuna vurgu yaparak eğitim dilinin de Arapça olması gerektiğini söylemektedir: *"Şu halde bu lisanın, Devlet-i Osmaniye gibi hâiz-i hilâfet*

* Muhammed Ubeydullah Efendi, 1858 yılında doğmuştur. Medrese eğitimi görmüş, icâzet alarak İstanbul'da Mekteb-i Tıbbiyye'ye girmiştir. Eğitimini bırakarak yurtdışına gitmiştir. Daha sonra Rodos'ta lise müdürlüğü yapmıştır. Servet isimli gazetede Arapça, İngilizce ve Farsça çevirileri yapmıştır. 1891 yılında İttihat ve Terakkî'ye girmiştir. Sarık ve cübbeli olmasının yanında Jön Türk olması dikkat çekicidir. Cumhuriyet döneminde milletvekilliği yapmıştır. İzmir'de Türkçe dilinde ilk edebiyat dergisi Nevruz'un yayımlanmasında ve sürdürülmesinde önemli pay sahibidir. Bunun yanı sıra farklı ülkelerde birçok gazete çıkarmıştır. Uluslararası Parlamentolar Birliği'nde Türk Grubu Üyesi olan Mehmet Ubeydullah Efendi, 1937 yılında vefat etmiştir.

bir devlet-i İslâmiyenin lisân-ı hilâfet-i siyasîsi ad olunmak zaruridir." (Ubeydullah, 1328, s. 21).

Medrese ıslahatlarına yönelik Batılılaşma yanlısı aydınlardan da bazı talepler gelmiştir. Celâl Nuri*, bazı Batıcı aydınlardan farklı olarak medreselerin tamamen kaldırılmasını yanlış bularak ıslah etmenin daha uygun olacağını düşünmektedir. Ona göre medreselerin ıslahında bu kurumu Dârü'l-fünûn modeline benzeterek yeniden yapılandırmak gerekmektedir. Yeni yapılandırılan en büyük Dârü'l-fünûn ise Mekke'de açılmalıdır. Dârü'l-fünûn'un Mekke'de açılması burayı İslam dünyasının yalnızca dinî değil; maarif, medeniyet ve kültür merkezi haline de getirmesini sağlayacaktır. Mevcut maariften faydalanmanın önemine dair ise Celâl Nuri'nin şu sözlerine bakılabilir: *"Mevcûd maariften gereği gibi istifâde çâreleri aramalıyız; yeni büsbütün başka usûlleri iktibâs ile İslam aleminde bir uyanma vücûda getirmek pek zor, âdetâ imkansızdır. Halbuki mevcut müesseseleri ıslâh her halde daha kolaydır, daha ziyâde semere verebilir."*(Celâl Nuri, 1331, s. 316–317).

Medreselerin ıslahı hakkında programlar hazırlayan önemli entelektüellerden biri de Şeyh Ali Efendizâde Hoca Muhyiddin'dir. 1897 yılında kaleme aldığı *Medreselerin Islahı* isimli risalesinde, medreselerin genel eğitim sistemi içerisine entegre edilerek; iki dereceli bir eğitim kurumu olmasını tasarlamıştır. Bu derecelerden biri yani kısmî tâli kısmı orta dereceli okullara yani idâdîlere denk, diğer kısım kısm-ı âli ise yüksekokullara denk olacak bir okul oluşturulacaktır. Kısm-ı tâliden mezun olanların Mülkiye ve Tıbbiye gibi yüksekokullarda; kısm-ı âliden mezun olanların ise direk devlet kademelerinde görevlendirilmelerini teklif etmiştir. Ayrıca bu program tasarısında kısm-ı âli mezunlarından icâzet alanların imtihanla müderris olabilmelerine; müderrislik imtihanlarını veremeyenlerin ise müftülük, ilkokul öğretmenliği, alt kademeli devlet memurluğu ya da askeriyede imam-hatiplik gibi farklı meslek

* Celâl Nuri, 1881'de doğmuş, taşrada bulunan okulların yanı sıra hususî muallimlerden de ders almıştır. Celâl Nuri'nin gelişimine en büyük katkıyı 1894 yılında girdiği Mekteb-i Sultânî vermiştir. Daha sonra Mekteb-i Hukuk'a giriş yapan Celâl Nuri orada iyi derecede Fransızca ve İngilizce öğrenmiştir. Başlangıçta avukat olan Celâl Nuri sonraları yazarlık ve gazetecilik yaparak hayatını idame ettirmiştir. Birçok farklı yayında yazıları yayımlanan Celâl Nuri, 1918 yılından sonra kendine ait gazete çıkarmaya başlamıştır. II. Meşrutiyet Döneminde Batılılaşma hususunda çağdaşları ile ayrılmıştır ve sadece Batı'nın yararlı gördüğü işlerini almayı savunmuştur. 1919'dan sonra aktif siyasete de girmiş ve 1920 yılında Malta'ya sürgün edilmiştir. Ahlak, eğitim ve dil konularına ilgi gösteren Celâl Bey, Türkçe'de Latin harflerinin doğru kullanımı hususunda çalışmalar yapmıştır. 1938'de vefat eden Celâl Nuri, eğitim tarihinin önemli simalarından biri olmuştur (Gündüz, 2018, s. 120–121).

alanlarında görev sahibi olabilmelerine imkan verilmiştir. Hoca Muhyiddin'in Abdülhamid Dönemi'nde hazırladığı bu ıslah taslağı (Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314), Meşrutiyet Dönemi'ndeki ıslahat hareketlerine yön veren bir tasarı olmuştur.

Hoca Muhyiddin Efendi, ders planlarında dinî ilimlerin yanı sıra fünûn ilimlerinin de yer alması gerektiğini düşünerek *"Mâdem ki bugün ulûm-i riyâziyye ve hikemiye, garb ulemâsı tarafından birçok tedkîkâta uğramış ve her mebâhisi tenvir ve tafsil edilmiş ve birçok ihtirâatle (icâd ve keşifle) mâlâmâl bulunmuştur. Bunları hâlâ okumamak kâr-ı akıl değildir."* (Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314, s. 6) yorumunda bulunmuştur. Medreselerin ihmal edildiğini düşünen Hoca Muhyiddin, mekteplerdeki din eğitimini de eleştirmektedir. Mekteplerdeki din derslerine yeterince önem verilmediğinden, öğrencilerin Kur'ân-ı Kerîm ve dinî bilgilerden yoksun yetiştiğinden, buralardan mezun olup devlet kademelerinde vazife alanların dinine ve halka yabancı olduklarından yakınmaktadır. Ona göre medreselerde fünûn-i tabîiyye-i cedîde; mekteplerde ise Ulûm-i Şer'iyye yeterince okutulmamaktadır. Bu sebeple her iki kurumun da ıslah edilmesi gerekmektedir. Bu ıslah, iki grup arasında uzlaşıyı sağlayacaktır (Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314, s. 10–12).

Hoca Muhyiddin, eleştirdiği noktaları dile getirdikten sonra medreselerin ihyasını öngören bir reform programı ortaya koymuştur. Bu programda öğretim süresinin on yıl ile sınırlandırılması, bu okulların Maarif Nezâreti'ne bağlı idâdîlere denk olması, bu kapsamda buraya kaydolacak öğrencilerin de mekteb-i ibtidâî mezunlarından olması, buradan mezun olunca alınan icâzetin yüksekokullara giriş ruhsatı olması hususları dile getirilmiş ve yıllara göre düzenlenmiş müfredat programı taslağı sunulmuştur. Bu programda dinî ilimlerin yanında modern ilimlerin de okutulmasının planlandığı anlaşılmaktadır. Eğitimin diline gelindiğinde dinî ilimlerde Arapça, diğer ilimlerin öğretiminde ise Türkler'in ikamet ettiği yerlerde Türkçe; Arapların oturduğu yerlerde ise Arapça dilinin kullanılması önerilmiştir. Yabancı dil olarak ise Fransızca teklif edilmiştir (Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314, s. 15–20).

Hükümete Muhyiddin Efendi tarafından sunulan bu program, bazı küçük değişikliklerle birlikte 26 Şubat 1910 (13 Şubat 1325)'da *Medâris-i İlmiye Nizâmnâmesi* adı altında

yayımlanmıştır. 48 maddeden oluşan nizamnâmede medrese sistemi genel manada yeniden tanzim edilmiştir.

Medreselerin yapısal önerileriyle ilgili yazılara bakıldığında genel olarak program yapılarına dair taleplerle karşılaşıldığı söylenebilir. Çoğu yazıda medreselerin geleneksel yapısında ve müfredatında bulunan derslerin yanına modern denilebilecek fünûn ilimlerinin ilave edilmesine dair talepler yer almıştır. Bu kapsamda medreselerde hakim olan dinî ilimlerin yoğunluğu yerini muhafaza etse de, ilim çeşitliliği sunması açısından önemli taslak önerilerinin sunulduğu görülmektedir. Genel olarak ilave edilmesi planlanan derslerle medreselerin teşkilatlanmalarında da yeni bir düzene girilmesi gerektiğine dair görüşler bulunmaktadır. Özellikle medreselerin yapısına yönelik taleplerin, medreselerin diğer eğitim kurumlarıyla irtibatlandırılması yapılarak genel eğitim sistemine dahil edilmesine yönelik bir çabanın ürünü olduğunu söylemek mümkündür.

3.1.9.6. Medreseler Yerine Yeni Kurumlar İhdas Edilmesine İlişkin Talepler

Medreselerle ilgili dile getirilen önerilerden bir kısmı da medreselerin tamamen kaldırılıp medreselerin görevlerinin farklı kurumlar aracılığıyla sürdürülmesine yönelik olmuştur.

1910 Nizamnâmesinin ardından bir taraftan ıslah çalışmaları başlamış, diğer taraftan ise yeni medreseler açmak için halk ve bazı müftüler harekete geçmişlerdir. Ayrıca Anadolu'nun farklı yerlerinde medreselerin ihyası ve küşâdıyla ilgilenecek ilmiye encümenleri oluşturulmuştur. Bu çalışmalar kapsamında genel olarak medreselerin ıslahında yeni medreselerin açılmasına dair talepler ortaya çıkmıştır. Bunların bir örneğini *Sırât-ı Müstakîm* dergisinde yer alan bir yazıda görmek mümkündür. Zihnî Efendi'nin kaleme aldığı yazıda, medresedeki ulemânın ard arda vefat etmesinin ardından medreselerin boş kalmasıyla, Gerede müftüsü Ali Rıza Efendi'nin Umûr-i Şer'iyye ve Evkaf Vekâleti'ne yazdığı rapordaki yeni bir medrese açılma talebine ilişkin görüşleri yer almaktadır (Zihnî, 1337, s. 100–101).

Medrese ıslahatı konusuyla ilgili birçok yazı kaleme alan isimlerden biri medrese talebelerinden Osman Niyazi'dir. Yazılarında genel hatlarıyla medreselerin içinde bulunduğu durumu zikrettikten sonra ıslahı için neler yapılabileceği üzerinde durmuştur. "Zavallıyız, Ruh ve Hayat İstiyoruz" (H. Osman Niyazi, 1329a) isimli

yazısında medreselerin bu halleriyle ıslah olmalarının mümkün olmadığını, bu sebeple onları eski değer sevdalılarına bırakıp, her türlü ihtiyaca cevap veren bir Dârü'l-İrfân kurulmasını ve idaresinin de ehliyetli kişilere verilmesini, öğretim kadrosunun da uzman müderrislerden oluşmasını talep etmiştir. Bu isteğinin gerçekleşmesi için de talebe arkadaşlarına hitaben medreselerimizin hâl-i hâzırıyla ıslâh olunamayacağına îmân edelim diyerek girişimde bulunulması gerektiğini dile getirmiştir (H. Osman Niyazi, 1329a, s. 162).

Medreselerin ıslahıyla ilgili artık ıslah edilmesinin mümkün olmadığını düşünenlerden; çarenin yeni özel medreseler tesis edilmesi olduğunu düşünenler olmuştur. Bunlardan biri Talebe-i Ulûmdan M. Salih Vecdi'dir. M. Salih Vecdi, konuyla ilgili düşüncelerinde ilim ve fazlıyla kendini gösteren, ilim öğretmeyi kendilerine mukaddes bir görev olarak bilen birçok nâdir simanın olduğunu ve bunların bir araya gelip bir "husûsî numûne medresesi" vücuda getirmeleri ve yeni programlar tertip etmeleri halinde ilmiyeyi ihyâ etmiş olacakları gibi; dîne ve vatana da çok büyük hizmet etmiş olacaklarını ifade etmektedir. Ona göre medreselerin kurtuluşu şuna bağlıdır: *"...Medreseleri bulunduğu gayyâ-yı inhitâtdan kurtaracak yegâne çare, en süratli tedbîr: Ulemâmızın el ele vererek böyle müessesât-ı husûsiyye vücuda getirmeleridir..."* (M. Sâlih Vecdi, 1329b, s. 104).

Medreseler yerine yeni yapılanmaların oluşması gerektiği konusunda temas edilen bir nokta karar verici komisyonların kurulmasıyla ilgili olmuştur. Mustafa Hakkı "Ulemâ-i İslâmiye ile Hasbihal" isimli makalesinde talebelerin ve İstanbul medreseleri müderrislerinin medreselerin ıslahı konusundaki taleplerini, düşünce yapılarını ve medrese ıslahı için yapılmış olan girişimleri eleştirmektedir. İfadelerine göre Ders Vekâleti taşra medreselerini hâtırlarına bile getirmediği gibi beş sene içinde ıslâh nâmına Makâm-ı Hilâfet'te de bir şey yapılmamıştır. Yapılan tek şey "Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak" deyimindeki gibi programlara riyâziyyât yerleştirelim derken ulûm-ı dîniyyenin de baltalanmış olmasıdır. Bu şekildeki yeni yapılanmaların da milletin derdine merhem olmayacağı ve mahrumiyetin devam edeceği fikrini savunmuştur (Aksekili Mustafa Hakkı, 1329).

Medrese ıslahatlarını eleştirdikten sonra medreselerin ıslahı için yeni bir komisyon oluşturulması gerektiğini düşünen Mustafa Hakkı, bu komisyonun yapması gerekenleri

de maddeler halinde izah etmiştir (Aksekili Mustafa Hakkı, 1329, s. 60). Bunlar şu şekildedir:

1- Okutulacak fünûnun listesini tanzîm ve okunacak kitapları tertîb ve intihâb etmeli.
2- Bu fenlerin mütehassıslarını bulup tayîn ve bunlarla bilmüzâkere bu fenlerin mutedil bir zekâ, mutedil bir çabayla kaçar senede okutulması lazım geleceği taht-ı karâra alınmalı.
3- Fünûn, şubelere taksîm edilmeli ve bu şubelere kimlerin girebileceğini bir nizâm-ı mahsûsla tayîn edilmeli.
4- Riyâzî şubelerine girecekler sarf ve nahivde meleke-i tâmmeleriyle beraber teşkîk ile rahnedâr olmaz, itirâzla zaafa uğramayacak metîn bir itikâdı hâiz olmalılar.
5- Hiçbir maksad temîn etmeyen kur'a imtihânlarını lağv ile her sene nihâyesinde tâlib resmen müktesebâtını arza mecbûr ve bu imtihân da zamanımızda olduğu gibi sathî suâl, sahte âferînlerle geçmeyip fende itkân hâsıl edenler mazhar-ı mükâfât, atâleti yüzünden maksada eremeyenler dûçâr-ı mücâzât olmalıdırlar.
6- İntisâb ettiği fennin mevcûd ve müctehidi olmak derecesinde kesb-i ihtisâs edene verilecek maâş, yapılacak mükâfât tayîn ve resmen ilân edilmeli.
7- Fenlerin birinde mütahassıs olmayıp da her fende fehm ve takrîr melekesi hâsıl edenler ne gibi hizmetlere girecek ve ne mikdâr maâşla istihdâm olunacakları beyân ve ilâm edilmeli.
8- Taşra medârisi ulûm-ı akliyye, şer'iyye, edebiyyede müsâvâtla beraber riyâziyyâtta ikiye ayrılmalı. Kurâ ve kazâlarda yalnız târîh, hüsn-i hat, hesâb, coğrafya ilâve, vilâyetlerde biraz daha şümûllü olmalı.
9- Tâlib nerede tahsîl görürse görsün mâlûmât-ı kâfiyeyi hâiz bulundukta Deraliyye'de tahsîl görenlerden fark edilmemeli. Çünkü îfâ-i hizmette itibâr mahall-i karara değil, irfân ve iktidâradır.

Medreselerin yerine yeni kurumların ihdas edilmesine ilişkin medrese mensupları dışında *İçtihad* yazarlarından da talepler gelmiştir. Kılıçzâde Hakkı* medreselerin ıslah

* Kılıçzâde Hakkı, 1872 yılında doğmuş, Osmanlı-Rus Savaşı sürecinde Manastır'a göç etmiştir. Asıl adı İsmail Hakkı'dır. İçerisinde bulunduğu çevre, kişiliğinde büyük etkiler bırakmıştır. Tahsilini Manastır'da

edilmesi yerine kapatılmasını, medreseler yerine modern üniversiteler kurulması gerektiğini dile getirmektedir. Kurulmasını planladığı yeni üniversitenin işleyişi hakkında da bilgiler paylaşmaktadır. Ona göre *"...Medreseleri ilgâ edip Süleymaniye Medresesinin yerine "Collége de France" tertibinde gayet mükemmel bir Ulûm-ı Edebiyye Medresesi yapılacağı gibi, Fatih Medresesi yerine ise "Ecolé Polytechnic" tarzında bir Medrese-i Âliyye vücuda getirilecektir..."* (Kılıçzâde Hakkı, 1328). Ayrıca Kılıçzâde Hakkı, İslamî ilimlerin (Tefsir, Hadis, Kelâm vb.) ve diğer alet ilimlerinin bu mekteplerde ve üniversitelerde öğrenileceğini; böylelikle softalık mesleğinin ortadan kaldırılacağını ve mekteplerde softalara şimdiki medreselerde olduğu gibi birer oda verilmeyip dünyanın her tarafında olduğu gibi nezâret altında bulundurulacaklarını söylemektedir. Bu yazısında softalardan ve medreselerden bahsederken İslamî değerlere hakarette bulunmuştur.

Bu yazıdan sonra *İçtihad* dergisi süresiz olarak tatil edilmiştir. Bunun medreseliler ve Meşihat Makamı'na yönelik görüşleri yüzünden olduğu düşünülmektedir. Ancak buna rağmen Kılıçzâde Hakkı ve arkadaşları görüşlerinden vazgeçmemiş, yazılarını kitap neşrederek halka ulaştırmaya devam etmiştir.

Kılıçzâde Hakkı'nın yukarıdaki yazısının dışında da medreselileri yerdiği, tahkir ettiği, alaya aldığı ve eleştirdiği birçok yazısı mevcuttur (Kılıçzâde Hakkı, 1329a, 1329b, 1329c, 1329d). "Yunus Hoca, Talebe" yazısından sonra *İçtihad* Dergisi yeniden kapatılmıştır. Hikayesinde medrese talebelerinin bir şeyler öğrenmek yerine ahlaksız diye nitelendirilebilecek fiiller yaptığını, medrese köşelerinde hiçbir şey öğrenemediklerini alayvârî bir dille hikayeleştirmiştir. Bu kurumların yarar yerine zarara yol açtıklarını savunarak Meşihat Makamı'nı suçlu bulmuş ve kapatılmasını istemiştir (Kılıçzâde Hakkı, 1329c).

Medreseler yerine yeni kurumlara ihtiyaç duyulduğunu savunanlardan biri de Ziya Gökalp olmuştur. Ziya Gökalp'in medrese ıslahatları konusundaki fikri yeni bir kurum ihdas edilmesine yönelik olmuştur. "Medrese-i Külliye" adını verdiği bu kurumu orta ve

---

ikmal etmiştir. İttihâd-ı Osmânî Cemiyeti kurulurken Mühendishâne-i Berrî-i Hümâyun'a kaydolduğu bilinmektedir. Döneminde entelektüel ortamlarda etkili olan biyolojik materyalizm ile Ömer Hayyâm'ın düşüncelerinden etkilenmiştir. Farklı yerlerde kitâbet muallimliği ve 1911 yılından sonra ise askerî görevler yapmıştır. Garpçı olmanın yanında biyolojik materyalist düşünceleri olan İsmail Hakkı'ya *İçtihad* ailesi tarafından "Kılıçzâde" unvanı verilmiştir. Siyaset, eğitim, kadın ve ekonomi gibi hususlarda radikal fikirlerini sunduğu çalışması, II. Meşrutiyet Dönemi'nin aydınlarından daha farklı bir biçimde "ütopya" ortaya çıkarmıştır. Kılıçzâde, 1960 yılında ölmüştür (Pekdoğan, 2002, s. 415–416).

yüksek dereceli şeklinde ikiye ayırmayı planlamıştır. Meşrutiyet öncesi kaleme aldığı "Medreseler" isimli makalesinde medreselerin nasıl ıslah edilmesi gerektiğine dair ayrıntılı açıklamaları yer almaktadır. Buna göre öncelikle bir kasabadaki tüm medreseler birleştirilmelidir. Mükemmel bir medrese, karışık yüzlerce medreseden daha feyizlidir. Medreselerin birleştirilmesiyle tesîs olunacak "Medrese-i Külliyye"den her ders, mütehassıs bir müderrise verilmeli; medrese ulûm-i âliyye ve ulûm-i 'âliyye şubelerine ayrılmalı, o şubeler de mekteplerde olduğu gibi sınıflara bölünmelidir (Beysanoğlu, 1956, s. 116).

Gökalp bu görüşlerini Meşrutiyet'ten önceki dönemde dile getirmiştir. Meşrutiyet sonrasında savunduğu fikirler Türkçülük ve laikliğe doğru evrilmiştir.

Görüldüğü gibi medreselerle ilgili ıslah taleplerinin bir kısmını da mevcut medreselerin yerine yeni kurumların ihdas edilmesi oluşturmuştur. Bu taleplerin mevcut sorunların çözümü olarak görülüp uygulanıp uygulanmadığı ya da uygulamaların çözüm olup olmadığı konusu sonraki başlığımızda ele alınacaktır.

3.1.9.7. Islahların Çözüm Getirmediğine Yönelik Eleştiriler

Medreselerin gerekliliğine dair yapılan tartışmalardan bu kurumu lağvetme taleplerine kadar ortaya atılan tüm görüşler, devlet yöneticilerinin medreselerle ilgilenmeleri yönünde baskıyı artırmıştır. Ulemâdan bir kısmı medrese ıslahatlarıyla ilgili programlar hazırlayarak kamuoyunun dikkatini medrese konusuna çekmeye çalışmışlardır. Medreselerin ıslahıyla ilgili öne sürülen tüm fikirlerden sonra medreselerde kısmî değişiklikler meydana gelmiştir. Süreli yayınlarda medreselerde değişiklik yapılması gerektiğine dair görüşler yer aldığı gibi; bu değişikliklerin medreselerin durumunu kurtarmaya ne derece etkili olduğuna dair de pek çok görüş yer almıştır. Bunlardan bir kısmı aşağıda paylaşılacaktır.

Islah taleplerine rağmen medreselerdeki durumun değişiklik göstermediğine dair çeşitli yazılar kaleme alınmıştır. Mustafa Satvet, medrese ıslahatlarıyla ilgili kaleme aldığı yazılarından sonra medreselerin vehâmetini samimi sözleriyle dile getirmesine rağmen hiçbir gelişme kaydedilmediğini, bu sebeple tekrar yazmak durumunda olduğunu belirtmiştir: *"...Bizim gibi kalbi pür-heyecân, terakkî ve teâlî ile titreyen teşnegân-ı ilm ü fazîletin amâk-ı vicdânından kopup gelen bu feryâdlar, bu ciğer-sûz eninler mesûliyeti uhde-i dirâyet ve iktidârlarına alanların kalblerinde ufak bir eser-i ihtizâz ve intibâh*

hâsıl etmemiştir..." (Mustafa Satvet, 1329, s. 185) diyen Mustafa Satvet, yazısında iktidarın medreselerle ilgili tüm önerilere kayıt kalsızdığından bahsetmiştir.

Bu sözlerinin ardından aradan geçen sürede emellerinin hiçbirinin gerçekleşmediğini, Meşrutiyet'ten hak aldıkları halde yetkililerin esassız işlerle meşgul olduğunu; medreselerde gerçek anlamda teşkilatlanma gerçekleşmediğini, medreselerde yalnızca üstünkörü birkaç değişiklik ya da ders ilavesi yapıldığını ancak bunların kesinlikle ıslahat olarak sayılmayacağını ifade etmiştir. Bu kötü gidişata seyirci kalmayıp düzelmesi için birlikte adım atılması gerektiğini söyleyerek meslektaşlarına seslenmiştir (Mustafa Satvet, 1329, s. 186).

Yapılan ıslahların mevcut durumu değiştirmediğiyle ilgili olarak, medrese mensuplarından Sahn talebesinden A. Şükrü, medrese ıslahatlarında hal-i hazırı ıslah ve altı sene önceki duruma dönüş şeklinde iki temel akım olduğunu söyleyerek ıslahat hakkındaki fikirlerini kısaca şu şekilde ifade etmektedir: *"Medârisin teşkilâttan önceki hâli "Hüve'l-Bâkî"si eksik mezar taşı idi.Şimdi o hâle dönüştürülmesi bir "Hüve'l-Bâkî" ilâve etmektir."* (A. Şükrü, 1336a, s. 238). Mustafa Satvet, Usûl-i âtikacıların, hâli hazırdaki büyük ulemânın eski usûllerin eskilerin yadigarı olduğundan doğru olduğuna inandıklarını; İbtidâ-i Hâriç ve Dâhil talebelerinin hiç Arapça anlamamalarını da teşkilâtın bozukluğuna bağladıklarını söylemektedir. Bu zamana kadar medreselerin uyutulduğunu, fakat serbest düşünme ve fikirleri açıklama imkanı doğunca medrese öğrencilerinin içinde bulundukları müesseseleri düşünmek zorunda kaldıklarını dile getirmektedir.

Lâ isimli bir müellif [63] de Tanzimat ricâlinin eğitim ve medreselerle ilgili politikalarını eleştirenlerden biri olmuştur. Ona göre ulemâ sıkça dile getirdiği ve eleştirdiği konularda haklıdır. Ayrıca Tanzimatçıların eskiyi ıslah etmek yerine yeni okul kurma çabaları er geç mağlup olmak ve beyhûde çabalamak anlamına gelmektedir. Osmanlı'da maarifin yeni baştan ve yeni temeller üzerine tesîs ve tanzîm edilmek istendiğini ifade eden müellif, medreselerin yalnızca din öğrenmeye mahsus müesseseler olarak görülerek modern ilimlerin tedrîsi için büsbütün ayrı teşkîlâtın gerekli olduğuna inanıldığını ortaya koymaktadır (Lâ, 1325, s. 5–6).

[63] Yaşar Sarıkaya (1997, s.107), bu kişinin Yusuf Akçura olduğunu söylemektedir.

Medrese ıslahatları yalnızca çalışmamızın kapsamında olan süreli yayınların değil, o dönemdeki tüm süreli yayınların temel tartışma konusu olmuştur. Özellikle *İ'tisâm* ve *Medrese İtikâdları* gibi İslamcı dergilerde medreselerle ve dönemin din eğitimiyle ilgili konuların detaylarıyla ele alındığı görülmektedir. *Medrese İtikâdları* dergisinin yazar kadrosu medrese müntesiplerinden oluşmaktadır. Dergi, yayın amacını medrese ıslahı ve eğitimle ilgili düzenlemelerde bir mecra oluşturmak olarak açıklamaktadır (Medrese, 1329, s. 1). *İçtihad* başta olmak üzere medreseye ve medreselilere yönelik eleştirilere cevaben pek çok yazı kaleme alınmıştır. Öte yandan eğitimin en önemli kurumu olarak görülen medreselerin çağın gereklerine uygun şekilde ıslah edilmesi gerektiği fikri de bu dergide savunulmaktadır. Ancak çalışma sınırlarımızı aştığı için o yazılara burada yer verilmemiştir.[64]

Özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde süreli yayınlar aracılığıyla çoğunluğu medrese mensuplarının oluşturduğu birçok Osmanlı mütefekkiri ve aydını medreselerin ıslahı noktasında ne kadar istekli olduklarını ve medreselerin eski gücüne kavuşturulabilmesi için tüm çabayı sarf edeceklerini dile getirmiş ve bu çabalarını ıslah önerileriyle pratik alana yansıtmışlardır. Bunların arasında Şevketî, Gürünlü Hilmi ve Şeyh Ali Efendizâde Hoca Muhyiddin gibi isimlerin önerilerinin etkisi oldukça büyük olmuştur.

Medreselerin ıslahı konusunda ortaya atılan birçok öneri Meşîhat Makamı'nı harekete geçirmiş, yöneticilerin de onayıyla medreselerdeki en önemli unsur olan eğitim-öğretimin ıslahına yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır. Yapılan önerilerin birçoğunun resmî makamlar tarafından kabul görüldüğü resmî düzenlemelerden açıkça anlaşılmaktadır. 1910 yılında başlayarak Cumhuriyet'in ilanına kadar geçen sürede çeşitli nizamnâmeler yayımlanarak medreselerin yenileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu nizamnâmelerle ilgili bilgilere çalışmanın bir sonraki başlığında yer verilecektir. [65]

3.1.10. Din Dersleri Tartışmaları

Meşrutiyet Dönemi'nde en önemli tartışma alanlarından biri de okullardaki din dersleri olmuştur. Düşünürler birçok yayın organında bu konuyu tartışmış, din derslerinin

[64] *Medrese İtikâdları Dergisi* indeks ve yayın özetleri için Bkz. Gündüz, M. (2006). Ahmed Şirânî ve Medreseleri Hem Eleştiren Hem de Savunan Dergisi: "Medrese İ'tikadları", (İndeks ve Yazı Özetleri). *Folklor-Edebiyat*, (47), 97–130.
[65] 3.2.2. Resmî Düzenlemeler

azaltılmasına, artırılmasına, dinî nitelikli eğitim veren kurumların tâdil edilmesine ya da kapatılmasına yönelik görüşlerini dile getirmiştir.

Bu konuyla ilgili olarak Sâtı Bey, idareci olduğu dönemlerde dinî alanla ilgili olan derslere önem vermiş ve okulların programlarında yer alan dersleri kaldırmamıştır. Sâtı Bey, devlet içinde ibtidâî mektep sayılarının fazla olmasının yanında okuma-yazma oranının düşük olması meselesi üzerinde durmaktadır. Bu durumu özellikle köylerdeki mekteplerde eğitimin gayesi olarak Kur'ân-ı Kerîm okumayı öğretmenin belirlenmesine bağlamaktadır. Bu okullarda Türkçe derslerinin oranının din derslerine nazaran az olduğunu belirtmiş ve bu yüzden okuma-yazma oranlarının düşük kaldığı üzerinde durmuştur (Sâtı Bey, 1329c).

Bunun yanı sıra mekteplerdeki din derslerinin sayısının fazla olmasına rağmen çocukların dinî derslerden yeterli verim alamadığını ifade ederek, bu durumun sebebini de öğretmenlerin bilgilerinin eksikliğine değil öğretimdeki metot eksikliğine dayandırmaktadır. Sâtı Bey'e göre, din eğitiminde okutulan ilmihal kitaplarının seviyesi öğrencilerin seviyelerine uygun değildir. Bu dersin çocukların seviyelerine inilerek anlayışlarına uygun şekilde öğretimi planlanmalıdır. Diğer derslerin öğretiminde hangi metotlar uygulanıyorsa din derslerinde de bu metotların uygulanması gerekmektedir. Hatta ilmihâl öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine dair bir yazı kaleme almıştır. Bu yazısında din derslerinde ortaya çıkan sorunlara değinmiş ve özet olarak şu şekilde bir ifadede bulunmuştur: *"...İlm-i hal tedrisâtındaki marazın sebebi, bu suretle meydana çıkarılınca, aynı zamanda bu marazlığın çâre-i def'i de meydana çıkarılmış olur: İlmihal tedrîsinde de esaslı bir tebdîl yapmak, ilm-i hal tedrisâtında da kavaid-i umûmiyesine tevfîk hareket etmek..."* (Sâtı Bey, 1326g, s. 12). Ardından yazısı boyunca yukarıda eğitim programları ve ders kitapları başlığında da değindiğimiz gibi hangi konunun nasıl öğretilmesi gerektiğine dair ayrıntılı anlatımlarına yer vermiştir. Ayrıca bu dersten istenilen verimin alınabilmesi için Sâtı Bey'e göre en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Mekteplerdeki din dersleriyle ilgili değerlendirmelerde medreselere temas eden isimler olmuştur. Bu konuda Abdullah Cevdet, mekteplerdeki din derslerini arttırmak yerine din adamlarını yetiştirecek olan medreselerin ıslahına önem verilmesi üzerinde durmuştur. Ancak Abdullah Cevdet bunu ifade ederken "sınıf-ı ruhbânî" tabirini

kullanmıştır. Fakat İslamiyet'te Hristiyanlık'ta olduğu gibi ruhanî bir sınıf yoktur. Abdullah Cevdet'in bu isimlendirmesi Batılı Hıristiyan yazarlardan etkilendiğini göstermektedir. Özellikle Gustave Le Bonn'un düşüncelerinden etkilenen Abdullah Cevdet, toplumsal değişimin gerçekleşebilmesi için toplumda sınıfların olması gerektiğine inanmakta ve sürekli olarak burjuva sınıfının önemine vurgu yapmaktadır. Devletin yönetiminin bu seçkin sınıfın elinde olmasına yönelik görüşlerini ifade etmiş ancak bu seçkin sınıfı oluşturan kişilerin kim olduğuna dair açık ifadelere yer vermemiştir (Abdullah Cevdet, 1329b, s. 1303–1306).

İçtihad yazarlarından Kılıçzâde Hakkı ise, Abdullah Cevdet'in bu görüşlerine katılmamış ve Osmanlı Devleti'nin geri kalmasının suçlusu olarak İslam'ı gerçek anlamda halka tanıtamamış softaları ve dervişleri görmüştür. Bu sebeple çok keskin bir fikir ortaya atmış ve softaların ve dervişlerin eğitimlerini gerçekleştirdikleri kurumlar olan tekke, zaviye ve medreselerin kapatılmasını istemiştir. Bu isteğine gerekçe olarak ise din adamlarını halka cahillik ve taassup aşılayan, dinî görevleri öğretmekten hariç İslam medeniyetine katkı sağlayacak hiçbir öğretim gerçekleştirmemelerini öne sürmüştür. Dinî eğitim veren klasik eğitim kurumlarını kapatmaya yönelik fikirlerinin yanında yeni kurulan Batı tarzı modern eğitim kurumlarında kendi düşüncesindeki din algısına uygun ve halkı dinî konularda bilgilendirecek herhangi bir dersin ve öğretim biçiminin üzerinde durmamıştır (Kılıçzâde Hakkı, 1329a, s. 1277–1281).

Aynı zamanlarda farklı yayın organlarında yayımlanan yazılarda da mekteplerdeki din dersleri ve din eğitimi konusu yer almaktadır. *Sırât-ı Müstakîm*'deki yazılarından birinde Ahmet Agayef, İstibdad Devri'nde en büyük darbenin Maarif Nezâreti'ne vurulduğunu söylemektedir. Eğitim noktasında Osmanlı Devleti'ndeki gayrimüslim halkın daha serbest davranabildiğini, onların eğitimlerine, kiliselerine, dillerine müdahale edilmediğini ifade ederek Meşrutiyet yönetiminin bir önceki dönemden farklı olarak Müslüman halkın eğitimini ihtiva edecek şekilde bir maarif ıslahatı yapması gerektiğini öne sürmektedir. Bu konuyla ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur: *"...Bu ise yalnız metîn ve sağlam esaslar üzerine tensîk edilmiş muntazam mektepler vücûda getirilmek ve etfâl-i vatan bu mekteplerde sûret-i ciddiyye ve mükemmelede ta'lîm ve terbiye olunmak suretiyle hâsıl edilebilir..."* (Agayef, 1326a, s. 151–152).

Bu düşünceler Müslüman halk için ortaya çıkan bu dezavantajlılık durumunun sağlam esaslar üzerine düzenlenmiş okulların kurulmasıyla ortadan kalkacağını göstermektedir. Ayrıca Agayef, *Türk Yurdu*'nda yer alan bir başka yazısında yeni kurulan bu okullarda hakikî İslam alimleri tarafından yetiştirilecek nitelikli din adamlarının insanlığa ve Türklüğe hizmet edeceklerini; Türk birliğinin sağlanmasında en önemli görevleri üstleneceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin yanı sıra onları yetiştirecek öğretmenlerin de oldukça önemli sorumlulukları bulunduğunu müteakip yazılarında ele almıştır (Agayef, 1328b, s. 551).

Agayef dışındaki yazarlar da *Türk Yurdu* dergilerinin sayfalarında din eğitimiyle ilgili bazı hususlara yer vermiş ve millî duygular ile dinî duyguların meczedilerek çocuklara vatan terbiyesi verilirken dinî derslerin de verilmesi gerektiğine dair bir fikir benimsemişlerdir.

Din dersleriyle ilgili olarak derslerin nasıl en güzel şekilde işlenebileceğine dair görüşlere de rastlanmıştır. *Sırât-ı Müstakîm* sayfalarında yer alan bir yazıda din derslerinde yabancı mekteplerin din ve ahlak derslerinde uyguladıkları yöntemlerin kullanılması gerektiğine dair bir görüş yer almaktadır. Nitekim misyonerler, Osmanlı Devleti sınırları içinde açtıkları okullarda ilk olarak kendi ideolojilerini öğrencilere aktarmakta ve bu ideoloji çerçevesinde eğitimlerini gerçekleştirmektedirler. Ancak Osmanlı mekteplerinde ise öğrencinin zihnini meşgul eden, faydasız birçok ders yer almasına rağmen maalesef ki talebelere asıl fayda sağlayacak ilimlere yer verilmemektedir. Bu konudaki görüşlerinde Ahmed Vasfi Zekeriyya aşağıdaki ifadelere yer vermiştir:

> *"...Mekâtib-i İslâmiyyemiz ve ale'l-husûs mekâtib-i resmiyyemize ve ondan daha mühim olan terbiye-i ahlâkıyye ve ictimâiyye, tasfiye-i rûhiyye cihetlerine nedense hiç yanaşılmıyor...Mekteplerimizden hep câmid, âtıl, kuvve-i teşebbüsiyyeden mahrûm, her bir hareketinde intizâmsız bir zümre-i şebâb yetişiyor ve bunlardan hey'et-i ictimâiyyemiz bir istifâde görmüyor..."*(Ahmed Vasfi Zekeriyya, 1326, s. 106).

Ahmed Vasfi Zekeriyya'ya göre gençlerin intizamsız ve topluma faydasız olarak yetişmesine neden olan bu sorunun çözümü ve İslam âleminin gelişmesi ancak genç beyinlerin iyi eğitilmesi ile mümkün olacaktır.

Mekteplerde yeteri kadar din dersi görülmesine rağmen mezun olan öğrencilerin dinden bihaber olmaları konusunda da eleştiriler yapılmıştır. Bu durumdan şikayetçi olan Âlim Can İdrisî, bu durumun sebebini din derslerinde yer alan konuların peygamberler tarihi, şahsî vazifeler ve ibadet konularıyla sınırlı olmasına bağlamaktadır. Âlim Can İdrisî'ye göre din eğitimi ile ilgili yapılan bu eksik eğitim dersin vicdanî ve toplumsal vazifeler kısmını içermemekte ve İslamiyet yalnızca namaz ve oruç gibi bazı ibadetlerden ibaretmiş gibi öğretilmektedir. Din dersleri mevcut olduğu bu hal üzere devam ederse çok ağır sonuçlarla karşı karşıya kalınması kaçınılmazdır. Gerekli düzenlemelerin yapılmaması halinde eğitim alan gençlerin akibetleri Fransa'dakilere benzeyecek ve sonuç dinsizlik ve ahlaksızlıktan başka bir sonuç olmayacaktır. İdrisî bu sebeple din eğitiminin ıslah edilmesi gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

> *"...Eğer bu Dîn-i İslâm hakkıyla ıslâh edilip mekâtib, cevâmi', talebe ve ahâlîye hakikat-i İslâmiyye bütün hurâfelerinden tecrîd edilerek safvet-i asliyesiyle telkîn olunmazsa ikiyüz seneye kadar yer yüzünde hiçbir müslüman kalmaz. Hülâsâ ya bu din ve tedrisâtı ıslâh olunur yahud dediğim gibi iki yüz seneye kadar mahvolur..."* (Âlim Can el-İdrisî, 1327a, s. 227).

Âlim Can İdrisî, bu kadar önemli bir konu olan eğitimin ıslahı meselesinde *"Mekâtibdeki ulûm-ı dîniyye tedrisâtının ıslâhını her an düşündüklerinde şübhe etmediğim"* (Âlim Can el-İdrisî, 1327a, s. 228) diye nitelediği Şeyhülislâm Mûsâ Kâzım Efendi ve Abdurrahmân Şeref Beyler'den yardım istemiştir.

Ancak derginin bir sonraki sayısında kaleme aldığı yazısında Mûsâ Kâzım Efendi ve Abdurrahmân Şeref Beyler'in yazısını okumadığından bahsederek ıslahatla ilgili ümidini rüşdiye ve idâdî müdürlerine bağlamaktadır. Ona göre söz konusu ıslâhâtları yapmak için yeni açılan Medresetü'l-Vâizîn'den yetişecek vâizler ya da ıslâh olunacak medreselerden yetişecek müderrisler beklenirse oldukça geç kalınmış olunacaktır. Bu sebeple bir an önce harekete geçmek gerekmektedir. Islahata da öğretmen ve ders kitapları olmak üzere iki ana meseleden başlanmalıdır. Bu okullardaki ehil olmayan öğretmenler değiştirilmeli onlar yerine muktedir olanlar getirilmelidir. Bu hususta Şevketî'nin adını zikrederek neden Şevketî gibi muhterem zâtlardan istifade edilmediğini, böyle kimselerin niçin mekâtib-i idâdiye ve liselere, hattâ Dârü'l-fünûna ulûm-ı dîniyye muallimi olarak tayîn edilmediğini sorgulayarak bu ve benzeri

donanımlı kişiler yerine fikir dünyası gelişmemiş dar kafalı kimselerin öğretmen kadrolarını işgal ettiklerini şiddetle eleştirmektedir (Âlim Can el-İdrisî, 1327b, s. 259).

Diğer değişiklik ise din derslerinin ders kitaplarında yapılmalıdır. Mevcut kitapların çok ibtidâî bir tarzda yazılmış olduğunu düşünen Âlim Can İdrisî, yeni kitapların hazırlanması için Maarif Nezâreti'nce bir komisyon oluşturulmasını istemiştir. Ancak bu komisyonun medreselerin ıslahı için kurulan komisyondan farklı olması gerektiğini de vurgulamaktadır. Sonuç olarak bu iki esâs düzenlenmeden hangi yöntem uygulanırsa uygulansın Nâfile olduğunu; yöntemin ise ne kadar mükemmel olursa olsun onu uygulayacak öğretmen olmadığı müddetçe çabaların boş olduğunu ifade etmektedir (Âlim Can el-İdrisî, 1327b, s. 259–260).

Din dersleriyle ilgili mekteplerin müfredatında yer alan din derslerinin yeterli olmadığına dair fikirlerin süreli yayınlarda dile getirildiği görülmektedir. Bu fikirde olan dönemin Maarif Vekili Hamdullah Subhi*, mekteplerdeki din derslerini eleştirmektedir. Ona göre dinî eğitim bir bütündür ve yalnızca bir kısmının öğretim konusu edilmesiyle istenilen başarıya ulaşılamaz. Bu nedenle eksik olan İslam Tarihi ve İslam Medeniyeti gibi konular da programlara ilave edilmelidir (Hamdullah Subhi, 1337, ss. 90–92).

Din dersleriyle ilgili ele alınan bir başka konu da din derslerinde uygulanan metotlar olmuştur. A. Süleyman *Sırât-ı Müstakîm*'deki "Mekteplerde Din" isimli yazısına *"Mekâtib-i resmiyyede din ve i'tikâdiyât nasıl bir mevkidedir? Mekteplilerimizin itikâdı sağlam olarak yetişmesine dikkat ediliyor mu? Maarif Nezâreti'nin din hakkındaki programı nasıldır?"* (A. Süleyman, 1327, s. 127) sorularını sorarak başlamış ve bu soruları cevaplamadan evvel tedrisât-ı dîniyyenin nasıl gerçekleştiğini incelemek gerektiğini söylemiştir. Bu hususta da özel okulların toplumda temsil ettikleri durumun resmî okullar gibi olmamasından ve din eğitimiyle ilgili programlarını mekâtib-i

* Hamdullah Subhi, 1885 yılında doğdu. Orta öğrenimini Numune-i Terakkî'de, sonrasında Sultan Hamid'in desteğiyle ve tam burslu olarak Mekteb-i Sultânî'yi okumuştur. Liseden sonra memuriyete başlamıştır. Ayasofya Rüşdiyesi'nde, Dârü'l-muallimîn ve Dârü'l-fünûn'da birçok farklı ders vermiştir. II. Meşrutiyet sürecinde Türk milliyetçiliğinin ilerlemesi için çaba göstermiştir. Türk Derneği, Türk Yurdu Cemiyeti, Türk Ocağı gibi kuruluşlarda üyelik yapmıştır. İstiklal Savaşı'nın destekçisi olan Hamdullah Subhi, eğitim tarihine çok büyük katkılarda bulunmuştur. İstiklal Marşı'nı yazması için Mehmed Akif Ersoy'u ikna edenlerin başında gelmektedir. İnkılap destekçisi olmasına rağmen tekke ve zaviyelerin kapatılması hususuna karşı çıkmıştır. 1966 yılında vefat etmiştir. Türk sanat tarihi korunsun fikriyle birçok girişimde bulunmuştur. Etnografya Müzesi'ni yaptırması bunların en önemlilerindendir (Gündüz, 2018, s. 145–146).

resmiyyeye göre tanzim ettiklerinden dolayı yalnızca resmî okullardaki dinî tedrisâtı incelemenin yeterli olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda bu okullarda gerçekleştirilen din eğitimine yönelik olarak ezbercilik usulünün hakim olduğunu ifade etmiştir. Ezbercilikle ilgili ise *"...Anlamadan ezberletmek... İdâdîlerde din ve itikâdiyât nâmına bir iki zâtın eserini okutuyorlar.Bu kitaplar ezbercilik usulünün tamîminden başka bir şeye yaramıyor... talebe aynen ezberliyor, anlayamıyor..."* (A. Süleyman, 1327, s. 128) eleştirilerinde bulunmuştur.

Bu satırlarla derslerin verimsizliğine vurgu yapılmıştırtır. Yazının devamında ise imtihanların daha kötü olduğu, imtihanlarda soru yerine yalnızca abdest duâsının sorulduğu, öğrencinin bu duayı ezberden okumaya muvaffak olunca başka sual sorulmaya gerek görülmediği eleştirilmiştir. İdâdîlerde bir muallimin bütün kış boyunca akaid nâmına yalnızca 5-10 sayfalık bir şey öğrettiğini, rüşdiyelerde ve sıbyan mekteplerinde durumun daha kötü olduğunu dile getirerek Meşrutiyet'e de kadar devam eden bu durumun Meşrutiyet'in ilanıyla da değişmediğini söylemektedir. Ayrıca Maarif Nezâreti'nin her dersin ıslâhına çalıştığını; programlardaki derslerin yeni dersler ilâve edilerek değiştirildiğini, öğretmenlerin de bir şekilde değişikliğe uğradığını, ancak din dersleriyle ilgili hiçbir değişikliğin yapılmadığını, öğretmenlerin ve usûl-i tedrîsin değiştirilmediği gibi daha da kötü bir hal aldığını belirterek bu durumlardan yakınmaktadır. Üstelik Dârü'l-muallimîn bile ıslah edilmiş* ve ıslah edilmeyen tek şey ulûm-ı dîniyye tedrisâtı olmuştur. Bu meseleleri dile getirdikten sonra A. Süleyman, öğretmenlerin talebelere din konusunda ne gibi fikirler verdiğinin üzerinde dikkatle durulması gereken bir mesele olduğunu gündeme getirmiştir. Rüşdiyelerde fen ilimleri öğretmenlerinin öğrencileri filozof gibi yetiştirme gayretinde olduğunu ancak din dersi öğretmenlerinin dinî meseleler hakkında sorulan sorulara cevap vermeyerek öğrencileri *"Senin haddin değil, çok karıştırırsan gavur olursun."* gibi söylemlerle terslediklerini ve tekfirle tehdit ettiklerini ifade etmektedir. Özetle ibtidâî mekteplerden âli mekteplere varıncaya kadar tedrisâta bakıldığında Maarif Nezâreti'nin din dersleri programını *"...Mekteplerde ulûm-ı dîniyyeyi hâliyle bırakmak, ulûm-ı dîniyye okunmuyor*

* Ancak sonraki dönemlerde Sebîlü'r-Reşâd'da yer alan bir yazıda (İmzasız, 1341), Dârü'l-muallimîn'de yer alan din derslerinin sayılarının azaltıldığı ve bunda Dârü'l-muallimîn'in müdürü Sâtı Bey'in etkisi olduğu ve Maarif Nezâreti'nin bu konuyla ilgilenip bu kurumda ıslah yapması gerektiğine dair istekler yer almıştır. Yeni kurulan bir kurumun bile ıslahının istenmesi eğitim sistemindeki aksaklıkları göstermesi açısından önemlidir.

denmemek için programa vaz' etmek, talebeye ezberden başka bir şey öğretmemek, rûh-ı İslâmdan haberdâr etmemek…" (A. Süleyman, 1327, s. 128–129) olarak ifade etmiş; mekâtib-i ibtidâiyye ve tâliyyede din derslerinde okunan kitapların maksadı temîn etmediğini hatta belki de maksattan uzaklaştırdığını belirtmiştir. Bu sebeple bir an evvel esaslı tedbirler alınmalı, ıslâhât geciktikçe İslam aleminin çekeceği zararın da artacağı unutulmamalıdır.

Din derslerinde uygulanan yöntemleri eleştirerek din derslerinde uygulanan usul ve yöntemlerin değiştirilmesi gerektiğini öne sürenlerden biri de Ahmed Hamdi Akseki'dir. Akseki, din olmadıkça ferdin saadetinin ve heyet-i ictimâiyenin bekasının mümkün olmadığını belirterek fertlerin saadetini temin edecek ve cemiyeti çökmekten kurtarabilecek tek unsurun din olduğunu söylemektedir. Bu noktada gençlerin gevşemiş olan maneviyatlarını ve imanlarını takviye edecek ve onları içinde bulundukları şüphe durumundan kurtarabilecek tek unsur öğretmenlerdir. Çünkü mektep ortamları öğrencilerin şüphelerinin sebeplerinin tespit edilip, bunlara karşı hazırlıklı olmalarını sağlayacak ve şüphelerin ortadan kaldırılmasına yönelik planlamaların yapılabileceği en uygun ortamlardır. Ancak mekteplerde yer alan Ulûm-i Dîniyye derslerinin bu amaca hizmet etmekten çok uzak olduğunu dile getirmiştir. Okullardaki din dersleriyle ilgili olarak, talebeye, bir taraftan bunları ezberlettirirken diğer taraftan şüphe ve tereddüdlere düştüğünü, gittikçe din muhabbetinin kalplerinden yok olmaya başladığını, böylelikle artık ezberlemiş olduğu şeylerin de lüzûmsuz olduğuna inamaya başladıklarını ve tüm bunların gençliğin buhrâna sürüklenmesine neden olduğunu söylemektedir. Bunun sebebi için ise *"…Kalbinde uyanmış olan şübheler asrî bir fikir ve lisân ile izâle edilmeyerek gittikçe büyümüş olmasıdır. İşte bunun içindir ki mekteplerde okunan din derslerinden -umûmiyetle- beklenen netîce elde edilemiyor…"* (Aksekili Ahmed Hamdi, 1337, s. 135) demektedir. Bu ezbercilik durumu Ahmed Hamdi Akseki'ye göre öğrencilerin dine karşı olan muhabbetlerini ortadan kaldırmaktadır.

Din derslerinin doğru metotlar kullanılarak öğretime konu edilmesi hususu, düşünürlerin gündemini oldukça meşgul etmiştir. Genel olarak din derslerinde eskiden beri kullanılagelen usuller eleştirilmiş, derslerde kullanılan metotların değiştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ahmed Cevdet Bey, din eğitiminden maksadın yalnızca namaz, oruç gibi ibadetleri öğretmek olmadığını; eski mekteplerin ilmihal öğretiminden başka bir faaliyette bulunmadığını eleştirmekte; din eğitiminde teorik bilgilerin

uygulamalarla pekiştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır: "*Çocuklara eşkâl-i ibadâtı da fiilen göstermek ve alakadar olmak lazımdır. Evet, mektepte namaz da kılınmalıdır."* (İmzasız, 1340f, s. 215) diyerek çocuklara abdest nasıl alınır, namaz nasıl kılınır gibi hususların mükemmel bir şekilde öğretilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Hristiyan çocukları çok gördüğünü ve onların erkân-ı ibâdâttan bilmediklerinin olmadığını söyleyerek bu durumun bizde onlardan farklı olduğuna dair bir noktaya işaret etmektedir. Müellife göre bizde yanlış bir yola saplanmış dinin terakkîye mâni olacağına dair bir yanılgı vardır ve bu yanılgının nedeni din değil, dinin hakikî manada bilinmemesidir. Ayrıca dinin hikmetlerini ve gayesini bilen kimseler dinî gelişmenin bir aracı olarak görürler. Avrupa'da da durum bu şekildedir. İlim ve irfan sahipleri dinî konularla ilgilenmektedirler, yüzlerce milyon insanı idare eden dinî inançlar ve kurumlar görmezden gelinemez (İmzasız, 1340f, s. 216).

Sebîlü'r-Reşâd dergisindeki diğer bir yazıda da yaşadığımız İslam toplumunda hayatımızın vârisi olan çocuklarımızın da dinî esaslara göre yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş ve çocuk yetiştirmede her mümin için farz-ı ayn olan esaslardan bahsedilmiştir. Bunlardan birincisi Hz. Peygamber'i sevmek, ehl-i beytini sevmek ve Kur'ân-ı Kerîm'i güzelce okuyarak mümkün olduğu kadar hıfzına çalışmaktır. İkincisi ise çocukların namaz ibadetine yedi yaşında alıştırılması gerektiği ile ilgilidir. Çünkü dinî ve millî bütün saadetler ancak namazla mümkündür (Mehmed Fahreddin, 1328).

Yanlış din eğitimi verilmesinin ne denli zararlı olacağına ve böyle olmasındansa öğrencilerin hiç eğitim almamasının daha iyi olacağına dair yazılan bir yazıda memleketin büsbütün câhil, hiç olmazsa körü körüne memleketi sevenlerden oluşmasının; az çok okuma yazma bilen fakat vatansız ve dinsiz kimselerden oluşmasından bin kat iyi olacağına değinilmiştir (İmzasız, 1329).

Mekteplerde din dersleri verilmesine rağmen çocukların dinî duygu ile yetişmediğine dair fikirler de serdedilmiştir. Kâzım Nâmi mekteplerde Kur'an okutulmadığına, namaz kılınmadığına dair eleştirilere yanıt olarak buralarda (istisnalar dışında) ibadetlerin yapıldığını; ibtidâîlerde Kur'an, Tecvid ve İlmihal derslerinin yer aldığını, tâli mekteplerde Fıkıh ve İlm-i Kelâm derslerinin bulunduğunu ancak buna rağmen çocukların dinî bir duyguyla yetişmediğini belirtmektedir. Ayrıca mekteplerde istemedikleri halde zorla namaz kıldırılan çocukların yaptığı işin namaz olmaktan

ziyade cebrî bir jimnastik olduğunu iddia etmektedir. Bu nedenle mekteplerimizde yapılması gerekenler mekteplerimizdeki dinî terbiyeyi ve tedrisatı yoluna koymak, çocukların akıllarını ilim ile kuvvetlendirmek ve kalplerini de dinî duygularla heyecanlandırmaktır. Kâzım Nâmi ayrıca eğitimin dinîliğiyle ilgili hususta şu görüşlerini dile getirmiştir: *"...Türkiye Devleti'nin bir İslam devleti olduğu, bütün İslam devletlerince -velev zımnî olsun- muktedâ tanıldığıdır. İslam devletinin maarifi de, harsen İslamî olmak zarurîdir. Bu esası kabul ettikten sonra mekteplerde dinî binanın, dinî tedrisin iyi bir tarzda idaresine kimsenin bir şey demeye hakkı olabilir mi?..."* (Kâzım Nâmi, 1337, s. 111) Bu görüşlerinin ardından aynı itibarla Medreselerin Dârü'l-fünûn İlahiyat şubesi, vaiz, hatip, imam, hafız yetiştirmek için birer ihtisas medresesi olmaları gerektiğinin de söylenebileceği üzerinde durmuştur. Ancak mekteplerde dinî terbiye ve tedrisin ilmî bir tarzda idare edilmediğini, halkın şikayetlerinin de bu isteklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir (Kâzım Nâmi, 1337, s. 110–112).

Sebîlü'r-Reşâd'da Şuûn haberlerinde de diğer ülkelerdeki eğitim faaliyetlerinden bahsedilmektedir. Bu kapsamda yer alan yazılardan birinde Almanya'daki din eğitimiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Buna göre Almanya'da din eğitiminin önemini fark edilerek Ahlak dersinin bu dersin yerine geçemeyeceğinin düşünüldüğü belirtilmiştir:

> *"...Mekâtib-i umûmiyyenin tedrisât programı, tedrisât-ı dîniyyenin aksâm-ı asliyyeden bulunmasıyla bir mâhiyet-i mahsûsayı hâizdir. Almanya, diğer memleketlerde yapıldığı gibi, bunun yerine tedrisât-ı ahlâkıyyeyi ikame etmeyecektir. Herkes kanâat hâsıl etmiştir ki, tedrisât-ı dîniyye pek büyük bir kıymeti bulunan niam-ı rûhiyyenin inkişâfâtına matuftur..."* (İmzasız, 1331b).

Din dersleriyle ilgili ortaya atılan radikal fikirlerden biri ise Mehmed Şükrü'ye aittir. Mehmed Şükrü mekteplerdeki mevcut din eğitiminin eksik olduğunu ifade etmekte ve bu eksikliğin ancak mektep ve medresenin birleştirilmesiyle giderilebileceğini savunmaktadır. Bu sebeple medreselerin ıslah edilmesine gerek olmadığını, mekteplerle birleştirilip aynı programların takip edilmesinin gerektiğini öne sürmüştür (Mehmed Şükrü, 1329). Mehmed Şükrü'nün bu düşüncesinin tam tersi Batıcı aydınların bir kısmı tarafından benimsenmiştir. Onlar da medreselerin mevcut durumlarının ıslahla düzelmeyeceği düşüncesinden hareketle mektep-medresenin birleştirilmesini istemiştir.

Din eğitimiyle ilgili söz edilmesi gereken önemli bir olay 1917 yılında gerçekleştirilen Maarif Nezâreti bütçe görüşmeleridir. Zabıt Cerîdeler'inden edinilen bilgilere göre bu görüşmeler esnasında Basra Mebusu Mehmet Hilmi Efendi, eğitim anlamında ülkede üç farklı kesimin var olduğunu söylemiştir. Birincisi Batı tarzı eğitimin gelişimini destekleyen ve Batı kültürüne mensup gençlerden oluşan kesimdir ki bu gençler ülkede Batı tarzı bir medeniyetin gelişmesi için din ve geleneklerden sıyrılmanın gerekli olduğunu düşünmektedirler. İkinci grup ise Batı medeniyeti ile İslam dininin uzlaşmasının mümkün olmadığını düşünen medrese mutaassıplarıdır. Bu grubun hedefi Batı'dan uzaklaşmak ve dine sarılmak olmuştur. Üçüncü grup ise hakikî medrese ve mektep eğitiminden geçmiş aydın kesimdir. Bu gruba mensup olanlar İslamiyet'i hiçbir suretle gelişmelere engel olarak görmemiş hatta bilimi İslamiyet'in anlaşılmasında bir araç olarak görmüşlerdir. Toplumdaki bu heterojen yapıdan hareketle Mehmet Hilmi Efendi, devlette var olan bu karmaşanın ortak bir zeminde buluşmasını zorunlu görerek Maarif Nezâreti'nin bu konuda büyük görevler üstlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuşmasının devamında Maarif Nâzırı'ndan bu meselede hangi önlemlerin alınması gerektiğine dair bir cevap istemiştir. Ardından aynı şekilde Mehmet Hilmi Efendi'nin sözlerini destekleyen mebuslar olmuştur. Bu kapsamda ortaya atılan önerilerden biri; ibtidâî mekteplerde mevcut olan din derslerinin yetersiz olduğu ve bu okullardaki haftalık 4 saat yabancı dil derslerinin Ulûm-i Dîniyye, Ahlâk ve Ulûm-ı Medeniye dersleri ile değiştirilmesinin millet açısından daha büyük faydalar getireceği fikridir (Meclis-i Mebûsan, 1991, s. 73–80).

Yaşanan tartışmalar sonrasında Maarif Nâzırı Şükrü Bey sorulan sorulara cevap vermiş ve mektep programlarının *"dinine bağlı, vatanını seven, milliyetini tanıyan, kendine verilen görevi yapmaya gayret eden"* kişiler yetiştirmek üzere planlandığını ve bu amaçla ibtidâî mekteplerin eğitim sürelerinin bir yıl artırılıp Dârü'l-muallimînlerin de yeniden örgütlendiğini ve yeni eğitim planlamalarına uygun kitaplar telif edildiğini açıklamıştır. Ders saatleri ile ilgili olarak da ders saatlerinin az ya da çok olmasının derslere verilen önemle alakası olmadığını, o dersin konuları anlatılırken ne kadar süre zarfında çocuklara öğretilebileceğinin esas alındığını ve ders saatlerinin bunlara göre planlandığını belirtmiştir (Meclis-i Mebûsan, 1991, s. 77–78).

Meşrutiyet Dönemi'nin sonuna kadar mekteplerdeki din eğitimiyle ve din dersleriyle ilgili tartışmalar, din derslerinin sayısı, saatleri; din derslerini veren hocaların nitelikleri,

ders kitaplarının yetersiz oluşu ya da öğrencilerinin seviyesine uygun olmaması, yabancı dil derslerinin yeterli olup olmadığı, derslerde uygulanan metotların yenilenmesi gerektiği bağlamında tartışılmaya devam etmiştir. Düşünürler yenilik ve değişim isteklerini karşılayan somut adımlar atılmadıkça yazılar yazarak bu konuları gündemde tutmaya çalışmışlardır.

Bu konuyla ilgili Cumhuriyet'in ilanının ardından da yazılar yazılmaya devam edilmiştir. Din derslerinin saatleriyle ilgili yapılan kısmî değişikliklerde genel olarak din derslerinin ders saatleriyle ilgili değişiklikleri herkes kendi ideolojisi doğrultusunda az ya da çok bularak eleştirmiştir. Örneğin, 1927 yılında yeni hazırlanan müfredat programıyla ilgili Yahya Afif "Mekteplerde Ulûm-i Dîniyye" (Yahya Afif, 1343) isimli makalesinde ilk tedrisât programındaki din dersleri programının öğrencileri geri bıraktığını ve din derslerinin seneler geçtikçe azaltıldığını, bu işin sonucunun din derslerinin programlardan tamamen kaldırılmasıyla sonuçlanacağını iddia etmektedir. Bu makalede yapılan değerlendirmeler çalışmamızın kapsadığı tarih aralığıyla ilgili değerlendirmeler olmadığından yazının detaylarına yer verilmeyecektir. Yahya Afif'in bu yazısının burada ele alınmasının sebebi aradan yıllar geçmesine rağmen din dersleriyle ilgili herhangi bir düzelmenin ya da gelişmenin olmadığını göstermek, hatta maalesef Cumhuriyet'in ilanından sonra durumun daha da kötüye gittiğini ortaya koymaktır.

3.1.11. Eğitimde Birlik Tartışmaları

Meşrutiyet Dönemi'nde tartışılan bir başka mesele de eğitimde birlik (tevhîd-i tedrîsat) meselesi olmuştur. Osmanlı eğitim sistemine Batı tarzı okulların eklenmesinin yanında geleneksel eğitim kurumu olan medreselerin de varlığını sürdürüyor olması eğitimde iki farklı kurum ve sistemin oluşmasına yol açmıştır. O dönemde medreseli-mektepli tartışmalarının oldukça yoğun olduğu da bilinmektedir. Bu tartışmaların sebebi aslında sadece eğitim kurumları arasındaki anlaşmazlıklar değil, ideolojik sebeplerdir.

Anlaşmazlıkların giderilmesi için yeni arayışlar başlamıştır. Bir taraftan mekteplerdeki din derslerinin yeterli olmadığını düşünenler diğer taraftan medreselerin varlığından rahatsızlık duyanlar farklı fikirler ortaya atmış ve problemlerin çözümüne katkıda bulunmuşlardır.

Abdullah Cevdet eğitimde birlik meselesini farklı yazılarında kaleme almıştır. Yazın tarihine bakıldığında Abdullah Cevdet'in bu meseleyi ilk gündeme getiren kişi olduğu görülmektedir. Eğitimde istenilen başarıların elde edilmesindeki tek yolun eğitimde birlik olduğuna dikkat çekmiştir. Bu yazısında diğer devletlerin eğitimlerinin Osmanlı Devleti'ndeki gibi çeşitli olmadığını, eğitimde ihtiyaç duyulan şeyin birlik olduğuna vurgu yaparak, yazdıklarına kaynak teşkil etmesi açısından Avrupa'nın ve Amerika'nın eğitim sisteminden örnekler vermiştir (Abdullah Cevdet, 1329c).

Abdullah Cevdet, farklı bir yazısında yine Osmanlı Devleti'nin eğitimde ihtiyaç duyduğu noktanın eğitim-öğretim birliği olduğunu savunmakta ve bu hususta şu görüşleri zikretmektedir:

> *"...Hissiyât-ı müştereke ve rüh-i müşterek ancak yeknesak bir terbiye ve talîm sayesinde, muayyen ve münferid ve herkes için mustehdif bir mefkûre ibdâ' etmek ile mümkün olacaktır. Bu millî maksad-ı âlî, mukadderât-ı milletin hamili ve âmili olan gençler eliyle ve ancak onların elleriyle ve dimağlarıyla istihsâl olunacaktır..."* (Abdullah Cevdet, 1329d, s. 1384).

Abdullah Cevdet'e göre ülkede mevcut bulunan farklı sistemlere ait eğitim-öğretim faaliyetlerinden doğan karışıklık ancak eğitimde birlik sayesinde giderilebilir. Eğitimde belirlenecek olan tek ve millî hedefe ise devletlerin geleceği olan gençler sayesinde ulaşılabilir.

Yalnızca Abdullah Cevdet'in değil, *İçtihad* dergisi yazarlarının genel kanaati eğitimde birliğin olması yönünde olmuştur. Kılıçzâde Hakkı da bu yöndeki fikirlerini yazılarında ifade etmiştir (Kılıçzâde Hakkı, 1328). Sâtı Bey, medreseler ve mektepler arasında aslında çok fark olmadığını, medreselerde Arapça, Farsça, Ulûm-i Dîniyye, Mantık gibi derslerin ezberletildiğini; mekteplerde ise bunlardan farklı olarak az miktarda Hendese, Hesab, Tarih ve Coğrafya gibi derslerin ilave edildiğini ancak burada da bu derslerin ezberletildiğini; Batı'dan yalnızca derslerin alındığını, yöntem ve usullerin alınmadığını söylemektedir. Ona göre bu açıdan bakıldığında ezbercilik anlamında bu okulların birbirinden farkı bulunmamaktadır. Bu nedenle de mektep-medrese ayrımı yapmanın da bir anlamı yoktur. Bu ayrımlar yerine yöntem farkına gidilmelidir (Sâtı Bey, 1329b).

Sâtı Bey bu yazısının devamı olan başka bir yazıda ikiliğin yalnızca mektep-medrese arasında değil dinle irtibatı olmayan alanlarda da mevcut olduğuna temas etmektedir.

İkiliklerin gayet doğal olduğunu düşünen Sâtı Bey, hiçbir devlette değişimin birdenbire gerçekleşmediğini, değişim gerçekleşirken de ikiliklerin giderildiğini söylemekte, bizdeki değişim faaliyetinin diğerlerine nazaran daha uzun sürmesini de yenilik hareketlerinin kesintili bir biçimde meydana gelmesine bağlamaktadır (Sâtı Bey, 1329d).

Eğitimde birlik meselesi yalnızca *İçtihad* dergisinde değil, farklı görüşlere ait diğer dergilerde de savunulmuştur. Özellikle İttihat ve Terakkî'de Türkçülük izlerinin artmasıyla, eğitimde birlik düşüncesine de yönelimin arttığı görülmektedir.

Ülkede farklı eğitim kurumlarının olması, bazı sorunların sebebi olarak görülmüştür. Ziya Gökalp'e göre eğitim sorunlarının ilk sırasında eğitimin kozmopolit bir hâlde bulunması gelmektedir. Ona göre bu durum, eğitim sisteminin en ciddi sorunudur. Ülkede üç tür eğitim kurumu vardır: Medreseler, yabancı okullar ve Tanzimat mektepleri. Bu üç eğitim kurumu arasında hiçbir bağlantı yoktur. Karakterli olmakla millî olmak arasında kuvvetli bir bağ olduğunu düşünen Gökalp, bu üç eğitim kurumundan yetişenlerin bundan mahrum olduğuna inanmaktadır. Ülkenin en büyük felâketinin de bunlar tarafından yönetilmesi olduğunu söylemektedir (Gökalp, 1333a).

Ziya Gökalp eğitimde birlik meselesine farklı bir perspektiften bakarak öğrencilerin mezuniyet sonrasındaki durumlarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu değerlendirmelerinde medreseler, Tanzimat okulları ve yabancı okullar arasında mezuniyet sonrası kalite anlamında bir fark bulunmadığını söylemekte, üç okuldan mezuniyetin de öğrencilere ahlakın ve karakterin yükselmesi olarak yansımadığını bilakis bu okulların öğrencilerin ahlakını ve karakterini bozduğunu ifade etmektedir. Okullar arasında bir fark gütmemesi açısından düşüncelerinin Sâtı Bey ile benzer yönleri bulunmaktadır. Bunun dışında Gökalp bu okul türlerini memlekete zarar veren zihniyetler yetiştirmekle eleştirmektedir (Gökalp, 1992, s. 172). Bu okulların böylesi zihniyetlere sahip öğrenciler yetiştirme sebebini de yine eğitimin millî bir karakterde olmamasıyla ilişkilendirmektedir.

Sebîlü'r-Reşâd'da yer alan yazısında Hamdullah Subhi de medrese-mektep ayrımının yanlış olduğunu ve bu okulların birleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ona göre medreseler, Harbiye, Tıbbiye, Mühendishaneler gibi ihtisas okullarıdır. Bu okullarda diğer ilimlerle birlikte şer'i ilimler de okutulmaktadır. Bu okullardan mektepleri dünya

mektepleri, medreseleri ahiret mektepleri olarak görmek sapıklıktır. Son zamanlarda aydın kesim bu yanlışı fark etmiştir ve bu da iki kurum arasındaki uçurumu ortadan kalkmasını sağlayacaktır. Hamdullah Subhi'ye göre bu iki okuldan mezun olanlar arasında ayrım olmamalıdır. Şuur arttıkça ayrım ortadan kalkacaktır. Bu sebeple Tanzimat cereyanını "Frenkleştirme" modası sükût etmiştir ve medresede eksik olan kısımlar medreseye, mektepte eksik olanlar mektebe ilave edilmelidir (Hamdullah Subhi, 1337, ss. 90–92).

Farklı eğitim kurumlarının varlığının yalnızca eğitim sisteminde değil, farklı alanlarda da ayrılıklara sebep olduğu konusunda pek çok görüş dile getirilmiştir. Eşref Edib, memlekette mevcut olan üç ayrı eğitim sisteminin memleketteki ilim ve terbiyedeki birlik düşüncesini bozduğunu; bunun sonucu olarak da sosyal ve siyasal hayatta da fikir ayrılıklarının meydana geldiği ve bunun ülkeye olumsuz yansımalarının olduğundan bahsetmektedir. Tanzimatçılar Avrupa'da gördükleri kurumların aynısını Osmanlı Devleti'nde uygulamaya çalışmışlar ancak bu yaptıkları taklitten öteye gitmemiştir. Ona göre böylelikle memleketteki irfan ve fikir dünyasında ikileşmeye sebep olanlar Tanzimatçılar olmuştur (Eşref Edib, 1337, s. 87).

Eğitimde birlikle ilgili bir başka fikir medrese ıslahatları ile ilgili olanlar arasında karşımıza çıkmaktadır. *Sebîlü'r-Reşâd*'daki yazısında Mehmed Şükrü, memleketteki medreselerin ve mekteplerin birleştirmesi gerektiğini söylemektedir. Ona göre bu iki okulun birleştirilmesiyle iki kurum arasındaki mesafe kapatılmış olur. Böylelikle ibtidâî mektebe giderek eğitim hayatına katılmış olan bir öğrenci, ilim ve irfanla kendini donattıktan sonra mekteplerden birine devam edip icâzetini alarak sonrasında kendini geliştirmek için Medrese-i Harbiyye, Medrese-i Siyasîyye, Medrese-i Hukuk şeklindeki âli medreselerden birine gidebilmelidir. Bu suretle aynı okullardan mezun olan kişiler gerek Maarif nâzırı gerekse Şeyhülislâm olabilir (Mehmed Şükrü, 1329, s. 400).

Medrese ve mekteplerin ayrı kurumlar olarak eğitime devam etmesine eleştiri getiren bir diğer isim Hasan Hikmet olmuştur. Hasan Hikmet, ilmî hayat ve tahsil arasında önceden ayrım yapılmadığını, idarecilerin dindar ve alim olduklarını, dinî ve ilmî şeklindeki meslek ayrımının Tanzimat'tan sonra ortaya çıktığını söylemektedir (Hasan Hikmet, 1339). Yazısından anlaşıldığı üzere böylesi bir ayrımın doğru olmadığını düşünmektedir.

Benzer düşünceler *Sebîlü'r-Reşâd* sayfalarında da pek çok kez dile getirilmiştir. *Sebîlü'r-Reşâd*'da yer alan bir yazıda yazar, mektep-medrese değerlendirmelerini yaparken medreselerdeki usullerde hata olduğunu ancak bunun fark edilmeyerek ve düzenlenmeyerek yeni mektepler açılmasına girişildiğini doğru bulmadığını belirterek bu durumun farklı sonuçlara neden olduğunu söylemektedir. Bu yeni okullaşma düzeniyle okul türleri arasında mezuniyet sonrası istihdam alanlarında farklılaşmalar yapılmıştır. Böylelikle medrese mensuplarının ilmiye tarîkine, mekteplilerin ise ictimaî sınıf oluşturmaya teşvik edildiğini söyleyen yazar, medresede yetişenlerin fen ilimlerine, mekteplerde yetişenlerin ise dinî ilimlere vâkıf olamadığını söylemektedir. Bu durum, İslamiyet'te arzu edilen mütefennin ulemâ yetiştirilmesine engel teşkil etmektedir. Eğitim alanında uzmanlaşan kişiler özelinde meseleye bakıldığında ise sağlam bir dinî karaktere sahip olarak yetişemeyen kimselerin, gençleri de şuurlu ve yüksek münevverler olacak şekilde yetiştirmeleri oldukça zordur (İmzasız, 1331b).

Çalışmanın kaynaklarını oluşturan dergiler dışındaki dergilerde de eğitimde birlik meselesi tartışılmıştır. Örneğin İslamcı dergilerden Ahmed Şirânî'nin baş yazar olduğu *Medrese İtikâdları* dergisinde de mektep-medrese birleşmesine dair fikirler ortaya atılmıştır. Ancak mezkur dergi çalışmamızın kapsamına dahil olmadığından bu makalelerin detaylarına yer verilmeyecektir. Fakat şunu söylemek gerekir ki ıslahatların çözüme ulaşmada yetersiz olduğunu düşünerek mektep-medrese birleşimini isteyen İslamcıların sayısı az olmamıştır.

Tevhîd-i Tedrîsat'ın ilanından sonra da süreli yayınlarda bu konu gündemi meşgul etmiş, eğitimde birlik çalışmalarının eğitimi bir elde toplamak yerine dinî eğitimi yok ettiğine dair eleştirilerde bulunulmuştur. *Sebîlü'r-Reşâd*'da yer alan bir yazıda Şer'iye Vekâleti'nin kaldırılmasına rağmen dinî tedrisatın kesintiye uğramadan böylece devam edeceğinin belirlenmesinin aksine kısa bir zamanda, Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu'nun ilanından hemen sonra, bu kurumların Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın bir emriyle kapatılmasına dikkat çekilmiştir. Bu durumlardan anlaşılmaktadır ki Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu, pratik alanda dinî okulların kapanması ve dinî derslerin kaldırılması ile neticelenmiştir. Böylelikle bu okulların yanında ihtisas medreseleri de kapatılmıştır (İmzasız, 1340g).

Eleştirilere bir yanıt yine *Sebîlü'r-Reşâd* sayfalarında okuyucuyla paylaşılmıştır. Kendisiyle röportaj yapılan Antalya Mebusu Hoca Rasih Efendi'ye göre Tevhîd-i Tedrîsat ilgâ-i tedrîsat değildir, kanun metni açıktır. Meclis'in yaptığı şey eğitimde birliği oluşturmak adına idarede de birlik tesis etmektir. Bu birliğin oluşabilmesi için de milletin ihtiyacını giderecek eğitim kurumlarının devam etmesi gerekmektedir. Ancak kanunun milletin ihtiyacını giderecek şekilde uygulanmaması bazı şikayetlere neden olmaktadır (İmzasız, 1340h).

Eğitimde birliğe dair tartışmalar esasında "tevhîd-i idare" ve "tevhîd-i tedrîs" şeklinde iki koldan tartışılmaya başlanmıştır. Genel olarak bakıldığında süreli yayınlarda eğitimde birlik meselesinin, medrese-mektep ikiliği merkeze alınarak devletin bünyesinde var olan okul çeşitliliği ve bunların eğitimde yaşattığı aksaklıklar üzerinden ele alındığı tespit edilmiştir. Medreselerin ve mekteplerin birleştirilmesi gerektiğine dair görüşlere *İçtihad* yazarlarında da tam karşısında yer alan *Sebîlü'r-Reşâd* yazarlarında da rastlanılmaktadır. *Türk Yurdu*'nun ve *Muallim* dergisinin genel çizgisi ise eğitimde ortaya çıkan ikiliğin bir an evvel bertaraf edilmesi noktasında olmuştur.

Eğitim tartışmalarından anlaşıldığı üzere bu dönemin en önemli eğitim sorunu, devlet içinde eşzamanlı faaliyet gösteren devlet okulları ile azınlık ve yabancı okullarının birbirlerine düşman öğrenciler yetiştirmelerinden kaynaklanan birlik ve beraberlik sorunu olmuştur. Tevhîd-i tedrîsat da bu problemlerin çözümü olarak görülmüştür.

Yalnızca bu okullar arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde değil aslında süreç içerisinde ibtidâî mekteplerin ders programlarının hazırlanmasında bile tevhîd-i tedrîsatın izleri kendini göstermiştir. Eğitim dergilerinde yer alan ders örneklerinde, hazırlanıp ülkenin her tarafına gönderilen ders programlarında, kısmî değişikliklere imkan vermekle birlikte merkez ve taşrada aynı programın uygulanmasının istenmesi aslında Tevhîd-i Tedrîsat'a yönelik adımlar olarak değerlendirilebilir. Bunun dışında İttihat ve Terakkî'nin 1332 (1914) tarihli raporunda geçen "terbiye-i ibtidâiyyede vahdet" tamlamasından eğitimde birlik anlamıyla "tevhîd-i tedrisat" kastedilmiş olmalıdır. Hatta 1914 yılındaki Islâh-ı Medârîs Nizamnâmesi ile İstanbul'daki medreselerin Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi adı altında toplanması da Tevhîd-i Tedrîsat'a yönelik adımlardan biri olarak kabul edilebilir.

Eğitimde birlik tartışmalarının temel hareket noktası, hem eğitim açısından hem de idarî yapı açısından ortaya çıkan farklılıkların bertaraf edilmesi düşüncesi olmuştur. Faaliyette olan eğitim kurumlarının birbirinden farklılığı tartışmaların gerçekleştiği zamandan önceleri fark edilse de farklılaşmanın giderilememesi noktasında Tanzimatçı düşüncenin ve devletin mevcut şartlarının etkisi olmuştur. Medreselerin artık çağın ihtiyaçlarına cevap veremeyecek bir hale geldiği düşüncesinin kabulüyle birlikte, bu meseleye bakış da değişmiş ve eğitim-öğretimin birleştirilmesi gerektiği noktasında bir düşünce hakim olmuştur. Öte yandan mekteplerdeki din eğitiminin bazı kişilerce yetersiz görülmesi de bu düşünceyi güçlendirmiş ve ülkedeki okullar için ortak bir karar alınması durumunu elzem kılmıştır. Okulların birleştirildikten sonra hangi kuruma bağlı olacağı noktasında da Şer'iyye Vekâleti ve Maârif Vekâleti olmak üzere iki ayrı kurumdan söz edilmiştir. Genel olarak bu görüşleri dile getiren kişilerin fikrî arka planları, eğitim kurumlarının hangi vekâlete bağlanması gerektiği noktasında yönlendirici olmuştur. Bu anlamda eğitimde birlik tartışmalarında ideolojilerin oldukça etkili olduğu, tüm tartışmaların eğitimin idarî olarak düzenlenmesinden ziyade zihin dünyalarının karşılaştırılması şeklinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

Görüldüğü üzere son dönem Osmanlı düşünce dünyasında eğitimin önemi, eğitimin amacı ve hedefi, eğitim sistemi, eğitimde millîlik, öğretmen meselesi, eğitim programları ve ders kitapları, öğretim usul ve yöntemleri, eğitimde ıslahat, medrese ıslahatları, din dersleri ve eğitimde birlik meseleleri sürekli olarak tartışılan konular olmuştur. Dergiler arasında eğitime verdikleri önem noktasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır. Eğitim dergileri de fikrî akımların temsilcileri olan diğer dergiler de eğitimle ilgili meseleleri ayrıntılarıyla ele almışlardır. Eğitim meselelerine dair tartışmalarda küçük farklılıklar dışında, benzer kanaatlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Tüm dergilerde Batı'dan etkilenme, açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Dergilerin farklılıkları Batı'ya karşı yaklaşımlarında ortaya çıkmaktadır. Burada *Sırât-ı Müstakîm*'in çizgisi, diğer dergilerden biraz daha farklı olmuştur. Araştırmamız sonucunda dönemin eğitim problemlerini çözebilmek için son dönem Osmanlı entelektüel camiasının yoğun bir çaba gösterdiği tespit edilmiştir. Entelektüel camianın siyasî düşüncelerinde farklılıklar olmasına rağmen eğitimle ilgili düşüncelerinde birbirlerine daha yakın bir tavırda oldukları söylenebilir. Bu tavır, tartıştıkları konuların benzerliğinde açıkça görülmektedir.

Eğitime yönelik çabaların bir kısmı pratik alanda yansımalarını bulmuş, diğer bir kısmının pratik hayata geçmesi Cumhuriyet Dönemi'ne kalmıştır. Buraya kadar son dönem Osmanlı düşünürlerinin eğitim problemlerine yönelik ortaya koyduğu görüşler aktarılmıştır. Bir sonraki başlıkta bu görüşlerin eğitim alanındaki yansımaları neticesinde din eğitimi alanında meydana gelen gelişmelere yer verilecektir.

3.2. Tartışmaların Eğitim Alanına Yansımaları ve Din Eğitimi Alanındaki Gelişmeler

Batılılaşma meselesinin temel hareket noktası, dünyanın geri kalanının Batı gibi olma çabası içerisinde olmasıdır. Osmanlı son dönemlerinde toplumun modern olana doğru değiştirilmeye çalışmasında gelenek faktörünün durumu toplumsal değişimlerde olduğu kadar modern eğitimde de önemli bir rol oynamıştır. Osmanlı deneyimine bakıldığında, Osmanlı eğitiminin çağdaş eğitim sistemleriyle arasında büyük benzerlikler bulunduğu görülmektedir. Osmanlı okulları bazı Asya ülkelerindeki okullarla benzerlik göstermekte, hatta Batı Avrupa ülkeleri ile de arasında önemli paralellikler bulunmaktadır (Deguilhem, 1998, s. 224).

Genel manada Batılı eğitim sistemlerinin Batılı olmayanlar tarafından taklit edilmesinde ve Batı'ya benzemeye çalışmakta ihmal edilen önemli bir unsur bulunmaktadır. Bu da Batılı sistemlerin kendilerinin de değişken olduğu ve toplumun değiştirilmeye çalışıldığı model konusundaki tartışmaların ortasında yer almasıdır.

Osmanlı Devleti'nin modernleşme döneminde Batı tarzı eğitimi devletin kendi ihtiyaçlarına uyarlayarak oluşturduğu eğitime, kendi içinde zaman zaman çelişiyor olsa da, Avrupalı devletler karşısında Osmanlı Devleti'ni koruyacak bir kalkan görevi verilmiştir. Osmanlı Devleti'nin bu manada önemli silahlarından biri eğitim olmuştur. Bu sebeple eğitim alanında eşi benzeri görülmeyen maddî ve manevî yatırımlar yapılmıştır. Bu süreçte de Batı tarzı bir eğitimi Osmanlı siyaseti ve İslamî unsurlarla mecz etmeye çalışmak ana gayesi ile eğitimin içeriğinde bazı değişimler meydana gelmiştir. Osmanlı'nın Batı eğitim sistemlerine entegre olma çabaları başka devletlerdeki modern yaklaşımlarla da pek çok benzerlikler arz etmiştir.

Tanzimat'la birlikte resmîleşen Batılılaşma hareketlerinde mevcut eğitim sistemimizde medreselerin yanında Batı tarzı yeni eğitim kurumları kurularak eğitim yeniden

şekillendirilmek ve ihtiyaçları karşılayacak bir forma kavuşturulmak istenmiştir. Bunun yanında hiç şüphesiz Osmanlı eğitiminin temel kurumu olan medreselerde de meydana gelen bazı aksaklıkların giderilmesi adına eğitimsel açıdan adımlar atılması gerekmiştir. Medrese ıslahatları şeklinde isimlendirilen bu faaliyetler aşağıda başlıklar halinde ele alınacaktır. Ancak bundan önce tüm modernleşme ve değişim faaliyetlerinin ana merkezinin neden eğitim olduğu noktasında kısa bir izah yerinde olacaktır.

Eğitim, kültürün muhafazası için istenilen unsurların yeni nesillere kültürel miras olarak aktarılması ile toplumun değişen çevre koşullarına göre ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak adına kültürel unsurların değiştirilip geliştirilerek toplumun devamını sağlamak şeklinde iki temel fonksiyon icra etmektedir. Bu açıdan eğitim, sosyal değişmelerin aktarımı, fertlerin grupların ya da toplumun değişimlerin ortaya çıkardığı yeni durumlara intibakının sağlanması, sosyal değişmeler sonucu ortaya çıkacak yeni insan tipinin belirlenmesi ve en önemlisi sosyal değişiminin gerçekleştirilmesinin aracı şeklinde tarif edilebilir (Celkan, 1991, s. 92–93).

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılda meydana gelen çok yönlü değişim hareketleri eğitim alanını da yeniden şekillendirmiştir. Bu yüzyılda idarî ve eğitim organizasyonu açılarından yeni açılan okullar, toplumun ve devletin ihtiyacı olan orta ve yüksek seviyede eleman yetiştirme noktasında önemli roller üstlenmiştir. Ancak bu dönemde yeni açılmış olan eğitim kurumlarında yapılan düzenlemeler geleneksel eğitimin yürütüldüğü medreseler üzerinde yapılmamıştır. Fakat medreselerin eğitim ve idarî yönden yeniden düzenlenmesi sürekli gündemde olmuştur. 20. yüzyılın başlarında ise toplumun farklı kesimlerinin bu konuya yoğun ilgi göstermesi ve somut öneriler ortaya koyması sonucunda bir dizi düzenlemeler meydana gelmiştir. Medrese eğitim anlayışlarının ele alınmasında ve yapılan düzenlemelerde bu dönemde yüksek din eğitimi alanında yeni okulların açılması etkili olmuştur. Bu çalışmalar neticesinde Osmanlı eğitim tecrübesinde medresenin yanı sıra ilk kez yüksek din eğitimi kademesinde eğitim veren bir kurum ortaya çıkmıştır.

3.2.1. Geleneksel Eğitim Kurumlarının Modernizasyonu

Meşrutiyet Dönemi eğitim modernizasyonunda önceki dönemlerden farklı bir özellik ortaya çıkmıştır. Osmanlı eğitim modernleşmesiyle ilgili önemli olan bu durum, önceden var olan sistemlerin de ıslah edilmelerinin gerekliliğinin fark edilmesi ve bu

kapsamda bazı çalışmaların yapılmaya başlanmış olmasıdır. Bu dönemde eğitim modernizasyonu çalışmaları kapsamında okullardaki fiziksel özelliklerden ders içeriklerine hatta sosyal faaliyetlere kadar birçok unsurda değişiklik yapılmasına yönelik adımlar atılmıştır. Bu adımlarda da İslamî ve Osmanlı unsurların yansımalarını görmek mümkündür.

Bu başlıkta geleneksel eğitim kurumlarının modernizasyonu ilköğretim kademesindeki sıbyan mekteplerindeki modernizasyon çalışmaları ve medrese ıslah çalışmaları olarak ele alınacaktır. İlköğretim kademesiyle ilgili yapılan düzenlemelere bakıldığında, sıbyan mektepleriyle ilgili en kapsamlı düzenleme I. Meşrutiyet'ten kısa bir süre önce çıkarılan 1869 Maâîf-i Umûmiye Nizamnâmesi ile olmuştur. 18.yüzyılın sonlarından itibaren başlayan ve parça parça gelişen Osmanlı eğitiminin modernleşme süreci bu nizamnâmeyle ilk kez tutarlı ve umumî bir mahiyet kazanmıştır. Bu nizamnâme imparatorluğun içinde eğitim-öğretime devam eden sıbyan mektepleri, rüşdiyeler, Mekteb-i Sultânî, yerli gayrimüslim cemaat okulları ve yabancı okulları tek bir sistem dahilinde tanımlamıştır. Özellikle sıbyan mektepleriyle ilgili olarak, müfredatının nizamnâmede netleştirildiği; din ve ahlak derslerinin yanında Usûl-i Cedide vechile Elifba, Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ahlâk Risaleleri, İlmihal, Yazı Talimi, Muhtasar Fenn-i Hesab, Muhtasar Târîh-i Osmânî, Muhtasar Coğrafya, Mâlûmât-ı Nâfia Risaleleri derslerinin de verilmesi kararlaştırılmıştır (Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi, Madde 6). Buna göre ilköğretim kademesi dinî alanın dışında bir eğitim kademesi olarak tasarlanmıştır. Diğeri ise nizamnâmede belirtildiği üzere eğitimin amacı, dünyevî bilgilerin genç kuşaklara aktarılması olmuştur. Bu okullar yalnızca okuma-yazma öğretiminin yapıldığı kurumlar olarak kalmayıp sistematik ve ciddi yapılanmanın olduğu kurumlar haline gelmiştir. Ayrıca bu nizamnâmede ilkokulların üzerinde sivil ortaokul ya da lise olarak "idâdî mektebi" ismiyle karşılaşılmıştır.

Maârif-i Umûmîye Nizamnâmesi'nin hükümleri II. Abdülhamid Dönemi'nde (1876-1909) pratiğe aktarılma imkanı bulmuştur. Bu dönem adeta Tanzimat Dönemi teorilerinin uygulama alanı olmuştur. Bu dönemde ilköğretim iki kısımda devam etmiştir. Eski tip mahalle mektepleriyle devletin açtığı yeni tip okulları birbirinden ayırt etmek için, eskiden beri devam edegelen vakıflara bağlı sıbyan mekteplerine "Usûl-i atikâ mektepleri", Maarif Nezâreti'ne bağlı ibtidâî mekteplere ise "Usûl-i cedîde mektepleri" denilerek bu mektepler birbirlerinden ayrılmıştır. Bu da ilköğretimde ikili

bir sistem oluşmasına neden olmuştur. Fakat 1882'den sonra bu ikili yapının düzenlenmesi adına ağırlık ibtidâî okullarına vermiştir. Bu tarihten sonra devlet salnâmeleri ve diğer vesikalarda, sıkça ibtidâî adı kullanılmaya başlanmıştır. Zaman içerisinde mevcut sıbyan mektepleri ibtidâî mekteblerine çevrilirken, yeni açılanlar da ibtidâî mektepler olarak açılmıştır (Kodaman, 1988, s. 68; Somel, 2015, s. 146; Unat, 1964, s. 40). Sıbyan mektepleriyle ilgili düzenlemelere sıbyan mektepleri başlığında yer verildiğinden tekrara düşmemek adına burada tekrar yer verilmeyecektir.

Medreselere bakıldığında medreselerle ilgili problemlerin ilk olarak 16. yüzyılda dile getirilmeye başlanmıştır. Bu dönemdeki problemler genelde derslerin bir plan ve düzen yoksunluğuyla ve müderrislerin bazılarının iltimasla müderris olmasıyla ilgili olmuştur. Bir başka eleştiri ise Kâtip Çelebi tarafından gelen ve aklî ilimlerin ihmal edilmesine dair olan bir eleştiridir (Kâtip Çelebi, 1941). Fakat bu şikayet ve eleştiriler medrese kurumundan ve eğitim sisteminden kaynaklanan problemler olmayıp dönem içerisinde meydana çıkan aksaklıklarla ilgilidir. Bu aksaklıkların giderilmesi için bazı Sultanlar tarafından fermanlar yayınlanmış; talebe ve müderrislerin kurallara uymaları ile ilgili bir dizi tedbir geliştirilmiştir (Baltacı, 1976, s. 623–634; Uzunçarşılı, 1988, s. 241–260).

Medrese eğitim anlayışına dair önemli tespitlerin diğeri ise 18. yüzyılda Saçaklızâde tarafından dile getirilmiştir. Medrese öğretim yönteminin bozulduğu tespitinde bulunan Saçaklızâde, bu bozukluğu gidermek için "ıslah" yoluna gidilmesi gerektiğini belirtmiştir (Saçaklızâde, 2009, s. 123). Dolayısıyla 20. yüzyılın başında gerçekleştirilen medreselerin ıslahı öncesinde bu hususta birtakım çabaların olduğu görülmektedir.

Esaslı ıslahatlara bakıldığında ilk çabaların Tanzimat'tan sonra ortaya çıktığı söylenebilir. Tanzimat'ın ilanı ile birlikte devletin düzeninde ve toplumsal yaşamda büyük değişiklikler meydana gelmiş ve bu kapsamda her alanda ıslah ve yenileşme faaliyetleri ortaya çıkmıştır. Devletin istikbalinin Batı tarzı bir modernleşmede olduğunu düşünenler, tam anlamıyla bir dönüşüm için geleneksel kurumları işlevsiz olarak görmüşlerdir. Bu sebeple farklı kurumların açılması gerektiğini düşünüp adım atmışlar ve Batı tarzı mektepler açılmıştır. 18. yüzyıl başlarından itibaren ise toplumda geleneksel eğitim kurumlarıyla Batı modeline dayananlar olmak üzere iki farklı okul tipi ve iki tip zihniyet oluşmaya başlamıştır. Mektepler medreseleri bağnaz, cahil, yenilik düşmanı olarak görürken medrese mensupları da mekteplere dinî değerlere karşı

ve İslâma uygun olmayan bilgiler verip öğrencileri gelenekten uzaklaştırdıklarına dair eleştiriler yöneltmiştir (Sarıkaya, 2008, s. 38).

Bir yandan Batı tarzı eğitim kurumlarının sayısı artarken; diğer taraftan medreseler nicelik[66] ve nitelik açısından zayıflamaya başlamıştır (Kütükoğlu, 1977, s. 6). Bu durum medreselerin nasıl ıslah edilebileceğinin tartışılmaya başlamasına neden olmuştur. 1854'te kadı ve nâib yetiştirmeye yönelik Muallimhâne-i Nüvvab* isimli hususî bir medresenin de kurulmasıyla medreselerin hukuk ve adalet alanındaki etkinlikleri de azalmıştır. Bu zamandan itibaren medreselerdeki yenileşme meselesi daha belirgin bir şekilde konuşulmaya başlanmıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nin öncesinde ve sonrasında siyasal ve sosyal çeşitli sebeplerin etkisi ile gerilemeye başlayan medreseler hakkında her kesimden kişiler önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler medreselerin öğrenci kabulü, eğitimleri, genel eğitim sistemindeki yeri, geri kalmasının nedenleri, amaçları, faydaları ve öğrencilerin mezuniyet sonrası durumları gibi birçok alanı kapsayan öneriler olmuştur. Herkesin kendine göre eksik gördüğü ve değiştirilmesi gerektiğini düşündüğü hususta yazılar yazılmış, teklifler getirilmiş ve tartışmalar yapılmıştır (Ergün, 1982, s. 61; Kara, 2017a). Bu tartışmalar, tartışmayı yapanların ideolojik tutumlarına göre şekillenmiştir.

Medreselerin konusu, çalışmanın bu kısmında, medreselerin gerekliliğine dair yapılan tartışmalar, bu kurumu lağvetme isteklerine karşı yapılan somut ve detaylı ıslah önerileri sonucunda çıkarılan nizamnâmeler, kanunî düzenlemeler şeklinde ele alınacaktır. Süreli yayınlarda medrese ıslahatları tartışmalarına dair çeşitli eğitimci ve düşünürlerin kaleme aldıkları yazılar çalışmanın bir önceki başlığında ele alınmıştır.

Medreselerin ıslahı meselesi, din eğitimi anlayışının değişimi hususunda da dönüm noktası niteliğindedir. Medreselerin ıslahına yönelik düşüncelerin ve buna yönelik atılan adımların yakından takip edilmesi, din eğitiminde meydana gelen değişimi anlamaya katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir.

---

[66] Fetihten 19. yüzyıla kadar İstanbul'da inşa edilen medrese sayısı 500'ü bulurken, 1869'da İstanbul'da faal olan medreselerin sayısı sadece 166'dır.

* Nâib adaylarının kısa süre içinde alanlarında yeterli bilgi kazanmalarını sağlamak amacı ile Süleymaniye Camii yakınlarındaki Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye Muallimhâne-i Nüvvâb olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu kurum, kadılık mesleğine girmek isteyen kimselere Arapça'yı, muâmelât fıkhını, miras hukukunu, düzgün yazı yazmayı ve şer'î belgelerin tanzim usulünü öğretmek amacıyla açılmıştır (Yurdakul, 2019). Ayrıca ayrıntılı bilgi için bkz. (Uzunçarşılı, 1988, s. 268–270).

Medreselerle ilgili yükselen sesler, devlet yöneticilerine medreselerle ilgilenmeleri yönünde baskıyı artırmıştır. Ulemâdan bir kısmı medrese ıslahatlarıyla ilgili programlar hazırlayarak kamuoyunun dikkatini medrese konusuna çekmeye çalışmıştır. Medrese ıslah talepleriyle ilgili, ulemânın ve medrese talebelerinin dönemin süreli yayınlarında çıkan makalelerinin yanı sıra medrese tedrisinde bulunan bazı kişilerin ıslaha dair neşrettikleri müstakil eserler de bulunmaktadır.[67]

Çalışmanın "Son Dönem Osmanlı Düşünce Dünyasında Eğitim Tartışmaları" başlığında bahsedildiği gibi özellikle İslamcı yayınlarda medresenin İslam tarihindeki fonksiyonuna ve önemine vurgu yapılmış, Osmanlı Devleti'nin yükselme döneminde oynadığı rolden bahsedilmiş ancak o sistemin korunamadığından ve zamanın yeniliklerine ayak uyduramadığından şikayet edilmiştir. Bunun sorumlusu olarak da devlet yöneticileri görülmüştür. Medresenin ihmal edildiği ve modernleşmenin medreseden başlatılabileceği hususunu sıklıkla dile getiren yazarlar, medreselerin geleneksel tedris usullerinin modern eğitimle uzlaştırılacağını ve bu şekilde ıslah edilebileceğini savunmuşlardır. Zaten mevcut olan eğitim tecrübemizi ve geleneksel eğitim kurumlarını zamanın ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılabileceğine dikkat çeken düşünürler, böylece ülkenin kaynaklarını israf etmeden eğitimin modernizasyonunun sağlanabileceği üzerinde durmuşlardır. Yüzyıllara dayanan eğitim tecrübelerimiz varken işe en başından başlamak zaman kaybı olarak görülmüştür. Ancak Tanzimatçılar bunu başaracak donanımda değillerdir. Çoğu Batı'yı tek yönden ele alıp Batı medeniyetinin zihnî, dinî, ideolojik, kültürel ve siyasî arka planlarını bütün olarak anlamaktan uzaktır. Çünkü Avrupa'daki geleneksel dinî eğitim kurumları kendi eski eğitim sistemlerini bozmadan asrın gelişmelerine ayak uydurabilmişlerdir. Ancak Avrupa'da eğitim almış olan Tanzimatçılar bu durumu bir bütün olarak mülahaza etmekten ziyade Batı eğitim kurumlarının yalnızca mektep kısmını dikkate almışlardır.

[67] Zeynep Altıntaş, II. Meşrutiyet öncesi yazılan ilk müstakil risâlenin yazarı Köprülülü Şeyh Ali Efendizâde Hoca Muhyiddin Efendi'nin 1897'de Mısır'da neşredilmiş *"Medreselerin Islahı"* adlı metnini esas aldığı çalışmasında daha önce ıslah metinlerini konu edinen eserlerde pek rastlanmayan ıslah risâlelerini ortaya koymuştur. Bu kapsamda bu çalışmada 1909 yılında basılan Diyarbekirli Mehmed Faik Efendi'nin (*Islah-ı Medâris*, 6 Recep 1327/1 Temmuz 1325, 16 s.) ve Vildan Faik Efendi'nin (*Medrese Hatıraları - Islah-ı Medâris Hakkında Nizamnâmedir*, 25 Teşrinisani 1325, 14 s.) eserleri ile ayrıca 1910'da basılan Aydın Mebusu Mehmed Ubeydullah Efendi'nin (*Islah-ı Medâris-i Kadîme*, İstanbul Matbaa-i Hayriye, Şevval 1328, 32 s.) eserine, 1911 yılında basılan Kazanlı Halim Sabit Efendi'nin (*Ulemâ ve Talebe-i Ulûm Efendilere Islah-ı Medâris Münasebetiyle*, İstanbul Sırat-ı Müstakim Matbaası, 1329, 48 s.) ve Mehmed Şevketî Efendi'nin (*Medâris-i İlmiye Islahat Programı*, İstanbul Hürriyet Matbaası, 1329, 67 s.) medreselerin ıslahına yönelik tespitlerini ve tekliflerini içeren risâlelere yer verilmiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Altuntaş, 2019).

Bunların yanındaki geleneksel eğitim kurumlarını görmemişlerdir. Bahsi geçen kimseler Devlet-i Âliye'nin yönetici kademelerine geldiklerinde Batı'ya uygun olarak tasarladıkları zihnî, sosyal, kültürel ve siyasal değişimleri öngören reformları uygulama imkanı elde etmiş oldular. Devleti yeniden tanımlayarak devlet kurumlarını da yeni tanımlamalarına uygun olarak yeniden tesis etmişlerdir. Geleneksel eğitim kurumu olan medreseler ise ihmal edilmiş; bu kurumlardaki hoca ve talebeler görmezden gelinmiştir. Bu sebeple de medreseler başarılı ve kaliteli eğitimin verilemediği yerler haline gelmişlerdir (Eşref Edib, 1337; Hatib-zâde Ahmed Vasfi, 1329; M. Şemseddin, 1329a; "Makalât: Medreseleri Islah Edecek Eller Nelerle Uğraşıyorlar?", 1329; Mustafa Satvet, 1328, 1329; Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314, s. 15; Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329).

Medresenin mevcut haline üzülen ulemâ ve talebeler, Meşrutiyet'i Osmanlı İmparatorluğu'nu yeniden diriltecek bir unsur olarak görmüş ve bu sayede mevcut olan medreselerin durumlarının da iyileştirilmesi için Meşrutiyet'in bir fırsat olduğunu düşünmüşlerdir. Bu sebeple Sultan Abdülhamid yönetimine baş kaldıran İttihat ve Terakkî'yi desteklemişler ve kurtarıcı olarak görmüşlerdir (Kara, 2017b, s. 64). Meşrutiyet'in başında İttihat ve Terakkî Cemiyeti, *Sırât-ı Müstakîm* dergisi başta olmak üzere birçok dergide övülmüş ve fikirleri savunulmuştur. İttihat ve Terakkî'nin "muhterem ve mukaddes bir cemiyet" olduğuna yönelik yazılar neşredilmiştir (Manastırlı İsmail Hakkı, 1324a, s. 110). Ayrıca bu cemiyet varken başka bir partiye ihtiyaç duyulmadığı ve başka fikirlere aldanılmaması gerektiği yönünde yazılar kaleme alınmıştır (Manastırlı İsmail Hakkı, 1324b, s. 160).

Ulemâ, medrese talebeleri ve müderrisler yeni yönetimden büyük beklenti içine girmişlerdir. Meşrutiyet ilan edilmiş ancak medreselerin ıslahına yönelik hiçbir önlem alınmamıştır. Tüm beklentiler ve umutlar havada kalmış, bu da günden güne medrese mensuplarının medrese için bir şeyler yapılması gerektiği fikrini güçlendirmiştir. Medrese mensupları bir şekilde yeni hükümete medrese ıslahlarıyla ilgili fikirlerini kabul ettirmenin peşinde olmuşlardır. Birçok ulemâ, müderris ve talebe, ıslah taleplerini kamuoyuyla paylaşmış ve hükümetin uygulaması için birçok ıslahat program taslağı hazırlamışlardır (A. Şükrü, 1336b; Aksekili Ahmed Hamdi, 1339; Âlim Can el-İdrisî, 1328; Edhem Rûhi, 1329b; H. Osman Niyazi, 1329a; Hâfız Mehmed Hilmi, 1329; M. Hakkı, 1331; M. Sâlih Vecdi, 1329b, 1329a; Mehmed Nuri, 1338; Mustafa Satvet,

1329; Osman Nuri, 1329; Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314; Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329).

Sunulan reform taslakları medreseleri en ince ayrıntısına kadar ele alan detaylı çalışmalar olmuştur. Herkes kendine göre eksik gördüğü ve değiştirilmesi gerektiğini düşündüğü hususta teklifler getirmiş ve aralarında tartışmalar yapılmıştır. Osmanlı aydınları tarafından sunulan tüm reform taslaklarında özetle şu hususların teminine yönelik çalışmalar yapılmıştır: Medreselerin teşkilatlanmalarında yeni bir yapılanma, eğitim-öğretimde uygulanabilecek ilke ve usûllerin belirlenmesi, ders kitapları ve ders araç-gereçlerinin çağın ihtiyaçlarına göre yenilenmesi, medrese programlarının yeniden düzenlenmesi, derslerin pedagojik esaslara uygun yöntemlerle işlenmesi, öğretmenlerin belirli alanlarda ihtisaslaşması, medreselerin fiziksel koşullarının düzeltilmesi ve eksiklerinin giderilmesi, medreselerin ekonomik imkanlarının artırılması, medrese mezunlarının mezuniyet sonrası istihdam alanlarının belirlenmesi, medrese-mektep ikiliğinin sona erdirilerek eğitimde birliğin tesis edilmesi.

Çalışmamızın bir önceki bölümünde ayrıntılarını verdiğimiz bu ıslahat önerileri burada içerik ve amaçlarına göre tasnif edilmiş, önerileri sunan kişilerin isimleriyle birlikte bir tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 23: Medrese Islahat Önerileri

Medreselerin Hedeflerine Yönelik Islah Talepleri	**Medreselerin Programlarına Yönelik Islah Talepleri**	**Medreselerin Usul ve Yöntemlerine Yönelik Islah Talepleri**	**Medreselerin Yapısına Yönelik Islah Talepleri**	**Medreseler Yerine Yeni Kurumlar İhdas Edilmesine İlişkin Talepler**
Ahmed Cevad Ahmed Agayef Ahmed Hamdi Aksekili M. Şemseddin Hafız Mehmed Hilmi H.Feyzi	Musa Kazım Efendi Gürünlü Hilmi Halim Sâbit Ahmed Zâid Osman Nûri Mustafa Satvet Haşim	H. Feyzi Mustafa Satvet Edhem Rûhi Akşehirli Haşim Abdullah Cevdet A. Şükrü Mehmed Nûri İdrisî Mehmed Emin	Mustafa Satvet Âlimcan el-İdrisî Eşref Efendizâde Şevketî Muhammed Ubeydullah Celâl Nuri Şeyh Ali Efendizâde Hoca Muhyiddin Safvet Paşa Osman Nûri Gürünlü Hilmi A.Şükrü	Zihnî Osman Niyazi Kılıçzâde Hakkı Ziya Gökalp Celâl Nuri M.Salih Vecdi Mustafa Hakkı

Medrese ıslahat önerileri, medreselerin kaybettiği itibarını geri kazandırmak, medreseyi eskiden olduğu gibi genel eğitimin en önemli kurumu haline getirmek adına yapılmıştır. Bu önerilerden bir kısmı pratik alanda karşılığını bularak resmî düzenlemeler yapılmıştır. Aşağıdaki başlıkta medrese ıslahatlarıyla ilgili resmî düzenlemelere yer verilecektir.

3.2.2. Resmî Düzenlemeler

Ulemâdan, talebelerden ve ülkedeki diğer kişilerden gelen ıslahat talepleri yerini bulmuş ve devlet ricali medrese sisteminin iyileştirilmesi amacıyla ilk ciddi adımı atmıştır. Meşrutiyet'in ilanından kısa bir süre sonra maddî kaynakların iyileştirilmesine yönelik adımlar atılarak talebelerin, hocaların ekonomik iyileştirmelerine ve medreselerin binalarının düzenlenmesine başlanmıştır.

1909 yılında talebeler içinden bir grup evkaf nezâretine başvurarak birtakım düzenlemeler talep etmiş; bunun üzerine "Tedkik-i Tahsisat-ı Vakfiye ve Islah-ı Medâris ve İmaret Komisyonu" kurulmuştur (Ergün, 1982, s. 83). Komisyon, öğrencilerin haklı talepleri üzerine 13 maddelik bir yönetmelik hazırlamış ve bu yönetmelik 14 Kasım 1910 tarihinde yayımlanmıştır ("Talebe-i Ulûm Mahsûsâtına Dair Nizamnâme", 1328). Buna göre birtakım düzenlemeler gerçekleşmiş*, ancak bu geçici düzenlemelerin ardından asıl düzenlemeler 1910 yılında başlamıştır.

1910 yılından Cumhuriyet'in ilanına kadar olan dönemdeki medreselerle ilgili resmî düzenlemeler aşağıda yer almaktadır.

3.2.2.1. Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi

Medreselerin ıslahı konusunda ortaya atılan birçok öneri Meşîhat Makamı'nı harekete geçirmiş, yöneticilerin de onayıyla medreselerdeki en önemli unsur olan eğitim-öğretimin ıslahına yönelik adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda ilk resmî çalışmalar Encümen-i Islahât-ı İlmiye ve Meclis-i Mesâlih-i Talebe komisyonları tarafından bir nizamnâme haline getirilmiştir. Medreselerle ilgili bu düzenlemeler, öncelikle Meşîhat'e sonrasında ise devletin diğer üst düzey yetkililerine sunulmuş,

* Yönetmelik kapsamında Medâris-i İslâmiye Nizâmnâmesi'nin belirlediği beş bin medrese talebesine aylık yetmişer kuruş maaş verilecektir. Maaş dağıtımını belirlenen bir örgüt yapacaktır. Medreseler yatılı okullar olarak tesis edilene kadar bu para ödenmeye devam edecek, hatta yatılı medreselerin yapılmasının ardından henüz yatılı olmayan medrese öğrencilerine bu fondan para verilmeye devam edilecektir (Ergün, 1982, s. 83).

onların görüş ve onayları alınmıştır. Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, iradenin resmî olarak çıkarılmasından önce 13 Şubat 1910 tarihinde Fatih Tabhâne Medresesi'nde yapılan büyük bir törenle kamuoyuna sunulmuştur.

Tören esnasında hükümet yetkililerinin yaptığı konuşmalarda, medrese eğitim sisteminden ve geçmişteki tecrübelerden övgüyle söz edilmiş, medreselerin son dönemde ihmal edildikleri fikri kabul edilmiştir. Bunların yanında medreselerin ıslahının maarif için ne denli önemli olduğu üzerinde durulmuştur. Konuşmalar daha sonra *Sırât-ı Müstakîm* dergilerinde yayımlanmıştır ("Âlem-i İslâma Bir Tebşir, Medâris-i İslâmiyye'de Bir Hatve-i Tekâmül", 1325).

Ders vekâleti tarafından hazırlanan ve hükümete sunulan raporda dikkat çeken husus, bu zamana kadar yapılan eleştirilerin ve önerilerin dikkate alındığıdır. Raporda şu meseleler dikkat çekmektedir: Medreselerde eğitim-öğretim süresi 12 yıl olarak planlanmıştır. Dersler günün üç değişik vaktinde yani sabah öğlen ve ikindide yapılacaktır. Geleneksel eğitim sistemindeki derslere ek olarak Osmanlıca, Farsça, Hesâb, Cebir, Matematik, Kozmoğrafya, Fizik, Kimya, İslam Tarihi, Coğrafya, Botanik, Zooloji ve Jeoloji gibi dersler de programa ilave edilecektir. Sabah ve ikindi vakitlerinde Arapça ve diğer dersler cami ya da medreselerde işlenecek; öğle vakitlerinde ise programa ilave edilen dersler özel dershanelerde işlenecektir (Ergin, 1977a, s. 122–124).

Bu ıslah taslağına bakıldığında 12 yıl önce Hoca Muhyiddin tarafından sunulan taslağa büyük oranda benzediği görülmektedir. Derslerin günün belirli vakitlerine bölünmesi, tabiat ilimlerinin programa ilave edilmesi, Osmanlıca'nın ders olarak kabul edilmiş olması, Siyer ve İslam Tarihi gibi derslere yer verilmesi gibi hususlar bu nizamnâmeden önce Hoca Muhyiddin'in tarafından dile getirilen taleplerdir. Hoca Muhyiddin'in tasarladığı medrese sistemindeki ders dağılımları Ek 17'deki tabloda yer almaktadır.

Ders vekâletinin hükümete sunmuş olduğu bu program, bazı küçük değişiklikler ve ilavelerle 26 Şubat 1910 tarihinde "Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi" (*Medâris-i İlmiye Hakkında Nizamnâme*, 1326; "Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi", 1330) adı altında yayınlanmıştır. Nizamnâme 48 maddeden ve üç bölümden oluşmaktadır. Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'nde yer alan Hesab, Hendese, Cebir, Kozmoğrafya gibi tabiat

derslerinin ve Tarih ile Coğrafya gibi sosyal derslerin medreselerde okutulmasının caiz olduğuna dair Şeyhülislâm Musa Kazım Efendi'den fetva alınmıştır.

Öğretim süresi 12 yıl ve her öğretim yılı 9 ay olarak belirlenmiştir. Dersler cuma hariç her gün sabah üç ders şeklinde yapılacaktır. Bunun yanında eskiden olduğu gibi sabah-akşam cami derslerine de devam edilecektir. Programa yeniden ilave edilen fen ilimleri dersleri öğleden önce ve uygun saatlerde yapılacaktır. Yılsonu sınavları da mecburîdir. Müderrisler öğrencilerin psikolojisinden anlayan dersiâmlardan olacaktır. Medreselere 15-30 yaş aralığında olan ve bir mektep diploması veya ehliyetnâmesi olanlar kayıt yapabilecektir. Bunun yanında bazı istisnaî kaideler de konulmuştur (Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, Madde 15-32). *"Talebe-i Ulûm Mahsûsâtına Dair Nizamnâme"* ile medreselerde kayıtlı olan 5000 talebeye ayda 70 kuruş olarak burs tahsis edilmiştir.

Medrese mezunları, mezuniyetten sonra istihdam edilecekleri alanlarda ayrı ayrı bilim dallarından imtihana tutulduktan sonra müderris müftülük, cuma valiliği, alay müftülüğü, tabur imamlığı gibi görevler alabileceklerdir. Diğer din görevlileri de medrese mezunlarından olabilecektir. Ancak yönetmelikte, bir yıl içinde ikiden fazla dersten başarısız olan öğrencilerin sınıfta kalacakları ve toplamda üç yıl sınıfta kalan öğrencilerin de medreseden atılacaklarına dair bir madde yer almaktadır (Madde 35).

Ayrıca 12 yıllık eğitim süresine göre tertip edilen medrese eğitiminin her sınıfının ayrı ayrı ders programları da belirlenmiştir. Derslerin programlarda hangi yıllarda okutulacağı belirli olmakla birlikte süreleri belirtilmemiştir. Dersler bir tablo ve çizelge halinde de sunulmamıştır. Aşağıda Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'ne göre hangi dersin hangi sınıfta okutulacağını göstermek için hazırlanan bir tablo yer almaktadır.

Tablo 24: Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'ne Göre Medrese Müfredatı

Sınıf	**Ders İsimleri**									
1	İlm-i Sarf	Emsile-Bina-Maksûd	Nüzhetü't-Taraf fi İlmi's-Sarf	Ta'lîmü'l-Mütealli m	Ta'lîm-ü'l Kur'ân ve Tecvit	Hat ve İmlâ	Muhtasar Hesab	Sarf-ı Osmânî	Kavâid-i Fârisiye	
2	İlm-i Nahiv	Avâmil	Izhar	Fıkıh	Talim-ü Kur'ân	Kavâidü'l-İ'rab	Şüzûru'z-Zeheb	Farisî-i Gülistan	Hesab ve İmla	Kavâid-i Osmânî
3	Nahiv	Muğni'l-Lebîb	Şâfiye	Fıkıh	Vaz'	Hesab	Mebâdî-i Hendese	İnşâ		
4	Nahiv	Şâfiye	Mültekâ	Alâka	İsâgûcî	Muhtasar Coğrafya	Hendese	İnşâ	Cezeri	
5	Fenâri	Meânî-i Muhtasar	İlmü'l-Aruz ve'l-Kavâfî	İlm-i Ferâiz	Coğrafya-yı Umumî	Cebir	Kitâbet			
6	İlm-i Mantık	Meânî-i Muhtasar	Kaside-i Bürde	Bânet Suâd	Muallakât	İlmü'l-Kırâe	Hikmet	Cebir	Kitâbet-i Arabiye	Usûl-i Tercüme

7	Kutub	Şerh-i Akâid-i Nesefî	Usûl-i Fıkıh	Âdâb-ı Münâzara	Makâmât-ı Harirî	Hikmet-i Cedîde	Heyet	Kimya	Mevâlîd	
8	Şerh-i Akâid-i Nesefî	Hadis (Meşâriku'l - Envâr)	Usûl-i Fıkıh	Usûl-i Hadis	Makâmât-ı Hariri	Usûl-i Sak	Târîh-i İslâm	Kozmoğ-rafya (Heyet)	Mevâlîd	
9	Hikmet-i Sa'diye	Hadis (Meşâriku'l - Envâr)	Tefsir-i Beyzâvî	Divan-ı Hamâse	Usûl-i Hadis	Siyer	Târîh-i Umumî	Coğrafya-yı Umumî		
10	Celâl Mea Gelenbevî	Milel Nihal	Muhtasar Fasl	Tefsir-i Beyzâvî	Tuhfe-i İsnâ Aşeriye	Izhâru'l-Hak	Siyer	Târîh-i Umumî	Coğrafya-yı Umumî	
11-12	Hidâye	Sahih-i Buharî	Tefsir-i Beyzâvî							

Kaynak: Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, 1326.

Nizamnâme ile birlikte müderrislik için imtihan getirilmiştir. Bu imtihanlardan başarılı olanlar talebenin nizamı, temizliği, namaz kılmaları gibi hususları kontrol edeceklerdir (Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, Madde 5). Medreseler de bu düzenlemeden sonra modern eğitim kurumları gibi belirli programları olan okullar haline gelecek, öğrenci ve öğretmenler yalnızca derslerle uğraşacaktır. Bu düzenlemeyle 12 yıllık öğretim süresinin ardından imtihana tabi tutulan talebelerin bu imtihan için kendilerini derse vermeleri gerekecektir.

Ayrıca bir yenilik olarak dersler yıllara göre tanzim edilmiş, sınıf geçme ya da bir üst kademeden ders alma, imtihanları geçmeye tabi tutulmuş ve geleneksel medrese derslerine ilaveten tabiat ilimleri ve sosyal ilimlere yer verilmiştir. İslam Tarihi ve Osmanlıca gibi derslerin programda yer alması yenilik olarak zikredilebilir. Programlarda mevcut olan dinî ilimler de kendi içlerinde yeniden düzenlenmiştir. Yine daha önceden yapılmayan bir uygulama olarak programa yeni ilave edilen derslerin dershanelerde işlenmesinin istenmesi karşımıza çıkmaktadır. Ancak yapılması planlanan yeniliklerin ne kadar uygulanabildiği meselesi tartışmalıdır. Balkan Savaşları nedeniyle İstanbul'daki tüm medreseler ve okullar kapanmış ve medrese talebelerinin birçoğu gönüllü şekilde askere gitmiş, bir kısmı şehit olmuş, diğer bir kısmı ise gazi olarak dönmüştür. Savaşa katılmayanlar ise memleketlerine gitmişlerdir. Bu sebeple de medreselerde tahsil görecek talebe kalmamıştır.

Bir başka mesele ise yeniliklerin dersler ve programları baz alan bir yenilik olması, eğitim organizasyonuyla alakalı herhangi bir düzenlemenin olmamasıdır. Şeyhülislâm'a bağlı olan medreselerin ülkenin tamamında tek bir çatı altında toplanmasını sağlayacak merkezî bir örgütlenme bulunmamaktadır. Medreseler görevli müderrislerin denetim ve gözetimi altında olan kurumlardır. Bu nizamnâmenin uygulanması da bu sebeple

müderrislerin insiyatifine bırakılmıştır. Yapılan düzenlemelerin pratikte uygulanıp uygulanmadığının kontrolü de yapılamamıştır (Sarıkaya, 1997, s. 139–140).

Nizamnâmeye bakıldığında reform olarak telakkî edilebilecek yenilikleri içerdiği görülmektedir. Müderrislerden talebelere, ulemâdan ders vekiline kadar her kesimden herkesin şikayetçi olduğu organizasyon bozukluklarıyla keyfilik, disiplinsizlik gibi bozukluklar bu nizamnâme ile bir intizama sokulmuştur. Bu nizamnâme halkın büyük bir istekle beklediği ıslahat isteklerine bir cevap ve medrese ıslahatları için önemli bir adım olmuştur ("Âlem-i İslâma Bir Tebşir, Medâris-i İslâmiyye'de Bir Hatve-i Tekâmül", 1325, s. 377).

Tüm bunların yanında kamuoyunda medrese aleyhine tartışmalar devam etmiş, özellikle Batı yanlıları medrese kurumunu sert bir şekilde eleştiriye tutmuştur. En genel manasıyla ulemâ ülkenin gelişmesini önleyen, yenileşmeye karşı çıkan, modernleşmeyi istemeyen ve bu sebeple devlete ve millete zarar veren kesim olarak sunulmuştur. Bunun yanında ulemânın yeniliklere ayak uyduramayacağını ve modern şekilde tanzim edilen eğitim-öğretimi sürdüremeyeceğini iddia eden Batıcılar medreselerin kökten lağvedilmesini teklif etmişlerdir. Bu konu ile ilgili detaylara çalışmamızın "Medrese Islahatları" başlığında yer verilmiştir.

Ulemâya yapılan suçlamalar bunlarla sınırlı kalmamıştır. Ulemânın ülkeyle ve problemleriyle hiç ilgilenmedikleri, bunların çözümü için hiçbir katkı sağlamadıkları, bunları çözmeye çalışanları ve reform isteyenleri kafir olarak damgaladıklarına dair suçlamalar da yapılmıştır. Medrese mensupları da bu suçlamalar karşısında sessiz kalmayıp cevap niteliğinde yazılar yayımlamışlardır (Abdullah Cevdet, 1329b; Beyazıd Dersiâm Müderrisleri, 1329; Halim Sabit, 1329; Kılıçzâde Hakkı, 1328, 1329a, 1329b, 1329c; M. Şemseddin, 1329a; Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329) .

3.2.2.2. Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi

Evkaf Nâzırı Mustafa Hayri Efendi, Şeyhülislâmlığa getirilmesinin ardından Evkaf Nâzırı olduğu sırada medreselere verdiği değeri burada da devam ettirerek ve hatta arttırarak mekteplerin karşısında medresenin gücünü ortaya koymak için çalışmıştır. Bu çalışmalar neticesinde ıslah programlarında önemli bir adım atılmış ve 1 Ekim 1914 tarihinde Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi yayınlamıştır ("Islah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330a; "Islah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330b).

Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi, İstanbul medreselerini özellikle teşkilat açısından değiştirmeyi planlamıştır. Buna göre İstanbul'daki tüm medreseler merkezî bir sistem içinde toplanacaktır. Fakat bunun gerçekleşmesi için ilk olarak İstanbul'da mevcut bulunan medreselerin, eğitime müsait olup olmadıklarına ve kapasitelerine dair bir ön çalışmanın yapılması gerekli görülmüştür. İstanbul Müftülüğü, şer'i siciller arşivinde ders vekâleti medresede müderris defteri içerisinde yer alan bu raporlar İstanbul'un o günkü durumunu gözler önüne sermesi açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmalar sonucunda hazırlanan raporla eğitim-öğretime elverişli olan tüm medreseler "Dârü'l-Hilâfet'il-Aliyye Medresesi" adı altında birleştirilmiştir. Ayrıca Medresetü'l-Mütehassisîn adında yeni bir medrese açılmıştır ("Islah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330a). Bu açılardan bu nizamnâme medreselerin geleneksel yapılarından ayrılarak müfredat ve medrese teşkilatlanmaları açısından önemli yenilikleri barındırmaktadır. Bu isim altında birleşen medreselerde yeni program uygulanmıştır. Buna göre medreselerdeki öğretim süresi ve programlarındaki derslerde değişiklikler yapılmıştır.

Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile medreseler Tâli Kısm-ı Evvel, Tâli Kısm-ı Sânî ve Âli olarak üç aşama olarak planlanmıştır. Her aşama dört sınıf, her sınıf ise dört şubeye ayrılmış olup toplam tahsil müddeti 12 yıl olarak belirlenmiştir ("Islah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330a, Madde 2).

Medreselerdeki bu değişikliklerin yanı sıra Dârü'l-fünûn Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi kapatılmıştır. Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile önceki programlardan ayrılan bazı hususlar ön plana çıkmıştır. Programlara bakıldığında Türk Dili, Türk Tarihi ve Coğrafya gibi dersler ile fen bilimleriyle ilgili derslere daha geniş yer verilmiştir. Ayrıca medrese programlarında ilk kez Müslüman olmayan ülkelerin dilleriyle Beden Eğitimi dersi yer almıştır ("Darü'l-Hilâfetü'l-Aliyye Medresesi Tedrisât Cedvelleri", 1333). Programda dikkat çeken bir nokta da derslerin ilimlerin alanlarıyla isimlendirilmesidir. Bu nizamnâme tüm bu özellikleriyle geleneksel medrese yapılanmasına ve programlarına köklü düzenlemeler getirmiştir.

1914 Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi önceki nizamnâmelerden farklı olarak sistematik ve bütüncül bir ıslahı planlamıştır. Ayrıca medreselerin problemlerini çözmek ciddi bir iş olarak ele alınmış ve bunun için özel bir komisyon hazırlanmıştır. Bu komisyonun faaliyetleri sonucunda da bu nizamnâme hazırlanmıştır. Bu nizamnâmeyle medreselerde yapılan icraatlara, nizamnâmede büyük emeği olan Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi'ye nisbetle "Teşkilât-ı Hayriye" denilmiştir. Bu isimlendirme ilk olarak medrese

ihtisas talebelerinden Cevad Bey'in medreselerle ilgili kaleme aldığı tenkit yazısında karşımıza çıkmaktadır (Cevad, 1336c). Ayrıca nizamnâmede yer alan hükümlerin uygulanıp uygulanmadığının takibatında Şeyhülislâm ve Evkaf Nâzırı birlikte görevlendirilmiştir.

Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi'nde dikkat çeken önemli bir husus, medreselerin düzenlenmesine üst kademesinden başlanmasıdır. Burada Emrullah Efendi'nin Tûba Ağacı Nazariyesi'nde ortaya koyduğu görüşlerden etkilenilmiş olduğu muhtemeldir. Bu düşünceden hareketle yine aynı nizamnâme ile tek çatı altında toplanan Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nde öğrenimini tamamlayan kişilerden seçilecek olanları medreselere mütehassıs müderris yetiştirecek bir Medresetü'l- Mütehassısîn kurulması planlanmıştır ("Islah-ı Medâris Nizamnâmesi", 1330a). Uzman öğreticiler yetiştirecek bir kurumun planı önceden planlanmış olsa da uygulamaya geçirilmesi 1917 yılını bulmuştur.

Yapılan yenilikler küçük değiişkliklerle birlikte medreseler kaldırılıncaya kadar devam etmiş; Cumhuriyet'in ilanından sonra da İmam-Hatip okullarının ve İlahiyat Fakülteleri'nin programları için örnek olmuştur. Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile oluşturulan programlarla kurulan ya da yapıları değişen medreselere çalışmanın bir sonraki başlığında yer verilecektir.[68]

3.2.2.3. Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun

Medrese konusuyla ilgili tartışmalar, yapılan ıslahat hareketlerine rağmen devam etmiştir. Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun, devletin sınırları içindeki tüm medreseleri önceden olduğu gibi Meşihât'a bağlı olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde gerekli yerlerde medrese açma yetkisi de yine Meşihât'e verilmiştir. İstanbul'da tesis edilen Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri'nin aynı yapıyla devam etmesi kararlaştırılmış; ancak öğretim süreleri üçer yıl olan İbtidâ-i Hâric, İbtidâ-i Dâhil ve Sahn olmak üzere üç kademeye ayrılmıştır. Bunların üst kademesinde de Medrese-i Süleymâniye kurulmuştur (*Cerîde-i İlmiyye*, 1335, s. 936-943). Bu kanunla medreselerin programlarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır.[69]

[68] Çalışmada Islâh-ı Medâris ile kurulan Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri ve Medresetü'l-Mütehassisîn'in programlarına, bu eğitim kurumlarının müstakil başlıkları içinde yer verildiğinden tekrara düşmemek adına burada yer verilmemiştir.

[69] Programlar için Bkz. *Cerîde-i İlmiyye*, c.4, s.37, 1336, s.1119-1121.

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri'nde I. Dünya Savaşı'yla ortaya çıkan sıkıntılar sebebiyle beklentinin karşılanmadığı yukarıda açıklanmıştı. Savaş sebebiyle taşra medreselerinde de hedeflenen başarı elde edilememiş, medreselerin kurulduğu taşradaki Kerkük, Medine, Beyrut vb. bazı bölgeler kaybedilmiştir. Savaş yalnızca eğitim alanını değil; sosyal ve ekonomik alanları da etkisi altına almıştır. Hazırlanan birçok ıslah tasarısı da savaş sebebiyle kağıt üzerinde kalmıştır.

Sürekli gündemde olan medrese konusu artık hükümetin bu mesele hakkında belirgin bir politikaya doğru gitmesini zorunlu kılmıştır. Hükümetin medrese ve ilmiye politikaları belirginleşerek milliyetçi ve laik izler taşımaya başlamış; bunun sonucunda da eğitim sisteminde laikliğin tezahürlerinin görüldüğü yenilikler tasarlanmıştır. Şeyhülislâmlık yeniden tarif edilmiş, görev ve yetkileri değiştirilmiştir. Din ve eğitim alanında laikleşme adına politikalar denenmiş ve laiklik kamuoyunda halka ısındırılmaya çalışılmıştır. Meşîhât Makamı'nın yetkileri yeniden tanımlanırken yetki sınırlarının oldukça daraltıldığı ve bu kurumun yalnızca din hizmetleri ile ilgilenen bir kuruma dönüştürülmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Daha önceden hukuk, adalet ve eğitim alanlarında önemli ölçüde salahiyete sahip olan Meşîhât'ın yetkilerinin elinden alınmasıyla, bir anlamda din-devlet işlerinin birbirinden ayrılmaya ve kavramsal olarak laiklik şeklinde tanımlanan bir ideolojinin kurumsallaştırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. İttihat ve Terakkî'nin 1916 yılında gerçekleştirilen kongresinde de bu yönde fikirler serdedilmiştir (*İttihad ve Terakkî Cemiyeti 1332 Senesi Kongresi Müzakeratıyla Bu Babda Yazılan Makalatı Muhtevi Risaledir*, 1916). Bu kongrede eğitimde birliğin sağlanması adına ilkokulların Maarif Nezâreti'ne devredilmesi konusu gündeme gelmiş, bu teklifler için kongreden sonra yasal düzenlemeler yapılmıştır. Aynı şekilde süreli yayınlarda da bu politikanın doğruluğu üzerinde durulmuş ve savunuculuğu yapılmıştır. Yalnızca eğitim konusunda değil adalet konusunda da görevlerin Meşîhât'tan alınıp Adliye Nezâreti'ne devredilmesine dair teklifler yapılmıştır. "Diyanet işleri" kavramının da ilk kez bu tarihlerde kullanılmaya başladığı görülmektedir. Bu noktada Ziya Gökalp'in 1916 yılında sunduğu rapor da önemlidir. Bu raporda din ve din adamları tekrar tanımlanmış, fonksiyonları daraltılarak "diyanet" ismiyle adlandırılan bir alana sıkıştırılmıştır (Gökalp, 1332e, 1332f).

Berkes, İttihat ve Terakkî kongresine ve Gökalp'in dile getirdiği "diyanet" projesine dair bazı bilgiler vermektedir. Berkes'e göre İttihat ve Terakkî'de, İslamcılar ve

Batıcılar yanında yavaş yavaş etkisini artıran Ziya Gökalp bir muhtıra hazırlamıştır. Bu muhtıranın konusunu din ve din adamları sorununu çözmeye yönelik geliştirdiği öneriler oluşturmaktadır. Bu kapsamda din ve din adamları "diyanet" terimiyle adlandırılan alana sürülmelidir. Bunun yapılabilmesi için de gerekli olan şey Şeyhülislâmı politika dışına çıkarmak ve Şeyhülislâmlık'ın yetkilerini çeşitli yöntemlerle azaltmaktır. Bu yöntemler; şeriat mahkemelerini, evkaf idaresini ve bütün okulları onun etki alanından çıkartmaktır. Kendi ifadesiyle olayı şu şekilde özetlemektedir: *"En yüksek din otoritesi olarak onun asıl görevi iftâ işlevi olduğundan, bu niteliği idare, maliye, adliye ve eğitim işlevleriyle uzlaşmaz bir işlevdi."* (Berkes, 2018, s. 459).

Bu muhtıra uyarınca 1916'da bazı reformlar yapılmaya başlanmıştır. Bu muhtıra sonucu alınan tedbirlerden biri olan tüm medreselerin Meşîhât'ten alınıp Maarif Nezâreti'ne bağlanması, Tevhîd-i Tedrîsat ve medreselerin kapatılmasına yönelik bir adım olmuştur. Hatta yalnızca eğitim alanında değil diğer alanlarda da din ve devlet işlerinin ayrılmasına dair bir yönelim görülmektedir.

Bu durum, din eğitimine karşı bir şeyler yapılması gerektiğine dair bir algının zihinlere yerleşmiş olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Modernleşmeyi sağlamanın yolu din eğitimi alanının yeniden dizayn edilmesinden geçmektedir. Geleneksel şeylerin günün şartlarına göre yeniden yorumlanması gerektiği düşünülerek icraatlar yapılmıştır.

Tüm bu tartışmalar esnasında medreseye yönelik ıslah girişimleri de devam etmiştir. İttihatçı cepheye yakın olan ve bunu Meşrutiyet'in ilanından itibaren de açıkça ifade eden Musa Kazım Efendi, Mustafa Hayri Efendi'nin yönetimdeki İttihatçılarla anlaşmazlığa düşüp Şeyhülislâmlıktan ayrılması üzerine; 1916 tarihinde yeniden Şeyhülislâmlığa getirilmiştir. Göreve geldikten sonra ilk icraatı 1914 tarihli Islah-ı Medâris Nizamnâmesi'nin 13. maddesini kaldırmak olmuştur. İkinci icraatı ise göreve geldiğinde derhal hazırlığa başladığı medreselerle alakalı 1917 yılında 16 maddeden oluşan *Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun*'u çıkartmış olmasıdır ("Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun", 1928, s. 598–600).

Bu kanunla birlikte Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri yeniden teşkilatlandırılmış; eski sistemin bazı unsurları muhafaza edilirken öğretim süresi, kayıt şartları değiştirilmiş ve şubeler yeniden isimlendirilmiştir. Kanunun üçüncü maddesine göre

yeni şubelere geleneksel medrese sistemindeki isimler verilmiştir. Buna göre ortaöğretim derecesine Kısm-ı Tâli yerine İbtidâi Hâric, İbtidâi Dâhil; yükseköğretime Kısm-ı Âli yerine Sahn; Medresetü'l-Mütehasisîn yerine ise Süleymaniye denilmiştir. Öğretim süreleri ise Süleymaniye'de üç sene şeklinde belirlenirken; diğer kısımlarda da üç yıla indirilmiştir. Medrese-i Süleymâniye için dört kürsü belirlenmiştir. Bunlar 1- Tefsir ve Hadis Şubesi, 2- Fıkıh Şubesi, 3- Kelâm ve Hikmet Şubesi ile 4- Edebiyat Şubesi'dir. Lüzumu halinde başka şubeler de eklenebilecektir. Her şubede en fazla 60 öğrenci bulunacaktır. Bunların yanı sıra medresenin ihtiyaç duyduğu düzeyde bilgi seviyesini sağlamak adına İhzârî Sınıf adıyla iki yıllık hazırlık sınıfı açılmıştır ("Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun", 1928).

Bu kanunun 1914 yılında çıkarılan kanunda yer almayan bazı hususlara da yer verdiği görülmektedir. Bu kanun yalnızca İstanbul medreseleri ile sınırlı kalmayıp tüm medreseleri ıslah etmeye, taşrada da bir teşkilatlanma kurmaya yönelik yapılmıştır. Taşra medreseleri Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri gibi düzenlenerek Meşîhât'a bağlanmış, talebelerin ve müderrislerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesine yönelik Maliye bütçesinden bir fon ayrılması kararlaştırılmıştır.

Bu kanun ders programlarında da bir yenilik getirerek dinî ilimlerin yanında ulûm-ı cedîde denilen fen ve sosyal ilimlere de yer vermiştir. Genel bir çerçeveden bakıldığında medreselerin genel bir eğitim-öğretim kurumundan ziyade bugünkü manasıyla din görevlisi yetiştiren meslekî bir ortaöğretim kurumu olarak planlandığı anlaşılmaktadır. Ders programlarının birbirlerine benzemesinin sebebi de budur. 1914 *Islâh-ı Medâris* ile 1917'deki bu kanun arasında çok fark bulunmamaktadır. Haftalık ders saatlerinde ve hangi dersin hangi sınıfta okutulacağına dair küçük farklılıklar bulunmaktadır. Bir fark olarak da, Medresetü'l-Mütehasisîn yerini alan Süleymaniye Medresesi'ne, Fıkıh Şubesi'nde dört Sünnî mezhebin Fıkıh derslerinin konulması ve Edebiyat Şubesi'nde ise Batı Edebiyatı'na da yer verilmesi gösterilebilir.

Bu programlar Cumhuriyet'in ilanından sonra da yeni açılan din eğitimi kurumlarının ders programlarına ilham kaynağı olmuştur.

3.2.2.4. Taşra Medreseleri Nizamnâmesi

Medâris-i İlmiye Hakkında kanun da tam olarak amaca ulaşamamış ve aradan kısa bir süre geçtikten sonra 3 Ekim 1917'de yeni bir nizamnâme yayımlanmıştır ("Dârü'l-

Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi ile Taşra Medârisi Hakkında Nizamnâme", 1928, s. 745–752).

İstanbul dışında bazı büyük şehirlerde Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye medresesine paralel şekilde kurulan yeni medreselere "Taşra Medreseleri" denilmiştir. Orta Doğu ülkelerinin büyük bir kısmı da çok geniş topraklara sahip olan Osmanlı Devleti'nin sınırlan içerisinde yer almaktadır. Bunların haricinde İstanbul dışında Anadolu'da yer alan medreseler de taşra medresesi olarak geçmektedir. 1914'de taşra medreseleri için herhangi bir teşebbüs olmamış, ancak 1915'te vilayetlerde yer alan medreseler de aynı Nizamnâme bünyesine alınmıştır (Sarıkaya, 2008, s. 67).

Bu şekilde köy ve kasabalarda dinî ilimler ile fen ve sosyal alanına ait ilimlerle donanmış imam, hatip, müderris, muallim ve vaiz yetiştirilmek amacıyla öğretim süreleri 5 yıl olan 42 tane *Medrese-i Tâliye* tesis edilmesine karar verilmiştir (Unat, 1964, s. 80).

Tablo 25: Taşra Medreseleri Ders Programları

DERSLER	SINIFLAR				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Kur'ân-ı Kerîm*	-	-	-	-	-
Ahlâk-ı Kur'âniye	1	1	1	1	-
Tefsîr-i Şerif	-	-	-	2	2
Hadîs-i Şerif	-	-	-	2	2
Fıkıh	2	2	3	3	2
İlm-i Tevhid	-	-	-	-	2
Arabî Sarf ve Lügat	5	5	-	-	-
Arabî Nahiv ve Mükâleme	-	-	5	4	2
Türkçe Sarf ve Nahiv ve Tatbikatı ve Kitâbet	5	5	4	3	2
Târîh-i İslam	1	1	1	1	1
Muhtasar Târîh-i Umumî ve Osmani ve	1	1	2	2	1
Coğrafya-yı Umumî ve Osmânî	1	1	2	-	-
Hesab	4	3	-	-	-
Hendese	-	1	1	1	-
Cebir	-	-	1	-	-
Muhtasar İlm-i Heyet	-	-	-	-	1
Ulûm-ı Tabîiyye (Fizik, Kimya, Hayvânat, Nebatât, Meâdin ve Tabakât)	-	-	3	3	2

* Sabah namazından sonra ya da başka uygun görülen zamanda, 1 saatten az olmamak kaydıyla, her gün okutulacaktır.

Hıfzı's-Sıhha ve Tedavi-i lbtidâî	-	-	-	-	2
Ziraat	1	1	1	-	-
Mâlumât-ı Kanuniyye ve İktisadiyye ve	-	-	-	-	3
Usûl-i Terbiyye ve Talim	-	-	-	2	2
El İşleri	1	1	-	-	-
Hutut (Hattlar)	1	1	-	-	-
Resm-i Hatti	1	1	-	-	-

Kaynak: *İlmiyye Salnâmesi*, 1324, s. 668.

3.2.2.5. Türkiye Büyük Millet Meclisi Tarafından Kabul Edilen Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi

1918-1922 yılları arasında devam eden Kurtuluş Savaşı sonrasında 1 Kasım 1922'de saltanat kaldırılmıştır. İstanbul'un İngilizler tarafından işgal edilmesi sebebiyle İstanbul'a karşı Ankara'daki Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin etkinliği artmaya başlamıştır. İstanbul hükümeti eğitim sistemiyle ilgilenecek bir durumda değildir ancak İstanbul ve taşradaki medreseler imkanlar ölçüsünde eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. Savaş yıllarında olunması sebebiyle İstanbul ve Anadolu'daki medreseler çoğu zaman tatil edilmiş, binaları kışla, karargâh ya da sığınak olarak kullanılmıştır. Medrese talebeleri ve mektep talebelerinin 16 yaş üzerinde olanları askere alınmış, İstanbul Hükümeti'nin eğitim-öğretim faaliyetlerinden umut kesilmeye başlanmıştır.

Eğitim-öğretimin devam edebilmesi için 1921 yılından itibaren, Anadolu'dan Ankara Hükümeti'ne ve TBMM Başkanlığı'na yeni medreselerin açılması yönünde müracaatlar gelmeye başlamıştır. Halk namaz kıldıracak, cenaze işlemlerini yapacak, dinî problemleri çözebilecek kabiliyette görevlilerin olmadığına dair şikayetlerini ve taleplerini merkeze bildirmişlerdir. Savaş, yıllar boyunca medreselerin düzgün faaliyette bulunmasını engellemiş, bu da yeni elemanların yetişememesine neden olmuştur.

Mahallî eşraftan ve ulemâdan da Müslüman çocukların eğitimini yapacak din görevlisi bulunamadığı, milletin oradan buradan gelen fikrî akımlar nedeniyle perişan olacağı gerekçesiyle medreselerin canlandırılması istenmiştir. Mebuslar içinden de medreselerin açılmasına yönelik başvuruda bulunanlar olmuştur.

Anadolu'dan yapılan bu müracaatlar üzerine *Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi* tasarısı meclise sunulmuş ve Mayıs 1921'de kabul edilmiştir. Bu nizamnâmenin esas gayesi,

Darü'l-Hilâfe teşkilatı içine giremeyen taşra medreselerini bir başka teşkilat altında toplamak olmuştur. Bu gelişme, o kadar zor ekonomik ve sosyal şartlar altında olunmasına rağmen medrese eğitimine ne denli önem verildiğini göstermesi açısından dikkat çekici bir gelişme olarak değerlendirilmektedir (H. Ayhan, 1999, s. 10).

Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi 26 maddeden oluşmaktadır. Birinci maddesinde medreselerin iki çeşit olduğundan ve teşkilatlarının ayrı olduğundan ve Anadolu'daki medreselerin düzenlendiğinden bahsedilmektedir. *"Medreseler iki nevidir:Biri; Daru'l-Hilâfe Medreseleri,diğeri;Medarîs-i âtikanın ıslâhından hâsıl olan Medâris-i İlmiyedir. Daru'l-Hilâfe Medreselerinin teşkilat ve sûret-i idaresi başkaca bir talimata tabi olduğundan iş bu nizamnâme Medâris-i İlmiye'ye aittir."* ("Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi", 1337, s. 135).

Dârü'l-Hilâfe Medreseleri Şer'iyye Vekâleti'ne bağlı olduğu gibi Medâris-i İlmiye de TBMM tarafından Ankara'da kurulan Hükümetin Şer'iyye Vekâleti'ne bağlanmıştır. Şer'iyye Vekâletince uygun görülecek yerlerde yeni medreseler açılabilecektir (Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, Madde 2). Sonrasında idareyle ilgili maddelere yer verilmiştir. Buna göre müftü bulunan her yerde 5 kişilik birer Medrese-i İlmiye Encümeni bulunacak; bu Encümenin başkanı da müftü olacaktır. İlmiye Encümeni medreseyi teftiş ve murakabe edecektir (Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, Madde 4).

Bunlar dışında nizamnâmede medreseye kayıt yaptıracak öğrencilerin yaşlarıyla ilgili; 12 yaşından küçük ve 17 yaşından büyük olmamaları gerektiği belirtilmiştir. 17 yaş üzerinde olanlar için 1. sınıfa değil de imtihan yapılarak liyakatlerine göre üst sınıflara kaydolma şartı getirilmiştir. 12 yaş altında olanlar için eğer medresede akrabasından biri varsa onun yanında kayıt yapılmaksızın gecelemesine, hafızlığa çalışmasına ve okula devam etmesine müsaade edilebilecektir (Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, Madde 9). Her yıl dersler 8 ay boyunca yapılacak; Temmuz, Ağustos, Eylül ayları ve hangi mevsime gelirse gelsin Ramazan ayı tatil yapılacaktır (Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi, Madde 26).

Bu nizamnâme, 1910 yılından itibaren ıslah nizamnâmelerinin dikkate değer bir çözüm getirmediği taşra medreseleri ve buradaki sorunlara yönelik tanzim edilmiş ve 1917 yılında ilan edilen Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun'un devamı olarak görülmüştür (Güldöşüren, 2019, s. 499).

1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesinden ardından başka iki nizamnâme daha yayınlanmıştır. Bunlar birbirinin devamı niteliğindedir. Bunlardan ilki 1922 yılında İstanbul'da hazırlanan Dârü'l-Hilâfeti'1-Aliyye Medresesi ve Medresetü'l-Kudat Nizamnâmesi Ders Programlarıyla Müderrisin Kadrosu ve Medâris Kanunu ve Nizamnâmesi (1338); ikincisi ise 1923 yılında Ankara'da hazırlanmış olan Dârü'l-Hilâfe Medreseleri Ders Cedvelleri ve Müfredat Programı (1339)'dır. Bu çalışmalar medreseler için yapılan çalışmaların sonuncularıdır. 1923 yılında yapılan program Şer'iyye Vekâleti'nde toplanan bir encümen tarafından hazırlanmıştır. Vekâlet tarafından kabul edilen bu program medreselerde eğitim-öğretim faaliyetlerinde kökleşmiş bazı sorunlara çözüm bulmayı amaçlamıştır. Ayrıca bu programda ders içeriklerinin de yer aldığı görülmektedir (Z. S. Zengin, 2003, s. 193).

3.2.3. Medreselerde Meydana Gelen Yenilikler

Medreselerle ilgili resmî düzenlemeler neticesinde mevcut medreselerde bazı düzenlemelerin yapıldığı, bununla birlikte bazı yeni medreselerin de kurulduğu bilinmektedir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde medreselerde meydana gelen tüm düzenleme ve yenileşme faaliyetlerine bakıldığında, Osmanlı eğitim tarihinde gerçekleştirilmiş olan en köklü düzenlemeler olduğu görülmektedir. Yapılan düzenlemelerle geleneksel medrese sistemi, teşkilat, ders programı ve öğretim açılarından yeni bir çehreye büründürülmeye çalışılmıştır. Bunun en önemli sebebi, Tanzimat'tan itibaren hızla artan ve gelişen mekteplerle rekabet edebilmek ve mekteplerin bulunduğu bir eğitim ortamında varlığını sürdürebilmektir. Medreseler, çeşitli düzenlemeler yapılarak geleneksel yapılarındaki dînî eğitimi bırakmadan, çağın ihtiyaçlarına uygun öğretim alanlarını da ders programlarına dahil ederek ayakta kalma şansı kazanmaya çalışmıştır. Bilhassa orta dereceli medreseler içerik olarak ortaöğretim kurumlarına yaklaştırılmış; ancak meslek derslerine de yer verilerek dinî karakteri de muhafaza edilmiştir. Yüksek ve ihtisas medreselerinde ise dinî ilimlere gereken önem verilmiştir. Yani medreseler, tüm öğretim aşamaları boyunca dinî karakterlerini korumuşlardır. Ancak medrese mensupları medreselerin var olma mücadelesinde çağa ayak uymanın olmazsa olmaz bir şart olduğunu düşünerek genel karakterlerini bozmadan yenilik yoluna gitmişlerdir (Z. S. Zengin, 1998).

Bu başlıkta 1910 yılında çıkarılan Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'nden itibaren gerçekleşen resmî düzenlemelere paralel olarak medreselerde meydana gelen yeniliklere ve düzenlemelere yer verilecektir.

3.2.3.1. Medresetü'l-Vâizîn

Vaiz, İslamî esasları halka bildirmek üzere görevlendirilen kimselerdir. Vaizler, dinî ilimler hususunda eğitimli kişiler arasından seçilmektedir (M. Akgündüz, 2016). Vakıf görevlisi olarak veya özel olarak görevlendirme ile yapılabilen vaizlik, şuhûr-ı selâse adı verilen Receb, Şâban ve Ramazan aylarında şehirlere dağılan müderrisler ve medrese talebeleri tarafından da ifâ edilmiştir. Bu uygulamaya "cerr" adı verilmektedir (Kanal, 2014). Osmanlı Devleti'nde İstanbul'da cuma namazının kılındığı camilerde vaizler, "selâtin şeyhi, kürsü şeyhi, zeyil meşihatı, cuma vâizi" ismiyle görevlendirilmişlerdir. Bu vaizlerin görevlendirilmeleri, Şeyhülislâmın teklifi ve padişahın onayı ile gerçekleştirilmektedir (BOA, *A. AMD*, 31/20; BOA, *A. AMD*, 1/2).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde siyasî ortamdaki karışıklık, toplumsal birçok meseleyi olduğu gibi dinî meseleleri de etkilemiştir. Bu hususta dinî anlamda ortaya çıkan ve çıkması muhtemel problemleri önlemek amacıyla vaizler için yol gösterici yazılar yazılmıştır. Bunlardan biri Mustafa Hakkı'nın kaleme olmuş olduğu yazıdır (Mustafa Hakkı, 1327). Zira vaizlerden beklenen, kifayetli ilmî birikimlerinin yanı sıra halkı olumsuz fikirlere yönlendirmemeleri ve özellikle siyasî meselelere dahil olmamalarıdır. Bu davranışlara sahip olan vaizler görevden alınmaktadır (BOA, *Y.PRK. BŞK*, 30/19). Medresetü'l-vâizîn II. Meşrutiyet Dönemi'nin ilk senelerinde 1912 senesinde kurulmuş olup ("Medresetü'l-Vâizîn", 1329), Nizamnâmesi 1914 senesinde yayımlanmıştır (BOA, MV, 143/38). Medresetü'l-vâizîn'in ilk binası olan Vânî Efendi, diğer adı ile Vâlide Sultan Medresesi'nin asıl yeri Eminönü Bahçekapı'da iken 1909 yılında Ayasofya civarında Soğukçeşme'deki Zeynep Sultan Camii'nin yanına taşınmıştır. Dört yıllık öğretim programı olan bu medreselerde; Tefsir, Hadis, Fıkıh, İlm-i Kelâm, Siyer ve Târîh-i İslâm, Edebiyyât-ı Arabiyye, Edebiyyât-ı Osmâniyye, Târîh-i Edyân, İlm-i Ruh, Mâlûmât-I Hukūkıyye, Hıfzıssıhha, Cebir, Coğrafya, Kimya, Felsefe, Hesab, Hikmet-i Tabîiyye ve Hüsn-i Hat okutulan derslerden bazılarıdır. (İstanbul Müftülüğü Şer'iyye Sicilleri Arşivi, *Medresetü'l-irşâd Vâizîn Şubesi Talebe Efendilerin Künye Defteri*, nr. 2343.) Dinî konularda nitelikli vaiz yetiştirme amacı taşıyan medreselerin

programında dinî ilimlerin yanında Matematik, Coğrafya, Tarih ve Felsefe gibi derslerin yer alması buradan yetişecek vaizlerin toplumu daha iyi tanıyabilmeleri ve topluma daha faydalı olabilmeleri bakımından oldukça önemlidir (Z. S. Zengin, 2016).

İlk kurulduğunda orta dereceli öğretim kurumu olarak düşünülmesinde karşın, öğretim programlarının ağır olması, bunun yanında öğretim kadrolarının yetersizliği bu medreselerin hedeflenen başarıyı sağlayamama nedenleri olarak gösterilmiştir ("Medresetü'l-Vâizîn", 1329). Bu durum ise medresenin plan ve programının tekrar tanzim edilmesini sağlamıştır. Bu medrese mezunları, mezuniyet derecelerine göre büyük camilere ve askerî birliklere imam ve vaiz olarak atanma hakkı elde etmektedirler (*Medresetü'l-Vâizîn Nizamnâmesi*, 1334).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde nitelikli vaiz yetiştirme gayesiyle Medresetü'l-vâizîn kurumunun kurulması, din eğitimine ve din öğretimine verilen ehemmiyeti göstermektedir. Din hizmetleri için çalışacak kişilerin ayrı kurumlarda yetiştirilme gayesiyle kurulan bu kurum, dinî eğitimin toplum nazarında ne kadar önemli olduğunun ortaya konması açısından önem arz etmektedir.

3.2.3.2. Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutabâ

Osmanlı Devleti'nde imamlar, namaz kıldırma ve dinî meselelerle ilgilenmenin yanı sıra bulundukları beldede idarî görevler de üstlenmektedir. İmamlar, mahallelerinin nüfus ile ilgili işlemlerini, evlilik ile ilgili kayıtlarını tutar, ayrıca hükümetin tebliğlerini halka iletirlerdi (Beydilli, 2001).

II. Abdülhamid Devri'nde sancaklarda muallimlik ve imamlık vazifelerini yerine getirebilecek kişiler yetiştirme amacıyla mektep açılma fikri ortaya atılsa da, bu fikir hayata geçirilememiştir (Kodaman, 1988, s. 241).

II. Meşrutiyet Devri'nde de imamların ve hatiplerin yetersiz oldukları düşüncesi sık sık dile getirilmiştir (Sarıkaya, 1997, s. 182). Buna binaen 1913 yılına gelindiğinde Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ ismindeki kurum nitelikli imamlar, hatipler ve müezzinler yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (*İstanbul Müftülüğü Şer'iyye Sicilleri Arşivi, Medresetü'l-hutabâ Talebesinin Künye Defteri, nr. 2339*, y.y.)

Bu medrese, "Hutabâ ve Eimme" ile "Müezzinîn" olarak iki şubeden oluşmaktadır. Müezzinîn şubesinin ismi sonraki senelerde "Ezan ve İlâhi Şubesi" olarak

değiştirilmiştir. 1917 yılında İmam ve Hatipler şubesinin programında; Kur'ân-ı Kerîm, Ahkâm-ı İbâdât, İlm-i Kelâm, Ahkâm-ı Nikâh ve Talâk, Hutbe Nazariyatı ve Tatbikatı ve Mâlûmât-ı Kânûniyye derslerinin bulunduğu bilinmektedir. Aynı tarihlerde Müezzinîn şubesinin programında; Kur'ân-ı Kerîm yanında Ahkâm-ı İbâdât, Ezan-ilâhi-na't-mevlit Nazariyatı ve Tatbikatı dersleri vardır.

Buradan mezun olup din görevlisi olacak kişilerin atamaları yapılırken imtihandan geçirilmekte ve bu imtihanların kolay olmadığı bilinmektedir (*Tevcîh-i Cihât Nizamnâmesi*, 1332).

Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ kuruluşunda beklenen ilgiyi görememiş ve 1919'da Medresetü'l-vâizîn ile birleştirilerek Medresetü'l-irşâd ismini almıştır.

3.2.3.3. Medresetü'l-İrşâd

Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ ile Medresetü'l-vâizîn bir araya getirilerek yüksek dereceli bir kurum oluşturularak bu kuruma Medresetü'l-irşâd adı verilmiştir. Bu medresenin yüksek dereceli bir medrese olduğu, 1924 yılında İstanbul Dârülfünunu'na bağlı olarak açılan İlâhiyat Fakültesi'ne Medresetü'l-irşâd mezunlarından iki kişinin de kayıt yaptırmasından ve medrese için hazırlanan taslak nizamnâmenin 6. maddesinde talebelerinin, diğer yüksek mektep talebelerinin haklarından yararlanacağının belirtilmesinden anlaşılmaktadır. Bu nizamnâme Medresetü'l-irşâd'ın kuruluşunun akabinde bir nizamnâme hazırlanmış ancak uygulamaya konulamamıştır. Medresetü'l-irşâd, diğer medreselerin birleştirilmiş hali olsa da Medresetü'l-vâizînin idareci ve öğretici kadrosunun tamamının bu yeni medreseye geçirilmediği Ceride-i İlmiye'nin 51. sayısında (1338) bu okulun kuruluşundaki öğretim kadrosuna bakıldığında anlaşılmaktadır.

Medresetü'l-irşâd, Dârü'l-Hikmeti'l-İslâmiyye kurumunun idaresi ile yürütülmüştür (Akman, 2007). Medresetü'l-irşâd'ın Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ ile Medresetü'l-vâizîn olmak üzere iki şubesi, bu okulların varlıklarının ismen de devam ettiğini göstermektedir. Bu okulun 1919 senesine ait programında; Tefsir, Hadis, Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, Kelâm, Ferâiz, Mezâhib-i İslâmiyye ve Turuk-ı Âliyye, Ahkâm-ı Evkaf, Edyân, Siyer-i Nebî ve Târîh-i İslâm, İlm-i Ahlâk, Târîh-i Felsefe, Edebiyyât, İlm-i İctimâ, Hitabet, Hıfzıssıhha ve Mev'ıza gibi dersler yer almaktadır Bu kurumdan mezun olanlar büyük camilerde vaizlik, askerî birliklerde imamlık, vilayet ve kasaba merkezlerinde

imamlık görevlerine atanabileceklerdir (*Cerîde-i İlmiyye*, 51, 1338). Bu görevlerin Medresetü'l-irşâd mezunlarına hasredilmesi, kurumun imamlık ve hatiplik mesleklerinde resmî bir merci yapıldığını göstermektedir. Ayrıca bu okuldan mezun olanların görev alanlarına ulûm-ı dîniyye muallimliği ya da bazı boşalan memurluklara geçebilme de ilave edilmiştir

Medresenin kuruluşundan kısa bir süre sonra, medrese için evkaf bütçesinden gelen ödenek mâli sıkıntılar sebebiyle kesilmiştir. Zaman içerisinde bu gibi problemler göz önüne alınarak medrese bünyesinde düzenlemeye gidilmiş, bu bağlamda ders sayıları ve öğretim süreleri azaltılarak kadroların maaşları yeniden tanzim edilmiştir (Z. S. Zengin, 2016). Medresetü'l-irşâd'ın kurulmasından kısa bir süre sonra başlayan ve süreç içerisinde devam eden malî ve idarî problemler medresenin kapanmasına sebep olmuştur (Akman, 2007).

3.2.3.4. Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi

Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi'nden sonra yapılan araştırmalar sonucunda hazırlanan raporla eğitim-öğretime elverişli olan tüm medreseler "Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi" adı altında birleştirilmiştir ("Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'ne Mahsus Talimatnâme", 1330). Bu kapsamda yapılan çalışmalar sonucunda mekân, donanım ve diğer özellikler dikkate alınarak İstanbul'daki medreselerden 81 medrese Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi çatısı altında toplanmış ve yeniden teşkilatlandırılmıştır (Kütükoğlu, 2000, s. 6–8). 12 yıllık bir öğretim süresi belirlenen bu yeni medrese üç kısımdan oluşmaktadır: Tâli Kısm-ı Evvel, Tâli Kısm-ı Sâni, Kısm-ı Âli. Her kısmın öğrenim süresi dört sene olacaktır. Her kısım dört sınıfı, sınıflar da dört şubeyi ihtiva etmektedir. Yönetmeliğe göre alt şubelere azami 1080; üst şubeye 800 talebe alınacaktır (Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi, Madde 2-4). Her bir kısım için birer genel müdür, sınıf ve şubeler için de birer müdür tayin edilecektir. Şube müdürleri sınıf müdürlerine, sınıf müdürleri müdür-i umumîlere, müdür-i umumîler de ders vekâletine bağlı olacaklardır (Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi, Madde 5). Dârü'l-Hilâfe Medresesi'ne alınacak öğrenci sayısının tespitinde o günün şartlarındaki medrese öğrenci sayıları göz önünde bulundurulmuş, her sınıfın dört şubeye bölünmesinde de tedrisatın daha iyi gerçekleşmesi amaçlanmıştır (Kütükoğlu, 1978, s. 4).

Nizamnâmenin belirlediği ders programına göre okutulması öngörülen derslere bakıldığında ortaöğretime denk gelen alt kısımlarda dinî derslerin yanında sosyal, fen ve matematik alanlarının da yer aldığı görülmektedir. Programdaki fen ve sosyal branşlarının yoğunluğu 1910 yılındaki programa göre daha fazladır. Bu programda Batılı bir yabancı dil yer almamaktadır. Yükseköğretime denk gelen Kısm-ı Âli ders programlarında ise medrese eğitiminin geleneğini oluşturan derslerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Nizamnâmenin yedinci maddesine göre bu program gerekli görülmesi halinde Meşîhât tarafından görevlendirilen komisyon tarafından tâdil ve tashih edilebilecektir.

Tablo 26: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi İhzarî Sınıfı Programı

DERSLER	HAFTALIK SAAT
Tertil-i Kur'ân-ı Kerîm	6
Mâlûmât-ı Dîniyye	4
Sarf-ı Arabî	3
Türkçe	5
Tarih	3
Hesab	4
Coğrafya	3
Hüsn-i Hat	2
TOPLAM	30

Kaynak: *İlmiyye Salnâmesi*, 1324, s.663.

Tablo 27: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Tâli Kısm-ı Evvel ve Tâli Kısm-ı Sâni Programı

DERSLER		SINIFLAR							
		Evvel				Sâni			
		1	2	3	4	5	6	7	8
Tertîl-i Kur'ân-ı Kerîm		Her gün münasip zamanlarda (sabah, öğle ve ikindi namazlarından sonra) talîm edilecek ve Vücûh-ı Kıraât dahi gösterilecektir.							
Meânî-i Kur'ân		-	-	-	-	-	3	3	4
Hadîs-i Şerif		-	-	-	-	-	-	2	2
Fıkıh (ve Ferâiz)				4	4	3	3	3	3
Usûl-i Fıkıh		-	-	-	-	-	-	2	2
İlm-i Tevhîd		-	-	-	-	-	2	2	2
Felsefe	Mantık-ı Sûri ve Âdâb	-	-	-	-	-	2	2	
	Mantık-ı Tatbikî	-	-	-	-	-	-	-	1
	Ahlak	-	-	-	-	-	-	-	1
Lisân-i Arabî	Sarf ve Nahiv ve	6	5	5	5	5	-	-	-
	Belâgat ve Vaz'	-	-	-	-	-	5	3	3

Türkçe	Sarf ve Nahiv ve	5	4	3	-	-	-	-	-
	İnşâ ve Edebiyat	-	-	-	2	2	2	2	2
Lisân-i Fârisî		2	2	-	-	-	-	-	-
Elsine-i Ecnebiye	Alman, Fransız, İngiliz ve Rus Lisanları*	2	2	2	2	2	2	2	2
İslâm Tarihi		2	1	1	1	2	-	-	-
Târîh-i Umûmî (ve Türk Tarihi)		-	-	-	2	3	-	-	-
Osmanlı Tarihi		-	-	-	-	-	1	2	
Coğrafya (Umûmî)		2	2	-	-	-	-	-	-
Coğrafya (Osmânî ve İslâmî)		-	-	2	-	-	-	-	-
Ulûm-ı Riyâziyye	Hesab	3	4	-	-	-	-	-	-
	Hendese		2	2	-	-	-	-	-
	Cebir ve Müsellesât (Trigonometri)	-	-	2	1	-	-	-	-
	Mihanik (Mekanik)	-	-	-	-	1	-	-	-
	Hey'et	-	-	-	-	-	2	-	-
Ulûm-ı Tabîiyye	Fizik (Hikmet-i	-	-	2	2	1	-	-	-
	Kimya	-	-	1	2	1	-	-	-
	Hayvanât (Zooloji)	-	-	-	2	1	-	-	-
	Nebatât (Botanik)	-	-	-	1	1	-	-	-
	Meâdin (Mineroloji) ve Tabakât	-	-	-	-	2	-	-	-
	Hıfzı's-Sıhha ve Tedâvi-i İbtidâî	-	-	-	-	-	2	-	-
Mâlûmât-ı İktisadiyye ve Mâliyye		-	-	-	-	-	-	1	1
Hüsn-i Hat (Bilhassa Hatt-ı Tâlik)		1	1	-	-	-	-	-	-
Resm-i Hattî		1	1	-	-	-	-	-	-
Terbiye-i Bedeniyye		Her gün münasip zamanlarda							
TOPLAM (Saat)		24	24	24	24	24	24	24	24

Kaynak: "Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Tedrisât Cedvelleri",*Cerîde-i İlmiyye* 2/14 (1333), s. 88-89.

Tablo 28: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Kısm-ı Âli Programı

DERSLER	**Haftalık Ders Saatleri**			
	SINIFLAR			
	1	**2**	**3**	**4**
Tefsîr-i Şerif	3	3	3	3
Hadîs-i Şerif	3	3	3	3
Usûl-i Hadis	2	-	-	-
Fıkıh	4	4	4	4
Ferâiz	-	2	-	-
Usûl-i Fıkıh	4	4	4	4
İlm-i Kelâm	2	2	2	2
Felsefe	2	2	2	2

* Bunlardan biri ihtiyârî olunup başlandıktan sonra mecburîdir.

İlm-i Terbiye	2	-	-	-
Hikmeti Teşrî	-	-	2	2
Hukuk ve Kavânîn	-	2	2	2
Edebiyât-ı Arabiyye	2	2	2	2
TOPLAM (Saat)	24	24	24	24

Kaynak: *Cerîde-i İlmiyye* 2/14 (1333), s. 90.

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nde yukarıda verilen programlar doğrultusunda öğretime başlanmıştır. Medreseye 1914-1915 yılında 2880 talebe alınmıştır. Bu sayı müteakip yıllarda I. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla önemli bir miktarda düşmüştür. Medrese talebelerinin birçoğu askere alınmış, cephelere gönderilmiştir. Bir sonraki öğretim yılında talebe sayısı yarıya düşmüş ve medreseye ancak 1354 öğrenci bulunmuştur (Ergin, 1977b, s. 129,133).

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri ile medreselerin ıslahı konusunda ortaya konulan fikirler uygulama alanı bulmuştur.

Devam eden savaşa rağmen bir taraftan medrese ıslah faaliyetleri sürmüştür. Nizamnâmenin yedinci maddesi uyarınca, ders vekilinin başkanlığındaki bir komisyon ders programlarında bazı düzenlemeler yapmış; Fransızca, Almanca, İngilizce ve Rusça dillerinden öğrencilerin seçeceği herhangi biri zorunlu dersler arasına alınmıştır. Beden Eğitimi dersi de programa ilave edilmiştir. Bu nizamnâme, dağınık halde bulunan İstanbul medreselerini tek bir otorite altında birleştirmiş olması ve böylelikle modern bir teşkilatlanma gerçekleştirmesi açısından önemlidir. O zamana kadar müderrislerinin insiyatifi altında olan medreseler artık modern sistemlerdeki okullar gibi organize edilmiş, merkezî otoritenin görevlendirdiği müdürler tarafından idare edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu organizasyon ve teşkilatlanmayla yalnızca dersler değil müderrisler ve talebeler de kontrol altına alınmıştır. Bu husus teşkilat açısından önemli bir yeniliktir (Öcal, 2012, s. 97; Sarıkaya, 1997, s. 152–154).

Ayrıca medrese hocalarının ve talebelerin sıkıntıları göz önüne alınarak bazı iyileştirme çalışmaları yapılmıştır. Meslekî ve dinî dersleri okutacak olan müderrislerin verecekleri derslerin planlaması ihtisaslarına göre yeniden yapılmış ve maaşlarında da artış yapılmıştır. Fen ve sosyal alandaki dersler için ise medrese dışından hocalar görevlendirilmiştir.

Öğrenciler için verilen yetmişer kuruş aylığının yetersiz olduğu düşünülerek Üsküdar, Nuruosmâniye, Fatih ve Şehzâde'de yemekhaneler hazırlanması ve öğrencilere elbise ve çamaşırlar verilmesi kararlaştırılmıştır ("Islah-ı Medârise Dair Nüsha-i Fevkalâde", 1330, s. 257).

Nizamnâmenin 13. maddesine göre; her öğrencinin Âli kısmı bitiremeyeceği düşüncesinden hareketle medresenin Tâlî Kısm-ı Evvel ve Tâlî Kısm-ı Sânî mezunları için şehadetnâme, Kısm-ı Âli mezunları için ise Meşîhât Makamı'nca tasdikli icâzetnâme düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. İcazetnâme alanlar müderrislik unvanı kazanmış olacak ve İstanbul ruûs-ı hümâyununa nâil olacaklardır (*İlmiyye Salnâmesi*, 1334, s. 661–668; "Islah-ı Medârise Dair Nüsha-i Fevkalâde", 1330, s. 243–383). Ancak nizamnâmenin son kısmındaki icâzetnâme alanların müderrislik unvanı ile İstanbul Ruûs-ı Hümâyunu'na nâil olacakları kısmı 1916 yılında iptal edilmiştir (*Düstûr, Tertib-i Sânî*, 1332, s. 1268–1269). 1917 yılında çıkarılan bir nizamnâme ile Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye şekil değişikliğine uğramıştır. Bu nizamnâmeye göre tâli ve âli kısımların isimleri "ibtidâ-i hâric", "ibtidâ-i dâhil" ve "sahn" şeklinde değiştirilerek "Derecât-ı Selâse Medreseleri" olarak isimlendirilen bu medreselerin tahsil süreleri dört yıldan üç yıla indirilmiştir. Ayrıca Derecât-ı Selâse medreselerinde okutulacak olan dersler ise nizamnâmenin 27. Maddesine göre şu şekilde tespit edilmiştir: Sahn'daki dersler Tefsîr-i Şerîf, Hadîs-i Şerîf, Usûl-i Fıkıh, Fıkh-ı Hanefî, Kelâm, Belâgat ve Edebiyyat-ı Arabiyye, Edebiyyat-ı Türkiyye, Matık, Felsefe, İlm-i İctima', Mâlumât-ı Hukukiyye, Yabancı Dil (Almanca, Fransızca, İngilizce ya da Rusça olmak üzere bu lisanlardan birinin tahsili mecburîdir.); İbtidâ-i Dâhil kısmındaki dersler Tertîl-i Kur'ân-ı Kerîm, Hadîs-i Şerîf, Fıkıh, Kelâm, Lisân-ı Arabî, Mantık, İnşâ ve Edebiyyat-ı Türkiyye, Târîh-i İslâm ve Osmânî ve Umûmî, Mâlumât-ı Hukukiyye, Ulûm-ı Riyâziyye, Tabiat, Hıfzıssıhha, Terbiye-i Bedeniyye, Lisan (Almanca, Fransızca, İngilizce ya da Rusça'dan birinin tahsili mecburîdir.); İbtidâ-i Hâric kısmındaki dersler ise Tertîl-i Kur'ân-ı Kerîm, Sarf-ı Arabî, Lugât ve İştikak-ı Arabî, Nahv-ı Arabî, Ulûm-ı Dîniyye, Türkçe, Farsça, Târîh-i İslâm ve Osmânî, Riyâziyyat, Mâlûmât-ı Tabîiyye ve Sıhhiyye, Coğrafya, Hüsn-i Hat, Mâlûmât-ı Medeniyye ve Hukukiyye, Terbiye-i Bedeniyye, Lisan (Almanca, Fransızca, İngilizce ya da Rusça'dan birinin tahsili mecburîdir.). İhzârî sınıflarında ise Kur'ân-ı Kerîm, Ulûm-ı Dînyye, Lügat-ı Arabiyye, Lügat-ı Farsiyye, Hesab, Hüsn-i Hat, Târîh-i Osmânî, Coğrafya, İlm-i Eşya, İlâhî,

Terbiye-i Bedeniyye (*Cerîde-i İlmiyye*, 1335, s. 941–942). Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri'nin 1923 yılında basılan Dârü'l-Hilâfe Medreseleri-Ders Cetvelleri ve Müfredât Programı (1339), bu medreseler için hazırlanan en kapsamlı ve son müfredat programı olmuştur. Medreselerin yayımlanan ders programlarına bakıldığında programa eklenen bazı derslerin hangi konuları içerdiğine dair kısa açıklamalar bulunmakla birlikte, bunların müfredâta dair yeterli bilgi verecek düzeyde olmadığı görülmektedir.

Teşkilat yapısı dönemin şartlarına göre sürekli yenilenen Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri'nde yoğun bir müfredat çalışması da gerçekleşmiştir. Gerçekleştirilen müfredat çalışmaları üç aşamadan oluşmuş; ilk aşamada eğitimde aktif görev alan müderris ve muallimlerden teklif alınmış; ikinci aşamada alınan teklifler Heyet-i Teftişiyye'nin incelemesine sunulmuş; üçüncü aşamada ise içerisinde medreselerdeki müderris ve muallimlerin yer aldığı Meclis-i Mesâlih-i Talebe meclislerinde nihaî karara bağlanmıştır (Hasan Yıldız, 2017, s. 225). Bu durum, tüm paydaşların sürece dahil edilerek bir karara ulaşıldığı noktasında önem arz etmektedir.[70]

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri, Islâh-ı Medâris Nizamnâmesiyle medreselerin yeniden teşkilatlandırılması olmasının yanında süreç içerisinde ek nizamnâmelerle birçok değişikliğe uğramıştır. Bunun yanında medreseleri tek bir çatı altında toplayan Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreseleri, Tevhîd-i Tedrîsat'ın fikrî hazırlığı olarak kabul edilmektedir. Tevhîd-i Tedrîsat'ın ardından kapanmış olmasına rağmen medreselerden modern eğitime geçişi sağlayan bir kurum olmuş ve Cumhuriyet sonrası İmam-Hatip Liseleri için örnek teşkil etmiştir (Er, 2003b).

3.2.3.5. Medresetü'l-Mütehassisîn

Ders vekâleti toplumdaki ıslah taleplerine yönelik birtakım çalışmalar yapmaya devam etmiştir. 1914 Mart ayında Medresetü'l-Mütehasisîn isminde özel bir yüksek kademeli ihtisas okulu projesi hazırlanmıştır. Bu tasarının hazırlanmasında Emrullah Efendi'nin Tuğba Ağacı Nazariyesi'nden esinlenilmiştir. Taslağa göre yeni okul 1- Sarf ve Nahiv,

[70] Nitekim, Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreselerinin programlarının geliştirilmesi için yoğun çabanın bir örneğini Ders Vekâleti'nin Heyet-i Teftîşiyye'ye gönderdiği 1332 (1916) tarihli yazıda görmek mümkündür: *"...Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi tedrisâtının, bütün şuubâtında yeknesâk olma- sını temin için, tanzîmî muktezî müfredât programlarına esas ittihaz olmak üzere, her dersin müderrisinin fikir ve mütalaâsına müracaât edilmiş ve alınan cevap ve cetvel- leri muhtevî dosya, heyet-i aliyyelerine tevdî kılınmıştır..."* Yazının tamamı için Bkz. İMMA, MMTMMV, nr. 2076,22; İMMA, DHAM-HTF.MSD, nr.2253, 7b.

2- Mantık ve Meânî, 3- Fıkıh ve Usûl-i Fıkıh, 4- Kelâm ve Hikmet, 5- Tefsir ve Hadis şeklinde beş ihtisas şubesinden oluşacaktır. Öğretim süresi için dört yıl planlanmış, okula girişin imtihana tabi tutulması öngörülmüştür. Sınıf geçme meselesi sene sonu sınavlarıyla mümkün olacaktır. Bu proje aynı sene uygulanmakla birlikte sonrasında yapılan düzenlemelerle yeniden gündeme gelmiştir (Sarıkaya, 1997, s. 147).

Medreselerde ıslah düşüncesinin ürünü olarak Ders Vekâleti tarafından Mart 1914'de yapılan Medresetü'l-Mütehassisîn kurulma denemesi gerçekleştirilememiştir (Ergin, 1977b, s. 127). Uygulamaya konulamayan Medresetü'l-Mütehassisîn program önerisi bu nizamnâme ile birleştirilmiştir. Bu kapsamda Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin bir şubesi ve aynı zamanda bir ihtisas medresesi olarak Medresetü'l-Mütehassisîn ihtisas medresesinin Süleymaniye Camii'nde kurulmasına karar verilmiştir (*İlmiyye Salnâmesi*, 1334, s. 660). Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi'nce tespit edilen şartlara göre medresenin kuruluş amacı: "*Ulûm ve fünûnda mütehassıs elemanlar yetiştirmektir*." Öğretim süresinin iki yıl olarak belirlendiği ve Kısm-ı Âlî'nin üzerinde sayılacak olan Medresetü'l-Mütehasisîn da üç kısımdan oluşacaktır: 1- Tefsir ve Hadis Şubesi; 2- Fıkıh Şubesi; 3- Kelâm, Tasavvuf ve Felsefe Şubesi (*İlmiyye Salnâmesi*, 1334, s. 660; Uzunçarşılı, 1988, s. 267–268) Bu ihtisas medreselerine öğrenci olarak Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin Âli kısmını bitirenler alınacaktır. Her bir sınıfta 40 kişi olması planlanmaktadır. Kapasitenin üzerinde müracaat olması durumunda ise talebeler imtihana tabi tutulacaktır (Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi, Madde 19-20). Medresetü'l-Mütehasisîn'ın her bölümünün ayrı ayrı belirlenen dersleri ve haftalık saatlerinden oluşan programları aşağıda verilmiştir.

Tablo 29: Medresetü'l-Mütehassisîn Şubeleri Programı

Tefsir ve Hadis Şubesi Programı			**Fıkıh Şubesi Programı**			**Kelâm ve Tasavvuf ve Felsefe Şubesi Programı**		
Dersler	**Sınıf**		**Dersler**	**Sınıf**		**Dersler**	**Sınıf**	
	1.	**2.**		**1.**	**2.**		**1.**	**2.**
İlm-i Nâsih ve Mensûh	1	1	Usûl-i Fıkıh	6	6	İlm-i Kelâm	5	5
İlm-i Esbâb-i Nüzûl	1	-	Fıkh-ı Hanefî	4	4	İlm-i Tasavvuf	2	2
Usûl-i Tefsir	1	1	Fıkh-ı Mâlikî	2	2	İlm-i Nefs	4	-
Tefsir (Umumî)	6	6	Fıkh-ı Şâfiî	2	2	Felsefe-i Ûlâ	-	4
Tabakât-ı Kurrâ ve Müfessirîn	2	2	Fıkh-ı Hanbelî	2	2	Mantık	2	2

Nakd-ı Ricâl	2	2	Hilâf ve Cedel	4	4	Felsefe-i İslâmiye Tarihi	3	3
Hadis	6	6	Târîh-i Fıkıh	2	2	Felsefe-i Umûmiyye Tarihi	3	3
Mevzuat	2	2	Mukayese-i Ahkâm	2	2	Târîh-i Edyân ve Mezâhib (Mukayeseli)	3	3
						İlm-i İctimâ	2	2
Toplam	21	21	**Toplam**	24	24	**Toplam**	24	24

Kaynak: *Cerîde-i İlmiyye* 2/14 (1333), s. 90-91.

Medresetü'l-Mütehassisîn'de öğrenim görenler, yukarıdaki tablolarda verilen üç uzmanlık alanından bir programa dahil olacak ve tahsilleri sonrasında da medreselerde kendi branşlarıyla ilgili derslerin öğreticisi olacaklardır. Bu şekilde bir müderrisin tüm ders alanlarına girmesiyle ortaya çıkacak problemlerin giderilmesi hedeflenmektedir.

Medresetü'l-Mütehassisîn günümüz İlahiyat Fakülteleri'nin lisansüstü kademelerine tekabül eden yüksek lisans ve doktora seviyesine denk gelecek şekilde ayarlanmıştır. Bu gelişme o dönem için oldukça önemli bir gelişmedir (Öcal, 2012, s. 102).

Medreselerin bu son şekli almasından sonra buralar medrese müderrislerinin ve din görevlilerinin yetiştiği kurumlar haline gelmiştir. Bu sebeple Dârü'l-fünûn'daki Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'ne* gerek kalmamış ve bu şube Dârü'l-fünûn'un programından çıkarılmıştır (Ergin, 1977b, s. 129; M. Ali Aynî, 1927, s. 48). Bu okulun yerini Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye'nin ihtisas şubesi almıştır.

Medresetü'l-Mütehassisîn mezunlarından müderrisliğin yanında alay müftülüğü, taşra müftülüğü vb. din görevliliği alanlarında da istifade edilmesi düşünülmüştür. Ancak Ergin, tam anlamıyla istenilen planların gerçekleşemediğini söylemektedir (Ergin, 1977b, s.129). Ancak tamamen uygulanmadığını söylemek doğru olmayacaktır.

Din eğitimi alanındaki gelişmeler ve din eğitimini canlandırma çalışmaları yalnızca medreselerle sınırlı kalmamıştır. Medrese dışındaki yeni açılan din eğitimi kurumlarıyla da farklı bir koldan din eğitimi alanındaki gelişmeler devam etmiştir. Meşrutiyet Dönemi din eğitiminde önemli bir kısmı oluşturan yeni açılan din eğitimi kurumları ayrı bir başlıkta ele alınacaktır.

* Bu okulun adı 1912 yılında Ulûm-ı Şer'iyye Şubesi'ne dönüştürülmüştür.

3.2.4. Yeni Kurulan Din Eğitimi Kurumları

Tanzimat Dönemi'nde Batı tarzı okullar anlamında atılan adımlar, medresenin faaliyet alanları noktasında etkili olamamış ve din eğitimi bu anlamda yetersiz kalmıştır. Abdülhamid Dönemi'nde icraata geçirilen yenilikler, bir önceki dönemde yetersiz kalan din eğitimini canlandırmak adına yapılmıştır. II. Abdülhamid ve Meşrutiyet Dönemi'nde yaşanan gelişmelere bakıldığında yüksek din eğitimi alanında önemli olaylar meydana geldiği görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı medreselerdeki düzenlemelerle eş zamanlı olmuş, diğer bir kısmı ise daha önceden başlamıştır.

Medreselerin programlarının yetersiz olduğu ve değiştirilmesi gerektiğine dair önerilerde, medreselerin program ve teşkilatlanma olarak Maarif Nezâreti'ndeki yapılara benzer bir yapıya kavuşturulması gerektiğine dair bir kanaat ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda din eğitimini canlandırma çalışmaları yalnızca medrese sınırları içerisinde kalmamış, Dârü'l-fünûn bünyesinde kurulan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi ve Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin kurulmasıyla medrese içi ve medrese dışı öğretim alanlarında iki farklı koldan devam etmiştir. Burada din eğitimi alanında medrese dışında gerçekleşen düzenlemelere yer verilecektir.

3.2.4.1. Ulûm-i Dîniyye Mektebi

Din eğitiminin medrese dışı faaliyet alanlarında farklı yapılanmalarla ve teşkilatlanmalarla da sürdürülmesi gerektiği kanaati çeşitli adımların atılmasını beraberinde getirmiştir. Bu düşünceler neticesinde 1884 yılında bir nizamnâme hazırlanarak Ulûm-i Dîniyye Mektebi'nin açılması tasarlanmıştır. Ulûm-i Dîniyye Mektebi yüksek dereceli bir din eğitimi kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır (BOA, *Y.EE.*, 2/9). Bunu nizamnâmesinde belirtilen, bu okula kabul edilecek öğrencilerin yaş aralığından anlamak mümkündür. Buna göre mektebe kayıt yaptıracak talebelerin 22 ve 35 yaşları arasında olması gerekmektedir. Bu okulların yüksek dereceli olduğuna dair diğer bir belirti ise okula kabul edilecek öğrencilerin daha önce Sarf, Nahiv, Mantık, Meani, Mukaddemât-ı Fıkıh derslerini okumuş olmaları şartıdır. Ayrıca öğretim programında yer alan Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, Hadis, Usûl-i Hadis, Tefsir, Usûl-i Tefsir, Kelâm, Arapça Tercüme ve İnşa Dersleri de mektebin derecesini anlamamız için bir göstergedir. Bu durum, bu okulun yüksek din eğitimi kurumu olarak kurulduğunu göstermekle birlikte bu mektebin açılması düşüncesi, hali hazırdaki medrese eğitiminin

yetersiz olduğunun ve bu yetersizliği gidermeye yönelik yeni bir kurumun ihdas edilmesi fikrinin yöneticiler tarafından kabul edildiği anlamına gelmektedir. Ayrıca burada medreselerden farklı olarak okutulacak ilimler kitaplar üzerinden değil; yeni kurulan yükseköğretim kurumlarındaki gibi ders isimleriyle belirlenmektedir. Arapça dersiyle ilgili tercüme dersinin programa eklenmiş olması medreselerdeki Arapça öğretimine yönelik eleştirilerin cevabı niteliğinde olmuştur.

Bu şekilde yüksek din eğitiminin verilmesi noktasında yapılan faaliyetler medrese dışına taşınmak istenmiştir. Bu okulun bağlı olduğu kurumun Meşihat Makamı mı yoksa Maarif Nezâreti mi olduğu noktasında nizamnâmesinde herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Ancak içinde geçen bazı ifadeler kurumun niteliği hakkında bilgi vermektedir. Örneğin, kurumun adının "mektep" olarak belirlenmesi modern eğitim kurumlarından bir parça olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Ayrıca nizâmnâmesinin maddelerinde yer alan birkaç husus da bu konunun aydınlatılmasında bize yardımcı olmaktadır (Z. S. Zengin, 2011, s. 51).

Okulun nizamnâmesinin ikinci maddesinde[71] kurumun padişahın himayesinde bir mektep olarak tesis edildiği, altıncı maddesinde[72] tahsil süreleri sona eren öğrencilerin ders nâzırının başkanlığındaki bir heyet huzurunda imtihana tabi tutulacağı, sekizinci maddesinde[73] ilmiyede hizmet edecek mezunların istihdam edileceği alanların Meşihat Makamı'nca belirleneceği, dokuzuncu maddesinde[74] buradan şehadetnâme alıp mezun çıkanların Maârif-i Umûmiyye bütçesinden maaşa bağlanacağı konularından bahsedilmektedir. Bu maddelere bakıldığında bu okulun padişahın himayesinde olan ancak müstakil bir yapı arz eden, görev alanları Meşihat Makamı tarafından belirlenen ancak maaşların Maarif bütçesinden ödeneceği bir kurum olduğu anlaşılmaktadır. Medreseler gibi Meşihat'e birebir bağlılık söz konusu değildir (Z. S. Zengin, 2011, s.

---

[71] *"Taht-ı himaye-i hazret-i hilafetpenâhide olmak üzere Ulûm-i Dîniyye Mektebi namıyla bir mektep tesis olunmuştur."* (Madde 2)

[72] *"Mekteb-i Ulûm-i Dîniyye'de müddet-i tahsiliyelerini ikmal eden talebe a'zası bi'l-istizan sâdır olacak irade-i seniyye-i hazret-i hilafetpenahi ile mansub Ders Nâzırının taht-i riyasetinde mün'akit bir heyet huzurunda imtihan olunarak tahsilleri mükemmel olduğu sabit olanlara şehadetnâme verilecektir."* (Madde 6)

[73] *"Mekteb-i Ulûm-i Dîniyye şehadetnâmesini hâiz olan zevâtın müstahak olacakları hidemât-ı ilmiyenin envaı ileride marifet-i şeyhülislâmı ile tayin ve irade-i seniyye-i hazret-i padişahî ile mevkii icraya vaz' olunacak nizamnâmeye tabi olacaktır."* (Madde 8)

[74] *"Mekteb-i Ulûm-i Dîniyye'den şehadetnâme ahzıyla çıkan ve ileride nizam-ı mahsusuyla tayin kılınacak imtiyâzâta müstehak olan zevâta Maârif-i Umûmiyye tahsisatından ayrıca maaş tahsis kılınacak ve bu maaşların miktarı dahi nizamnâme-i mahsusu ile tayin olunacaktır."* (Madde 9)

51). Ayrıca bu okuldan mezun olacak öğrenciler için istihdam alanlarından bahsedilmesi bu okulun meslekî özellikte planlandığını gösterir niteliktedir. Tıpkı diğer meslek alanları gibi dinî alandaki bir meslek okulu da o dönemin yüksek eğitim anlayışının devamı niteliğindedir. Aynı şekilde bu dönem, farklı meslek gruplarına ait müstakil meslek okullarının yükseköğretim bünyesinde açıldığı bir dönem olmuştur.[75]

Bu okullar II. Abdülhamid Dönemi'nde medreselerde gerçekleştirilen eğitimin yetersiz olduğunun ve bu duruma bir çözüm getirilmesi gerektiğinin kabul edilmesinin de ötesinde çözüm için adımlar atıldığını göstermektedir. Bu okullar için genel bir tasnif yapıp yükseköğretim kurumu ya da ortaöğretim kurumu şeklinde net bir ayrıma varabilmek mümkün değildir. Çünkü dönemin eğitim kurumu medreselerde de böyle bir ayrımın belirgin olmadığı bilinmektedir. Ancak sözü edilen bu tasarılar hayata geçirilememiştir. II. Abdülhamid'in dinî ilimlerin okutulduğu bir müessese kurma düşüncesi, 1900 yılında yükseköğretim kademesinde kendini göstermiş ve Dârü'l-fünûn bünyesinde açılan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi ile hayata geçmiştir (Z. S. Zengin, 2011, s. 52). Yeni girişimleri yükseköğretim alanında değerlendirmemizi sağlayacak bazı ipuçları mevcuttur. Bunlardan hareketle bu kurumlar çalışmamızda ortaöğretimin ileri bir aşaması olan yükseköğretim kurumları olarak kabul edilmiştir.

3.2.4.2. Mekteb-i Nüvvâb

Tanzimat Dönemi'nde 1854'te kadı ve nâibler yetiştirmek üzere kurulan "Muallimhane-i Nüvvâb" (İ.MVL. 346/15002.2.1), 1884 yılına gelindiğinde "Mekteb-i Nüvvâb" adını almıştır. Bu okulun isimlendirilmesi noktasında önceleri kadı isminin kullanılıp sonrasında nâib ismiyle açılması yeni açılan bu okulun eğitim içeriği ile medresenin birbirinden ayrılması olarak yorumlanmıştır. Aynı şekilde okullar arasındaki fark kadı ve nâib arasındaki farka da işaret etmektedir. Kadı olabilmek için Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, Hadis, Tefsir, Kelâm, Mantık, Ulûm-ı Arabiye ilimleri uzun bir süre okunmalıyken, nâib olabilmek için ise İlm-i Fıkıh, İlm-i Ferâiz, İlm-i Sakk ve Hatt

[75] Osman Ergin II. Meşrutiyet Dönemi'nde 18 tane "yüksek tahsil, meslek ve ihtisas mektebi" açıldığını söylemektedir. Bu dönemde açılan okullardan bazıları şu şekildedir: "Polis Memurları Mektebi ve Dişçi Mektebi (1909), Kondüktör Mektebi, Kadastro Memurları Mektebi (Darülbedayi) ve Çırak Mektepleri (1911), Tabib Muavinliği ve Şimendifer Memurları Mektebi (1915)" (Ergin, 1977b, s. 1483–1590). Bunların yanı sıra bu dönem faaliyette olan diğer yüksekokullar Posta ve Telgraf Mekteb-i Âlisi, Ticaret Mekteb-i Âlisi, Tevsi-i Ticaret-i Bahriye Millî Kaputan ve Çarkçı Mekteb-i Âlisi, Mülkiye Baytar Mekteb-i Âlisi, Sanayi-i Nefise Mektebi, Kadastro Mekteb-i Âlisi, Orman Mekteb-i Âlisi, Mâliye Mekteb-i Âlisi, Mekteb-i Nüvvab, Dârülmuallimin-i Âliye vb. okullardır (Ergün, 1996).

derslerinin medreseye nazaran kısa bir süre öğreniminin yapılması gerekmektedir (BOA, *İ.DH.,* 326/21224.1). Ayrıca Muallimhâne-i Nüvvâb'dan mezun olan öğrencilere ilmiye rütbesi verilmemiş, ilmiye dışındaki memuriyetlere verilen rütbeler verilmiştir (Çeliktaş, 2017, s. 83–84).

Bu kurum Meşihat'e bağlı bir kurum olarak faaliyet göstermiş ve sınıf sıralamaları üstten alta doğru olmuştur. 1856 yılında ilk mezunlarını vermiş olan bu okuldan, bahsi geçen yıl tek bir kişi mezun olmuştur. Ertesi yıl ise on kişi mezun olmuştur. Bu okuldan mezun olanlar Mekteb-i Hukuktan öğrenci yetiştirilene kadar nizamî mahkemelere de tayin edilmişlerdir. Bu sebeple o mahkemelerde hakimlerin ya da azaların sarıklı oldukları görülmüştür (Ergin, 1977a, s. 157). Bu okulun açılması medreselerin hukuk alanında üstlendikleri görevin ellerinden alınması anlamına gelmektedir. Böylelikle medreseler sistem içerisinden dışa doğru kaydırılmaya başlanmıştır.

Bu durum 1924 yılına kadar devam etmiştir. Bu açılardan bu kurum adalet teşkilatına eleman yetiştirme fonksiyonu da bulunduğundan II. Meşrutiyet Dönemi'nde açılan diğer din eğitimi kurumlarından farklılaşmaktadır. Açılan diğer medreselerin görev alanları bugün için Diyanet teşkilatı içinde sürdürülen yaygın din eğitimi kapsamında yer alan görev alanlarına tekabül etmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde bu okul "Medresetü'l Kudât" ismini almıştır. Daha önceden iki ve üç yıl olarak tasarlanan öğrenim süresi dörde çıkarılmış ve programında önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu medrese Meşihât Makamına bağlıdır ve okula alınacak talebelerin 20 ila 35 yaş arasında olması gerekmektedir. Ayrıca talebede aranan diğer şartlar, iyi ahlaklı olması ve sabıkasının olmamasıdır. Okula kabul için gereken şartlardan diğeri okula giriş imtihanında başarılı olmaktır. Giriş imtihanında soru çıkacak dersler ise şunlardır: "Sarf, Nahiv, Mantık, Belâgat, Usûl-i Fıkıh, Akaid, Kelâm ile Hüsn-i Hat, Kitâbet, İslâm ve Osmanlı Tarihleri, Osmanlı Coğrafyası, Hesab." (Medresetü'l-Kudât Nizamnâmesi, 7-11. Maddeler).

İlmiyye Salnâmesi'ne göre Medresetü'l-Kudât'ta yer alan müfredat aşağıda verilmiştir.

Tablo 30: Medresetü'l-Kudât Ders Müfredatı

1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Dürer	Dürer	Dürer	Dürer
Mecelle	Mecelle	Mecelle	Mecelle
Ferâiz	Ferâiz	Sakk-ı Şer'î	Tatbikat-ı Şer'iyye
Sakk-ı Şer'î	Sakk-ı Şer'î	Defter-i Kassâm	Sakk-ı Şer'î
Ceza Kanunu	Arazi Kanunu	Arazi Kanunu	Ahkâm ve Nizâmât-ı

			Evkâf
Medhal-i İlm-i Hukuk	Usûl-i Muhakeme-i Hukûkiye	Ticaret-i Beriyye Kanunu	Ticaret-i Bahriye Kanunu
Hukuk-ı Düvel	Usûl-i Muhakemât-ı Cezâiye ve Sulh	Usûl-i Muhakeme-i Hukûkiyye	İcra Kanunu
İktisâd	Hukûk-ı Düvel	Tanzim-i İ'lâmât-ı Hukukiyye	Tatbikat-ı Hukûkiyye ve Cezâiyye ve Ticariyye
Kitâbet-i Resmiyye	İktisâd	Usûl-i Muhakemât-ı Cezâiye ve Sulh	Hukuk-ı İdare
Hüsn-i Hatt-ı Ta'lik	Kitâbet-i Resmiyye	Tanzim-i İ'lâmât-ı Cezâiyye	
	Hüsn-i Hatt-ı Ta'lik	Hukuk-ı Düvel	

Kaynak: *İlmiyye Salnâmesi*, s. 687.

Bu okulun programında yer alan derslerin yıllar içinde sürekli geliştiği bilinmektedir. İlk açıldığında İlm-i Fıkıh, İlm-i Ferâiz, İlm-i Sakk, Defter-i Kassâm ve Hatt dersinden ibaret olan program zamanla yukarıdaki tablodaki halini almıştır.

3.2.4.3. Dârü'l-fünûn Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi

Açıldığından beri birkaç kez kapanma tecrübeleri yaşayan Dârü'l-fünûn'un dördüncü tecrübesinde, ilahiyat eğitiminin medreselerde yürütüldüğü düşüncesi terk edilerek Dârü'l-fünûn bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi tesis edilmiştir. 1900 yılında II. Abdülhamid'in saltanatının 25. yılında, Dârü'l-fünûn-u Şahâne ismi ile yeni bir kurum olarak açılan Dârü'l-fünûn, üç şubeden oluşmaktadır: 1. Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi, 2. Ulum-i Riyâziyye ve Tabîiyye Şubesi ve 3. Edebiyat Şubesi. Bunların yanında Tıp ve Hukuk mektebi de Dârü'l-fünûn'un şubesi olarak kabul edilmektedir. Bu haliyle Dârü'l-fünûn beş şubeli bir yapı arz etmektedir.

1900 yılında kurulan bu Dârü'l-fünûn'a kadar medreseler Batı'daki üniversitelerin muadilleri olarak görülmüş ve fiilî olarak Dârü'l-fünûnların bünyesinde din eğitimine yer verme gereği duyulmamıştır. 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi'nde Dârü'l-fünûn-ı Osmânî üç şube olarak planlanmıştır: 1. Hikmet ve Edebiyat, 2. İlm-i Hukuk 3. Ulûm-i Riyâziyye ve Tabîiyye. Bu Dârü'l-fünûn'da Tıp ve İlahiyat şubeleri Dârü'l-fünûn dışında medrese çatısı altında eğitimlerine devam ettiği için bu yapılanmanın bünyesinde yer almamıştır. Aynı şekilde Dârü'l-fünûn-ı Sultânî kurulduğunda da aynı düşünce devam etmiştir. Son aşamada ise Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne'de bu kurumlara yer verilmiştir. Dârü'l-fünûn, Osmanlı'nın Batı eğitimi karşısındaki tavrını resmetmesi açısından güzel bir örnek olarak kabul edilmektedir. İhtiyaçlara binaen, tam manasıyla

kavranmadan yeni kurumlar oluşturulması fakat bu kurumların ilerleyip gelişebilmesi için tecrübelere ihtiyaç duyulmasının somut örneği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğrenim süresi dört yıl* olarak planlanan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'nin teşkilatı ve programlarına dair 1900 tarihli nizamnâmesi, okulun açılmasından iki hafta önce yürürlüğe girmiştir (Maarif Nezâreti, 1941, s. 659–664). Hazırlıkları çok daha önceden yapılan bu nizamnâmenin yürürlüğe girmesi üç-dört yılı bulmuştur. Yeni bir nizamnâme hazırlığına başlanmasının altındaki sebep Avrupa'ya tahsile giden öğrencilerin fikrî ve ahlakî bakımdan bozulmaları ve kendilerinden beklenen yararı ülkelerine sağlayamamaları olmuştur (BOA, Y.A., 334/103). Bu nedenle II. Abdülhamid Devri'nde Dârü'l-fünûn'un tekrar açılması gündeme gelmiştir. Ve hemen akabinde İstanbul Dârü'l-fünûnu'nu yeniden açmak üzere girişimler başlatılmıştır. Dârü'l-fünûn, öğrencilerin yüksek tahsil için Avrupa'ya gitmelerine gerek kalmadan yüksek tahsillerini kendi ülkelerinde görebilmeleri kararına binaen yeniden ele alınmıştır. Bu karar padişah tarafından da kabul edilince bir komisyon Dârü'l-fünûn Nizamnâmesinin hazırlıklarına başlamıştır (BOA, Y.A., 78/81). Nizamnâmenin lâyihasıyla yürürlüğe giren nizamnâme arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Ancak şunu da muhakkak belirtmek gerekir ki, bu nizamnâmeyle birlikte eğitim tecrübemiz içindeki üniversite, kapanmamak üzere yeniden tesis edilmiştir.

Maarif nâzırı Zühtü Paşa Dârü'l-fünûn açılış töreninde yaptığı konuşmasında maarif ve mektepler hakkında uzunca bilgi vermiş; bu konuşmasında Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi derslerinin İslamî ilimler ağırlıklı olduğunu belirtmiştir (Ergin, 1977b, s. 1218).

Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne Nizamnâmesi'nde bu okulda okutulacak dersler ve dersleri verecek hocalar belirlenmiştir. Buna göre bu okulda Tefsir, Hadis, Usûl-i Hadis, Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, İlm-i Kelâm, Târîh-i Dîn-i İslâm derslerinin yer alması öngörülmüştür. Gerektiğinde bu derslerin değişebileceğine dair de bir kayıt bulunmaktadır. Buradan mezun olan öğrenciler için lise ve yüksekokul kademesindeki okullarda öğretmen olabilme imkanı verilmiştir (Madde 23). Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi eğitime 1900-1901 yılında başlamış, ilk mezunlarını ise 1904 yılında 18 kişi olarak vermiştir.

* Dârü'l-fünûn'un şubelerinin öğrenim süreleri aynı değildir. Örneğin, Ulûm-ı Riyâziyye ve Tabîiyye şubesinin öğrenim süresi üç yıl olarak; Edebiyat şubesinin öğrenim süresi ise iki yıl olarak belirlenmiştir.

Ulûm-ı Âliye-i Diniyye Şubesi'nde yer alan dersler Tefsîr-i Şerif, Hadîs-i Şerif ve Usûl-i Hadis, İlm-i Fıkıh, Usûl-i Fıkıh, İlm-i Kelâm, Târîh-i Dîn-i İslam, Târîh-i Umûmi, Usûl-i Tedrîs, İlm-i Heyet, Hesab, Hikmet-i Tabîiyye-i Riyazî, Fenn-i Mihanik-i Riyazî, İlm-i Heyet, Taksîm-i Arazi, Hesâb-ı İhtimalî, Usûl-i Tedrîs'tir. (*İkdam*, 25 Eylül 1908).

Dârü'l-fünûn'un Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi de dahil olmak üzere tüm şubelerine kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerin en az 18 yaşında olmaları; ayrıca idâdî, sultânî ve İstanbul Dârulmuallimleri'nden mezun olmaları ya da bunun yerine bir imtihana tabi tutulmaları gerektiği nizamnâmede yer almaktadır. Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi için imtihana tabi tutulacak olan dersler; Arapça, Kitabet, Mantık, Tarih, Coğrafya ve Mebâdî-i Ulûm-ı Riyâziyye olarak belirlenmiştir (Madde 9-12). Nizamnâmede bu derslerin neler olduğuna dair bir açıklama yer alırken, tasarıda hangi derslerden imtihana girileceğine dair bir bilgi yer almamıştır.

Ulûm-i Âliye-i Dîniyye şubesinin kontenjanı 30 olarak belirlenmiştir. Fazla kayıt talebi olması halinde ise öğrencilerin sınava tabi tutulacağı belirtilmiştir. Nitekim eldeki resmî belgelerden bu okulun ilk yılında 30 kişilik kontenjana 280 kişinin başvurduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple nizamnâmede belirtildiği şekilde bir müsabaka imtihanı yapılmıştır. Bu imtihan sonucunda 40 kişi belirlenerek aldığı puanlara göre dizilmiş ve bu puanı yüksek olan ilk 30 kişinin okula kaydı yapılmıştır. Ancak eğitim sürecinde devamsızlık, okulu bırakma, imtihanlara katılmama gibi sebeplerle öğrenci sayısı yıl sonunda 23'e düşmüştür. Öğrenci sayılarını gösteren tabloya Ek 18'de yer verilmiştir.

Tabloya bakıldığında öğrenci sayılarının kontenjanın altında kaldığı anlaşılmaktadır. Aynı yılların Maarif Salnâmelerinde öğrenci sayılarına dair bilgilere bakıldığında imtihan defterlerinden daha yüksek öğrenci sayıları olduğu görülmektedir (*Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye,* 1319; *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye,* 1321). Ancak bu iki kaynaktaki sayıların farklı olmasının yanında ortak bir husus olarak kapasitenin altında kaldığı anlaşılmaktadır.

Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesinin ders programında hangi derslerin yer aldığına dair bilgiye 1902 tarihli bir belgeden ulaşılmaktadır. Buna göre Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi müfredatında yer alan dersler aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 31: Dârü'l-fünûn Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi Ders Müfredatı

Dersler	**1**	**2**	**3**	**4**
Tefsîr-i Şerif	3	3	3	3
Hadîs-i Şerif ve Usûl-i Hadis	2	2	2	2
Siyer-i Nebevî / Târîh-i Dîn-i İslam	2	1	1	1
Fıkıh	2	2	2	2
Usûl-i Fıkıh	2	2	2	2
Toplam	11	10	10	10

Kaynak: BOA, *Y.A. Res.*, 117/76.

Bu tabloda yer alan derslere ilave olarak, 1902 Maarif Salnâmesinde (*Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye*, 1319) Kelâm dersinin de ilave edileceği bildirilmiştir. 1904 tarihli Maarif Salnâmesinde belirtilen ders müfredatı ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 32: 1904 Tarihli Maârif Salnâmesine Göre Ders Müfredatı

Dersler	**1**	**2**	**3**	**4**
Tefsîr-i Şerif	3	3	3	3
Hadîs-i Şerif ve Usûl-ü Hadis	2	2	2	2
İlm-i Fıkıh	2	2	2	2
Usûl-i Fıkıh	2	2	2	2
İlm-i Kelâm	2	2	2	2
Târîh-i Dîn-i İslam	2	1	1	1
Toplam	11	10	10	10

Kaynak: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye,*1321, s.66

Bu derslere bakıldığında medreselerde okutulan derslerden çok da farklı derslerin yer almadığı anlaşılmaktadır. Bu konuya dair Ergin de Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'nde okutulan derslerin esasen medreselerde okutulması gereken ilimlerle aynı olduğunu söylemektedir. Ergin'e göre bu iki kurum arasındaki fark öğrencilerin camilerde oturdukları gibi yerlerde değil de Batı tarzı sıralarda oturmaları, aynı şekilde öğretmenlerin de minder ve rahlede değil de kürsüde sandalyeler ile oturmasıdır. Ayrıca Ergin bu şubenin 1908'den sonra açılan Medresetü'l-Mütehassisîn'in bir taslağı olduğunu söylemektedir (Ergin, 1977b, s. 1223).

Ulûm-ı Âliye-i Diniyye Şubesi'nin medreselerle gösterdiği benzerliğin nedenleri hakkında Kara ise şu yorumları getirmiştir: 1- Medresenin ve ilmiye çevrelerinin tepkisini çekmemek, 2- Üniversite eğitimine dinî bir muhteva kazandırmak ve 3- II. Abdülhamid'in din politikalarına paralel faaliyette bulunmak (Kara, 2009, ss. 3-4).

Ayrıca Kara, medrese dışında Dârü'l-fünûn bünyesinde açılan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye ismindeki din eğitim kurumunu, Batı'da kiliselere bağlı gerçekleştirilen din eğitiminin

yanında üniversiteler bünyesinde laik din öğretimi yapan "Teoloji Fakülteleri"nin açılmasına benzetmektedir. Ayrıca Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'nin medreselerin ya da ilmiye sınıfının yerine geçmek gibi bir gayeleri olmadığını, mantık, üslup, mekan, kıyafet ve hizmet alanları bakımından da din eğitiminin merkezinin hâlâ medreseler olduğunu, ilmiye sınıfının otoritesinin de değişikliklere uğramakla birlikte hâlâ yerinde olduğunu ifade etmektedir. Yeni açılan bu şubenin hocaları da medreselerden olacaktır. Bu okulun fonksiyonu hakkında ise ilk, orta ve lise düzeyindeki yeni mekteplere hoca yetiştireceğini, akademik dinî araştırmaları destekleyeceğini, modern dinî kültürü besleyeceğini, bu sayede dinî ilimlere ve dinî kültüre vâkıf ve dindar memurlar yetiştirilebileceğini söylemektedir (Kara, 2009, s. 4).

Ulûm-i Âliye-i Dîniyye şubesinin 1900 yılında hazırlanmış olan ve nizamnâmesine eklenen ders müfredatı 1908 yılında Heyet-i İlmiye tarafından yenilenmiştir.[76] 1913 yılında ise ders takımları ve bu takımlara ait dersler tafsilatlı şekilde ayarlanmıştır.

3.2.4.4. Dârü'l-fünûn Ulûm-i Şer'iyye Şubesi

II. Meşrutiyet'in ilânından sonra Dârü'l-fünûn-ı Şahâne ismi değiştirilerek Dârülfünûn-ı Osmânî olmuş; 1912 yılında ise Dersaâdet Dârü'l-fünûnu adını almıştır. Yenileştirilen üniversite bünyesinde beş şube yer almaktadır: Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi yerine geçen Ulûm-i Şer'iyye Şubesi, Ulûm-ı Edebiyye Şubesi, Ulûm-ı Hukukiyye Şubesi, Fünûn (Riyâziyye ve Tabîiyye) Şubesi, Ulûm-ı Tıbbiye ve İspençiyâriye Şubesi. Buradaki en önemli yenilikler Dârü'l-fünûn'un Dersaâdet Dârü'l-fünûnu adını alması ve bu madde haricindeki maddelerde "şube" yerine "fakülte" teriminin kullanılmış olmasıdır.

II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında İttihat ve Terakkî yönetiminin ideolojik ve siyasî tutumları yükseköğretim alanına da yansımıştır. Yüksek derecedeki okulların ders müfredatları ve yönetim biçimleri değiştirilerek bir yenilenme faaliyetine girişilmiştir. Bunların yanı sıra neredeyse bütün okullarda öğrenci dernekleri kurulmuş, bu suretle eğitim ve siyasal yaşam arasında etkileşim kanalları oluşturulmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999, s. 90).

1908 yılından sonra üniversite içerisinde modern zihniyetin bir yansıması olarak yeni bir İlahiyat Fakültesi fikrinin ortaya çıktığı ileri sürülmektedir.

[76] 1908 yılında Heyet-i İlmiye tarafından hazırlanan ders müfredatı ve öğretim kadrosuna dair tablo Ek 19'da yer almaktadır.

Tartışmalar devam ederken Maarif Nezâreti de Dârü'l-fünûn bünyesinde devam eden Ulûm-ı Âliye-i Dînîye şubesinin ders programlarında bazı değişiklikler yapmıştır. 1912 tarihli Dârü'l-fünûn Islahat Nizamnâmesi'ne göre belirlenen Ulûm-ı Şer'iyye şubesinin müfredat programı aşağıdaki tabloda verildiği gibidir (M. Ali Aynî, 1927, s. 36).

Tablo 33: Dârü'l-Fünûn Ulûm-i Şer'iyye Şubesi Programı

Derslerin Adı	Aylık Ders Saati
Tefsir	8
Hadis	8
Ahlâk-ı Şer'iyye ve Tasavvuf	6
Usûl-i Fıkıh	8
Fıkıh	8
İlm-i Kelâm	8
Siyer-i Nebî	2
İlm-i Hilâf	4
Târîh-i Dîn-i İslâm ve Târîh-i Edyân	6
Edebiyat-ı Arabiye	6
Hikmet-i Teşri	2
Târîh-i Fıkıh	2
Târîh-i İlm-i Kelâm	2
Arap Felsefesi	2
Felsefe ve Târîh-i Felsefe	6

Kaynak: M. Ali Aynî, 1927, s.36.

1912 yılında Maarif Nezâreti'nin emri doğrultusunda Ulûm-i Âliye-i Dîniyye ve Edebiyat Şubesi için yeni bir program hazırlamaya girişilmiş ve bu doğrultuda şubelerin yeniden tanzim edilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Bu amaçlarla hazırlanan ıslahat programı Dârü'l-fünûn'un bütçesini aştığı için uygulamaya geçirilememiştir. Ancak iki şube için de yapılması planlanan köklü değişiklikler sonradan hazırlanan programlarda hareket noktası olmuştur. Bu tasarılarda daha önceden olmayan farklı değişiklikler öngörülmüştür. İlki, şubelerde bölümleşmeye gidilmiş olmasıdır. Bu sayede öğretimde, söz konusu olan ilimlerin tafsilatlı bir şekilde işlenmesi amaç edinilmektedir. İkinci değişiklik ise Ulûm-ı Âliye-i Dîniyye Şubesi'nin Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'ne çevrilerek isim değişikliği yapılmasıdır. İsim değişikliğinin hayata geçilmesi de yine taslaklar sayesinde olmuştur (Gencer ve Arslan, 2004).

Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'nin isminin Ulûm-i Şer'iyye olarak değiştirilmesi hususunda Kara'nın yorumu oldukça önemlidir. "Ulûm-i Dîniyye" isminin daha güçlü anlam ifade eden "Şer'iyye" olarak değiştirilmesini şöyle yorumlamaktadır: Ona göre

İttihat ve Terakkî iktidarı farklı gerekçelerle olsa da bazı konularda Sultan Abdülhamid Devri'nden daha "dinî" içerikli siyasal ve sosyal tercihlerde bulunmuştur. Aynı şekilde medrese ıslahatları ve Dârü'l-fünûn içinde açılan İlahiyat şubesinin isim değişikliği de buna benzer amillerle gerçekleştirilmiştir. Hatta Türkiye'nin dinî meselelere yaklaşım tarzı da bu doğrultuda olmuştur. Bu gelişmeler ilmiye sınıfının İttihat ve Terakkî'ye desteğinin bir göstergesi olarak anlaşılabileceği gibi yeni siyasî sistemin halkın desteğini alabilmek için dinî meselelere yaklaşımı olarak da anlaşılabilir (Kara, 2009, s. 5).

Ulûm-i Şer'iyye Şubesi ilk olarak "Ulûm-ı Kelâmiyye Kısmı" ve "Ulûm-ı Fıkhiyye Kısmı" şeklinde ikiye ayrılmıştır.[77] Mezun olacaklara Avrupa Dârü'l-fünûnları'nda olduğu gibi hangi kısma mensup olduklarına dair ibare yer alan bir şehâdetnâme verilmesine karar verilmiştir. Ulûm-i Şer'iyye ve Edebiyat Şubesi dersleriyle alakalı olan lisan dersleri de bu şubelerin ortak programlarında yer almıştır. Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin neden Kelâm ve Fıkıh merkezli olarak ikiye ayrıldığına dair de geniş izahat yapılmıştır. Bu bağlamda tefsir ve hadisin zaten öğrenilmesi zorunlu alanlar olarak görülmesi nedeniyle bölüm isimlerine konu olmaması ve müstakil bir kısım oluşturmaması düşünülmüş; taşıdıkları öneme uygun olarak bu iki bölümün de merkezinde yer alması ve ders programları hazırlanırken de tefsir ve hadis merkezli hazırlanmasına karar verilmiştir (Gencer ve Arslan, 2004, s. 63–65).

Bahsi geçen her iki kısım için hazırlanan ders programlarının sınıflara ve ders saatlerine göre tanzim edilmiş olarak tabloları zabıt defterinde yer almaktadır. Buradaki bilgilere göre hazırlanmış olan tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 34: Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin Ulûm-ı Fıkhiyye ve Ulûm-ı Kelâmiyye Kısımlarına Ait Ders Müfredatı ve Ders Saatleri

Ulûm-ı Fıkhiyye Kısmı	Ders Saati	Ulûm-ı Kelâmiyye Kısmı	Ders Saati	Mülahazat
Tefsîr-i Şerif	6	Tefsîr-i Şerif	6	Müşterek
Hadîs-i Şerif	7	Hadîs-i Şerif	6	Müşterek
Usûl-i Fıkıh	12	Usûl-i Fıkıh	4	Müşterek
Fıkh-ı Şerif	11	Fıkh-ı Şerif	3	Müşterek
Hikmet-i Teşrî'	2	Hikmet-i Teşrî'	2	Müşterek
Târîh-i Dîn-i İslâm	3	Târîh-i Dîn-i İslâm	3	Müşterek
Siyer-i Nebî	2	Siyer-i Nebî	2	Müşterek
İlm-i Ahlâk-ı Şer'iye	2	İlm-i Ahlâk-ı Şer'iye ve	3	Müşterek

[77] Benzer bir ayrım Edebiyat Şubesi için de yapılmıştır. Buna göre Edebiyat Şubesi "Felsefe", "Lisan" ve "Tarih-Coğrafya" kısımları olmak üzere üçe ayrılmıştır.

ve Tasavvuf		Tasavvuf		
		Târîh-i Edyân	2	
		İlm-i Kelâm	10	
		Târîh-i İlm-i Kelâm	2	
		İlmü'n-Nefs	4	E.Ş* ile Müşterek
		İlm-i Mantık	2	E.Ş ile Müşterek
		İlm-i Ahlâk	2	E.Ş ile Müşterek
		İlm-i Mâba'de't-Tabi'iyye	3	E.Ş ile Müşterek
		Târîh-i Felsefe	4	E.Ş ile Müşterek
		Arap Felsefesi	2	E.Ş ile Müşterek
Edebiyât-ı Arabiye	8	Edebiyât-ı Arabiye	8	E.Ş ile Müşterek
Edebiyât-ı Fârisiye	4	Edebiyât-ı Fârisiye	4	E.Ş ile Müşterek
Fransızca	12	Fransızca	12	E.Ş ile Müşterek
Târîh-i Fıkıh	2			
Muhtasar Felsefe	3			
Esbâb-ı İhtilaf	2			
İlm-i Hilâf	8			
Toplam	84	**Toplam**	84	

Kaynak: Gencer ve Arslan, 2004, ss. 73-74.

Yukarıda da ifade edildiği gibi 1912 yılında bakanlığa sunulan program taslağı, Maarif Nezâreti tarafından bütçe yetersizliği gerekçesiyle kabul edilmemiştir. Bu nedenle yeni bir program hazırlanmıştır. Yeni hazırlanan programda, önceki programa ilave edilen derslerden bir kısmı kaldırılmış; saatleri arttırılan derslerin de saatleri azaltılmıştır. Ayrıca yeni düzenlemede Edebiyat Şubesi ve Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'ndeki kısım anlayışı terk edilerek dersler tek bir programda birleştirilmiştir. Buna göre yeni programda yer alacak dersler Tefsîr-i Şerif, Hadîs-i Şerif, İlm-i Kelâm, Târîh-i İlm-i Kelâm, Usûl-i Fıkıh, İlm-i Fıkıh, Hikmet-i Teşrî'iye, Târîh-i Edyân, Târîh-i Din-i İslâm, Siyer-i Nebevî, Felsefe, Târîh-i Felsefe, Arab Felsefesi, İlm-i Hilâf, Târîh-i İlm-i Fıkıh olarak belirlenmiştir (Gencer ve Arslan, 2004, s. 84–85). Bu düzenlemenin ardından Edebiyat ve Ulûm-i Şer'iyye Şubesi müdürü İsmail Hakkı Bey'in programa İlm-i Ahlâk-ı Şer'iyye ve Tasavvuf, Edebiyat-ı Arabiyye ve Elsine-i Erbaa derslerini eklemesiyle programa son hali verilmiştir (Gencer ve Arslan, 2004, s. 93).

28 Mayıs 1913 tarihinde çıkarılan İstanbul Dârulfünûnu Talimâtı ile "Ulûm-i Âliye-i Dîniyye" ismi encümen raporlarında olduğu şekilde resmî olarak "Ulûm-i Şer'iyye" olarak değiştirilmiştir. Hocalara müderris, şubelere ise fakülte denileceği talimatnâmede yer almaktadır (*İstanbul Dârulfünûnu: Talimât*, 1329, s. 18). Kabul edilen program büyük ölçüde muallimlerce hazırlanan programa benzemektedir. Bu kapsamda önceki

* E.Ş. kısaltması Edebiyat Şubesi'ni ifade etmektedir.

programlarda tasarlanan Ulûm-ı Fıkhiyye ve Ulûm-ı Kelâmiyye bölümleri bu programda farklı şekilde ve takım dersleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tüm bu düzenlemeler neticesinde daha önce Dârü'l-fünûn içerisinde bulunan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye şubesinin çağdaş bir yapıya çevrilerek yeni haline kavuştuğu söylenebilir. Bu noktada özellikle Emrullah Efendi'nin Tûbâ Ağacı Nazariyesi ismi ile bilinen fikirlerinin etkili olduğu ve kendisinin bizzat Dârü'l-fünûn'u çağdaş bir zihniyete sokmaya çalıştığı bilinmektedir. Yeni yapılan ıslahat neticesinde de Ulûm-i Âliye-i Dîniyye şubesinin daha üst bir seviyeye yükseltilmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır. Unat, Emrullah Efendi'nin ders programlarını geliştirerek daha nitelikli yüksek din adamı yetiştirme amacını Maarif Nezâreti'nin adeta Meşihat ile rekabete girişmesi olarak yorumlamaktadır. Ayrıca medresenin de bu durumu önlemek amacıyla ve yüksek din öğretimini kendi elinde tutmak istemesi nedeniyle Medresetü'l-Mütehassisîn adıyla yeni bir kurum ihdas etme çalışmaları için hazırlıklara giriştiğini söylemektedir (Unat, 1964, s. 79).

Talimatnâmenin, ilimlerin yakın çalışma alanlarına göre ders takımlarına ayrılacağını bildiren 16. maddesine göre, Emrullah Efendi'nin Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nde okutulan ilimleri ayırdığı takımlara ve takımların içerdiği derslere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 35: 1913 Ulûm-i Şer'iyye Şubesi Ders Takımları ve Dersler

Ders Takımları	**Dersler**
Tefsir ve Hadis Ders Takımı	Tefsir-i Umumî
	Tefsir-i Tatbikî
	Usûl-i Hadis
	Hadîs-i Şerif
Kelâm Takımı	İlm-i Kelâm
	Târîh-i İlm-i Kelâm
	Felsefe-i Arap
	Tasavvuf
Felsefe Takımı	İlmü'n-nefs
	İlm-i Mantık ve Ahlak
	Felsefe-i Ula ve Târîh-i Felsefe
	Felsefe-i Arab
Fıkıh Takımı	Usûl-i Fıkıh
	İlm-i Hilâf
	Fıkıh
	Târîh-i İlm-i Fıkıh
	Hikmet-i Teşri
İlm-i Ahlak-ı Şeriyye ve Siyer Takımı	Siyer-i Nebevi
	Târîh-i Dîn-i İslam ve Târîh-i Edyân
	İlm-i Ahlak-ı Şeriyye

Kaynak: *İstanbul Darülfünûnu Talimatnâmesi*, 1329, s.11.

Emrullah Efendi imtihanları da icâzetnâme ve ruûs olarak iki kısma ayırmaktadır. Bu kapsamda icâzetnâme ve ruûs imtihanlarının kapsamına giren dersler Ek 19'daki tabloda verilmiştir.

Ulûm-i Şer'iyye Şubesi için hazırlanan programlara bakıldığında sonuç olarak en başta yapılması istenen şeyin yapıldığı; derslerin isimleri, okutulacağı sınıflar ve ders saatleri dışında çok önemli değişikliklerin yapılmamış olduğu görülmektedir. 1911 yılında uygulanan program ve 1913 yılındaki program karşılaştırıldığında ise 1913'te derslerin kaç dönem okutulacağına dair bilginin yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında bazı derslerin kaldırıldığı, bazı derslerin isimlerinin değiştirildiği, bazı derslerin ise ilave edildiği anlaşılmaktadır.

Tüm bu gelişmelerden sonra 1913 yılında Mustafa Hayri Efendi'nin Şeyhülislâmlığa tayin edilmesinin ardından medrese ıslahatlarıyla ilgili resmî düzenlemelere başlanmıştır. 1914 yılında Islah-ı Medâris Nizamnâmesi ile tüm İstanbul medreseleri "Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi" adı altında birleştirilmiş ve Selimiye Camii avlusunda I. Abdülhamid Medresesi'nde Medresetü'l-Mütehassısîn açılmıştır. Bu sebeple Dârü'l-fünûn bünyesindeki Ulûm-i Şer'iyye Şubesi ilga edilmiştir (Ergin, 1977b, s. 129; M. Ali Aynî, 1927, s. 48). Bu şubenin kapatılma tarihiyle ilgili 1914 ve 1915 tarihleri zikredilmektedir. Unat (1964, s. 55) ve Aynî (1927, s. 71), Ulûm-i Şer'iyye'nin kapatıldığı tarih olarak 1914 yılını zikrederken; Zengin (2011, s. 100) talebe kayıt defterlerinden elde ettiği bilgiler doğrultusunda okulun kapanmasının 1915 yılının ilk aylarına tekabül ettiğini aktarmaktadır. Bu şubenin kapatılması medrese bünyesi dışında devam eden din eğitimi faaliyetinin de sona ermesi anlamına gelmektedir. Üniversite bünyesinde gerçekleştirilen din eğitiminin yeniden eğitim sistemine dahil olması 1924 yılına kadar gecikmiştir.

Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin kapatılmasıyla birlikte burada kaydı olan öğrencilerin Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'ne denk gelen üçüncü kademesi Kısm-ı Âli'ye aktarıldığı düşünülmektedir (Z. S. Zengin, 2011, s. 100).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu üniversitenin bilim ve millî kültürle ilişkisine yönelik bazı görüşlerini dile getirmiştir. Ona göre üniversitenin görevi bilimin ve gerçeğin keşfedilip araştırılması, ispatlanması ve savunulmasıdır. Üniversitede öğretim bir amaç olmaktan ziyade araçtır. Üniversite bilimsel bir fonksiyon üstlenmektedir. Aynı zamanda

üniversite kültürel özellikleri ağır basan bir kurumdur. Millî tarihi, milletlerin şimdiki durumunu inceler ve millî gelişmeyi sağlar. Ancak İstanbul Dârü'l-fünûnu zikredilen bu görevleri yerine getirememiştir. Kültürel güçleri bilimsel yöntemlerle keşfetmek yerine yabancı kültürlerin aktarılmasıyla uğraşmıştır. Bu sebeple de milletin dinî, ahlakî ve zevk buhranına hiçbir çözüm üretememiştir (Baltacıoğlu, 1335, s. 35–37).

3.2.5. Değerlendirme

Meşrutiyet Dönemi din eğitimi alanında önemli değişikliklerin yaşandığı ve pek çok düzenlemenin gerçekleştiği bir dönem olmuştur. Hem medreselerde hem de medrese dışı din eğitimi faaliyetlerinde çeşitli yenilikler meydana gelmiştir.

1900 yılında açılan Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne bünyesindeki Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi, yüksek din eğitiminin medrese dışına taşınması anlamına gelmektedir. Dârü'l-fünûn'un önceki açılma girişimlerinde İlahiyat alanı, medreselerin görev alanı sayılarak Dârü'l-fünûn kapsamına alınmamıştır. Bu şube, Cumhuriyet döneminde açılacak olan İlahiyat Fakültelerinin de temelini ve başlangıcını oluşturmaktadır. Yüksek din eğitiminin medrese dışındaki faaliyet alanlarında da kendini göstermiş olması, medrese açısından bir itibar kaybı olarak değerlendirilebilir. Öte yandan din eğitiminin gerçekleştirilme alanlarının artması noktasından ise bu durumun olumlu değerlendirilebileceği de açıktır. Böyle bir şubenin açılmasını Alkan, devlet kontrolünde İslam'ın resmî olarak öğretilmesi olarak yorumlamaktadır (M. Ö. Alkan, 2004). Ancak Zengin, bunun doğru olmadığını ve geleneksel eğitim tecrübesinde din eğitiminin yanı sıra hukuk eğitiminin de yapıldığı medreselerin, Osmanlı bürokrasisinde önemli bir yeri olan ulemânın eğitim alanları ve yetiştikleri yerler olarak, zaten devlet ile bağlantılı oldukları yorumunu yapmaktadır (Z. S. Zengin, 2011, s. 54–56). 1904 yılında yapılan müfredat çalışmasıyla Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi'ndeki derslerin ders saatlerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Dârü'l-fünûn, Dârü'l-fünûn-ı Şâhâne'den Dârü'l-fünûn-ı Osmânî'ye çevrilmiş, öğrenci sayısı sınırları kaldırılmış ve beş şubeli bir yapıya dönüşmüştür. Artan öğrenci olaylarını denetleyebilmek adına ise "Dârülfünûn ve Şuabâtının İnzibatına Dair Nizamnâme" (Takvîm-i Vekâyî, No: 1114, 1330) çıkarılmıştır. Emrullah Efendi'nin hazırladığı *Dârü'l-fünûn'un Teşkilât-ı Esasiyye ve İdariyyesine Müteallik Nizamnâme* ile Dârü'l-fünûn yönetimsel bazı değişimler

yaşamıştır. Bunlarla birlikte 1912 yılında yapılan düzenlemeyle Dârü'l-fünûn'un Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesiyle ilgili çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Bu düzenlemeye göre Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi Ulûm-i Şer'iyye olarak değişmiş; Ulûm-i Şer'iyye Şubesi Ulûm-i Kelâmiyye ve Ulûm-i Fıkhiyye olmak üzere iki kısma ayrılmış ve bölümlerin dersleri yeniden tanzim edilmiş; şubelerin kısımlarını bitirenlere mensup oldukları kısmın ünvanıyla bir şehâdetnâme verilmesi kararlaştırılmış; Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin öğrenim süresi de dört yıl olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin devam zorunluluğuna dair uygulamalar getirilmiş ve öğrencilerin mezuniyet sonrası devlet dairelerinde istihdamları için hemen bir çalışma yapılıp ilan edilmesi istenmiştir. Bu düzenleme çeşitli değişikliklerle "Tedrisât-ı Âliye Lâyiha-i Kânûniyyesi (1912)" ismiyle yayımlanmıştır (*Hak*, No:109, 1328).

Meşrutiyet'in ilanından sonra medrese ıslahatları konusu önemli bir mesele olarak sürekli gündemde olan bir mesele olmuştur. Bazı girişimler olsa da ihtiyaçları karşılayacak ve çağa uygun düzenlemeler olmamıştır. Medrese ıslahatları olarak literatüre girmiş olan bu düzenlemeler, esasen ıslahat mıdır yoksa yerine kullanılacak başka kelimelerle ifade edilmesi daha doğru mudur konusu burada tartışılmayacak olup yapılan tüm "yenilik, ıslah, reform, düzenleme" vb. kelimelerle ifade edilebilen yenileşme çalışmalarının değerlendirilmesi yapılacaktır.[78]

Osmanlı Devleti'ndeki tüm medreseleri içine alan modernizasyon çalışmaları kapsamında 1910 yılında Medâris-i İlmiyye Nizamnâmesi ile başlayan çalışmalar, 1914 yılında Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile devam etmiştir. Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile İstanbul'daki tüm medreseler Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye adı altında toplanmıştır. Bu nizamnâmeyle birlikte Dârü'l-fünûn bünyesinde bulunan Ulûm-i Şer'iyye Şubesi öğrencileriyle birlikte Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesinin Âli kısmına devredilmiştir. Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'nin oluşturduğu boşluğu kapatmak ve şer'i hukuku uygulayacak kadıların yetiştirilmesi için 1854'te Muallimhâne-i Nüvvâb ismiyle kurulan, 1884'te Mekteb-i Nüvvâb adını alan okul "Medresetü'l-Kudât Nizamnâmesi" ile Medresetü'l-Kudât ismiyle yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca yine 1914'te Medresetü'l-Vâizîn

[78] Osmanlı Devleti'nde modernleşmenin etkileriyle birlikte ıslahat, yenileşme, modernleşme, Batılılaşma gibi kavramlarla karşılaşmış ve bu kavramlar bazen aynı anlamı ifade edecek şekilde kullanılmış, bazen ise ayrı manaları ifade etmişlerdir. Osmanlı Devleti'nde yenileşme çabalarıyla kullanılmaya başlanan bu kavramlar için bkz. Er, H. (1999). *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*. İstanbul: Rağbet Yayınları, s.161-167.

kurulmuştur. Kadı ve vâiz yetiştirme amacıyla açılan bu yüksek dereceli medreselerin yanında bir taraftan orta dereceli medreseler ve bunların ıslahı da ele alınmıştır.

Medreselerdeki yeniliklere bakıldığında dikkat çeken bir hususun eğitim-öğretim alanındaki düzenlemeler olduğu görülmektedir. Yeni hazırlanan ders programları eskisinden birçok açıdan farklı özellikler taşımaktadır. Programlara bakıldığında, geleneksel medrese programlarında yer almayan Türkçe, Batı Dilleri, Farsça, Resim, Beden Eğitimi gibi derslerin yanında, Tanzimat Dönemi'nden itibaren farklı düzeydeki mekteplerin programlarında yer alan çeşitli derslerin de programa ilave edildikleri görülmektedir. Yüksek ve ihtisas medreselerinde dinî ilimlere ve Arapça'ya ağırlık verildiği, orta dereceli medreselerde ise dinî ilimlerin yanı sıra Matematik, Sosyal ve Fen ilimlerine de önemli ölçüde yer verildiği görülmektedir. Uzun bir süre medrese eğitim programlarının dışında olan sosyal ve fen alanlarına ait derslerin ve yabancı dil derslerinin yeniden programlara ilave edilmesi, Osmanlı'nın önceden olduğu gibi dünyada olup bitenlerden haberdar bir nesil ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen bir eğitim oluşturma çabalarının göstergeleridir. Programlar hazırlanırken şer'i ilimlerin dışındaki ilimlerin programlara ilave edilmesindeki temel husus, öğrencilerin kendilerinden beklenen hizmet sahalarının kapsamı ve temsil etmekte oldukları mevkinin gereği olarak dinî ilimlerin yanında "fünûn-u lâzıme" denilen ilimlerden de haberdar olmalarını sağlamak olmuştur ("Islah-ı Medârise Dair Nüsha-i Fevkalâde", 1330, s. 652–654) .

Ancak Ergin, medrese programlarına lise derslerinin ilave edilmesini, bir lise öğrencisinden Arap Dili ve Edebiyatı ve Dinî Bilgileri aynı anda ve 12 yıl içinde istemenin haksızlık ve insafsızlık olduğunu dile getirmiş; bu sebeple de yükü ağır olan medreselere gençlerin rağbet etmediğini söylemiştir (Ergin, 1977a, s. 132). Bu görüş, tüm medrese tecrübesini göz önüne aldığımızda isabetli görünmemektedir. Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında medreselerdeki eğitim-öğretimde meydana gelen bazı aksaklıklar sebebiyle medreselerde yaşanan rağbetsizliğin tüm medrese tecrübesini görmezden gelerek yapılan değişikliğin uygulanmasının mümkün olmadığını iddia etmek yanlıştır. Nitekim Ergin, çalışmasının bir başka bölümünde de medreselerin gerileme nedenlerinden birinin aklî ilimlerin terk edilmesi olduğunu zikrederken, program değerlendirmesini yaptığı bölümde farklı ilimlere ait derslerin bir arada okunmasının öğrencilere insafsızlık olduğunu dile getirmesi kendini içinde çeliştiğini

gösteren bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu düşüncesinin altında yatan sebep medreselere dair yaptığı değerlendirmelerde de ortaya çıkmaktadır (Ergin, 1977a, s. 106). Medreselere dair sübjektif görüşlerini okuyucuyla paylaşmıştır. Devamında ise beş asır boyunca Osmanlı'da Molla Hüsrev, Ebussuûd, İbn-i Kemâl gibi yalnızca üç-beş alimin yetiştiğini ancak bunların da ne şarkın ne de garbın öncü isimleriyle kıyaslanacak seviyede olduklarını dile getirmiştir. Medreselerle ilgili bu şekilde bir kanaate sahip olan kimsenin medreselerde meydana gelen olumlu bir gelişmeyi takdir etmemesi şaşılacak bir durum değildir.

Bir başka dikkat çeken husus ise medreselerde bir ihtisaslaşma gayretinin olmasıdır. Derslerin branşlarına göre hocalarına taksim edilmiş olması branşlaşmaya önem verildiğinin göstergesidir. Üzerinde durulması gereken diğer bir nokta ise medrese ıslahatlarında öğrencilere bir miktar burs bağlanmış olmasıdır. Bunların yanı sıra hazırlanan programların, denendikten sonra edinilen tecrübeler sonucu sürekli değiştirilip olgunlaştırılmaya çalışılması da oldukça önemli bir gelişmedir. Özetle medrese ıslah faaliyetlerinin tamamı, Osmanlı Devleti'nin sonlarına doğru bir eğitim arayışını gözler önüne sermektedir (Öcal, 2012, s. 127; Z. S. Zengin, 1998).

Özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde süreli yayınlar aracılığıyla çoğunluğu medrese mensuplarının oluşturduğu birçok Osmanlı aydını medreselerin ıslahı noktasında ne kadar istekli olduklarını ve medreselerin eski gücüne kavuşturulabilmesi için tüm çabayı sarf edeceklerini dile getirmiş ve bu çabalarını ıslah önerileriyle pratik alana yansıtmışlardır. Bunların arasında Şevketî, Gürünlü Hilmi ve Hoca Muhyiddin gibi isimlerin önerilerinin etkisi oldukça büyük olmuştur. Yapılan önerilerin resmî makamlar tarafından kabul görüldüğü resmî düzenlemelerden açıkça anlaşılmaktadır. İstanbul'daki ve taşradaki medreseleri ıslah etmeye yönelik düzenlemeler dönemin şartlarında oldukça gelişmiş ve modern hususlar barındırmıştır. Resmî makamlar tarafından yapılan medreselerdeki düzenlemeler, 1910 yılında başlamış, 1923 yılına kadar devam eden bu süre zarfında pek çok nizamnâme ve talimatnâme çıkarılmıştır. Çıkarılan nizamnâmelerde dikkat çeken husus tedricî bir tekâmül göstererek her nizamnâmenin bir öncekinden daha kapsamlı gibi görünüyor olmasıdır. Ayrıca bu çalışmalar Tanzimat'tan itibaren devam eden medreselerenkarşınkayıtsızınkalma politikasınınsona erdiğini göstermektedir. Meşrutiyet Dönemi'nde medreselere bakıldığında yapı itibariyle yapılan ıslahatlardaki yeniliklere ve değişimlere açık olduğu görülmektedir.

Medreselerdeki yenileşme çalışmalarında amacın ne olduğu oldukça önemlidir. Amacın iyi bir şekilde ortaya konulması süreci ve sonucu direk etkileyen bir husustur. Medrese ıslahat çalışmalarında da genel amaç medreselere kaybettiği fonksiyonlarını geri kazandırmak olarak dile getirilse de programlara bakıldığında öte yandan medreselerin mektepleştirilme yolunda olduğu da görülmektedir.

Medreselerdeki yeni düzenlemelere baktığımızda, program geliştirme noktasında önemli bir aşama kaydedildiğini söylemek mümkündür. Program geliştirmenin günümüzdeki tanımlarına uygun şekilde; programdaki ögelerin birbirleriyle bağlantısı net bir şekilde söylenememekle birlikte özellikle o dönemde Batı'da gelişmeye başlayan yeni bilim dallarının ve fen alanına ait derslerin medreselerin geleneksel programlarına ilave edildiği görülmektedir. Bu şekilde medreseler hem çağın ihtiyaçlarına cevap veren kurumlar olacak, hem de geleneksel yapılarına muhafaza ederek gelenekten kopuş keskin bir şekilde olmayacaktır.

Klasik dönem medrese programlarında dersler, programlarda hangi kitabın okunacağını gösterir şekilde yer almıştır. Günümüz programlarındaki gibi ayrıntılı içerik söz konusu değildir. İçerik o derste okunacak kitabın incelenmesiyle elde edilebilir. Ancak yeni düzenlemelerle bu hususta da değişiklik meydana gelmiş ve nizamnâmelerde dersler, ders saatleri ve derslerde okutulacak kitaplara yer verilmiştir.

Programlardaki derslere bakıldığında derslerin toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir tarafının olduğu görülmektedir. Bu da yeni oluşturulan programların ihtiyaç odaklı ve toplumun yararını gözeten programlar olduğunu göstermektedir. Öte yandan öğrencilerin mezuniyet sonrası durumlarında da hem geleneksel eğitimden geçerek hem de farklı donanımlara sahip olarak hayata katılmalarını öngören programlar oluşturulmuştur. Dersler özelinde detaylandıracak olursak, ilk resmî düzenleme olan Medârîs-i İlmiyye Nizamnâmesi'yle medreselerin programlarına Türkçe başta olmak üzere Edebiyat, Riyaziyât, Fârisi, Hendese, Coğrafya, Tarih, Hikmet, Cebir, Hendese, Kimya, Mevâlid, Kozmografya gibi derslerin ilave edildiği; fünûn-u cedîdenin okutulacağı yeni dershanelerin oluşturulmasının planlandığı görülmektedir.

Medreselerde sonraki Islâh-ı Medâris düzenlemesiyle birlikte Kimya, Botanik, Zooloji, Mineroloji, Ziraat, Jeoloji, Fizyoloji, Coğrafya gibi dersler ise Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye medreselerinin programına dahil edilmiştir. Bu derslerin programlara ilave

edilmelerindeki amaçlardan biri medreseleri, mevcut eğitim sistemine entegre edebilmektir. Özellikle Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medreselerinin üç kademeye ayrılması ve orta kademedeki programda kültür derslerinin yoğun olması hem dinî ilimlere hakim hem diğer konulara hakim ve donanımlı bireyler yetiştirilmesi açısından önemlidir. Ayrıca programlar incelendiğinde, bu derslerin yoğunluğunun seneler içinde arttığı görülmektedir.

Önemli bir husus da Taşra Medreseleri'nde karşımıza çıkmaktadır. Bu medreselerin programlarında El İşleri ve İlâhî gibi derslerin yer alması, meslek uygulamaya yönelik dersler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu derslerin merkezde olmayıp taşrada olması, yerel ihtiyaçların dikkate alınarak bölgesel ve sosyal şartlara uygun programlar oluşturulduğunu göstermektedir. Nitekim bu dersler elin beceri kazanması ve sesin terbiye edilmesi önemli noktalara temas eden ve toplumsal fonksiyonları olan derslerdir.

Ayrıca Medresetü'l-Mütehassisîn Tefsir ve Hadis Şubesi programlarına, birinci sınıfta Tefsir dersinden önce İlm-i Edyân; ikinci sınıfta Hadis dersinden önce Târîh-i Dîn-i İslâm dersleri ilave edilmiştir. Yine aynı programa Coğrafya dersi konulmuştur. Medresetü'l-Mütehassisîn'in açılması, Emrullah Efendi'nin Tûbâ Ağacı Nazariyesi'yle ilişkilendirilebilir bir düzenleme olmuştur. Bu düzenlemeye göre medreselerin önce en üst düzeyindeki eğitim kademesinin düzenlenmesi, burada nitelikli ve donanımlı müderrisler yetiştirildikten sonra da alt kademedeki kısımların eğitiminin ele alınması düşünülmüştür. Bu düşünceden hareketle *Medresetü'l-Mütehassisîn Nizamnâmesi* hazırlanmış; Medresetü'l- Mütehassisîn'in açılması hükme bağlanmıştır. Ancak bu nizamnâme planlandığı gibi uygulanamamış ve Mustafa Hayri Efendi'nin Şeyhülislâmlığa getirilmesinin ardından Satı Bey'in geliştirdiği; eğitiminde ıslahın ilkokuldan başlayarak yukarıya doğru yapıldığı nazariye uygulamaya geçmiştir.

Medreselerin programlarına ilave edilen derslerin dışında ders programlarından çıkarılan çeşitli dersler de mekteplerdan yana tavır alındığı yorumunu kuvvetlendirmektedir. Bu noktada çıkarılan dersler arasında Tefsir, Hadis ve Kelâm gibi dersler olduğu görülmektedir.

Farklı bir nokta da medreselerde yapılan düzenlemelerle birlikte medreselerin Evvel, Sâni, Âli gibi kademelerle ayrılmasıdır. Bu şekilde medreselerde yapılan derecelendirme mekteplerde yapılan düzenlemelere benzemektedir. Çünkü klasik

dönem medrese derecelendirmeleri, çalışmanın ikinci bölümünde açıklandığı şekilde yirmili, otuzlu ve benzeri şekillerde yapılmıştır. Yeni düzenlemelerle yapılan medrese derecelendirmeleri klasik formatından oldukça farklı bir görünüm arz etmektedir. Sonrasında yapılan yeni bir düzenlemeyle medreseler yeniden klasik dönemdeki derecelendirilmeleriyle isimlendirilmiştir. Bu değişiklik yalnızca isimler bazında olmuş, medreselerin eğitim kademelerinin derecelendirmeleri yine mektepler gibi kalmıştır. Belirli bir eğitim sürelerinin olması ve bu eğitim sürelerinin birbirleriyle eşit olması da klasik dönemden ziyade modern mekteplere benzemektedir. Bu noktada öğrencilerin mekteplere olan teveccühünün fark edilmesi ve bu anlamda medreselerin kaybettiği teveccühü tercih edilen mekteplere benzeyrek elde etmeye çalışıldığı şeklinde yorumlamak yanlış olmayacaktır. Bunların yanında medreseler öğrencilerini geri kazanmak için bazı imtiyazlar da sunmuştur. Mekteple benzerlikleri sadece bu sayılan hususlar da değil idari teşkilat noktasında da kendini göstermiştir. Medresenin bir "umûm müdür" tarafından idare edilecek olması, bu duruma örnek olarak verilebilir. Medreselerdeki imtihanlar ve ders geçme sistemleri de klasik yapılanmanın dışına çıkarak modern mektepler çizgisinde olmuştur.

Islâh-ı medâris çalışmalarında, reform yanlısı ulemâ medreselerin, Batı tarzı modern mekteplerin model alınarak dönüştürmeye eğilimli olmuş; muhafazakâr ulemâ ise geleneksel medresenin korunması düşüncesinde olmuştur. Türkçülük fikrini benimseyen cenah ise çeşitli sebeplerle ıslahatı engellemeye çalışmıştır. Bu noktada Batıcıların genel tavrı ise medreselerin ıslah edilemeyecek durumda olduğu kanaatini taşımalarıdır. Özellikle Şeyhülislâm Mustafa Hayri Efendi'nin gerçekleştirdiği ıslahatı, İttihat Terakkî Fırkası başta olmak üzere çeşitli ideolojiler destekliyor gibi görünse de desteklememişlerdir. İttihat Terakkî Fırkasının etkileriyle ıslahat sağlıklı bir şekilde uygulamaya geçirilememiştir.

Mekteplerdeki duruma bakıldığında I. Meşrutiyet'in ilanının ardından II. Abdülhamid'in eğitim siyaseti, gayrimüslim ve yabancı okulları dengeleyebilecek; onlarla rekabet edebilecek Batı tarzı modern mektepleşme olmuştur. Devlet, açtığı bu mekteplere, çağın gereksinimlerini karşılayacak şekilde donanımlı, aynı zamanda da devletine bağlı idareciler yetiştirme fonksiyonu yüklemiştir. Bu okulların müfredatlarına bakıldığında Din ve Ahlak derslerinin sayılarının artırıldığı görülmektedir. Bu tavır, medreselerin ıslahından daha kolay bir yol olarak görülmüştür. Ayrıca bu okullar

sürekli yaygınlaştığından mekteplerin programlarındaki din derslerinin artırılmasıyla devletin resmî din anlayışı da hızlı yaygınlaştırılabilecek anlamına gelmektedir. Bu durum, devletin resmî ideolojisinin eğitim aracılığıyla halka ulaştırılması için kolay bir yol olmuştur. Mekteplerin ilmiye ile bağlantısı da devam etmiştir. Hem mektepleşme konusunda katkı sağlayan hem de mekteplerde fiilen görev alan ilmiye mensupları bu bağlantıda önemli roller üstlenmiştir.

Tanzimat sonrası eğitimin bir bilim olarak kabul edilmeye başlanmasıyla öğretim yöntemleri, öğretim ilkeleri, yeni öğretim yöntemlerinin uygulanması vb. hususlar dikkat edilen hususlar olmuştur. Eski yöntemlerin eleştirilmeye başlanması, ezbercilik anlayışının bırakılması gerektiği düşüncesi, bireysel farklılıklar, yeni sınıf düzenleri vb. konuşulan konular haline gelmiştir. Usûl-i cedîd hareketinin yaygınlaşmasıyla öğretimde yeni yöntemler denenmiş, ders araç-gereçlerinden öğretim usulüne kadar her aşamada değişiklikler meydana gelmiştir. Özellikle Dârü'l-muallimînin açılmasından sonra öğretmenlikle ilgili meslek dersleri gündeme gelerek programlarda değişiklikler meydana gelmiştir. İlk olarak Dârü'l-muallimîn-i Rüşdî'nin programına Ahmet Cevdet Paşa tarafından "Usûl-i İfâde ve Tâlim" adıyla ilave edilen meslek dersi, yıllar içinde farklı isimlerle programlarda yer almıştır. Batı ile münasebetler artınca eğitim alanında da önemli etkilenmeler meydana gelmiştir. Pedagoji ile ilgili pekçok eser tercüme edilmeye başlanmıştır. Bu noktada Selim Sabit Efendi'nin *Rehnümâ-i Muallimin* eseri zikredilmeye değerdir. Sonrasında da usûl-i tâlim ve terbiye konusunda kitaplar yazılmaya devam etmiştir. Psikoloji konusu da ön plana çıkarak yararlanılan bir disiplin haline gelmiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde de ünlü eğitimci ve düşünürlerin fikrî tartışmaları, dönemin eğitim anlayışının şekillenmesini sağlamıştır. Bu dönemde geleneksel eğitim anlayışlarına eleştirel bir gözle bakılmıştır.

Din eğitimi kurumlarıyla ilgili zikredilmesi gereken önemli bir mesele, yeni açılan kurumlarla birlikte medresenin faaliyet alanının daraltılmaya çalışıldığıdır. Mekteb-i Nüvvâb ile başlayan ve Dârü'l-fünûn bünyesinde kurulan Hukuk Fakültesi ve yine Dârü'l-fünûn bünyesindeki İlahiyat Fakültesiyle birlikte sistemin dışına itilmeye çalışılan medreseler ve ulemânın iyice gözden çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Hukuk alanında da İlahiyat alanında da medrese dışında üniversite bünyesinde yeni yapılandırmaların olması bu açıdan oldukça önemlidir.

Bu bölümde süreli yayınlardaki eğitim tartışmalarının pratik alanda uygulanması ve bunun sonucunda din eğitimi alanında gerçekleşen düzenlemelere ve gelişmelere yer verilmiştir. Bir sonraki başlığımızda ise yaşanan gelişmelerde din eğitimi bağlamında hangi problem noktalarının oluştuğuna temas edilecektir.

3.3. Din Eğitimi Alanındaki Karakteristik Problemler

I. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte modernleşme hareketlerinin eğitim alanına yansımasının bir sonucu olarak eğitim sistemini yeni bir anlayışla yapılandırma çabası, bazı problemleri de beraberinde getirmiştir. Eğitim alanında yapılan ıslahatlarda ana eğilim, mevcut yapıya dokunmaksızın bazı yeni adımlar atmaya çalışmak şeklinde olmuştur. Geleneksel unsurların günün şartlarına göre yeniden yorumlanması gerektiği düşünülerek bazı icraatlar yapılmıştır. Bu noktada karar mekanizmalarını harekete geçiren amil, modernleşmeyi sağlamanın yolunun din eğitimi alanının da yeniden dizayn edilmesinden geçtiği şeklindeki düşüncedir. Bu durum, din eğitiminde bazı yeni adımlar atılmasının gerektiğine dair bir algının artık zihinlere yerleşmiş olduğunu göstermesi açısından önemlidir.

Eğitimde yenileşme çalışmalarının etkisiyle Osmanlı eğitim düşüncesinde ve eğitim uygulamalarında pek çok yenilik meydana gelmiştir. Ancak geleneksel bir toplum yapısına ve idarî düzene sahip olan Osmanlı Devleti'nde, yeni uyum sağlanmaya çalışılan bir sistemde bazı problem alanlarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu nedenle bu yeniliklerden bazıları Osmanlı eğitim sistemine sorunsuz bir şekilde entegre edilirken, bazı hususlarda ortaya çıkan problemler yenileşme çabalarının eğitim alanında sağlıklı şekilde uygulanabilirliğini engellemiştir.

Özellikle din eğitimi bağlamında bu meseleyi ele aldığımızda ortaya çıkan problemlerin başında din eğitiminde hedef sorunu, geleneksel usul ve metotların değiştirilmemesindeki ısrarın eğitimi olumsuz yönde etkilemesi, eğitim anlayışındaki değişimin din eğitimine etkileri, siyasî ve ekonomik durumun din eğitimi üzerindeki etkileri ve modernleşmenin dinî anlayış üzerindeki etkileri gibi problem alanları karşımıza çıkmaktadır. Bu başlıkta Meşrutiyet Dönemi'nden Cumhuriyet'e giden süreçte din eğitimi alanındaki karakteristik problemlere yer verilecektir.

3.3.1. Eğitimde Hedef Sorunu

Eğitimde hedef, bireyde gözlenmesi kararlaştırılan bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu açıdan hedef, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla bireylere kazandırılması planlanan davranış veya davranış değişikliği şeklinde de ifade edilebilir (Ertürk, 1997). Her döneme, ideolojiye ve yetiştirilmek istenen insan tipine göre şekillenen eğitim hedefleri, uygulandığı toplum hakkında geniş bilgi veren unsurlardır.

Osmanlı Devleti'ndeki geleneksel eğitimde tamamen dinî hüviyette olan eğitim, dinî inanç ve itikatları öğretme ve dinî değerleri toplumda yaygınlaştırma hedefini gütmüştür (Cebeci, 2015). Her ne kadar geleneksel medrese külliyelerinin içinde tıp ve benzeri uzmanlık alanlarına ait olan oluşumlar yer almış olsa da eğitimin genel hedefi hep dinî olmuştur. Bununla birlikte özellikle Tanzimat sonrasında artan merkezî devlet anlayışıyla memur ihtiyacı ortaya çıkmış ve eğitimin başlıca amaçlarından biri devlet dairelerine memur yetiştirmek olmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi'nde ise Batı'da meydana gelen gelişmeler ve ülke içerisindeki etkileriyle eğitim alanındaki görüşler değişmeye başlamış ve eğitimin hedeflerinde de farklılaşmalar meydana gelmiştir. Bu değişiklikler medreselerde çözülmelerin başlangıcını teşkil etmiştir (Aydın, 2013, s. 448).

Medreselerde ortaya çıkan çözülmeler esasen Osmanlı toplumunda meydana gelen çözülmelerin bir yansımasıdır. Eski amacını yerine getiremeyen medreseler, toplumsal yapıda meydana gelen çözülüşün karşısında kaybettikleri fonksiyonlarını muhtevalarında değişiklik yapmak suretiyle örneğin programlarındaki dersleri tâdil etmek gibi adımlarla geri kazanmaya çalışmışlardır.

Eğitimde devletin genel hedefleri, devletin kendi politikasına göre şekil almaktadır. Bu anlamda eğitim ile siyasal tarih arasında paralellik mevcuttur. Devletlerin tarihinde siyasal değişimler direk olarak eğitim alanına yansımış ve değişiklikler meydana getirmiş, iktidarlar kendi değerlerini topluma aktarırken eğitimi bir araç olarak kullanmışlardır. Bu açıdan Osmanlı Devleti'nde de eğitim, toplumsal uyumun, siyasal birliğin ve devlete sadakatin temin edilmesinde bir ideolojik aygıt olarak kullanılmıştır. Eğitimdeki modernleşme sürecinde devlet yöneticileri kendilerine yönelik sadakatin sağlanmasında dinî, millî ya da etnik değerlerden de yararlanmışlardır. Örneğin

Tanzimat Dönemi'nde Osmanlıcılık, II. Abdülhamid Dönemi'nde İslamcılık, II. Meşrutiyet Döneminde ise Türkçülük ideolojisi eğitim aracılığıyla aktarılmıştır. Bunun en belirgin örnekleri ise ders programlarında ve ders kitaplarının içeriklerinde kendini göstermiştir. Bu bakımdan Osmanlı'dan Cumhuriyet'e giden yolda yapısal açıdan bir süreklilik olsa da ideolojik açıdan ciddi bir değişiminin olduğu görülmektedir (M. Ö. Alkan, 2004, s. 77). Bu anlamda devletin ideolojisi devletin maslahatına hizmet eder doğrultuda değişime uğramıştır.

Osmanlı'da Batı tarzı okulların açılması ve toplum yapısında meydana gelen değişmeler neticesinde eğitimin hedefinin ne olduğu ve buna bağlı olarak medreselerde nasıl bir sistemin takip edileceği noktasında kararsızlık yaşamıştır. Bu noktada devlet yöneticilerinin kendi görüş ve düşüncelerinin, hedeflerin belirlenmesinde en etkili amil olduğunu söylemek gerekmektedir.

Osmanlı Devlet adamları eğitimi devletin bekası için gerekli görmüş ve konjonktürel yapıya uygun olarak eğitimin hedeflerinde de belirli periyodlarla değişimler yaşanmıştır. II. Abdülhamid de eğitimi "mutlak monarşinin kendini yeniden üretmesini sağlayacak bir kurum" olarak kabul etmektedir. Sultan, halifelik gücünün etkisini artırmak adına İslamî yönlerden güçlü bir nesil yetiştirmeyi oldukça mühim bir mesele olarak görmektedir. Ona göre yeni yetiştirilecek nesil, İslamî terbiye almış ve İslam ahlakıyla donatılmış bir nesil olmalıdır. Çünkü İslamî bir eğitim, yüzyıllar boyunca bütün dünyaya hükmetmiş bir imparatorluğu içinde bulunduğu mevcut durumdan kurtarabilecek bir güce sahiptir. Bu düşünce, II. Abdülhamid'in eğitim politikalarına yön vermiştir. Memleketin içinde bulunduğu durumdan nasıl kurtulacağı sorusu karşısında II. Abdülhamid'in cevabı da İslamcılıktan yana tavır almak şeklinde olmuştur. Ancak bunun yanında ilerlemeye ve bilime de azami derecede önem vermiş, bilimsel gelişmelerin takip edilmesi gerektiğini savunmuştur (M. Ö. Alkan, 2008, s. 33). Sultan Abdülhamid kendine özgü bir biçimde Batı tarzı eğitim sisteminin ortaya koyduğu biçimsel özellikleri taklit etmeye teslim olmamış; Batı eğitim sistemini Osmanlı İmparatoluğu'nun İslamî mirasına uygun bir hale getirme gayesiyle ödünç alınan bu sistemin en önemli unsurlarını Osmanlılaştırma gayretinde olmuştur (Fortna, 2005, s. 118). Bu dönem böylesi bir karakter arz eden eğitim ve devletin eğitim politikaları, içinde bulunduğu ortamın şartlarına göre farklılık arz etmiş ve gelişme göstermiştir.

Bunun somut örneği olarak, bu dönemde özellikle ilkokulların dini bütün bireyler yetiştirmek amacında görülen İslamcılık akımının etkisinin yanında ortaöğretimde Osmanlıcılık tavrına uygun eğitim amaçlarının olduğu da görülmektedir. Kaza ve kasabalara yapılması planlanan ibtidâî okulların geniş ve büyük olması ve bu okullarda gayrimüslim çocukların da eğitilmesi hakkındaki resmî kararlar, ilköğretimde de Osmanlılık siyasetine önem verildiğini göstermektedir. Ancak dönemin sonlarına doğru Türkçülük akımının etkileri okullarda görülmeye başlanmıştır (Kodaman, 1988, s. 164).

II. Meşrutiyet'in ilanı ise yalnızca siyasî bir değişim olmamış, Avrupaî bir fikir faaliyetinin de ilk adımı olmuştur. Meşrutiyet Dönemi'nde "Batılılaşma" düşüncesi sistematik bir hale getirilmiştir. Meşrutiyet Dönemi Batılılaşma hareketlerinin etkisiyle eğitimdeki bu hedef bir kaymaya uğramış ve Avrupaî forma sokulmaya çalışan; kısmen Avrupaî biçimler alan ve Avrupa ile yarış yapabilme niyet ve iradesine sahip bir eğitim anlayışı ortaya çıkmıştır. Bu dönemde vatanına bağlı ve sağlam karakterli gençlerin yetiştirilmesini eğitimin temel hedefi olarak gören eğitim anlayışı, eğitim aracılığıyla gençlere toplumsal ve siyasal alan başta olmak üzere birçok alanda görev ve sorumlulukların kazandırılmasını da misyon olarak üstlenmiştir. Bu noktada da Balkan Savaşları, Osmanlı Devleti'nde eğitimin amacında ve yetiştirilmek istenen insan tipinin değişmesinde en etkili amillerden biri olmuştur. Devlet genelinde İslamcılık ve sonrasında Osmanlıcılık ana ekseninde olan eğitim hedefleri, bu savaşların ardından bu eksenlerden uzaklaşarak Türkçülük çizgisine yakınlaşmıştır. Eğitimde millî unsurlar ön plana çıkmış ve hedefler millî değerler ve ögeler çerçevesinde belirlenmiştir. Osmanlı Devleti için eğitimde gerçekleşen bu hedef değişikliği doğru olmuş mudur ya da amacına ulaşabilmiş midir gibi sorular tartışılmayı gerektiren konulardır.

Geleneksel Osmanlı toplumu, geleneklerine ve dinine bağlı bir toplum olma özelliklerini koruyagelmiştir. Geleneklerine ve dinine bu şekilde bağlı bir toplumda yeni eğitim anlayışına uygun açılan okullarda kendi değerlerini dışlayıp yeni bir değer transferi yapmak ve Batı'nın değerlerini topluma empoze etmeye çalışmak başarılabilecek makul bir hedef olmaktan uzaktır. Nitekim Osmanlı Devleti de kendi hedefini son yüzyılda yoğunlaşan Batılı anlayışlarla revize edebilmeyi tam olarak başarabilmiş değildir. Toplumsal yapıda başlayan ve eğitim alanına da akseden çözülmelerin ortaya çıkardığı karmaşayla mevcut eğitim yapısının yeni bir yapılanma karşısında ne açılardan ıslah edilebileceğine dair problemler ortaya çıkmıştır.

Eğitim sisteminde yapısal olarak atılmaya çalışılan adımlar neticesinde ıslâh-ı medâris çalışmalarına baktığımızda da sürekli medreselerin formunu revize etmeye yönelik çabaların olduğu; ancak medreselerdeki eğitimin hedefinin değişmesine yönelik bir adımın atılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda medrese ıslahatları konusunda ortaya çıkan tartışmalara da bakıldığında entelektüellerin çok az bir kısmının hedefin revize edilmesine yönelik fikirler ortaya attığı görülmektedir. Buna karşılık ise medrese ıslahatları başlığında da ele alınan ve Osmanlı entelektüelleri tarafından ortaya atılan çoğu fikrin medrese müfredat programlarıyla, medrese yapılanmalarıyla ve eğitim-öğretim teşkilatlanmalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Oysa eğitimde hedefin olmazsa olmaz bir şart olduğu bilinmektedir. Buna rağmen hedeflerin revizyonuna yönelik bir girişimin olmamasının, hedeflerin değişimine yönelik bir revizyon ihtiyacı hissedilmediğinden mi yoksa bunun zor olduğunun düşünülmesinden midir hususunda bir açıklık yoktur.

Hedefi revize etmeye yönelik ilk çalışma 1914'te çıkarılan Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi ile Medresetü'l-Vâizin'in açılma amaçları arasındaki ifadelerde geçmektedir. Nizamnâmeye göre bu medrese *"...dîn-i mübîn-i İslam'ın müessisi medeniyet ve fazilet olduğunu cihân-ı insâniyete neşredebilecek erbâb-ı kemâli yetiştirmek maksadıyla..."* açılmıştır. Bu açıdan bakıldığında bu okulun misyonunun resmî belgede görüldüğü şekilde açıkça yüklendiği görülmektedir. Sonrasında açılan Medresetü'l-İrşâd'da da aynı misyonun korunduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken bir husus, yukarıdaki hedefte görüldüğü üzere medresenin alanının din görevliliği ile sınırlandırılmış olmasıdır.

Bu şekildeki bir amaç Meşrutiyet Dönemi din eğitiminde bulunmamaktadır. Bu perspektiften bakıldığında aslında Osmanlı modernleşme döneminde eğitim alanında yapılmış tüm ıslahat faaliyetlerinde eğitimin hedefinde sürekli olarak bir değişim olduğu görülmektedir. Hedef konulduğu noktada da medreselerin klasik dönemlerinden oldukça farklı bir hedefe yönelik yol çizilmiştir. Bu durum, medreselilerin etkinlik alanlarının azaltılması olarak yorumlanabilir.

Eğitim üzerine karar verici devlet ricâli medresenin formel olarak dizaynına yönelirken, 1914'e kadar medresenin hedeflerini revize etmeye hiç girmemişlerdir. Eğitimde hedef probleminin olması bazı medrese mensuplarını da rahatsız etmiş ve süreli yayınlardaki

yazılarında bu konuya temas etmişlerdir. Yazılarında eğitimdeki hedefsizliğin eğitimi olumsuz etkilediğine yönelik görüşlerini paylaşmışlardır.

Örneğin Mehmed Emin, *Sırât-ı Müstakîm*'de kaleme aldığı yazısında eğitim programlarındaki amaçsızlığa dikkat çekerek bu durumun öğrencileri atalete sevk ettiğini, net hedefleri olmayan bir eğitim kurumunda eğitim alan öğrencilerin de kendi gelecekleri için yüksek hedeflerde bulunamadığını, bu durumun öğrencilerin devlet memuru ya da köy imamı olmak gibi hedeflerle yetinmelerine sebebiyet verdiğini söylemiştir. Bunun giderilmesi için ise yapılacak olan şeyin uygun programların hazırlanması olduğu görüşündedir (Mehmed Emin, 1330, s. 176). Eğitim programlarındaki amaçsızlık üzerinde duran diğer bir isim H. Feyzi ise, programlarda belirli bir gayenin olması durumunda medrese ıslahatlarının da kolaylaşacağını belirtmiştir. Ona göre belirli amaçların temini öğrenciler bazında da vakit kaybını önleyecek ve faydalı çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayacaktır (H. Feyzi, 1328, s. 89).

Hedeflerin medreseler için yeni hazırlanacak programlarda en önemli unsur olduğunu söyleyen M. Şemseddin (Günaltay), eğitimin temelini oluşturan programların belirli bir amaca göre dizayn edilmemeleri halinde hiçbir fayda sağlamayacağı gibi büyük zararlar vereceğini düşünmektedir. Bu mesele, gelecek neslin eğitiminde dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardandır. Ona göre öğretimin temeli programdır. Programlarda da hedeflere uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Bunun için de öncelikle hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir (M. Şemseddin, 1330c, s. 45).

Meşrutiyet Dönemi'ndeki uygulamalara bakıldığında yöneticilerin M. Şemseddin'in söylediği doğrultuda eğitimin hedeflerinde meydana gelen değişikliği programları değiştirmek suretiyle yapmaya çalıştıkları görülmektedir.

Medrese mensuplarından Cevad Bey de medrese tahsilinde gaye konusunu ele alarak öğrencilere eğitimde gayelerinin neler olması gerektiğine dair çeşitli tavsiyelerde bulunmuştur. Ardından medreselerdeki yeni sistem ile eski sistemin tahsil gayesinin ne olduğuna dair görüşlerini paylaşmıştır. Eski sistemde mevcut olan azim ve sebat eksikliği nedeniyle başarıya ulaşamadığından bahsetmiştir. Bu noktada Meşrutiyet yönetiminin eski sistemin eksikliklerini giderme ve saadet temin etme amacıyla

birtakım değişikliklerin ve yeniliklerin yapılmasının gerekliliğini de aşıladığına dikkat çekmiştir (Cevad, 1336b, s. 220–222).

Eğitimin hedefinin programlarla olan ilişkisine değinenlerden biri de Aksekili Ahmed Hamdi olmuştur. Aksekili Ahmed Hamdi, okulun öğrencileri geleceğe hazırlayan bir kurum olması nedeniyle okul programlarının öğrencilerin gelecekteki hedeflerine yönelik hazırlanması gerektiğini ve öğrencilerin karşılaşacakları şüpheleri yok etmeye dayalı olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, mekteplerdeki Ulûm-i Dîniyye derslerinin öğrencileri belirli bir hedefe ulaştırmaktan oldukça uzakta olduğunu ve bu sebeple bu derslerden beklenen verimin alınamadığını söylemektedir (Aksekili Ahmed Hamdi, 1337).

Halim Sabit de benzer şekilde gaye eksikliğini medreseler özelinde ele alarak hedefsiz bir eğitimi, medreselerin içinde bulunduğu geriliğin temel sebebi olarak göstermiştir. Medreselerin ıslahı ile dile getirdiği tüm düşüncelerini gaye eksikliği üzerinden ve bununla bağlantılı olan program eksikliği üzerinden izah etmiştir (Halim Sabit, 1324, s. 324–336).

Sürecin tamamına bakıldığında medreselerin klasik dönemde yapılandırıldığı şeklin, eğitimin amaçlarının ve anlayışının değişmesiyle yeni amaçları yerine getirebilecek formda olmamasının, medreseleri farklı teşebbüsler yapmaya mecbur ettiği görülmektedir. Eğitimdeki ıslahatlar bağlamında medreselere bakıldığında yapılan değişikliklerin genel itibarla eğitimin değişen hedefine yönelik medreselerin programlarındaki derslerin değiştirilmesi, ders ilaveleri ya da bazı durumlarda ders eksiltmeleri ile yapılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak bu amaçların gerçekleştirilmesi ders değişimlerinden daha üst düzeyde yeni bir hedef tesisiyle mümkün olabilecektir. Bu nedenle yapılan ıslahatlar medreselerin varlık mücadelesinde olumlu bir katkı sunamamış ve medreselerin kapatılmasıyla sonuçlanan bir durum ortaya çıkmıştır.

Klasik dönem medreselerinin yetiştirmeyi hedeflediği insan profiliyle modernleşme dönemi eğitiminin yetiştirmeyi hedeflediği insan tipi arasında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Modern dönemde en genel manasıyla din, eğitimden beklenen hedefler arasında küçük bir yer tutmaktadır. Oysa klasik dönemde eğitimin nihaî hedefi "dinini bilen" insan yetiştirmektir. Modernleşme sonucunda zorunlu hale gelen eğitimin

hedeflerine “informal” ve “nonformal” olarak adlandırılan hedefler de eklenmiştir (İmamoğlu, 2013, s. 190). Hedeflerin revize edilmesi ve medreselerin dayanağı olan sosyolojik unsurların değişimi, medreselerde de değişim yapılmasını zorunlu kılmıştır. Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi nihaî olarak tam anlamıyla değişim meydana gelmediği gerekçesiyle medreseler kapatılmıştır.

Okullardaki din dersleri açısından meseleye bakıldığında da derslerin programlara ekleniş amaçlarına dair net bilgilerin olmadığı görülmektedir. Genel olarak dersler, halkın beklentisini karşılayabilmek amacıyla programlara dahil edilmiştir. Ayrıca henüz eğitimin bir bilim olarak gelişmesi ve program geliştirme çabaları tam anlamıyla gelişmiş olmadığından; eğitim-öğretim etkinliklerinde programların genel amaçları somut bir şekilde anlaşılamayabilir. Bu nedenle eğitim kurumları ve bu kurumların müfredatlarını gösteren programların amaçları ancak programların aşında yer alan genel bilgilerden anlaşılabilir. Din derslerinin yer aldığı programların geneli düşünüldüğünde, çağın ve halkın ihtiyaçları doğrultusunda birkaç tasvirî bilginin haricinde derslerin amacına yönelik doyurucu bir bilginin olmadığını söylemek mümkündür.

3.3.2. Geleneksel Yapı ve Metotların Din Eğitimine Etkileri

Gelenek kavramı, İslam medeniyetinin ilim ve kültür hayatını günümüzden ayıran bir kavramdır. Geleneğin oluşması için uzun bir sürece ihtiyaç vardır. Bu süreç içinde üst kuşak alt kuşağa kültür, değer ve bilgi aktarımında bulunur. Kuşakların bu aktarımı geleneği oluşturan ve önceden oluşturulan geleneğe de katkı sağlayan bir faaliyettir. Bu açılardan gelenek, tecrübî bir faaliyettir (İmamoğlu, 2013, s. 186). İslam eğitim geleneğinde de sözü edilen bu kültür, değer ve bilgi aktarımı üst düzeyde devam etmiştir. İslamiyette kutsal sayılan ilim, bu yolla elde edilir. Bu açıdan bakıldığında kutsalı gerçekleştirme yukarıda sözü edilen kültür, değer ve bilgi aktarımı yoluyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla medreselerdeki ilim geleneğinin bir çeşit kutsalı gerçekleştirme faaliyeti olduğu söylenebilir.

Gelenek, geçmişle olan irtibatın sağlanması noktasında köşe taşı niteliğindedir. Bu özellik nedeniyle bir eğitim kurumundaki gelenekle aslında istikrarlı olmak ifade edilmektedir. Medreselerde aynı kitabın yüzyıllar boyunca okutulması bir gelenek ve kurumsallaşma olarak kabul görmektedir. Bu açılardan klasik zihniyette aynı kitabın ya da şerhlerin uzun yıllar okutulması “bilginin statikleşmesi” olarak değil; eğitim-

öğretimdeki istikrar olarak kabul edilmektedir. Ancak bu istikrar, son dönem Osmanlı'sında değişime uğramıştır. Yeni gelişmeler karşısında eski sistemin aynı şekilde devam etmesi hatta eskisinden daha alt seviyeye inmesi, istikrar olmaktan ziyade yeniliklere ayak uyduramamak olarak yorumlanabilir. Üstelik medreseler, sistemsel olarak bazı zorluklar yaşanacak olsa bile mevcut durumlarını değiştirebilecek potansiyele ve vizyona sahip kurumlardır. Ancak medreselerin uygulayıcılardan kaynaklanan bir bozulma yaşaması; kurumsal bazda da etkilerini göstermiştir.

Medreselerdeki kurumsal yapı ve sisteme dair ilk şikayetler Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıkmış, medreseler hakkında olumsuz izlenimler halka bu dönemde sunulmaya başlanmıştır. Medreselerle ilgili somut tartışmalar da bu dönemde ortaya çıkmış ve tartışmalar medreselerin varlıklarını sorgulamaya kadar varmıştır. Medrese sistemi 17. yüzyıla kadar eğitim sistemi olarak yeterli ve geçerli olmuş ancak bundan sonraki dönemde yenilenmeye ve geliştirilmeye ihtiyaç duymuştur. Medreseler konusunda yaygın şekilde "gerileme" ya da "bozulma" olarak ifade edilen geleneği koruma ve sürdürme adına kendini yeniliklere ve gelişmelere adapte edememe sorunu olduğunu söylemek mümkündür.

Öte yandan medreselerin karşısında yeni oluşturulan bir sistem ve bu yeni sistemin kurumlarının medreseleri atıl bırakması şaşılacak bir durum değildir. Eski sistem ne kadar iyi olursa olsun, farklı bir yapılanmanın meydana getirilmiş olması zaman içinde eski sistemin çalışma mekanizmalarını ortadan kaldıracaktır. Karşısında tıp, mühendislik, askerî eğitim gibi farklı eğitim programları bulunan medreseler de zaten tam anlamıyla kurtarılmak istenmediğinden sürecin sonunda kapatılmaya mahkum olmuşlardır.

Ancak medreselerin modernleşme sürecinin dışında bırakılmasının yanında kendi içinde meydana gelen bazı durumlar da medreselerin yeniliğe gösterdikleri direnç şeklinde anlaşılmasına neden olmuştur. Özellikle süreli yayınlarda medrese mensupları tarafından açıkça ya da satır aralarında zikredilen bu durumlar, medreselerin mevcut öğretim yöntemlerinde bir reform yapılmasının gerekliliğini göstermektedir. Aşağıda medrese içindeki geleneksel yapı ve metotlarda ısrar edilmesinin din eğitimine etkisinden bahsedilecektir.

Medreselerde, klasik dönemden beri kullanılan ders kitapları ve metotların değiştirilemeyeceği algısıyla hareket edilmesi bazı problemlere neden olmuştur. Örneğin Arapça dilbilgisinde *Emsile-Binâ-Maksûd* serisi ve benzeri haricinde Arapça kitapları okutulmamış; diğer derslerde de belirli kitaplara bağımlı kalınmış; şerhler dışındaki kitaplar neredeyse kullanılmamış, derslerde ezbercilikten öteye gidilmeyerek anlamaya yönelik başka etkinlikler yapılmamıştır. Özellikle derslerde okutulan kitaplarda şerhlerin yaygın ve değişmez olarak konumlandırılması birçok kişi tarafından eğitimde durağanlaşmanın nedeni olarak gösterilmiştir. Aslında şerhleri büsbütün kendini tekrar eden bir faaliyet olarak kabul etmek doğru değildir. Nitekim şerhler, öğrencilerin temel ders kitaplarını anlayamadıkları noktalarda öğrencilerin anlayabileceği şekilde ifade edilmesi olarak da tanımlanabilir. Bu nazardan bakıldığında şerhlerde aslında ders materyalinin öğrenci merkezli bir bakış açısıyla yeniden ele alınıp yorumlanması söz konusudur. Dolayısıyla asıl sorunun başka yerde aranması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Süreli yayınlarda bu durumun müsebbibi olarak yeni yöntemlerin medreselerdeki uygulayıcıları olarak yeniliklere kapalı olan müderrisler ve yönetimdeki söz sahibi kişiler gösterilmiştir. Nitekim müderrisler medreselerde oldukça belirleyici bir konumda olmuşlardır. Müderrisler, medresenin içerisinde bulunduğu külliyenin mütevellisini temsilen medresedeki her türlü eğitim ve yönetim işlerinden sorumluydular. Bu kapsamda medreselerde okutulacak kitaplar ya da takip edilecek usul ve yöntemler de müderrislerin ilmî birikimlerine, dünya görüşlerine ve kişisel tercihlerine göre belirlenmekteydi. Buradan hareketle geleneksel usullerde ısrar etme ve değişimler karşısında kendini yenileyememe hususlarındaki eleştirilerde müderrislere önemli bir pay düşmektedir. Ayrıca bu konuda gelen eleştirilerde yöneticilerin ve ilmiye mensuplarının kural dışı fiil ve davranışlarda bulunduklarına da değinilmiştir.

Dönemin ıslah tartışmalarının büyük çoğunluğunda medreselerde sürdürülen metotların değiştirilmesi gerektiğine dair talepler yer almaktadır. Bu hususta bazı örnekler şu şekildedir:

Osmanlı Devleti'nde Maarif Nâzırlığı dahil olmak üzere çeşitli kademelerde görev yapmış olan Mehmed Esad Safvet Paşa, II. Abdülhamid'e sunduğu ârizasında, medreselerin ıslahına yönelik önemli tespitlerde ve önerilerde bulunmuştur (BOA, *Y.E.E.*, 43/114). Bunlardan en dikkat çekeni medreselerin geleneksel metotlarına ilişkin eleştirileri olmuştur. Safvet Paşa, medreselerde takip edilen programın 200 yıl önce

benimsenen bir program olduğunu; öğretim usullerinin de alışılagelmiş kalıpların dışına çıkmadan devam ettiğini söylemiştir. Ona göre bu programlarla ve metotlarla devam edildiği takdirde istenilen verimin alınması mümkün değildir. Bu konuyu detaylandırarak sunan Safvet Paşa, bu problemlerin çözümü olarak müfredâtın ve öğretim usullerinin çağın şartlarına uygun olarak yenilenmesi, ders programlarına aklî ve fennî ilimlerin ilave edilmesi, bazı derslerin programlardan kaldırılması ve bazılarının ise kısaltılması önerilerinde bulunmuştur.

Aklî ilimlerin müfredatlarda yer almadığına yönelik eleştirilere de değinmek gerekmektedir. Medreselerde aklî ilimlerin gerilemeye neden olacak şekilde müfredattan tamamen çıkarıldığını söylemek mümkün değildir (Sarıkaya, 2001). Ancak tıpkı yeni usullerin sınıflarda uygulanmasında olduğu gibi bu derslerin işlenmesi esnasında müderrislerin performansları, derslerin kalitesi, içeriği vb. konular derslerin verimsiz bir şekilde işlenmesine neden olmuş olabilir. Aklî ilimlerin medreselerin müfredatında yer aldığına dair rivayetlerden (Bolay, 2005; İhsanoğlu, 2000; Kütükoğlu, 1977; Sarıkaya, 2001), derslerin niteliğiyle ilgili bir değerlendirme yapma imkanı bulunmamaktadır. Ancak süreli yayınlarda aklî ilimlerin ihmal edildiğine dair sıklıkla yer alan eleştirilerden, bu derslerin klasik dönemde olduğu gibi verimli bir şekilde işlenmiyor olduğu sonucu çıkarılabilir.

Sahn talebelerinden A. Şükrü, medrese ıslahatlarında hâl-i hazırı ıslah ve altı sene önceki duruma dönüş şeklinde iki temayülün olduğunu söyleyerek medrese ıslahatları hakkında medreselerin teşkilatlanmalarından önceki hallerinin "Hüve'l-Bâkî"si eksik mezar taşı olduğunu söylemektedir. Altı sene önceki hale dönüldüğü takdirde o mezar taşlarına Hüve'l-Bâkî yazısının yazılacak olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre Hâriç ve Dâhil medreselerinin talebelerinin Arapça'yı anlamamalarının sebebi teşkilâtta değil, takip edilen usuldedir. Bu düşüncelerinden sonra ise bu zamana kadar medreselerin uyutulduğunu, fakat serbest düşünme ve fikirleri açıklama imkanı doğunca medrese öğrencilerinin içinde bulundukları müesseseleri düşünmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir (A. Şükrü, 1336a, s. 238).

Diğer bir örnek H. Feyzi'nin ise medreselerin ıslah edilmelerine dair görüşlerini aktarırken karşımıza çıkmaktadır. H. Feyzi, talebelerin camilerde değil özel dershanelerde ders alması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre dersler ancak bu şekilde

işlenirse ilim öğrenmek için atan kalpler ve eğitim sevdasıyla ailelerini ve vatanlarını bırakıp yerlerini yurtlarını değiştiren öğrenciler, derslerden layıkıyla istifade edebilir. Şu an devam ettiği halinde cami kapısından girildiğinde mevcut olan gürültüler ders işlenmesine engel olmaktadır (H. Feyzi, 1328, s. 89). Bu nedenle mevcut usullerin değiştirilmesi gerekmektedir.

Geleneksel yöntemin eleştirisini yapanlardan biri de Akşehirli Haşim olmuştur. Medreselerdeki yöntemlerin değiştirilmesi gerektiği üzerinde durmuş ve bu yöntemler değişmediği müddetçe öğrencilerin derslerden aldıkları verimlerin oldukça düşük olacağını ifade etmiştir. Temel eleştirisi kitaplarda senelerdir aynı örneklere yer veriliyor olması ve bazı ibarelerin öğrenciler tarafından anlaşılmıyor olsa bile bu örneklerin değiştirilmemesi nedeniyle öğrencilerin derslerde pasif kalmaları noktasında olmuştur. Bu durum medrese tahsili tamamlandıktan sonra da öğrencilerin yıllarca okudukları Arapça'yı konuşamamaları gibi çıkmazlara neden olmaktadır. Akşehirli Haşim'in değindiği hususlardan biri de Akaid ve Kelâm gibi derslerde çağın gereklerini karşılamadıkları halde yüzlerce yıldır aynı kitapların okunmasının adet haline getirilmesidir. Bu noktada suçun ulemâda olduğunu söyleyen Haşim, geri kalmanın sebeplerini de buna bağlamaktadır. Bu sorunların ortadan kalkması için talebe-i ulûmun çok okuyarak hiçbir şey anlamamasından ziyade okuyacağı şeylerin az, öz ve temiz olmasının daha iyi olacağı kanaatindedir (Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329, s. 321–322). Akşehirli Haşim'in yazdıklarından öğrencilerin sorumlu oldukları şeylerin azaltılarak öğrenme süreçlerine katkı sağlanmasını istediği anlaşılmaktadır.

Medreselerdeki bazı kitapların tabulaştırıldığından ve değişmesi mümkün olmayan şekilde kutsiyet atfedildiğinden bahseden müellifler de olmuştur. *Sırât-ı Müstakîm*'de Lâ rumuzuyla yazısını kaleme alan müellif, İslam dünyasında medreselerin on asır evvelki hallerinden bir adım ileri gidemediğini, Avrupa'nın yeniliğine ulaştırabilecek hiçbir gelişme kaydedilmediğini; okunması adet haline gelen bazı kitapların adeta kutsallaştırıldığını *İsagoci* kitabına işaret ederek eleştirmekte, bu kitabın adeta dinî kitaplar gibi telakki edildiğine dikkat çekmektedir (Lâ, 1325, s. 7). Bunların yanında medrese mensuplarında Fıkıh, Tefsir ya da Hadis alanlarında da kölelik ve cariyelik gibi günümüzdeki konuların dışında ve insanlarını günlük hayatlarını çok fazla ilgilendirmeyen konularda vakit kaybedildiğine dair bir kanaat ortaya çıkmıştır. Bunlar

yerine o dönemin sorunlarına cevap verebilecek nitelikteki bilgilerin ve konuların öncelenmesi gerektiğinin daha isabetli olacağı belirtilmiştir.

Bunların dışında da geleneksel usullerin öğretimi zorlaştırdığına ve verimsizleştirdiğine dair birçok yazı süreli yayınların sayfalarında yer almaktadır. Geleneksel metotların eleştirisine dair kaleme alınan yazılarda genel hatlarıyla bazı noktalar dikkat çekmektedir. Bunlar, ders kitaplarında manaları anlaşılmamasına rağmen aynı lafızların sürekli tekrar edilmesi (Cevad, 1336a), çok uzun yıllar Arapça yazılmış kitapların okunmasına rağmen öğrencilerin Arapça konuşamaması (Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329), kitaplarda Arapça yazımdan kaynaklanan muğlak ibarelerin sıklıkla yer almasının öğretimde ortaya çıkardığı zorluklar (Ömer Fuâd, 1329), ders kitaplarının çağın ihtiyaçlarına uygun olmaması ve bunun din eğitimi verecek kitle için problem oluşturması (H. Osman Niyazi, 1329a), vaiz kitaplarının da insanları atalete ve tembelliğe sevk ettiği ve ilerlemeye katkı sağlayacak nitelikte olmadığı (Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim, 1329, s. 321–322) hususları olmuştur.

Yukarıda zikredilen tüm bu durumlar, süreli yayınlarda eski metotlara sıkışıp yeni yöntem arayışlarına imkân vermediği için yeni fikirlerin tartışılmasını engelleyip daralmasına ve üretkenliğin yok olmasına neden olarak gösterilmiştir. Çünkü modernleşmenin etkileriyle medreselerin müfredatı başta olmak üzere pek çok unsurunda değişimler meydana gelmiştir. Aynı durumun tam anlamıyla okullardaki din dersleri için geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir. Din dersleri, diğer dersler için geliştirilmeye çalışılan yeni öğretim metotlarının kapsamında ele alınmış, özellikle eğitim dergilerinde derslerin öğretilmesine yönelik çeşitli örnekler yer almıştır.

3.3.3. Eğitim Anlayışının Değişiminin Din Eğitimine Etkileri

Osmanlı Devleti, eğitimin merkezî bir yapıya kavuşması ve kitle eğitim anlayışı gibi anlayışlarla 19. yüzyılın sonlarına doğru Batı etkisi ile karşılaşmıştır. Klasik dönemlerde devletlerin görevleri arasında halka genel eğitim verme görevi bulunmamaktadır. Geleneksel ve dinî kurumların kontrolü altında olan eğitimi devletin organize etmesi fikri ilk olarak Batı'da ortaya çıkmıştır. Zorunlu ve yaygın eğitime bakıldığında, bu eğitimin kökenlerinin Avrupa'da 18. yüzyıla kadar dayandığı görülmektedir (Fortna, 2015, s. 229). Klasik Osmanlı düşüncesinde 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren tartışılmaya başlanan eğitim sisteminin merkezî bir idareye

bağlanması düşüncesindeki amaç, halkın devlete olan bağlılığını arttırmak, bürokrasinin ihtiyacı olan memur talebine nitelikli memurlar yetiştirmek ve devletin eğitim sayesinde kurtulacağına olan inançtır.

Son dönem Osmanlı düşünce dünyasındaki eğitim tartışmalarının en önemli sebebi olan Batılılaşma hareketleri, eğitim anlayışlarında değişimler meydana getirmiştir. Eğitim anlayışında ortaya çıkan bu değişimler din eğitimi alanını farklı şekillerde etkilemiştir.

19. yüzyıla kadar Osmanlı'nın temel eğitim kurumu olan medreseler, diğer alanlarda yaşanan eğitimsel gelişmelerden pay almakla birlikte yükseköğretim düzeyinde din eğitimi alanında yeni bir kurumun açılmamış olması dikkat çekicidir.

Devletin eğitim alanlarında esen değişim rüzgarlarından din eğitimi kurumlarının da etkilenmemesi mümkün değildir. 20. yüzyılın başlarında medreseler eğitim faaliyetlerine devam ederken diğer yandan yeni yüksek din eğitimi kurumlarının da oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir (Furat, 2009, s. 133). Medrese dışında yüksek din eğitiminin ilk örnekleri Ulûm-i Dîniyye Mektebi, Dârü'l-fünûn bünyesinde açılan Ulûm-i Âliye-i Dîniye ile Ulûm-i Şer'iyye Şubesi'dir. Medreselerin ıslahına yönelik atılan çeşitli adımlar 1914 yılında Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin tesis edilmesi ile sonuçlanmış; Cumhuriyet'in ilanından sonra ise medreseler Maarif Vekâleti'ne devredilmiş ve Dârü'l-fünûn bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Bu dönem Tevhîd-i Tedrîsata kadar ıslahat çalışmalarıyla dolu bir dönem olmuştur.

Bu yapılanlar yalnızca yeni kurumların eğitim-öğretime katılması değil din eğitimi anlayışının da değişmesi olarak yorumlanmaktadır. Elbette ki bu anlayışın değişmesine neden olacak birçok etken bulunmaktadır. Yeni açılan yüksek din eğitimi kurumlarının medreselerden hangi anlayışlarla farklılaştığı ve modernleşmenin hangi şekillerde tezahür ettiğine kısaca değinmek yerinde olacaktır. Bu meselenin çözümlemesinin yapılması tarihî tecrübenin İlahiyat Fakültelerine ne kadar aktarıldığı noktasında da yol gösterici olacaktır.

Osmanlı eğitiminde yüksek din eğitimi hususu üniversiter yapıyla medrese teşkilatı arasında konumlandırmasını tam olarak yapamamıştır. Dönemin din eğitiminin kurumsal yapısının anlaşılmasında ve din eğitimi anlayışının şekillenmesinde bu durum oldukça önemlidir (Furat, 2009, s. 134).

Din eğitimiyle ilgili önemli olan bir diğer husus 19. yüzyılda açılan Dârü'l-muallimîn, Mekteb-i Hukuk ve Mekteb-i Mülkiyye gibi kurumlarda medrese eğitiminin yani geleneksel eğitim sisteminin yansımalarının görülmesi ve bu kurumların müfredatında da din eğitimi kapsamındaki İslamî ilimlerin yer almasıdır. Bu okulların programlarında yer verilen din derslerine bir önceki bölümde yer verilmiştir.[79] Özellikle hukuk alanıyla ilgili müstakil eğitim kurumlarının açılması medreselerin hukuk alanındaki etkinliğini sınırlayan bir durum olarak değerlendirilebilir.

20. yüzyılda müstakil bir yüksek din eğitimi kurumu açılmadan önce yüksek din eğitimi ile ilişkili müfredat ve dersler yeni açılan kurumların ders programlarında yer almıştır. Ancak kurumsal olarak bu faaliyetin yürütüldüğü tek müstakil kurum medreselerdir. Yüksek din eğitimi anlayışının değişiminde medrese harici oluşan yüksek din eğitimi kurumları şunlar olmuştur: Ulûm-i Dîniyye Mektebi ile Dârü'l-fünûn içindeki Ulûm-ı Âliye-i Diniyye (1900-1912) ve Ulûm-ı Şer'iyye (1913-1914) Şubeleri. Sonrasında ise buralardaki tecrübeleri göz önüne alarak kurulan Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi ve son olarak ise İlahiyat Fakültesi'dir (Çeliktaş, 2017). Medrese dışında yeni yüksek din eğitimi kurumlarının da açılmasıyla birlikte yüksek din eğitimi medreseler dışına taşınmış; böylelikle Cumhuriyet döneminde açılacak olan İlahiyat Fakültelerine de bir hazırlık olmuştur. Medreseler dışında açılan bu kurumlar bir yandan medreselerin etkinliğini azaltan bir etmen olarak yorumlanabilirken diğer yandan ise din eğitiminin faaliyet alanlarının artması şeklinde de yorumlanabilir.

Bu eğitim düşüncesinin değişiminde modernleşme kavramına yüklenilen anlamlar eğitimdeki gelişmeleri ya da toplumdaki değişmeleri anlamlandırabilmek adına oldukça önemlidir. Modernleşmeye dinden, düşünceden, toplumdan ve siyasetten tamamen soyutlanarak bunun yerine pozitivizmin, laikliğin ve sekülerizmin tepeden inme şekilde uygulanması anlamı da yüklenmektedir. Bu anlam dünyasına sahip olanlar, Meşrutiyet'in ilanından Türkiye Cumhuriyeti'nde çok partili yaşama geçene kadar Osmanlı Devleti vatandaşlarını ve onun varisi olan Türkiye Cumhuriyeti'ni bir dayatmaya tabi tutmuşlardır. Ancak gelenekten tamamen koparılmaya çalışan bu toplum için söz konusu durum sunî kalmış ve uzun ömürlü olamamıştır (Çeliktaş, 2017).

[79] Bkz. 2.2.1. Askerî Teknik ve İhtisas Okulları.

Eğitim anlayışındaki değişim, sosyal alan başta olmak üzere hukukî ve kültürel alanlarda da Osmanlı toplumunun kimliğinin köşe taşını oluşturan bazı dinamikleri değiştirmeye kadar uzanmıştır. Bunların en somut örnekleri bir toplumun kültür, sanat ve ilim hafızası olan alfabesinin değiştirilmesi, tarihî hafızası olan takviminin değiştirilmesi, hukukunun kaynağının değiştirilip yargı mekanizmalarının değiştirilmesi ve geleceği de yönlendirmesi açısından en önemli olarak görülen eğitim alanının dinî her türlü ögeden arındırılmış olmasıdır. Özet olarak İttihat ve Terakkî'nin ve aynı zihniyettekilerin iktidarda olduğu dönemler için toplumun duygu ve düşünce dünyasının ana elementlerini dikkate alarak bir yenilenme çabasının olmaması, bunun yerine her şeyiyle modern bir görünüm arz edecek kimliğe bürünme çabasıdır.

Eğitim anlayışının değişimi, din eğitimi alanında temelde bazı faaliyet alanları üzerinde kendini göstermiştir. Bunlar ders işleme usulleri, müfredat ve ilimler tertibi olarak adlandırabileceğiniz temel hususlardır. Yeni oluşan eğitim tasavvurunun tezahürleri bu alanlar başta olmak üzere bazı temel noktalarda değişimler olarak karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel yapı ve metotlardaki ısrarın din eğitimini olumsuz etkilemesi gibi, yeni usul ve yöntemlerin klasik medrese eğitiminde uygulanmaya çalışılması da bazı problemleri beraberinde getirmiştir. Klasik medrese öğretiminde ders işleme, öğrencinin müderrise ders okuması şeklinde gerçekleşmekteydi. Müderris ve talebesi arasında doğrudan ve karşılıklı bir ilişki söz konusuydu. Bu da ikili ilişkilerin ve etkileşimin kuvvetli olmasını sağlayan bir unsurdu. Böylesi bir ortamda öğretim metodu olarak ise takrir, imlâ, müzakere gibi yöntemler uygulanmaktaydı (Furat, 2019).

Bu metot, bire bir ilişki içerisinde olan müderrisin talebesini güçlü bir gözleme tabi tutabilmesine imkan vermekteydi. Bu imkan müderrisin talebelerin bireysel performanslarını değerlendirme açısından da olumlu katkılar sağlamaktaydı. Böylesi bir yöntem de eğitim sürecinde talebede meydana gelen değişiklik, dersini aldığı ilmin melekesini kazanmak olarak ifade edilmekteydi. Bu şekilde müderris, talebesi ile ilgili öğrenim düzeylerini ve öğrenme alanlarını net bir şekilde görmekte, bireysel performansına göre talebenin gelecek raporunu zihnî olarak da olsa çıkartmaktaydı. Bu sınıf düzeninde okutulan dersler de belli bir düzene göre ayarlanmakta, şer'î ilimlerden ve âlet ilimlerinden birer tane olması tavsiye edilmekteydi. Eğitim anlayışının değişimi ile sınıf düzeninde bahsettiğimiz bağlamda bazı farklılıklar meydana gelmiştir. Okutulan derslerin sayısı artmış olmakla birlikte çeşitleri de artırılmıştır ve bu derslerin

programlanarak takip edilmesi istenmiştir. Mevcut medrese yapısında aynı sınıf içerisinde ancak birbirinden farklı kabiliyetlerde ve kapasitelerde olan öğrencilerin bahsi geçen şekilde ayarlanmış dersleri okuması zorlaşmıştır. Müderrisler açısından da öğrencilerle tek tek ilgilenme ve ders takiplerini yapma arzulandığı şekilde olamamıştır. Yeni usulle öğrencilerin takibâtı yalnızca dönemlik ya da senelik şekilde yapılan imtihanlar ile yapılabilmektedir. Programlara ayrılan derslerin belirlenen ders saatlerinde yetiştirilmesine odaklanan müderrisler için de öğrencilerin birebir öğrenimlerini takip etmek oldukça zor bir hal almıştır. Hele ki son yıllardaki düzenlemelerle sınıf mevcutlarının artması ve alışılmış medrese usulünün dışındaki sınıf şekillerinin varlığı, müderrislerin yeni usulleri uygulamadaki yetersizlikleri gibi hususlar yüzeysel bir eğitimi doğurmuştur.

Özellikle medrese ıslahatları kapsamında yapılan düzenlemelerle yayımlanan talimatnâmelerde müderrislerin eğitim-öğretim sürecinde ders işleme usulleri için yapılan talimatlar medrese sisteminin yepyeni bir düzene geçtiğini göstermektedir ("Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'ne Mahsus Talimatnâme", 1330). Buraya kadar bahsedilen ders işleme usûllerindeki değişim, mevcut uygulanma şekilleriyle, öğrenci ve öğretmen arasındaki karşılıklı iletişim ve eğitim imkanını en kısıtlı düzeye indiren bir usul olmuştur. Talebede gerçekleşmesi gereken "meleke" kazanımı yerini o ilim hakkında bilgi sahibi olmaya bırakmıştır. Bilgilerin ölçütü de imtihanlar olmuştur. Bu durum klasik medrese eğitim sisteminde yukarıdaki başlıkta açıklanan geleneksel öğretim usullerinin değiştirilmesinin tam anlamıyla gerçekleşmediğini, gerçekleşen şekliyle de çok verimli olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Bu problemin ortaya çıkmasında eğitim-öğretimin yürütücüsü olan müderrislerin payı oldukça fazladır.

19. yüzyıl yeni eğitim anlayışı ile birlikte ortaöğretim kademelerine alınan okullar değişmiş rüşdiye, idâdî ve sultânî olmuştur. Bu okullar yükseköğretimin talebe kaynağını oluşturan okullardır. Yeni oluşturulan bu ortaöğretim kademesine medresenin etkisinin olduğu söylenmektedir. Bu bağlamda buradaki derslere bakıldığında medrese programlarındaki derslerin önemli bir kısmının buralarda da okutulduğu görülmektedir. Ancak buradaki dersler medreselerdeki gibi kademe hususuna göre detaylı bir şekilde programlandırılmamışlardır. Değişen eğitim anlayışıyla birlikte derslerin sayısının ve çeşidinin artması ders programlarını gerekli kılmış; dersler ihtisas yapılan alanlar olmaktan çıkıp bilgi alanları haline gelmiştir. Meseleye tek ders üzerinden örnek

verecek olursak Arapça dersi medreselerde temel bir ders olup Sarf, Nahiv, Meani ile birlikte dört sene boyunca okutulmaktadır. Bu esnada her alanın kademelere göre temel eserleri derslerde kaynak olarak kullanılmaktadır. Ancak ortaöğretim kurumlarından idâdîlere baktığımızda Arapça'nın programdaki diğer derslerin yanında derslerden bir ders olarak yer aldığı görülmektedir. Dört senelik idâdîlerin ders programlarında da ilk iki sene 2 saat; son iki sene 1 saat Arapça yer almaktadır (*Leylî ve Neharî Umum Mekâtib,* 1315, s. 5).

İlk dinî yükseköğretim kurumu olan Ulûm-ı Âliye-i Diniyye Şubesi idâdî seviyesindeki öğrencileri kabul ederken (*Dârü'l-Fünûn-ı Şâhâne Nizamnâmesi*, 1318, Madde 9), idâdîlerin eğitiminin bu okul için ne kadar yeterli olduğu meselesi tartışmalıdır. Bu sebeple bu okula başlamadan önce bir hazırlık sınıfının okunması gerektiğine dair düşünceler ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyi arasındaki seviye farkının hala açık olduğunu göstermektedir. Benzer bir durum 1914 yılında açılan Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin 1917'de çıkarılan bir kararla üç yıllık hazırlık sınıfı ilave edilmesinde de görülmektedir. İlk çıkan kanuna göre bu medreselerin birinci kısmına öğrenci olarak ibtidâî mezunları alınması kararlaştırılmışken, bu öğrencilerin seviyeleri medrese için yeterli olmayınca hazırlık sınıf uygulaması getirilmiştir (*Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi,*1338, s. 3).

Ortaöğretimdeki din eğitiminin istenilen seviyede olmaması sorunu 1924'te kurulan İlahiyat Fakültesi'nde de kendini belirgin şekilde göstermiştir. İlk olarak mülgâ medreseler ile lise mezunlarından yapılan öğrenci seçimlerinde ortaya çıkan temel problem eğitim seviyelerinin yeterli olmamasıdır. Yeni anlayışla birlikte ders programı usulüne geçilmesi, özellikle mekteplerin programlarında yer alan din derslerinin öğrenciler tarafından yeterince öğrenilememesine sebebiyet vermiştir. Yükseköğretim kurumlarının öğrenci kaynağı olarak görülen ortaöğretimdeki mekteplerin zikredilen bu durumu bir sorun olarak ortaya çıkmış ve çözülmesi için çeşitli tedbirler geliştirilmiştir. Ancak mesele çözüme kavuşamamıştır (Çeliktaş, 2017, s. 265–266).

Bu noktada üzerinde durulması gereken bir husus da derslerin müfredatında yapılan kısmî değişikliklerdir. Yeni eğitim anlayışı ile birlikte ortaya çıkan programlarda medrese müfredatındaki âlet ilimlerinden bir kısmına yer verilmesi ancak tertibe riayet

edilmemesi bir problem teşkil etmektedir. Tertib* medrese anlayışında okutulan ilimlerdeki hiyerarşiyi ifade etmektedir. Bu düzene göre ilimler birbirini nizamî şekilde takip eden ve bir sonraki aşamaya götüren bir basamak niteliğindedir.

Bu şekilde devam eden yeni yüksek din eğitim sistemi, Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu'nun ilan edilmesinin ardından bir şekilde sonlandırılmış ve İlâhiyat Fakültesi'nde Ulûm-i Arabiyye ve Edebiyye dersleri ile yeni bir çehreye bürünmüştür. Dersler kaldırılmış, yerlerine isimleri ve içerikleri değiştirilerek başka dersler ilave edilmiştir.[80]

Mevcut sistemde İlahiyat Fakültesi'ne devam edecek öğrenciler lise mezunlarıdır. İmam-Hatip Mektepleri'nden mezun olan öğrenciler, bu okullar orta seviyeli olduğundan direk kayıt yaptıramamaktadırlar. Fakültenin bu şartlarla oluşan öğrenci profili yükseköğretim kademesindeki din eğitimi kurumu için konuyla ilgilenenler tarafından yeterli görülmemiştir (İmzasız, 1340i, s. 43).

Görüldüğü gibi yapılan değişikliklerle din eğitimi alanında bazı problem alanları ortaya çıkmış ve bu problemler tam olarak giderilemeden medreselerin kapatılması ve ardından eğitimde dinle ilgili derslerde yaşanan değişimden, din eğitimi alanının ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Cumhuriyet'in ilanıyla dinden ani bir kopuş yaşanmamış, programlardan din derslerinin kaldırılması sürece yayılmıştır. İlk aşamada ders programlarında dinle ilgili dersler, din eğitimi olmaktan ziyade din kültürü içeriğinde verilmeye devam etmiştir. Bu dönemde idâdîlerin programlarında Ulûm-i Dîniyye; sultanîlerde Kur'ân-ı Kerîm, Mâlûmât-ı Dîniyye, Ulûm-i Dîniyye ve Siyer dersleri yer almıştır. Ancak kısa süre içinde siyasal dönüşümde etkileri baskın bir şekilde hissedilmeye başlanan laiklik anlayışının etkileri, din dersleri üzerinde de görülmüş ve din dersleri programlardan tamamen kaldırılmıştır.

* Geleneksel medrese eğitim anlayışında okutulan ilimler 18. yüzyılda "iktisâr, iktisâd ve istiksâ" olarak üç seviyeye ayrılmaktadır. Saçaklızâde, Gazzâlî'den aktardığı bu üç mertebenin ilimlerdeki sınırlarını belirleme hususunda şu tespitlerde bulunmaktadır: Bir ilim dalının en meşhur meselelerine vâkıf olmak iktisâr mertebesidir. Orta basamaktaki iktisâd seviyesinde eğitim, dersi işlenen ilme ait meseleler hakkında bir kısım delillerin zikredilmesiyle olmaktadır. Bu iki seviyenin üstündeki istiksâ mertebesinde ise ilmî bir mesele bütün yönleriyle ele alınıp tahkik edilerek delil getirmek suretiyle incelenmektedir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (Saçaklızâde eş-Şeyh Muhammed b. Ebî Bekr el- Mer'aşî, 2009, s. 69–71).

[80] Bu değişikliği ve yüksek din eğitiminde derslerde meydana gelen diğer değişiklikleri Çeliktaş'ın hazırlamış oluğu tabloda detaylı bir şekilde görmek mümkündür. Bkz. Ek 22.

3.3.4. Siyasî ve Ekonomik Durumun Din Eğitimine Etkileri

Bir eğitim sisteminde ulusal ve uluslararası birçok etki söz konusudur. Buna göre bir ülkenin siyasal, sosyal ve ekonomik durumu, dünyadaki bilimsel gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak eğitim kurumlarını etkilemektedir.

19. yüzyılda modernleşen tüm ülkelerde olduğu gibi Osmanlı Devleti'nde de siyasî ve ekonomik gelişmelerle eğitim alanındaki gelişmeler birbirleriyle bağlantı içinde olmuştur. Bu alanlarda meydana gelen gelişmelerin etkileri eğitim alanında görülmüştür. Meşrutiyet Dönemi'nde yaşanan siyasî değişmeler ekonomi başta olmak üzere eğitim, kültür, toplum vb. unsurlarda da değişimi beraberinde getirmiş; dönemin fikir adamları topyekün bir değişme faaliyeti olmadıkça siyasî devrimin de pek etkili olmayacağını çeşitli yazılarında belirtmişlerdir. Tarihsel tecrübelere bakıldığında, siyasî modernleşmenin ön şartının ekonomik ve sosyal gelişmeler olduğu anlaşılmaktadır. Tek başına bu iki faktör siyasî değişmeyi gerçekleştiremese de en önemli unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim, toplumların sosyal ve kültürel seviyesini belirleyen; ekonomik olarak güçlenmesini sağlayan ve siyasî birliğin kurulmasına etki eden en önemli faktördür. Dünya genelinde milletlerin gelişmişlik düzeyleri, o ülkede eğitime verilen öneme göre farklılaşmaktadır. Bilimsel olarak öncü ve ekonomik olarak güçlü olmak, halkın yaşam standartlarını artırmak iyi bir eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir. Süreli yayınlarda kaleme alınan yazılarda da bu doğrultuda fikirler serdedilmiş ve eğitim, gelişmişliğin ilk şartı olarak kabul edilmiştir.

Modernleşmenin etkileriyle ekonomik ve siyasî alanda meydana gelen değişimlere birinci bölümde temas edilmiştir. Genel bir ifadeyle özellikle Meşrutiyet'ten itibaren yaşanan ekonomik, siyasî ve sosyal problemlerin eğitim alanında yapılan yenilikleri kısıtladığı söylenebilir. Burada da ekonomik durumun eğitime olan etkileri din eğitimi özelinde ele alınacaktır.

Osmanlı eğitiminin etkilenmesi bir anlamda din eğitiminin de etkilenmesi anlamına gelmektedir. Özellikle 18. yüzyılın sonlarına kadar Osmanlı eğitimi dinî ağırlıklı bir yapı arz etmektedir. Batı tarzı okulların eğitim sistemine dahil olmasıyla eğitim sistemi, dinî görünümden daha genel bir yapıya kaymıştır. Bunun sonucu olarak eğitim kurumları genel eğitimin bir parçası haline gelmiştir.

Osmanlı aydınlarının önemli bir kısmı, modernleşmenin de etkisiyle kendi değerlerine sırt döner bir tavır takınmaya başlamış, giyim-kuşamdan hayat tarzına kadar toplumun değerlerine, yapısına, kurumlarına, anlayışlarına ve hedeflerine yönelik her şeye karşı küçümseme ve reddetme eğilimine girmişlerdir. Siyasî olarak yapılan yeniliklere rağmen kurumların çökmesi, küçülen sınırlar, ekonominin bağımlı hale gelmesi, kapitülasyonlar, dış borçlar, Osmanlı'nın başka devletlere güdümlü hale gelmesi birçok alanda aydınların kendilerini geri durumda hissetmelerine neden olmuştur. Özellikle eğitim kurumlarının dizaynında içine girdikleri bu duygunun etkileri kendini göstermektedir. Aynı şekilde din eğitimi alanında da atılacak adımlarda ana motivasyon kompleks duygusu olduğu için sağlıklı bir din eğitimi kurumu tesis etmenin ve sağlıklı din eğitimi vermenin imkanı giderek ortadan kalkmıştır.

Öte yandan eğitimin giderek seküler bir forma yönelmesi, din eğitimi veren kurumlardan umudun giderek kesilmeye başlaması, bu kurumların beklentileri karşılamada yetersiz kalması, yüzünü Batı'ya dönmüş gençlerin medreseleri daha da itibarsızlaştırmak amacıyla propagandalarda bulunması gibi durumlar din eğitimi kurumlarının etkilerinin azalmalarına neden olmuştur.

Ekonomik değişiklikler eğitimin yapısal değişiminde de önemli rol oynamıştır. Devletin bir alandaki gelişiminin diğer alandaki izdüşümü ikisinin arasındaki bağlantıyı ortaya koymaktadır. Örneğin daha önceden medrese dışı olarak devam eden modernleşme hareketlerinde Batılılaşmanın gereği olarak medreseden farklı yeni bir eğitim kurumunun ortaya çıkmasının gerekli olduğu düşünülmüş ve yeni okullar kurulmuştur. Bu okulların kurulması ile birlikte memur yetiştirme yönteminde değişiklikler meydana gelmiştir. Başlangıçta Kalemiye sınıfının personel ihtiyacını karşılamak adına düşünülen bu okullar zaman içerisinde tüm ülkeye yayılmıştır.

Bu durum, Batı tarzı modern okulların açılmasına ve yaygınlaşmasına sebep olurken medreselerin aleyhine bir durum oluşmuş ve medreselerin gözden düşmesine neden olmuştur. Mezuniyet sonrası istihdamın ve dolayısıyla okul çeşitlerinin toplumdaki yansımalarından biri olarak devlet memuru olma konusu oldukça önemlidir. Medreseden mezun olanların devlet dairelerinde görev alamayışları, devlet dairelerinde istihdam edilenlerin Batı tarzı okulların devlete eleman yetiştirme fonksiyonu neticesinde buradan mezun olanlardan seçilmesi, medreselerin halk nezdinde değer

kaybetmesine neden olmuştur. Bu durum Batı tarzı modern okulların değerlerinin giderek artmasına medreselerin ise geri planda kalmasına neden olmuştur. Batı tarzında açılan mektepler sağladığı imkanlar sebebiyle halk tarafından yoğun ilgi ile karşılanmış ve özellikle mezuniyet sonrasında sağladığı imkanlar, halkın teveccühünü bu kurumlara yönlendirmiştir.

Bu dönemde ekonomik ve siyasî meselelerin eğitime yaptığı etkiyi görebileceğimiz örneklerden biri de azınlık ve yabancı okulları olmuştur. Dış baskılarla ilan edilen Tanzimat ve Islahat Fermanları sayesinde eğitim serbestisi alan azınlıklar, okullaşma ve eğitim faaliyetlerinde istedikleri gibi tasarrufta bulunma ve öğrenci yetiştirme imkanı elde etmişlerdir. Batı tarzı okulların ve yabancı okulların açılmasına kadar Osmanlı eğitimi din eğitimi ile aynı anlamı taşıyorken bu okulların açılmasıyla eğitimde üç parçalı bir yapı ortaya çıkmıştır: 1- Geleneksel eğitim kurumları, 2- Batı tarzı modern eğitim kurumları, 3- Yabancı okullar (Gökalp, 1333a).

Yabancı okullar, 17. yüzyıl itibariyle daimî büyükelçiliklerin bünyesinde, siyasî ve ekonomik olarak avantajlar sağlamak ve Müslüman olmayan topluluklara etki ederek siyasî nüfuz elde etmek amacıyla kurulmaya başlanmıştır. Bu amaç, kendi topluluklarına eğitim verebilmek için devlete bağlı olarak okullar açmak ve Müslüman olmayan diğer unsurların açtığı okulları kendi himayelerine almak şeklinde pratiğe yansımıştır. Yabancı okullar, kendi dinlerine ve kültürlerine uygun bir eğitim yapıyor olmalarına rağmen, özellikle Meşrutiyet sonrasında Müslüman halk tarafından da ilgi görmüştür. Halkın ilgi göstermesi sebebiyle yaygınlaşan bu okullara kapitülasyonlar ve diğer siyasî ve ekonomik sebeplerle gerekli müdahale yapılamamıştır.

Eğitim sisteminin yapısında mevcut olan bu farklı okullardan yetişen öğrencilerin birbirlerine karşı düşmanca tavırları da önemli bir problem olarak karşımızda durmaktadır. Bu durum Osmanlı Devleti'nin birlik-beraberliğine zarar veren bir durum olmuştur.

Bu yapılar içinde dinî yapı en çok itibar kaybeden yapı olmuştur. Dinî yapıyı sürdüren halkın dine bağlı olmasının dışında hiçbir bağlayıcılığı kalmamıştır. Tüm bu gelişmeler, medreselerin giderek hayatiyetini kaybetmesine ve dini taşıma, dini hayata hakim kılma gibi kabiliyetlerinin yok olmasına neden olmuştur. Bu noktadan sonra din eğitimi, üzerinde konuşulması gerekli olmayan ve ihmal edilen bir alan haline gelmiştir. Din

eğitimi kurumlarının ıslâh edilebileceğine dair umutlar tamamen tükenmiştir. İlahiyat Fakültesi'nin kuruluşunun bile yıllarca bir sisteme oturtulamadığı, medreselerin ıslâh çalışmalarının sonuç vermediği, 1914'ten itibaren yapılan değişikliklerin de işe yaramadığı ve Cumhuriyet Dönemi'ne gelindiğinde Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu ile belirtilen din eğitimi kurumlarından din görevlisi yetiştirme amacından başka hiçbir beklentinin olmadığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde İlahiyat Fakültesi'nin amacının da din mütehassısı yetiştirme amacına evrilmesi gerektiği kanunun kendi metninden açıkça anlaşılmaktadır. Tevhîd-i Tedrîsat Kanûnu'nun 4. Maddesi şu şekildedir: *"Maarif Vekâleti yüksek dinîyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Dârü'l-fünûnda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemâtı dinîyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşâd edecektir."* (Düstûr, Tertip 3, s. 322).

Aslında medreseler bugün tartışılan sivil eğitimin ilk örneklerindedir. Sivil eğitimin iki önemli parametresi bulunmaktadır. Birincisi ekonomik olarak özerk olmak, ikincisi ise kurumun devlete değil de topluma ait olmasıdır. Bu özellikler medreselerin kuruluşundan kapatılışına kadar tüm dönemleri için geçerli olmuştur (Aydın, 2013, s. 190). Medreseler toplumdan devlete doğru yani aşağıdan yukarı doğru bir ilim hareketi olarak kabul edilmektedir. Eğitimin devletin tekelinde olmaması ve sivilleşmesinin en güzel örneklerinden biri medreseler olmuştur. Modernleşme sürecinde ise eğitim, devletin zorunlu bir görevi haline gelerek bireyleri kendi hedeflediği şekilde yetiştirebilmenin aracı fonksiyonunu üstlenmiştir. Böylece eğitim için yapılan masraflar da devlet tarafından finanse edilmek zorunda kalmıştır.

Modern dönemde devletlerin eğitim için ayrılan bir bütçelerinin olması bir gereklilik olarak görülmektedir. Önceleri Avrupa dahil olmak üzere diğer devletlerde, devlet tarafından yürütülen merkezî bir eğitim olumlu karşılanmazken kısa bir zaman sonra bu anlayış değişerek merkezî bir kamu eğitimine yatırım yapmak bir gereklilik olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu anlayışın değişmesinde sanayi devriminin etkisi ve modern devletin kendini tanımlama çabalarının etkisi bulunmaktadır.

Klasik dönemde verilen vergiler, adalet ve can güvenliğini sağlamak için verilirken; modernleşme döneminde vergiler biçimsel ve işlevsel olarak değişmiştir. Verilen vergilerin karşılığında hizmet alma beklentisi ortaya çıkmıştır. Bu değişimle devletin

bütçesine eğitim, sağlık, yol ve sosyal güvenlik gibi hususlardaki harcamalar eklenmiş, bununla beraber merkezîleşme ve çevreye nüfuz artmaya başlamıştır (Güran, 1989).

Osmanlı Devleti'nde eğitimin finansmanı önceleri vakıflar aracılığıyla karşılanırken, son dönemlere gelindiğinde eğitimin merkezî yapısında yaşanan değişimlerin finansman konusuna da etki ettiği görülmüştür. Abdülhamid Dönemi'nin başlarında eğitim harcamaları için finansmana duyulan büyük ihtiyaç farklı vergi kalemlerini ortaya çıkarmıştır. Farklı yerleşim yerlerine oranın ihtiyaçlarına göre farklı kalemlerde vergi uygulaması getirilmiştir. Bu da eğitim masraflarının toplum tarafından karşılanması anlamına gelmektedir. 1884'e gelindiğinde ise eğitim yardımı için *"Maarif Hisse İ'anesi"* isimli bir vergi çıkarıldığı görülmektedir (Gündüz, 2019b, s. 92).

Eğitim, büyük ve pahalı bir yatırım olduğundan devlet bütçesinden ve devlete ödenen vergilerden eğitime pay ayrılmaya başlanmış; bunun dışında öğrencilerden direk alınan ücretler ve öğrenim harçları gibi ödemelerde de artışa gidilmiştir. Maarif sandıkları da özellikle kaza ve sancaklarda eğitim için önemli bir finans kaynağı haline getirilmiştir. Bunların hepsi eğitimin finansmanında halkın üstlendiği görevleri göstermektedir. Osmanlı Devleti'nin eğitim geleneğinde eğitim hizmetleri devlet ve vakıflar tarafından karşılandığından ve halkın herhangi bir ödeme yapmasına gerek olmadığından, yeni çıkarılan vergi uygulamaları halk tarafından kabul görmemiştir.

Maarif Nizamnâmesi'nde yer alan ve ibtidâî okulların yapımının halka bırakılmasıyla alakalı maddeler tüm sorumluluğu halka vermekle birlikte, finansmanının da halk tarafından karşılanacağı anlamına gelmektedir. Rüşdiye mekteplerinde ve idâdîlerde ise masrafların yerel idare ve merkez tarafından karşılanması öngörülmüştür. Ayrıca düşük olan mahallî maarif gelirleri, bazı zamanlarda merkezî idareye aktarılmıştır. Mahallî idarelerde ekonomik sıkıntı çıktığında da ilk iş maarif tahsisatlarını kısıtlamak olmuştur.

Genel olarak halk, eğitim vergileriyle toplanan paraların direk eğitim kanallarından kendilerine ulaşmak yerine farklı alanlara kanalize edilmesi ile ilgili itirazlarda bulunmuştur. İtirazlar, devletin yaşadığı askerî ihtiyaçlarını ya da yabancı devletlere karşı olan borçlarını ödeyebilmek için çeşitli gelir fonlarından elde ettiği gelirleri borçlu olduğu alanlara aktarım yapmasıyla ilgili olmuştur.

1876 Osmanlı-Rus harbi sonucunda Osmanlı Devleti ekonomik durumu nedeniyle yeni ibtidâî, rüşdiye ve idâdî açamayacak hale gelince, bu okulların açılması halkın desteğine

ve girişimlerine kalmıştır. Çoğu zaman birçok kişi bir araya gelmiş, kimisi servetini kimisi de ilmini ortaya koyarak özel okullar tesis etmişlerdir. Bu şekilde, hükümetin eğitim alanındaki yükü hafifletilmiştir (Koçer, 1991, s. 153).

O dönemin özel okulları, günümüzdeki özel okullar gibi belirli ücretler karşılığında öğrencileri okutmakta, parası olmayan öğrencileri de belirli kontenjanlarda almaktaydılar. Bu anlamda bu kurumlar birer eğitim kurumları olmalarının yanında aynı zamanda ticarî kurumlardı. Bu sebeple de öğrenci bulabilmek için çeşitli faaliyetler yapmaları gerekmekteydi. Gazetelere reklam vermek, eğitimde farklı yöntemler uygulamak, ünlü ilim ve fikir adamlarını okula davet etmek suretiyle tanıtımlarını yapmak bu girişimler arasındaydı. Böylelikle ekonomik durumu iyi olanların çocuklarının bu okullarda okumasıyla tıpkı bugünkü gibi devletin eğitim yükü paylaşılıyordu (Ergin, 1977b, s. 937–938). Özel okullar dışında devletin eğitim yükünü azaltmak için başka girişimler de yapılmıştır. Örneğin devletin zayıflayan ekonomisini malî olarak daha da sıkıntıya sokan yurt dışına eğitime öğrenci gönderme faaliyetini en aza indirmek amacıyla 1868 yılında Galatasaray Sultânîsi açılmıştır.

Ekonomik şartların din eğitimi alanını etkilediği bir kurum ise Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiyye'dir. Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiyye, İslam akademisi olarak tasarlanan, Meşrutiyet'in ilanından 10 yıl sonra İstanbul'da açılmış ve 1918-1922 yılları arasında faaliyet göstermiş bir eğitim kurumudur. İslam dinini yüceltmek, eşsizliğini ortaya koymak için hurafelerden arınmış bir İslam anlayışını yeniden tesis etmek amacıyla kurulmuştur. Çalışma şartları nizamnâmelerle belirtilmiş olan bu kurum, varlığı boyunca din eğitimine yönelik çalışmalar yapmıştır. Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiye kurumu, zaman içinde Medresetü'l-Vâizîn ile Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutabâ'nın da işleyişinden sorumlu olan kurum haline gelmiştir. 1919 yılında kurulan Medresetü'l-İrşâd da buraya bağlanmıştır. Ancak bu okullar dışındaki eğitim kurumlarında verilen din eğitimleri bu kurumun yetki ve sorumluluğun altında olmamıştır. Bu kurum açılışının ardından dört yıl içerisinde kapanmıştır (Akman, 2007, s. 93).

Mevcut ekonomik şartlardan etkilenen diğer bir din eğitimi kurumu ise Dâr'ül-Hilâfe medreseleridir. Bu medreseler, 1921 tarihli Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi'ne göre Anadolu'nun pek çok yerinde dinî görevleri yerine getirecek görevlilerin bulunmaması nedeniyle ortaya çıkan taleplerin ve ihtiyaçların karşılanması için açılmıştır. Ancak

devletin ekonomik şartları medreselerin yaygınlaştırılmasına el vermediği için Dâr'ül-Hilâfe medreselerinin teşkilatlanması dışında kalan ve "medrese-i atîka" denilen medreselerin bu alandaki boşluğu gidermeye çalışması gündeme gelmiştir (Z. S. Zengin, 2003, s. 217).

Osmanlı Devleti Avrupa'ya karşı çeşitli alanlarda geri olduğunu düşünerek başlattığı ıslâhat faaliyetlerinde genellikle askerî geriliğin üzerinde durarak çalışmalar yapmıştır. Yenileşme çalışmalarında ilk olarak askerî okullar açılmış farklı okul türlerinin açılması daha ileriki tarihlere kadar gecikmiştir. Bu noktada da 1869 Nizamnâmesi eğitimin çeşitli yönlerine imkan vermesi açısından önemli olmakla birlikte teknik öğretimle ilgili yeterli düzenlemenin olmadığı görülmüştür. Bu sebeple devletin teknik eğitime karşı tutumu teknik eğitimin gelişmesini engelleyen ilk sebep iken ikinci sebep ise kapitülasyonlar olmuştur. Yabancı devletlere tanınan kapitülasyonlar ekonomiyi olduğu kadar eğitim sistemini de etkilemiştir. Kapitülasyonlar, dış ticaretin Türk olmayan Osmanlıların ve yabancıların kontrolüne geçmesine neden olmuş, fabrikasyon ürünlerin ülkeye sokulmasıyla da ülke içindeki sanatkarlar önemini kaybetmiştir. Kapitülasyonlar sebebiyle özellikle teknik eğitime olan ilgi azalmıştır. Bu alanda planlı ve uzun vadeli çalışmalardan ziyade ihtiyaç odaklı kısa vadeli hamleler yapılmıştır. Avrupa'dan alınabilecek teknik ve meslekî eğitim ekonomideki yetersizlikler sebebiyle alınamamıştır (Koçer, 1991, s. 211–212).

Ekonomik kalkınma için en önemli adımlardan biri nitelikli eleman yetiştirmektir. Nitelikli eleman yetiştirme noktasında da meslekî ve teknik okulların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu önemi fark edenlerden biri Sâdık Rifat Paşa olmuştur. Kendisi ilk defa genel eğitim ve meslekî eğitimi bir bütün içinde değerlendirmiştir. Kaleme aldığı eserinde ülkenin gelişebilmesi için meslekî ve teknik elemanları yetiştirecek okulların açılmasını gerekli gördüğünü ifade etmiştir (Sâdık Rifat Paşa, 1293).

1913 tarihli Tedrîsât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati, Batı'nın eğitiminden örnekleri kendi sistemimize aktarmak amacıyla çıkarılmış ancak Avrupa'dan alınması gereken ve devletin ayakta durmasını sağlayacak olan meslekî ve teknik eğitime dair Avrupa'dan alınması gereken hususlar alınmamıştır. Ekonomik yapımızdaki yetersizlik de bu formdaki okulların açılmasını engellemiştir. Bu okulların açılamayışlarında kapitülasyonların da etkisi vardır. Genel bir çerçeveden bakıldığında anlaşılmaktadır ki

ekonomik yetersizlikler ve kaygılar Meşrutiyet Dönemi Osmanlı eğitiminin temel sorunlarından biri olmuştur. Bu sorun aynı zamanda, eğitimin yaygınlaşmasının önündeki en büyük engellerden biridir. Eğitimle ilgili birçok plan-program yapılmasına rağmen pratik alana tam olarak yansıması mümkün olmamış ve teşebbüslerin sonuçları tam manasıyla alınamamıştır. Ekonomik kaygıların izleri de ailelerin çocuklarının memur olması yönündeki isteklerinde net bir şekilde görülmektedir. Aileler çocuklarının devlet hizmetinde çalışabilmesi için uğraşmakta, eğitimin hedefi de bu doğrultuda çocukları memur yapma düşüncesi etrafında şekillenmektedir. Aileler için temel amaç çocuklarını rahatça para kazanabilecekleri memuriyete sokabilmek olmuştur. Bu zihniyet, okul tercihlerini de etkilemiş ve çocukların istidatlarına uygun olmasa bile memuriyet kapısını açan okulların tercih edilmesine, diğerlerinin öğrenci ve itibar kaybetmesine sebebiyet vermiştir. Önceki yıllarda memur yetiştirme fonksiyonu olan ve Batı tarzı eğitim kurumlarının açılmasıyla bu fonksiyonu kalkan medreseler de bu durumdan en çok etkilenen eğitim kurumları olmuştur.

Bu süreç boyunca gözle görülür bir düzeyde ekonomik yönden bir değişim hamlesi vaki olmamıştır. Halbuki Batı'nın güçlü askerî donanımı güçlü ekonomileri sayesinde oluşmuştur. Devlet yöneticilerinin askerî yönleri olduğu kadar ekonomik ilerlemeyi de örnek almış olmaları halinde yenileşme hamlelerinin daha etkili sonuçlar verebileceği bir gerçektir. Ancak askerî alana verilen önem, ekonomi alanına verilmemiştir. Bu nedenle ortaya çıkan ekonomik yetersizlikler de genelde eğitim, özelde din eğitimi alanındaki gelişmeleri sınırlayan bir etken olmuştur.

3.3.5. Modernleşmenin Dinî Anlayışa Etkileri

Osmanlı'da modernleşme serüvenine bakıldığında, Osmanlı toplumunun modernleşme tutkusunun ya da modernliğe doğru yönelişlerinin din üzerinde bir baskı oluşturduğu ve dinî meseleleri gözden düşürdüğü söylenebilir. Hatta zaman zaman modernleşmenin din üzerinde oluşturduğu dinin ilerlemeye mani olduğu[81] ve devletin çöküşüne neden

[81] Avrupa'da pozitivist düşüncenin gelişmesi ve Ernast Renan gibi oryantalistlerin İslâm dininin tekâmüle engel olduğu yönündeki tezleri (Ernest Renan, Discours et Conférences, 1883 [Bu kitabın çevirisi için Bkz. Renan, E. (1946). *Nutuklar ve Konferanslar*. (Z. Ishan, Çev.). Ankara: Sakarya Basımevi]), Batıcı aydınların bir kısmının dinî alanın dışında bir medeniyet tasavvur etmelerine neden olmuştur. Bu düşüncenin karşısında geleneksel yapıya bağlı kesimin bir kısmı da hem geleneklerine bağlı hem de Batı'daki fikrî gelişmelerden etkilenerek farklı teoriler üretmek durumunda kalmış ve İslamcı aydınlar olarak tanınmışlardır.

olduğuna dair ağır baskılar din eğitiminin de önemli bir problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Böyle bir baskının mevcut olduğu ortamda din eğitiminin yapılabilirliği, yapılsa da niteliği tartışılmaya değerdir. Böylesi bir ortamda doğru ve sağlıklı bir din eğitimi yapılması beklenemez.

Modernleşme Dönemi, 18. yüzyılın ilk çeyreğinde başlayan ve günümüze kadar uzanan bir süreç olarak, Osmanlı Devleti'nde modernleşme teşebbüsleri din konusu başta olmak üzere, siyasî, hukukî, ahlakî, sosyal, bilimsel ve medeniyet alanlarında ortaya konan bütün düşünce faaliyetlerini kapsamaktadır. Osmanlı Devleti ve İslam dünyası, Batı Avrupa'daki gelişmeler karşısında yaşadığı açmazı ve bu açmazın sonucu olarak ortaya çıkan maddî, manevî ve fikrî sorunları çözmeye çalışmış; çözüm süreçlerinde ulemâ, münevver ve bürokratlar önemli roller üstlenmiştir. Sözü geçen kesimin düşünceleri ve tavırları, yalnızca yaşadıkları dönemle sınırlı kalmamış; İslam düşünce tarihine de yeni bir perspektif kazandırmıştır. Bu dönemde birçok sorunun ele alınması ve yine birçok kavramın tartışma konusu edilmesi sebebiyle fikrî hareketliliğin yoğun olduğu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Kara, 2016a, s. 11–12).

Batılılaşma perspektifinden modernleşme sürecine baktığımızda, bu süreçte özelde Osmanlı Devleti'nin, genelde ise İslam dünyasının, Avrupa'daki teknolojik ve bilimsel gelişmeleri, siyasî düşünceyi, yeni uygulamaları ve müesseselerin yanı sıra yeni zihniyet, eğitim sistemleri, kültürel ve sanatsal gelişmeleri hatta hayat tarzlarını anlama, sonrasında taklit etme, kendine uyarlama gibi adımlarını izlediğini söylemek mümkündür. Bu adımları yaşadığı mağlubiyetleri giderebilmek için kendini gözden geçirme ve tâdil etme adımları olarak atmıştır. Kara (2016a) bu durumu, İslam dünyasının değişen şartlar karşısında kendini tenkide tâbi tutma, değişim ve dönüşüm süreci olarak ifade etmektedir. Modernleşme, bir yenileşme ve değişme süreci olarak tanımlanabilir. Bir başka ifadeyle mevcudu tâdil etme sürecidir. Bu sebeple modernleşme dönemi çağdaş Türk düşüncesinde, asıl meseleler yenilikler ve değişmeler, tâdiller üzerinde ortaya çıkar ve bunların etrafında şekillenir. Muhakkak o dönemde, dönemin güncel ihtiyaçları ya da birtakım zorlamalar sebebiyle meydana gelen yenileşme ve tâdil çabaları da vardır. Fakat yenileşme çabaları, var olan geleneksel yapıların ve teamüllerin, düşünce dünyalarında, yanında ya da karşısında

cereyan ettiği için yeni olan kadar geleneksel olan da önemlidir. Yukarıdaki başlıkta açıklandığı üzere gelenekselliğin özelliklerinden ötürü ne olduğu, toplum tarafından nasıl algılandığı, yenilikler karşısında kendini nasıl yenilediği, ne gibi değişim ve dönüşümler olduğu bu süreçte önemini ortaya koymaktadır (Kara, 2016a).

Modernleşmenin sonucu olarak ortaya çıkan hayat tarzlarının, insanları geleneksel toplumsal düzenden güçlü bir şekilde kopardığını ifade eden Giddens, modernliğin dönüştürücü etkisinin, önceki dönemlerin değişim biçimlerinden çok daha yoğun olduğunu söylemektedir. Ayrıca ona göre modernlik düşüncesi, özü itibariyle gelenekle bir karşıtlık içindedir (Giddens, 1994, s. 12). Benzer şekilde Mardin de, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin modernleşme teşebbüsleri bağlamında ortaya çıkan laikleştirme politikalarıyla, toplumun dinî ve geleneksel bağlantılarından koparıldığını ifade etmektedir (Mardin, 2005, s. 55).

Osmanlı modernleşmesinin nasıl gerçekleştiği noktasında karşımıza iki temel görüşün savunucuları çıkmaktadır. Biri modernleşmenin tek yolunun Türk toplumunun geleneksel İslam düşüncesinden koparılarak bir yörünge değişimine girmesi ve dayanak noktası olarak Batı dünyasının alınması gerektiğine dair düşüncedir. Bu anlayışta modernleşme, gelenekselleştirilmiş değerlerden uzaklaşıldığı oranda gerçekleşebilen bir süreç olarak kabul edilmektedir. İkinci görüş ise modernleşmenin gerçekleştirilmesi için dinî unsurlardan yararlanılması gerektiği görüşüdür. Modernleşme teşebbüslerinin aynı zamanda dinî bir yorum haline gelmesi meselesinde devletin gerilemesi ya da çöküşü olarak ifade edilebilecek durumla dinin ya da İslamın gerilemesi ya da çöküşü durumunun aynîleştirilmesidir. Bu durum devleti gerileme ve çöküşten kurtaracak ıslahat hareketlerinin, devletle birlikte dini de ayağa kaldıracağı ya da başka bir ifadeyle dinî alanı da ıslâh ve tecdîd edeceği sonucunu doğurmuştur. Modernleşme teşebbüslerinin dinî çerçevede ortaya konulmadığı takdirde meşruiyet krizlerinin meydana geleceği; bunun ise bir taraftan toplumsal yapıyı bozarken diğer taraftan da dinî ve geleneksel yapılardan güç devşiren muhalefeti kuvvetlendireceği düşünülmüştür. Bu düşünceye göre devletin ve dinin zaafa uğramaması için din, ön planda tutulmuştur (Kara, 2016a, s. 33–34).

Ancak burada üzerinde dikkatle durulması gereken husus, böylesi kritik bir durumda dinin oynadığı roldür. Din modernleşme süreçlerinde, dinî formdan sıyrılmanın

gerektiğini düşünenler açısından modernleşmeye mahkum eden bir etkenken; öte yandan modernleşmenin önündeki en büyük engel olarak da görülmektedir. Bu da denildiği gibi modernleşme teşebbüslerindeki tüm icraatların dinî bir kimlikte olmadığı anlamına gelmektedir. Nitekim modernleşme süreçlerinde bazı durumlarda göstermelik olarak din ön plana konulup yapılan icraatların kabul edilebilirliği arttırılırken, bazı durumlarda ise modernleşmek dinden büsbütün sıyrılmak olarak telakkî edildiğinden dinî olan şeylerden uzaklaşmak ve kopmak hareket noktası olarak belirlenmiştir. Özellikle II. Abdülhamid Dönemi sonrasında İttihat ve Terakkî yönetiminin ilk yıllarında dinin modernleşmedeki en önemli araç olarak kullanıldığı bilinmektedir. İttihat ve Terakkî yönetimi dinin toplumsal gücünden çeşitli şekillerde yararlanmıştır. İlki, Osmanlı Devleti'nde ve dışında yaşayan Müslümanların desteğini sağlamaya çalışması, ikincisi ise millî kimliğin önemli değerleri olan vatan, millet, devlet gibi kavramları İslamî değerler olan cihad, gazilik, şehitlik gibi kavramları kullanarak kutsallaştırmaya çalışmasıdır. Böylelikle dinin değerleri kullanılarak millî öğeler halka sevdirilmeye çalışılmıştır (M. Ö. Alkan, 2008, s. 66). Ancak Cumhuriyet'in ilanından sonra bu durumun zayıfladığı ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında modernleşme teşebbüslerindeki dinin rolünün tam tersi bir çehreye büründüğü açıkça görülmektedir.

Somut toplumsal ortamlar gelenek ve modernliğin birçok birleşimini barındırabilir. Hatta bazı düşünürler gelenek ve modernliğin herhangi bir karşılaştırmaya yer vermeyecek şekilde iç içe girmiş bir yapıda olduğunu da söylemektedirler (Giddens, 1994, s. 39). Yukarıda bahsedilen gelenek ve modernlik çatışmasının aksine, Osmanlı modernleşme hareketlerinde dikkat çeken bir husus da modernleşme teşebbüslerinin bazı alanlarda dinî bir hüviyet göstermesidir. Ancak öte yandan modernleşme süreçleri bir anlamda laik ve sekülerlik süreçlerini de beraberinde getirmektedir (Kara, 2016b, s. 14). Modernleşme süreçlerinin hem dinî unsurları ön plana alan hem de zaman zaman dinî alanı tahrip ederek geri plana iten çift kutuplu yapıya nasıl sahip olduğu sorusu izaha ihtiyaç duymaktadır. Dönemin devlet adamları, modernleşme süreçlerinde, halkın bu değişimlere kolaylıkla adapte olabilmesi ve değişimlere meşruiyet kazandırmak için dinden yararlanmışlardır. Ancak bu yorum meselenin izahı için sınırlı kalır. Kara'nın izahı bu meselenin anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Kara'ya göre modernleşme gibi mevcut yapılarla farklılaşan hatta kimi zaman zıtlaşan bir zeminde, toplumsal hareketliliğin nasıl gerçekleşeceğine dair sorular Osmanlı idarecilerini ve

aydınlarını daha fazla meşgul etmiştir. Bu noktada dinin fonksiyonu modernleşme teşebbüslerinin aktörleri tarafından fark edilmiştir. Bunun yanında hangi düşünce yapısına sahip olursa olsun modern dönem Türk-Müslüman aydınlarının kafalarında din meselesi mutlaka yer almaktadır. İslam dünyasındaki modernist düşüncelerin dinî düşünceyle ilişkilendirilmesinin nedeni bu hususlardır (Kara, 2016a, s. 28). Modernleşme sürecinin dinden bağımsız olarak düşünülememesinin altında yatan sebep budur. Yukarıda ifade edilen İttihat ve Terakkî yönetiminin ilk yıllarında olduğu gibi dinî söylemle siyasî meselelerin çözülmesi önemli olmakla birlikte, dinî unsurların yalnızca siyasî modernleşme süreçlerinde mi yoksa eğitim başta olmak üzere diğer alanlarda da öncelikli olarak kullanılan bir unsur olup olmadığı, dikkate değer ve araştırılmaya muhtaç bir problem olarak karşımızda durmaktadır.

Dinin ilerlemeye ve gelişime engel olup olmadığına dair ortaya konulan tartışmalarda 18. yüzyılın başlarında Avrupalı oryantalistler İslam'ın gerilemeye neden olan bir din olduğuna dair fikirler ortaya atmışlardır. Bu nedenle Osmanlı aydınlarının bir kısmı reddiyeler kaleme almıştır. Osmanlı entelektüel camiasında İslam dünyasının niçin geri kaldığına dair yapılan tartışmalarda doğrudan doğruya İslam dininin gerilemeye neden olduğuna dair bir açıklama yapılmamıştır. Entelektüel camiada kaleme alınan yazılara bakıldığında geri kalmışlık için birçok sebep sayıldığı ancak bunların içerisinde açık ifadelerle dinin ilerlemeye engel olarak gösterilmediği ya da o günün toplumsal şartları içerisinde gösterilemediği anlaşılmaktadır (Abdullah Cevdet, 1327). Direk dinin gösterilmesi yerine dinle irtibatı olan din adamları, medrese mensupları, aydınlar, idareciler, eğitimciler, aile yapısı ve benzeri unsurlar toplumun geri kalmasına neden olarak gösterilmiştir. Dinin ilerlemeye mâni olmadığı ve olamayacağı düşüncesinde olanlar da ancak dinin hakikî manada anlaşılmamasının ve uygulanmamasının geri kalmışlığa sebep olabileceğini söylemektedirler. Özellikle 18. ve 19. yüzyılda yapılan geri kalmışlık vurgusu, devletin içinde bulunduğu gerilikten kurtulmasının yegâne yolunun Batı'yı yakalamak olduğu şeklinde yorumlanmış ve modernleşme hareketleri Batı'ya ulaşmaya çalışma yönünde ivme kazanmıştır.

Berkes, Türkiye'de gerçekleştirilen reformları ele alırken bazı sorunlara temas etmektedir ve bu sorunlardan biri olarak da gericiliği göstermektedir. Reformları ise bu sorunları gidermeye yönelik süreçler olarak açıklamaktadır (Berkes, 1975, s. 38). Gerici akımlar olarak tanımlanan gruplar, toplumsal değişmeler karşısında direnç

göstererek sorunların eski uygulamalara dönerek halledilebileceğini savunmuşlardır. Berkes bu tür tavırların her toplumda olabileceğini, bunun sebebinin ise eski düzenle örtüşen çıkarlar yanında alışkanlıklar da olabileceğini savunmaktadır. Öte yandan gericiliği görüş ve düşüncelerinin yaşadığı zamana uygun olmadığını farkında olmayanlar için de kullanırken bunun daha tehlikeli bir versiyonunun yobazlık olduğunu söylemektedir. Berkes, Meşrutiyet Dönemi ve sonrasındaki Cumhuriyet Dönemi'ndeki yapılan reform çalışmalarının başarıya ulaşamamasını bu çerçevede açıklamaya çalışmıştır (Berkes, 1975, s. 25–27).

Geri kalmışlıkla modernlik arasında kurulan bağ, geri kalmışlıktan kurtulmak için yapılan tüm girişimlerin modernleşmeye yönelik atılan adımlar olarak görülmesidir. Nitekim çalışmamızın konusunu oluşturan eğitim ve eğitim alanındaki gelişmeler de eğitim tarihi literatürünün büyük çoğunluğunda yıkılmakta olan devletin Batı'nın modernlik seviyesine ulaşabilmesi adına geliştirilen tedbirler olarak değerlendirilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin modernleşme hareketlerini genel manada yalnızca dıştan müdahaleyle ve Avrupa'nın etkileriyle ortaya çıkan salt ilerlemeci modernleşme anlayışının içine dahil etmek pek uygun değildir. Osmanlı modernleşme tecrübesi bir değerlendirmeye göre de kendine has bir gelişme olup Avrupa etkisiyle hızlanan değişim süreçlerinden çok önce kendi iç etkenleri sebebiyle başlayan bir değişim hareketidir (K. H. Karpat, 2006, s. 8).

Ayrıca Osmanlı modernleşmesi Avrupa'nın basit bir taklidinden ziyade devletin siyasal bütünlük ve ekonomik ilerleme kaygısından kaynaklanmıştır. Modernleşme çabalarının zorunluluklar neticesinde mi yoksa iradî olarak mı ortaya çıktığı hususunda Alkan'ın yorumu önemlidir. Alkan (2008), Osmanlı modernleşmesini zorunluluklar karşısında iradî müdahelelerin sentezi olarak değerlendirmektedir.

Osmanlı'nın modernleşme ve değişim sürecinde dinî tartışmalar merkezî bir konumda olmuştur. Geleneksel yapının dayanağını oluşturan ve en önemli meşruiyet kaynağı olan dinin karşısında, Batı'yı yakalama gayreti kaçınılmaz olarak değişimi hedef göstermektedir. Bu düşünceye göre zaman içerisinde hızla gerçekleşen değişimin temel olarak iki sebeple ortaya çıktığı kabul edilir. Bunlardan biri toplumun dinle ilişkisinde dinî yapının özünde olan içe kapanıklık ve üretken olamama özelliği, diğeri ise gelişim sürecinde toplumda ortaya çıkan dolaylı ya da doğrudan değişim ve dönüşüm ihtiyacıdır

(Akgül, 1999, s. 70). Bu sebeplerin ikisi de doğru ve değişimi etkileyen unsurlar olmakla birlikte bunların dışında dine bağlı olmaksızın Batı'nın yükselişine ayak uyduramamayı da önemli bir etken olarak not etmek gerekmektedir.

Osmanlı modernleşme tecrübesinde eğitim-öğretim alanında da ciddi değişimler yaşanmıştır. Öncelikle askerî alanda yurt dışından getirilen hocalarla başlayan süreç ardından Batı tarzı modern okulların açılması, öğretmen okullarının açılarak ulemânın yerine muallimlerin konumlandırılması, eğitimin zorunlu olması gibi durumların yaşanmasıyla devam etmiştir. Modernleşme ve diğer bir ifadeyle Batılılaşma, medreseler için de kaçınılmaz bir son olmuştur. Medreseler çoğunlukla modernleşme sürecinin dışında kalmıştır. Hatta sürekli eleştirilen ve pasifize edilmeye çalışılan medreselerle ilgili yapılan ıslahat projeleri de başarıya ulaşamamıştır. Bu açıdan medreselerin modernleşme sürecinin kurbanı olduğu şeklinde yorumlar da yapılmaktadır (M. Ö. Alkan, 2004).

Medreseler, Osmanlı'nın modernleşme sürecinin son aşamasında, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun ilk yıllarında imparatorluğun sembolü olmasından dolayı devleti yönetenler tarafından kapatılmıştır. İmparatorluktan ulus devlet anlayışına geçilmesi İslam medeniyetinin eğitim geleneğini barındıran medreselerin de sonunu getirmiştir. Yine imparatorluk paradigmasının sembolü haline gelen dinî eğitim de rafa kaldırılmış, programlardaki din dersleri de çıkarılmıştır. Çok partili yaşama geçene kadar da okulların programlarında din eğitimine yer verilmemiştir.

Din eğitimi alanında hedef sorunu, yöntem sorunu, eğitim anlayışının değişmesi, ekonomik sorunlar ve modernleşmenin din karşısında konumlanması gibi noktalar handikap oluşturmuş ve modernleşme sürecinde din eğitiminin aleyhinde bir şekilde sonuçlanmasına neden olmuştur. Bunun neticesinde de geleneksel eğitim tecrübesi sona ermiş ve tecrübelerden maalesef tam anlamıyla yararlanmadan yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti için yüzlerce yıllık tecrübeler göz ardı edilerek yepyeni bir eğitim sistemi kurulmaya çalışılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Osmanlı Devleti'nde modernleşme hareketlerinin başladığı zaman diliminden Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulduğu tarihe kadar geçen süreç birçok alanda yoğun hareketliliğin yaşandığı bir süreç olmuştur. Osmanlı Devleti'nin son dönemlerindeki en önemli olaylardan biri olan Meşrutî yönetime geçiş, çok önemli toplumsal, siyasî, kültürel ve idarî değişimleri de beraberinde getirmiştir.

Meşrutiyet Dönemi'ndeki ortam esasen Osmanlı modernleşme hareketlerinin devamıdır ve Tanzimat Dönemi'nden miras kalmıştır. Bu dönemin entelektüel camiasını oluşturan aydınların önemli bir kısmı Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin de kurucu kadrosu içinde yer almış; ortaya koydukları fikirlerle de Meşrutiyet Dönemi'nin fikrî ve siyasî ortamının niteliğini belirlemişlerdir. Geçiş sürecinde yaşanan tüm değişimlerde temel hareket noktası "eğitim" olmuştur. Eğitim bir yandan toplumdaki bazı dinamikleri değiştirme noktasında önemli görevi üstlenen güç olarak etken bir rol üstlenmişken; öte yandan modernleşme sonucu ortaya çıkan eğitim anlayışlarının ve eğitim pratiklerinin değişime uğraması sebebiyle edilgen bir role de sahip olmuştur. Eğitimin önemi, modernleşme gibi kompleks olgularda daha da belirginleşmiştir. Eğitim, Osmanlı entelektüel camiası tarafından modernleşme ve Batılılaşmanın yolu olarak görülmüş; bu düşünceye dayanarak eğitim kurumlarına modernleşme sürecini hızlandıran ya da yavaşlatan müesseseler olarak bakılmıştır. Bu nedenle eğitim kurumlarının bir kısmı modernleşmeyi engelleyici unsur olarak görülerek dışlanmış, diğer bir kısmı ise modernleşebilmenin gereği olarak görülerek bunlara daha fazla değer atfedilmiştir.

Çalışmamızın sınırlarını oluşturan I. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kadar olan dönem, modernleşme hareketlerinin eğitim alanına yansımalarının oldukça yoğun olduğu bir dönemdir. Eğitim, toplumsal bir değişim mekanizması olarak zihniyet dönüşümünde de başat rol oynamaktadır. Bu noktada hiç şüphesiz eğitim sistemi kadar bireylere eğitimin verildiği yerler olarak eğitim kurumları da incelenmeye değerdir. Bu sebeple meselelerin tahlilinde oldukça önemli olan, Osmanlı Devleti'nde varlığını sürdüren klasik ve modern eğitim kurumlarının fotoğrafı da bu çalışmada ortaya konulmuştur. Sonrasında ise sistem içerisinde faaliyet gösteren din eğitimi kurumlarına temas edilmiştir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak yazın dünyasındaki farklı fikirlerin ürünleri olan *Sırât-ı Müstakîm, Sebîlü'r-Reşâd, İçtihad, Türk Yurdu*

dergileri ile eğitim konularının detaylarıyla ele alındığı eğitim dergilerinden *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası, Terbiye Mecmuası* ve *Muallim* dergileri incelenmiştir. Dergilerde tartışılan konular birbirleriyle benzerlik göstermiştir. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler, o dönemle günümüz arasında devamlılık ve değişim açılarından karşılaştırılmalar yapılarak değerlendirilmiştir.

II. Abdülhamid Dönemi, Tanzimat Dönemi'nde temelleri atılan ancak uygulama imkanı bulunamayan yeniliklerin pratiğe dönüştüğü bir dönem olmuştur. Niceliksel artışın eğitim açısından çok önemli olmasının yanında, eğitimin nitelik olarak geliştirilmesine yönelik adımlar da atılmıştır. Dönemin ders programlarına, müfredatlarına ve ders kitaplarına hakim olan fikirlere bakıldığında, bu fikirlerin "gelenekçi modernizm" olarak nitelendirilen izler taşıdığı anlaşılmaktadır. Meşrutiyet'in ilanından sonra ise eğitimde önceki dönemde planlanan yenilikler uygulanma imkanı bulmuştur. Dönemin siyasî hareketliliğine paralel olarak eğitimle ilgili fikrî gelişmeler yaşanmış ve eğitime yönelik birçok fikir ortaya atılmıştır. Basına gelen serbestlik neticesinde de eğitim sorunları ile ilgili meseleler dönemin süreli yayınlarında Osmanlı entelektüelleri tarafından tüm boyutlarıyla tartışılmış ve birçok fikir üretilmiştir. Eğitim, İttihat ve Terakkî yönetimi tarafından Osmanlı birliğini sağlayacak önemli bir araç olarak görülmüştür. Dönemin konjonktürel yapısına uygun olarak önce Osmanlıcılık, sonra İslamcılık politikaları doğrultusunda eğitim planlamaları yapılmış; zamanla bu politikaların etkisini yitirmesi ve Balkan Savaşları'nın etkisiyle Milliyetçilik eksenine kayılarak Türkçülük hareketine yönelinmiştir. İttihat ve Terakkî, Batılı, modern bir toplum oluşturabilme gayesiyle devletin değişen konjonktürüne uygun olarak ideolojisini değiştirmiş ve halihazırdaki durumdan yararlanmaya çalışmıştır. Osmanlı yöneticileri, devletin geleceğini halkın eğitimiyle ilişkilendirmiştir. Bu tavır Cumhuriyet kadrolarına da miras kalmıştır.

Eğitim sisteminin ne şekilde düzenleneceği, ıslahatlara ve teşkilatlanmaya hangi kademelerden başlanılacağı, eğitimde birlik, eğitimin millîliği, ders kitapları ve eğitim programlarındaki problemler, öğretim yöntemleri, öğretmen meselesi, medrese ıslahatları, din dersleri vb. bu dönemde tartışılan başlıca meselelerden olmuştur. Tüm bu tartışmalar, Cumhuriyet Dönemi eğitiminin planlanmasına ilişkin düşüncelerin gelişip denendiği hazırlık evresi olarak nitelendirilmektedir. Bu süreçte özellikle din eğitimiyle ilgili de birçok konu tartışılmış ve bunların sonucunda din eğitimi alanında birçok

değişim meydana gelmiştir. Modernleşme ve Batılılaşmayla yakından ilgili olan din eğitimi konusunda neler yapılması gerektiğiyle ilgili birçok görüş dile getirilmiştir. Tartışmaların pratik alanda yansımaları da görülmeye başlanmıştır. Ortaya atılan öneriler doğrultusunda Maarif Nezâreti tarafından yasalar ve nizamnâmeler çıkarılmış, fiziksel sorunları giderme, öğretmen yetiştirme vb. alanlarda çalışmalar yürütülmüştür.

Osmanlı eğitim tarihinde toplumun eğitimle değiştirilmesi teşebbüslerinde ana temayül mevcut yapıya dokunmadan yenilik yapmak olmuştur. Bu kapsamda Batı tarzı modern eğitim kurumları açılmıştır. Sonrasında ise uzun süre ihmal edilen geleneksel kurumlarda eğitimin modernizasyonu çalışmaları kapsamında tüm unsurlarda değişiklik yapılmasına yönelik adımlar atılmıştır. Batı'yla rekabet edebilmek için Batı'dan pedagojik yöntemler alınmış ancak bunlar Osmanlı-İslam ve Türklük unsurlarıyla sentezlenerek Osmanlı'ya has bir yorum ortaya çıkarılmıştır.

Medreseler dışındaki birçok eğitim kurumu Cumhuriyet Dönemi'nde devam etmiş ve yalnızca kurumlar değil eğitimle ilgili kararlar da geçerliliğini sürdürmüştür. Eğitimle ilgili ortaya atılan fikirlerin genelinde Batı etkisi açıkça görülmektedir. Yeni eğitim anlayışlarının ve uygulamalarının çağdaş eğitim akımları ve hareketlerine uygun olarak düzenlendiği; Batı eğitim sistemleri model alınarak yapılan yeniliklerde Batı'daki uygulamaların yerli fikirlerle sentezlendiği anlaşılmaktadır. Eğitimle ilgili model alınan Batılı ülkelerin başında Fransa gelmektedir. Süreli yayınların birçoğunda Fransa yerine Almanya, İngiltere vb. ülkelerinin örnek alınması gerektiğine dair eleştiriler yer almasına rağmen, çeşitli sebeplerle bu usul Cumhuriyet Devri'nde de devam etmiştir.

Araştırmamız neticesinde o dönemin önemli problemlerinden birinin uygulamaların sürekliliği noktasında olduğu tespit edilmiştir. Maarif nâzırları sık sık değişmiş ve her yeni Maarif nâzırı kendi teşkilatlanmasını yapılandırmıştır. Bu kadar çok değişiklik, planlanan yeniliklerin uygulanmasının önünde büyük bir engel oluşturmuştur. Aynı problem maalesef bugünün eğitim teşkilatlanmasında da geçerliliğini korumaktadır. Ülke genelinde eğitimin her kademesinde sürekli olarak yeni fikirlerin denenmesi eğitimi olumsuz etkilemektedir.

Meşrutiyet Dönemi'nde ve öncesinde okulların devlet kademelerine memur yetiştirme fonksiyonu, okula olan teveccühle yakından ilgili olmuştur. Medrese mezunlarının devlet memuru olma kapılarının kapanması, medreselere rağbeti azaltan sebeplerden

birini teşkil etmiştir. Meşrutiyet Dönemi'nde değişen eğitim zihniyetiyle birlikte okulların amacı devlet memuru yetiştirmekle sınırlanmamış ve mütefennin, müteşebbis kişiler yetiştirme amacı konulmuş olsa da memuriyet algısının değişmesinde başarılı olunamadığı tespit edilmiştir. Bugün de bu anlayışa benzer olarak devlet memuru olma, temel iş kapısı olarak görülmekte ve öğrenciler lise ve üniversite mezuniyeti sonrasında çeşitli sınavlara hazırlanarak devlet memuru olabilmek için gayret sarf etmektedir. Bu durum o dönem değiştirilmeye çalışılan zihniyetin değiştirilemediğini göstermektedir. Bu hususa İmam-Hatip Liselerinin 1998 yılından sonraki durumu da örnek olarak verilebilir. O dönemde İmam-Hatiplerin öğrenci sayılarının ciddi oranda düşüşünde, ailelerin bu okulların farklı alanlarda istihdama imkan vermediği düşüncesi etkili olmuştur. Bu istihdam alanları içinde de devlet memurluğu önemini muhafaza etmiştir.

Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e giden yolda eğitimin amaçlarıyla ilgili yazılanlara bakıldığında pozitivist etkinin arttığı görülmüştür. İstihsal kavramı bağlamında pragmatist bir pedagojinin oldukça rağbet gördüğü anlaşılmaktadır. Öte yandan millî ögelerin de eğitimin çeşitli unsurlarında muhafaza edilmesiyle birlikte içerik ya da eğitim-öğretim sürecinde Daimici ve Esasici anlayışın sürdürüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte öğretmen merkezli bir eğitim anlayışından sıyrılarak öğrenciyi merkeze alma, yaparak-yaşayarak öğrenme ve bilginin bir üretim aracı olması amaçlanmıştır. Öğrencilerin daha aktif olduğu bir eğitim modeli oluşturulmaya çalışılırken öğretmenler büsbütün geri plana itilmemiştir. Öğretmenler sınıfta uygulayacağı yöntemi belirlemede, derslerin içeriklerini oluşturmada, uygulanışlarında vb. hususlarda karar mercii olmuşlardır. Bu açıdan eğitimin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine aktif olarak katıldığını söylemek mümkündür. Aynı şekilde eğitim teşkilatlanması da bu katkılara açık bir yapıda olmuştur. Öte yandan programların tek tip program yerine yerel özellikler ve sosyal yapılar dikkate alınarak hazırlanması, merkezin ya da taşradaki eğitim ihtiyacının karşılanmasında daha faydalı olmuştur. Bu durum günümüzde de müfredatların hazırlanmasında yerel unsurların ve ihtiyaçların dikkate alınmasının daha faydalı olacağı kanaatini uyandırmaktadır.

Meşrutiyet Dönemi'nde hakkında en çok yazı yazılan konulardan birinin öğretim usul ve yöntemleri olduğu tespitlerimiz arasındadır. Süreli yayınlarda bu konunun ayrıntıları yer almış; derslerde kullanılmak üzere öğretmenlere rehberlik edebilecek yeni uygulama örnekleri izah edilmiştir. Batı'daki öğretim ilke ve yöntemlerini takip etmek amacıyla bakanlık bünyesinde bir komisyon kurulmuştur. Genel olarak derslerde kullanılagelen

klasik öğretim yöntemleri eleştirilmiştir. Bunlardan özellikle ezbercilik meselesinin dikkat çektiği tespit edilmiştir. Ezberciliğin eleştirisi mahiyetindeki yazılar göstermektedir ki, ezbercilik yalnızca bir öğretim yöntemi değil aslında bir zihniyetin tezahürüdür. Bu zihniyet, yalnızca anlaşılmayan şeylerin tekrar edilmesi suretiyle öğretimi yavan hale getirmekle kalmamış, yeniliklere karşı da bir tavır olmuştur.

Derslerde hakim olan ezbercilik anlayışına alternatif olarak sunulan önerilerde farklı öğretim yöntemlerinin varlığına ve derslerde kullanılabilirliğine dair örneklerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretim usul ve yöntemleriyle ilgili yazılan yazılara bakıldığında yazıların niteliklerinin oldukça yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencinin de aktif olarak yer aldığı ezberden çok anlamaya önem verildiği sınıf içi etkinliklerin tavsiye edildiği, yeni öğretim yöntemlerinin ele alındığı yazılara sıklıkla rastlanmıştır. Yöntemle ilgili yazıların eğitime katkılarının olduğu söylenebilir. Dönemin problem alanlarına yönelik çözüm önerileri, özellikle eğitim dergilerinde geniş yer almıştır. Bunların sonucu olarak her yeni yapılan programda pedagojik esasların daha fazla dikkate alındığına dair emareler bulmak mümkündür. Bugün de her ne kadar yeni gelişen eğitim anlayışları ve eğitim akımları sonucunda yeni öğretim yöntemleri kullanılmaya başlansa da ezberciliğin hala yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Üstelik son yıllarda okul programlarında ve öğrenme süreçlerinde yapılandırmacı yaklaşım olarak bilinen, bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılmasını sağlamaya yönelik yaklaşımlar uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak eğitim ve öğrenme konularıyla ilgili sürekli yeni yaklaşımlar ve modeller söz konusu olsa da sınavların hala ezberci eğitim anlayışına göre yapılması yeni yaklaşımların tam olarak hedefine ulaşamadığı sonucunu çıkarmaktadır. Her dönemde eleştirilerin başında yer alan ezberci eğitim anlayışından tamamen ayrılmak mümkün olmamıştır.

Üzerinde durulması gereken bir husus da o dönemden günümüze kadar olan süreçte eğitim-öğretim ilke ve yöntemlerinin genellikle Batı'dan ihraç edilmiş olmasıdır. Bu konudaki eserlere bakıldığında önemli bir kısmının çeviri olduğu, diğer kısmının ise ülkemizde yazılmış olmasına rağmen çoğunlukla Batı'daki kaynakları referans aldığı görülmektedir. Burada temel problem ezberciliğin, öğrenmeyi körelten bir unsur olarak değerlendirilip eleştirilmesine rağmen aradan geçen yüzlerce yıllık süreçte alternatif usul, yöntem ve tekniklerin ortaya konulamamış olmasıdır. Diğer bir problem ise

yapılan tüm eleştirilere rağmen uygulama boyutunda yeterince değişim yaşanmıyor olmasıdır.

Öğretim usul ve yöntemleriyle ilgili olarak temas edilen diğer bir husus, öğretim etkinliklerinin ve ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı meselesidir. Araştırmamızın sonucunda elde edilen veriler göstermektedir ki özellikle din eğitiminde küçük sınıflardan itibaren öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan soyut meselelerin, öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan bir dille verilmesi eleştirilere neden olmuş, eğitimcilerin bu problemlerin giderilmesine yönelik tavsiyeler vermelerini zorunlu kılmıştır. Aynı şekilde din dersi kitaplarında da öğrencilerin seviyesinin çok üstünde konulara yer verildiği ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıracak görsel ögelerin kitaplarda kullanılmadığı dile getirilerek çözüm önerileri geliştirilmiştir.

Meşrutiyet Dönemi'nde verilen tavsiyeler bugün de takip edilen öğretim ilkeleriyle örtüşmektedir. Bir konunun öğretiminde öğrencilerin zihinsel gelişimlerine ve tedriciliğe uygun şekilde kolaydan zora, özelden genele, somuttan soyuta gitme ilkesi; yeni bilginin öğrencinin zihninde yapılandırılması; dersin öğrencilerin seviyesine uygun işlenmesi; öğretilecek konuların öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde sunulması; öğrencilerin derse aktif katılımının sağlanması gibi meseleler bugün de önemini korumaktadır. Öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan dinî konuların verilmemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. Çocukların soyut kavramları anlayacak duruma gelene kadar din eğitiminin duygu boyutlarıyla sunulması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Zaten din eğitim ve öğretimi, özellikle küçük yaşlarda dinî bilgileri bütünüyle çocuğa aktarmak değil; ruhî ve zihinsel kabiliyetlerini geliştirerek onları vahyi anlamaya hazır hale getirmektir. Çocuğun kabiliyetlerinin erken yaşlarda geliştirilmesi ileriki zamanlarda bir yetişkin olarak kendisi için gerekli olan öğretimi devam ettirebilmesine ve Müslüman olmanın ne anlama geldiğini ve gereklerinin neler olduğunu anlamasına imkan vermesi açısından önemlidir.

Eğitim konusundaki dikkat çeken meselelerden biri mektep-medrese ikiliği olmuştur. Eğitimde mevcut olan bu ikili yapının eğitim sistemine zarar verdiğine dair yaygın bir kanaat olduğu tespitlerimiz arasındadır. Bu nedenle mevcut olan bu ikili yapının ortadan kaldırılıp tek elde birleştirilmesi gerektiğine dair öneriler süreli yayınlarda yer almıştır. Mektep-medrese ikiliği yalnızca eğitim kurumları bazında değil geleneksel ve modernin

karşılaştırılması ya da zaman zaman zıtlığı üzerinden eğitim etkinliklerini yürüten öğretmenler bazında da kendini göstermiştir. Geleneksel sistemde müderris merkezli olarak yürütülen eğitim faaliyetleri Batı'nın etkisiyle ve yeni yöntemler kullanılarak öğrencileri de öğrenme sürecinde aktif hale getirmeye çalışan bir hal almıştır. Yeni yöntemlerin sınıf içerisinde planlandığı gibi uygulanması noktasında öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir. Nitekim yazılan yazılardan tespit edilen bir husus da yeniliklerin başarıya ulaşamamasındaki önemli sebeplerden birinin öğretmenler olduğudur. Öğretmenlerin sahip oldukları nitelikler Batı'dan gelen değişimleri sınıfta tatbik edecek düzeyde bulunmamış, bu problemin giderilebilmesi için nitelikli personel yetiştirme noktasında gayret sarf edilmiştir. Pek çok yeni uygulama yeterli öğretmen olmadığından ötürü uygulamaya geçirilememiştir.

Aradan yüzyılı aşkın bir süre geçmesine rağmen öğretmenlerle ilgili problemler bugün de devam etmektedir. Meşrutiyet Dönemi'nde yaşanan öğretmen ihtiyacı probleminin günümüzde o haliyle devam etmediği rahatlıkla söylenebilir. Hatta bazı alanlarda yetişmiş öğretmenler olmasına rağmen bu öğretmenlerin istihdamları olmadığından başka alanlara kanalize olmak zorunda oldukları da bilinmektedir. Din eğitimi öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları bulunmasına rağmen yakın geçmişe kadar bu alandaki öğretmenlerin istihdamlarında bir kısıtlama söz konusu olmuştur. Ancak özellikle 2012 yılında eğitim sisteminde yapılan değişiklikle 12 yıllık zorunlu-kesintili eğitime geçilmesi ile din eğitimi alanında önemli gelişmeler ortaya çıkmıştır.

Araştırmamızda Meşrutiyet Dönemi eğitim ıslahatları konusunda çok tartışılan konulardan birinin medrese ıslahatları olduğu tespit edilmiştir. II. Meşrutiyet'e kadar müfredat, derslerde okutulan eserler, tedris usulü, ders araç-gereçleri geleneksel şekliyle devam etmiştir. Öğretim usulü ve derslerin işleyişinde neredeyse hiçbir gelişme olmamıştır. Abdülhamid Dönemi eğitimde yenileşme faaliyetlerinde de medresenin siyasî, fikrî vb. sebeplerle yenileşme hareketlerinin dışında tutulduğu görülmüştür. Medreseler Hukuk Fakültesi'nin kurulmasıyla hukuk alanından; Dârü'l-fünûn bünyesinde kurulan Ulûm-i Âliye-i Dîniyye şubesi ile de yüksek din eğitimi alanından dışlanmaya başlamıştır. Medreseler, bu dönemde daha önce hiçbir dönemde görülmeyen bir yoğunlukta varlık mücadelesi sürdürmüştür. Bu çerçevede medreselerin toplumun ihtiyaçlarına cevap veremez bir hale gelmesi üzerine medrese sorunları detaylarıyla ele alınmış; çözüm olarak çeşitli düzenlemeler yapılmış, yeni medrese projeleri

geliştirilmiştir. Dönemin entelektüel camiası da medreseler hakkında kendi ideolojilerine göre birtakım teklifler ve reform taslakları önermiştir. Tüm bu adımlar medreselerin kaybettiği itibarını geri kazanmak, medreseyi eskiden olduğu gibi Osmanlı eğitim sisteminin en önemli kurumu haline getirmek ve medreselilerin yeniden sistemin önemli bir parçası haline gelmesini sağlamak adına atılmıştır. Sunulan reform taslakları imkanlar ölçüsünde uygulanmaya başlanmıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki medrese ıslahat çalışmaları, Osmanlı eğitim tarihindeki en köklü düzenlemelerden biri olmuştur. Medreseler, çeşitli düzenlemeler yapılarak geleneksel yapılarındaki dinî eğitimi bırakmadan, çağın ihtiyaçlarına uygun öğretim alanlarını da ders programlarına dahil ederek ayakta kalmaya çaba göstermiştir. Bilhassa orta dereceli medreseler içerik olarak ortaöğretim kurumlarına yaklaştırılmış; ancak meslek derslerine de yer verilerek dinî karakteri de muhafaza edilmiştir. Yüksek ve ihtisas medreselerinde ise dinî ilimlere gereken önem verilmiştir. Yani medreseler, tüm öğretim aşamaları boyunca dinî karakterlerini korumuşlardır. Bunun yanı sıra medrese mensuplarının bir kısmı medreselerin var olma mücadelesinde çağa ayak uymanın olmazsa olmaz bir şart olduğunu düşünerek genel karakterlerini bozmadan yenilik yoluna gitmişlerdir. Bu yolda geleneksel ve modern unsurlar aynı paydada buluşturulmaya çalışılmıştır. Bunun en önemli sebebi, hızla artan ve gelişen mekteplerle rekabet edebilmek ve mekteplerin bulunduğu bir eğitim ortamında medreselerin varlığını sürdürebilmektir. Bu kapsamda medreselerde modern eğitim kurumlarındaki gibi bir derecelendirme sistemi yapılarak derecelere göre ayrı programlar belirlenmiştir.

Yapılan ıslahatlara dikkatle bakıldığında yönetimde olan İttihat ve Terakkî'nin medreseleri yalnızca din görevlisi yetiştirme fonksiyonu ile devam eden bir kurum olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Yapılan hiçbir ıslahatta medreselerden mezuniyet sonrası elde edilecek haklarda bir geliştirme meydana geldiği görülmemiştir. Bu da yönetimin medreseleri genel eğitim sistemine almak istemediğini, aksine İmam-Hatip Liseleri'nin bir dönem yaşamış olduğu, yalnızca dinî alanlara personel yetiştiren bir meslek lisesi formatıyla sınırlandırmak istendiğini göstermektedir. Medreselere toplumsal, meslekî ve maddî hiçbir hak sağlanmazken, ana eğitim kurumları olarak mektepler görülmüştür.

Netice olarak Cumhuriyet'in ilanından çok kısa bir zaman sonra Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu kabul edilmiş ve ülke içindeki bütün okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na

bağlanmıştır. Tevhîd-i Tedrîsât Kanunun ardından yapılan bunca ıslah çalışmasının ve emeklerin sonuçları alınamadan, asırlardır eğitimin yegâne kurumu olan medreseler kapatılmıştır. Din eğitimi faaliyetleri ise yine aynı kanunla açılan ancak kısa bir süre sonra kapanan Dârü'l-fünûn bünyesindeki İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip Mektepleri ile kısa bir süre devam etmiştir. Sonrasında bu okullar kapatılmış; din eğitim ve öğretimine dair dersler de okul programlarından çıkarılmış; uzun süre de programda din derslerine yer verilmemiştir.

Medreseler o dönemde özerk ve özel eğitimin en güzel örneklerinden birini oluşturmuştur. Bu özerklik medreselere ilk zamanlarda dinamizmi katan yegâne güç olmuştur. Müderrisler sahip oldukları haklarla eğitime odaklanmış, tâli olaylara mesaî harcamadıkları için yalnızca ilmî faaliyetlerle ilgilenmişler ve bu sayede nitelikli bir eğitim mümkün olmuştur. Zaman içerisinde bu özerk yapı keyfiliğe dönüşmeye başlamıştır. Medreselerin ıslahının bu kadar çabaya rağmen bir çözüme kavuşamamasının altında yatan sebeplerden biri, özerk yapının getirdiği keyfiliğin önlenememiş olmasıdır. Özerk yapının devletleştirilmiş bir forma dönüştürülmesi mümkün olabilmiş olsaydı medreseler için bir kurtuluş yolu mümkün olabilirdi. Nitekim Cumhuriyet'in ilanı sonrası kurulan İlahiyat Fakültesi ve İmam-Hatip Liseleri medreselerdeki özerk yapının devletleştirilmiş biçimleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı şekilde Diyanet İşleri Başkanlığı'nın da devletin bir kurumu haline gelmesinde devletleştirilme düşüncesi etken olmuştur. Bu durum, Cumhuriyet Dönemi'nin din eğitimi alanında getirdiği önemli yeniliklerden biridir. Ancak bu durum aynı zamanda din eğitiminin siyasî bir çatışma alanı olmasına da neden olmuştur. Öte yandan yukarıda belirtildiği üzere medreselerin özerkliğinin oluşturduğu dinamizmin bu kurumlar için çok da geçerli olmadığı söylenebilir.

Meşrutiyet Dönemi'nde yapılan pek çok yenilik aslında sorunların çözümüne yönelik planlanmasına ve tesis edilen yeni okulların Batı'daki muadilleriyle rekabet edebilecek yapıda açılmasına rağmen konunun büyük ölçekte mütalaa edilmemesi, dönemin maddî imkansızlıkları ya da eğitim alanında istihdam edilebilecek personel yetersizliği sebebiyle planlanan şekilde başarıya ulaşamamıştır.

Meşrutiyet Dönemi, Cumhuriyet Dönemi eğitim planlamalarına yol gösteren bir dönem olmuştur. Islah önerilerinde medreseler için önerilen programlar Cumhuriyet Dönemi'nde açılan İmam-Hatip mekteplerinin ders programlarına ilham kaynağı

olmuştur. Aralarındaki fark Meşrutiyet Dönemi'nde dinî derslerin, Cumhuriyet Dönemi'nde ise fen ve sosyal derslerin sayılarının daha fazla olmasıdır. Programlara dinî dersler dışında dersler eklenmesi, ders ve sınıf geçme meselelerinin belirli kurallara bağlanması gibi hususlar yeni kurulan İmam-Hatip okullarında da sürdürülmüştür. Bu bakımdan İmam-Hatip okulları, isimlendirilmeleri, eğitim düşüncesi, eğitim yaklaşımı, hedef kitle, amaçlar, kullandıkları araç-gereçler bakımından geleneksel medrese anlayışından ziyade Batı tarzı eğitim kurumlarına daha çok benzemektedir. Batı tarzı eğitim kurumlarından ayrıştığı nokta ise geleneksel ilim olarak adlandırılan derslere programlarında daha çok yer vermeleridir. Batılı bir sistemin yanına dinî ders alanlarının da entegre edilmesiyle yeni bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır. Yeni oluşturulan bu İmam-Hatip mektebi sistemine yönelik kurulduğu günden itibaren varlıkları ve mahiyetlerine dayalı pek çok tartışma yapılmıştır.

Geleneksel bir toplum yapısına ve idarî düzene sahip olan Osmanlı Devleti'nde yeni entegre edilmeye çalışılan bir sistemde bazı problem alanlarının ortaya çıkması kaçınılmazdır. Özellikle din eğitimi bağlamında bu meseleyi ele aldığımızda problemlerin başında din eğitiminde hedef sorunu, geleneksel yapı ve metotların değiştirilmemesindeki ısrarın eğitimi olumsuz yönde etkilemesi, değişen eğitim anlayışının din eğitimine etkileri, siyasî ve ekonomik durumun din eğitimi üzerindeki olumsuz etkileri, eğitim anlayışının değişiminin din eğitimine etkileri ve modernleşmenin dinî anlayış üzerindeki etkileri gibi problem alanları karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim, devletin genel hedefleri doğrultusunda şekil alan ve siyasetle paralellik arz eden bir olgudur. Türkiye'de siyasal değişmeler eğitim alanında da birçok değişiklik meydana getirmiş, iktidarların değerlerini topluma aktarımında eğitim önemli bir araç olarak kullanılmıştır. Bu durum tarihî serüvende de böyle olmakla birlikte eğitim-siyaset ilişkisi hiçbir dönem etkisini kaybetmemiş ve siyasetin eğitimdeki izleri her daim belirgin olmuştur. Cumhuriyet'in ilan edilmesinin ardından laiklik anlayışı din dersleri üzerinde etkilerini göstermiş ve bu etki uzun yıllar devam etmiştir. Türkiye'nin siyasî olarak yaşadığı değişim, din eğitimi alanına da yansımış ve din eğitimi politikaları bu tarihten itibaren yön değiştirmeye başlamıştır.

Geçmişte farklı eğitim kurumlarından yetişenlerin farklı zihniyetlerle yetişmesi, Osmanlı toplumu içinde ayrılıkların oluşmasına neden olmuştur. Osmanlı Devleti'nin

yaşadığı bu güçlükten hareketle özellikle din eğitimi alanındaki faaliyetlerin böylesi ya da benzer ayrımlara gidilmeden bütünlük içinde yürütülmesinin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Bu noktada din eğitiminin bütünlük içinde yürütülmesi için mevcut programlar geliştirilmelidir.

Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi için hala Batı'daki ya da dünyanın farklı yerlerindeki gelişmiş eğitim uygulamalarının takip edildiği yeni bir yapılanma ihtiyacı devam etmektedir. Bu nedenle eğitimdeki gelişmelerin derinlemesine incelenmesi yapılarak mevcut problemlere, toplumun istek ve ihtiyaçlarına göre yorumlanması, yeni yaklaşımlara felsefî bakış açısıyla bakılabilmesi ve yenilik üretilerek yeni modeller geliştirebilmesi gerekmektedir. Yeni modellerin geliştirilebilmesinde ve geçmişteki hataların tekrarlanmamasında tarihî tecrübelerin önemi daha da belirginleşmektedir.

Günümüzde din eğitimi alanında farklı yaklaşımların benimsenmesinin gerekliliği daha bariz şekilde ortaya çıkmıştır. Bu farklı yaklaşımların din eğitimi etkinliklerinde nasıl kullanılması gerektiğine dair çalışmalar yapılmış, programlar ve ders kitapları da yeni yaklaşımlar ışığında ele alınarak yeniden dizayn edilmiştir. Ders kitaplarının öğretim programlarına uygun olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini daha etkili hale getirebilecek şekilde hazırlanması oldukça önemlidir. Müfredat da belirtilen değişimlere uygun olarak güncellenmelidir. Bu konuda birçok çalışma yapılmasına rağmen halen istenilen seviyeye ulaşılamamıştır.

Eğitim tarihiyle ilgili yapılan çalışmalar, tarihteki tecrübelerin ortaya çıkarılıp geleceği daha iyi bir şekilde inşa edebilme fırsatı vermektedir. Eğitim geçmişinde yapılmış hatalardan dersler çıkarıp bunların tekrar yapılmaması adına doğru tedbirler geliştirebilmek için Osmanlı Devleti'nden tevarüs eden tarihî tecrübenin çok iyi bir şekilde tahlil edilmesi gerekmektedir. Osmanlı Devleti eğitim tarihi ile ilgili yapılan çalışmalar ve özelde bu çalışma, tarihte edinilen tecrübelerden hareketle bugünün problemlerine bir çıkış yolu bulabilmeyi amaç edinmiştir. Bu noktada Osmanlı Dönemi'ndeki eğitimcilerin ve din eğitiminde aktif rol oynayan ulemânın temel problemlerle ilgili ortaya koydukları fikirler ve bu fikirlerini serdettikleri yazılar, bugün için de hedeflerimize ulaşmada bir anahtar niteliğindedir ve çok kıymetlidir. Osmanlı'nın son dönem eğitim ve din eğitiminde ortaya çıkan problemlerin giderilmesine yönelik yapılan tüm faaliyetler hem o dönem için rotanın belirlenmesini

sağlamış hem de bu dönem için yol gösterici nitelikte olmuştur. Eğitim tarihindeki tecrübelerin eğitim faaliyetlerine olumlu katkılar yapacağı bilinen bir gerçektir.

Türkiye, Meşrutiyet Dönemi'nden bu yana yüz yılı aşkın eğitim tecrübesinde önemli adımlar atmıştır. Fakat bu adımlar, problemlerin tam anlamıyla çözüldüğü anlamına gelmemektedir. Meşrutiyet Dönemi'nde ya da öncesinde karşılaşılan eğitim problemleri yalnızca o döneme hasredilecek problemler değildir. Benzer problemler bugün için de geçerliliğini sürdürmektedir. "Sağlıklı bir din eğitimi nasıl verilebilir? Din eğitiminin amacı nedir? Din eğitiminde hedefler ne olmalıdır? Din eğitiminde en etkili yöntem ve takip edilmesi gereken ilkeler nelerdir? Din eğitiminde kullanılan ders kitapları ve programlar nasıl geliştirilebilir? Eğitimdeki yeni anlayışlar çerçevesinde din eğitimde ne gibi değişiklikler yapılabilir ve yapılmalıdır? Din eğitimi öğretmenleri hangi niteliklere sahip olmalıdır?" gibi hususlar din eğitimi alanında tartışılan ve çözüm aranılan meselelerdendir. O dönemki tartışmalarla bugünkü tartışmalar özünde aynı problemler üzerinden şekillenmektedir. Tarihî seyir içerisinde eğitim problemlerinin bir kısmının çözüme kavuşturulmuş olması, diğer problemlerin de çözümlenebileceği noktasında umut vadetmektedir. Tarihî tecrübeler, günümüzde din eğitiminin yeniden düzenlenmesi çalışmalarında yol gösterici olarak değerlendirilmelidir. Bu problemlerin anlaşılıp çözülmesi noktasında Osmanlı Devleti'nin sahip olduğu tecrübe, o dönemin problemlerinin çözümünde uygulanan yöntemlerin bugüne uyarlanması gibi açılardan eğitim meselelerine ışık tutmalıdır.

Tarihî tecrübelerin aktarımında meseleleri o dönemin şartları içinde anlamlandırarak bugüne uyarlama hususu gözden kaçırılmamalıdır. Geçmişi okurken o dönemde yaşanan olayların bugünün şartlarıyla değerlendirilmesi, isabetli sonuçların çıkarılmasını güçleştirmektedir. Tarihteki olaylara geniş bir perspektiften bakılarak, o dönemin şartlarının dikkate alınması; değerlendirmelerin ve yargıların bu çerçevede yapılması daha sağlıklı sonuçlara ulaşmayı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

BOA. Y. EE, 71/90.

BOA., *Cevdet-i Askerî*, 11039.

BOA., *HAT*, 1320/51545.

BOA., *HH.*, 17474.

BOA., *HH.*, 9783.

BOA., *HSD.AFT.*, No.5/19.

BOA., *İ. Dâhiliye*, Nr. 7648.

BOA., *İ. DH*, 677/47203.

BOA., *İ. DH*, 695/48599.

BOA., *İ. MF.*,15/59.

BOA., *İ.DH.,* 326/21224.1.

BOA., *MF. GBT.*, 335/36.

BOA., *MF. GBT.*, 335/82.

BOA., *MF. MKT.*, 1063/64.

BOA., *MF. TLY.*,236/36.

BOA., *MF. TLY.*,304/122.

BOA., *MF. İBT.*, 204/56.

BOA., *MFB*, 48.

BOA., *MKP*, 86/1-55.

BOA., *MFB*, 663.

BOA., *ŞD. ML. NF.*, 230/10.

BOA., *Y.A. Res.*, 101/39.

BOA., *Y.A. Res.*, 117/76.

BOA., *Y.A.*, 334/103.

BOA., *Y.A.*, 78/81.

BOA., *Y.E.E.*, 43/114.

BOA., *Y.EE*, 18/553-419.

BOA., *Y.EE*., 112/6.

BOA., *Y.EE.*, 2/9.

BOA., *Y.EE.*, 43/114.

BOA., *Y.PRK.MF.*, 3/29.

İ.MVL. 346/15002.2.1.

VGMA, *Defter*, nr.2148

Diğer Kaynaklar

A. Şükrü. (1336a). Medârisin Hayatı ve Memâtı Arefesinde. *Sebilü'r-Reşad*, 18(462), 237–239.

A. Şükrü. (1336b). Medarisin Hayatı ve Mematı Arefesinde. *Sebilü'r-Reşad*, 18(462), 237–239.

A. Süleyman. (1327). Mekteplerde Din. *Sırât-ı Müstakîm*, 7(164), 127–129.

Abdullah Cevdet. (1327). Cihân-ı İslâm'a Dâir. *İçtihad*, (No:26), 761–767.

Abdullah Cevdet. (1328). Yangın Var. *İçtihad*, (No:49), 1132–1136.

Abdullah Cevdet. (1329a). "Âyine-i Matbuat". *İşhad*, (No:80-3), 1771–1773.

Abdullah Cevdet. (1329b). Softalığa Dâir. *İçtihad*, (No:60), 1303–1306.

Abdullah Cevdet. (1329c). Kıvâm-ı Akvâm. *İştihâd*, (No: 90-1), 2016–2026.

Abdullah Cevdet. (1329d). Kimin Mukadderâtı Kimin Elinde(Milletlerin Mukadderâtları). *İçtihad*, (No:64), 1383–1384.

Abdullah Cevdet. (1330). "Şems'ü-l Mekâtib" Mektebi. *İçtihad*, (No:120), 365–366.

Abdullah Cevdet. (1905). Hükümdâr ve Edebiyat. *İçtihad*, (No:5), 75–79.

Abdullatif Nevzad. (1327a). Çocuklarımıza Akâid-i İslamiyye'nin Usûl-i Tedrîs ve Telkini-I. *Sırât-ı Müstakîm*, 7(172), 248–250.

Abdullatif Nevzad. (1327b). Çocuklarımıza Akâid-i İslamiyye'nin Usûl-i Tedrîs ve Telkini-II. *Sırât-ı Müstakîm*, 7(173), 260–263.

Abdullatif Nevzad. (1327c). Çocuklarımıza Akâid-i İslamiyye'nin Usûl-i Tedrîs ve Telkini-III. *Sırât-ı Müstakîm*, 7(174), 276–278.

Adıvar, A. A. (1982). *Osmanlı Türklerinde İlim* (4. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Agayef, A. (1324). Dârü'l-Hilâfe'de Maârif-i İbtidâiyye'nin Hâli ve Sûret-i Islâhı. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(115), 179–181.

Agayef, A. (1326a). Dârü'l-Hilâfe'de Maârif-i İbtidâiyyenin Hâli ve Sûret-i Islâhı II. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(114), 163–166.

Agayef, A. (1326b). Dârü'l-Hilâfe'de Maârif-i İbtidâiyyenin Hâli ve Sûret-i Islâhı III. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(115), 179–181.

Agayef, A. (1326c). Dârü'l-Hilâfe'de Maârif-i İbtidâiyyenin Hâli ve Sûret-i Islâhı I. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(113), 151–153.

Agayef, A. (1327). Terbiye-i Milliye. *İçtihad*, (No:27), 782–786.

Agayef, A. (1328a). Dârülfünûn Teşkilatı. *Hak*, (103).

Agayef, A. (1328b). Türk Âlemi VIII. *Türk Yurdu*, 2(18), 545–551.

Ahmad, F. (1995). *Modern Türkiye'nin Oluşumu* (3. bs.). İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Ahmad, F. (1999). *İttihat ve Terakki (1908-1914)*. İstanbul: Kaynak Yayınları.

Ahmed Cevad. (1330). Çocuklara Hikâye. *Terbiye Mecmuası*, 1(1), 24–29.

Ahmed Cevdet. (1340). Terbiye-i Milliyye ile Terbiye-i Diniyye. *Sebilü'r-Reşad*, 24(619), 330–332.

Ahmed Cevdet Paşa. (1991). *Tezâkir*. (C. Baysun, Haz.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ahmed Vasfi Zekeriyya. (1326). Müslümanlar Nasıl Mekteplere Muhtaçtır? *Sırât-ı Müstakîm*, 5(137), 105–107.

Ahmed Zâid. (1326). Islâh-ı Medâris Bugün Ne Suretle Kâbil Olabilir? *Sırât-ı Müstakîm*, 5(128), 390–392.

Akçuraoğlu Yusuf. (1328). Emel ve İdeal. *Türk Yurdu*, 2(16), 484–489.

Akgül, M. (1999). *Türk Modernleşmesi ve Din*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı Kanunnâmeleri ve Hukukî Tahlilleri 1*. İstanbul: FEY Vakfı : Osmanlı Araştırmaları Vakfı (OSAV).

Akgündüz, A. (1994). *Osmanlı Kanûnnameleri ve Hukuki Tahlilleri 8*. İstanbul: Osmanlı Araştırmaları Vakfı Yayınları.

Akgündüz, H. (1997). *Klasik Dönem Osmanlı Medrese Sistemi: Amaç, Yapı, İşleyiş*. İstanbul: Ulusal Yayınları.

Akgündüz, M. (2016). *Osmanlı Döneminde Vâizlik*. İstanbul: Araştırmaları Vakfı.

Akın, A. (2002). *Satı Bey ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde Din Eğitimi*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Akkutay, Ü. (1984). *Enderûn Mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Akman, Z. (2007). Osmanlı Son Dönem Kurumlarından Daru'l-Hikmeti'l-İslamiye'nin Din Eğitimi Ve Öğretimi Alanındaki Faaliyetleri. *İslami Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 85–94.

Aksekili Ahmed Hamdi. (1337). Dinî Dersler. *Sebilü'r-Reşad*, 17(433), 134–136.

Aksekili Ahmed Hamdi. (1339). Yeni İslam Medreseleri Hakkında Mühim Bir Rapor. *Sebilü'r-Reşad*, 21(522), 11–16.

Aksekili Mustafa Hakkı. (1329). Ulemâ-i İslâmiye ile Hasbihal. *Sebilü'r-Reşad*, 10(250), 260.

Akşin, S. (1988). Siyasal Tarih (1789-1908). *Türkiye Tarihi 3* içinde (s. 77–188). İstanbul: Cem Yayınevi.

Akşin, S. (1992). Siyasal Tarih (1908-1923). *Türkiye Tarihi 4* içinde (s. 27–81). İstanbul: Cem Yayınevi.

Aksoy, Ö. (1968). *Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme*. İstanbul: İsmail Akgün Matbaası.

Aktan, C. C. (1991). Osmanlı İltizam Sistemi. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, (71), 73–79.

Akyıldız, A. (2009). Sened-i İttifak. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 33, 512–514.

Akyıldız, A. (2012). *Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme* (4. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Akyol, H. (2019). Osmanlı Devletinde Eğitim-Öğretim -Kuruluşundan İlk Yenileşme Hareketlerine Kadar- (1299-1789). *Türk Eğitim Tarihi El Kitabı* içinde (2. bs., s. 89–150). Ankara: Grafiker Yayınları.

Akyüz, Y. (1994). İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimâtı. *OTAM(Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, (5).

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.

Alan, E. (2017). Yeni Bir Belgeye Göre XVI. Yüzyılın İlk Yarısında Osmanlı Mülâzemet Sistemi. *Osmanlı Araştırmaları*, (49), 89–124. doi:10.18589/oa.590877.

Alan, G. (2011). Sultan II. Abdülhamid'in Hıristiyan Misyonerleri ve Kurumlarını Denetleme Gerekçeleri ve Maruz Kalınan Tepkiler. *Devr-i Hamid Sultan II. Abdülhamid, Cilt 2* içinde . Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.

Ali Haydar. (1328). İbtidâiye Mektebleri: Yurt Terbiyesi. *Türk Yurdu*, 3(7), 211–219.

Ali Haydar. (1339). Tedrisâtımız Hakkında Bir Târihçe. *Muallimler Mecmuası*, 1(8), 150.

Ali Kâmi. (1329). Maarif Derdi. *İçtihad*, (No:87), 1934–1936.

Ali Kâmi. (1330). Sahîfe-i Tenkîd (Ta'lim ve Terbiyede İnkılâb). *İçtihad*, (No:97), 2180–2184.

Âlim Can el-İdrisî. (1327a). Mekteplerimizde Ulûm-ı Dîniyye Tedrîsâtı I. *Sırât-ı Müstakîm*, 7(171), 227–228.

Âlim Can el-İdrisî. (1327b). Mekteplerimizde Ulûm-ı Dîniyye Tedrîsâtı II. *Sırât-ı Müstakîm*, 7(173), 259–260.

Âlim Can el-İdrisî. (1328). Islâh-ı Medâris Hakkında I. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(122), 293–294.

Alkan, M. (2009). Softa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 37, 342–343.

Alkan, M. Ö. (2000a). Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri, 1839-1924. H. İnalcık ve Ş. Pamuk (Ed.), *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik* içinde . T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.

Alkan, M. Ö. (2000b). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri 1839-1924/Education Statistics in Modernization from the Tanzimat to the Republic 1839-1924*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Yayınları.

Alkan, M. Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim. K. H. Karpat (Ed.), *Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si* içinde (s. 73–242). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Alkan, M. Ö. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 9–84.

Alkan, M. Ö. (2009). Resmî İdeolojinin Doğuşu ve Evrimi Üzerine Bir Deneme. T. Bora ve M. Gültekingil (Ed.), *Modern Türkiyede Siyasî Düşünce: Cumhuriyet'e Devreden Düşünce Mirası Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi* içinde (s. 377–408). İstanbul: İletişim Yayınları.

Altın, H. (2014). II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Onun Eğitim ve Eğitimci Kavramları ile İlgili Düşünceleri. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 33(55), 219–252.

Altınay, A. R. (1973). *Lale Devri*. İstanbul: Devlet Kitapları.

Altınova, A. (2010). *Osmanlı Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altuntaş, Z. (2019). Islah-ı Medâris Nizamnâmesi'ne (1914) Giden Yolda Medrese Islah Risâleleri. F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli ve Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* içinde (s. 521–538). İstanbul: Mahya Yayıncılık.

Aslan Yaşar, G. (2011). Ortaçağdan Günümüze "Modernite": Doğuşu ve Doğası. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 10–26.

Atay, H. (2018). *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi: Medrese Programları, İcazetnameler, Islahat Hareketleri*. Ankara: Atayy Yayınları.

Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitimi: Kuruluşlar ve Tarihçeler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Aydın, M. (2013). Medreseye Yönelik Modern Eğitim Merkezli Eleştirilerin Bir Kritiği. F. Gedikli (Ed.), *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler* içinde (s. 447–458). Muş: M.Ş.Ü. Yayınları.

Ayhan, B. (2010). II. Meşrutiyet Döneminde İttihat ve Terakki, Siyaset ve Basın. *İkinci Meşrutiyet Devrinde Basın ve Siyaset* içinde (s. 43–72). Palet Yayınları.

Ayhan, H. (1999). *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Aytekin, A. (2013). Osmanlı-Türk Modernleşmesinin Düşünsel, Ekonomik ve Bürokratik Kodları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 313–329.

Aytekin, H. (1991). *İttihâd ve Terakkî Dönemi Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Bahçekapılı, M. (2013). *Yeni Eğitim Sisteminde Seçmeli Din Dersleri (İmkânlar, Fırsatlar, Aktörler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. İstanbul.

Bailey, K. D. (1982). *Methods of Social Research* (2. bs.). New York: The Free Press.

Baltacı, C. (1976). *XV.-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.

Baltacıoğlu, İ. H. (1335). *Maârifde Bir Siyaset*. İstanbul: Necm-i İstikbal Matbaası.

Baskın, B. (2008). II. Meşrutiyet'te Kadın Eğitimine Yönelik Bir Girişim: İnas Darülfününu. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 0(38), 89–123.

Bayrak, M. O. (2002). *"Osmanlı Tarihi" Yazarları*. İstanbul: Milenyum Yayınları.

Beldiceanu, N. (1999). Osmanlı İmparatorluğu'nun Örgütü (XIV-XV. Yüzyıllar). R. Mantran (Ed.), *Osmanlı İmparatorluğu Tarihi I* içinde . İstanbul: Adam Yayınları. çev.Server Tanilli adresinden erişildi.

Berker, A. (1945). *Türkiye'de İlköğretim (1839-1908)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Berkes, N. (1975). *Türk Düşününde Batı Sorunu*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Berkes, N. (2018). *Türkiye'de Çağdaşlaşma* (27. bs.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Beşikçi, M. (2016). Askeri Modernleşme, Askeri Disiplin ve Din: Düzenli Kitle Orduları Çağında Osmanlı Ordusunda Tabur İmamları. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 11(1), 1–33. doi:10.17550/aid.15258

Beşirli, M. (1999). Osmanlı'da Modernleşme ve Aydınlar, 1789-1908. *Dini Araştırmalar*, 2(5), 131–158.

Beyazıd Dersiâm Müderrisleri. (1329). İtiraf ve Eşhâd. *Sebilü'r-Reşad*, 9(233), 429–430.

Beyâzıd Dersiâm Müderrisleri. (1329). Medreselerin Islâhı Mesâil-i Umûmiyyedendir. *Sebilü'r-Reşad*, 10(236), 25–26.

Beydilli, K. (1995). *Türk Bilim ve Matbaacılık Tarihinde Mühendishâne, Mühendishâne Matbaası ve Kütüphânesi (1776-1826)*. İstanbul.

Beydilli, K. (2001). *Osmanlılar Döneminde İmamlar ve Bir İmamın Günlüğü*. İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı.

Beysanoğlu, Ş. (1956). Medreseler. *Ziya Gökalp'in İlk Yazı Hayatı: 1894-1909* içinde (s. 115–117). İstanbul: Diyarbakır'ı Tanıtma Derneği Neşriyatı.

Bilge, M. (1984). *İlk Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Bilim, C. Y. (2002). *Türkiye'de Çağdaş Eğitim Tarihi* (2. bs.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Birinci, A. (2010). *Tarihin Alacakaranlığında Meşahir-i Meçhuleden Birkaç Zat-2*. Dergâh Yayınları.

Birinci, A. ve Karatepe, T. Ç. (1997). Halim Sabit Şibay. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam*

Ansiklopedisi, 15, 336-337.

Bolay, S. H. (1989). *Ahmet Hamdi Akseki*. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 2, 293-295.

Bolay, S. H. (2005). *Osmanlılarda Düşünce Hayatı ve Felsefe*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Bölükbaşı, Ö. F. (y.y.). II. Abdülhamid Dönemi Maliyesine Genel Bir Bakış. *Millî Saraylar*, 39–45. https://www.academia.edu/8132854/II_Abdülhamid_Dönemi_Maliyesine_Genel_Bir_Bakış adresinden erişildi.

Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarımasından Devletin Kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309–329.

Bozkurt, N. (1993). Dârülhadis. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 8, 527–529.

Bozkurt, N. (2006). Müderris. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 31, 467–468.

Brown, A. L. ve Smiley, S. S. (1978). The Development of Strategies for Studying Texts. *Child Development*, 49(4), 1076–1088.

Burak, D. M. (2003). Osmanlı Devleti'nde Jön Türk Hareketinin Başlaması ve Etkileri. *OTAM(Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, 14, 291–318.

Cebeci, S. (2004). Din Eğitiminde Medreseden Mektebe, Mektepten Nereye? *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10), 197–201.

Cebeci, S. (2010). Bir Din Öğretimi Yaklaşımı Olarak Dini Danışma ve Rehberlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 53–69.

Cebeci, S. (2015). *Din Eğitimi Bilimi ve Türkiye'de Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Celâl Nuri. (1331). *İttihâd-ı İslam*. İstanbul: Yeni Osmanlı Matbaası.

Celkan, H. Y. (1991). *Eğitim Sosyolojisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Yayınları.

Cerîde-i İlmiyye. (1336), 4(37), 1119–1121.

Cevad. (1336a). Medrese Tahsilinde Gaye I. *Sebilü'r-Reşad*, 18(459), 202–204.

Cevad. (1336b). Medrese Tahsilinde Gaye II. *Sebilü'r-Reşad*, 18(461), 220–222.

Cevad. (1336c). Medrese Teşkilatı. *Sebilü'r-Reşad*, 18(453), 127–130.

Cihan, A. (2014). *Osmanlı'da Eğitim*. Akademik Kitaplar.

Çapçıoğlu, F. (2018). *Osmanlı Son Dönemi Din Eğitimi Tartışmaları ve Cumhuriyete Yansımaları (Örgün ve Yaygın Eğitim Çerçevesinde)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Çatalbaş, R. (2014). Milaslı Dr. İsmail Hakkı'nın Hayatı, Eserleri ve İslam ile İlgili Görüşleri. *Artuklu Akademi*, 1(1), 99–129.

Çavdar, T. (1995). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi (1839-1950)*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Çelik, H. (2018). Osmanlı-Türk Modernleşmesi ve Japon Moderleşmesinin Karşılaştırması. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 82–101.

Çeliktaş, H. S. (2017). *Osmanlı Yüksek Din Eğitimi Anlayışının Değişimi (XIX. ve XX. Yüzyıllarda)*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Çepni, S. (2018). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Pegem A Yayıncılık.

Çitçi, S. (2013). Hasan Hikmet'in Hayatı, Şahsiyeti ve Sebilürreşâd Mecmuası ile İlişkisi. *Türkiyat Mecmuası*, 23(1), 37–54.

Çizakça, M. (2000). *A History of Philantropic Foundations: The Islamic World From the Seventh Centruy to the Present*. İstanbul: Boğaziçi University Press.

Çizakça, M. (2005). *Osmanlı Dönemi Vakıflarının Tarihsel ve Ekonomik Boyutları*. İstanbul. https://www.tusev.org.tr/tr adresinden erişildi.

D.K. (1325). Maarifimiz (Emrullah Efendi İle Mülakat). *Sabah*, (7341).

Dârü'l-Fünûn-ı Şâhâne Nizamnâmesi. (1318). Mâlûmât Kütüphânesi, Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye, tâbi' ve nâşiri es-Seyyid Mehmet Tahir.

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi: Ders Programlarıyla Müderrisîn Kadrosu ve Medâris Kanunu ve Nizamnâmesi. (1338). Şehzâdebaşı: Evkâf-ı İslâmiyye Matbaası.

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'ne Mahsus Talimatnâme. (1330).*Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi: Nizamnâme, Ders Cetveli, Sûret-i Tedris ve Kitablar, Talimâtnâme* içinde . İstanbul: Matbaa-i Ahmed Kâmil.

Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi ile Taşra Medârisi Hakkında Nizamnâme. (1928).*Düstûr, Tertib-i Sânî* içinde (C. IX). İstanbul: Evkaf Matbaası.

Darü'l-Hilâfetü'l-Aliyye Medresesi Tedrisât Cedvelleri. (1333).*Cerîde-i İlmiye*, 2(14), 88–96.

Davison, R. H. (1973). *Reform in the Ottoman Empire (1856-1876)*. New York: Gordian Press.

Dede, İ. (2006). *Sebilürreşad Dergisinde Medrese Öğrencilerinin Medreseyi Değerlendirmeleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Deguilhem, R. (1998). State Civil Education in Late Ottoman Damascus: A Unifying or a Dividing Force? T. Philipp ve B. Schaebler (Ed.), *The Syrian Land: Processes of Integration and Fragmentation, Bilad Al Sham from the 18th to the 20th Century* içinde . Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Demirdağ, S. ve Khalifa, M. (2020). Westernization and Its Effects in the Turkish Education System. *International Journal of Educational Research Review*, 5(3), 165–177.

Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 173–183.

Deringil, S. (2007). *Simgeden Millete (II. Abdülhamid'den Mustafa Kemal'e Devlet ve Millet)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Doğan, R. (1994). *Osmanlı'nın Son Döneminde Açılan Mekteplerde Din Dersinin Tarihî Gelişimi (1773-1923)*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, R. (1997). Osmanlı Eğitim Kurumları ve Eğitimde İlk Yenileşme Hareketlerinin Batılılaşma Açısından Tahlili. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 407–442.

Doğan, R. (1998). II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim-Öğretim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 38(1), 361–445. http://isamveri.org/pdfdrg/D00001/1998_C38/1998_C38_DOGANR.pdf adresinden erişildi.

Dölen, E. (2008). II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 10(1), 1–46.

Düstûr, Tertib-i Sânî. (1332). (C. VIII).

Düzdağ, M. E. ve Okay, M. O. (2003). Mehmed Âkif Ersoy. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 28, 432–439.

Ebuzziya, Z. (1989). Ahmed Rızâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 2, 124–127.

Edhem Nejad. (1327). Yeni Mektebler. *Yeni Fikir*, 1(1).

Edhem Nejad. (1328). Fransız Usûl-i Tahsili ve Zararlarımız. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(108), 64–66.

Edhem Nejad. (1329a). Neden Muallime Yetiştirilmiyor? *Sırât-ı Müstakîm*, 6(155), 390–391.

Edhem Nejad. (1329b). Hayat Emareleri. *Türk Yurdu*, 5(53), 993–1001.

Edhem Rûhi. (1329a). Talebe-i Ulûmun Feryâdları. *Sebilü'r-Reşad*, 10(246), 200–201.

Edhem Rûhi. (1329b). Dertlerimiz: Cerrcilik. *Sebilü'r-Reşad*, 10(248), 230–232.

Emrullah Efendi. (1328). Maarif Islahâtına Dair. *Sabah*.

Er, H. (1999). *Osmanlı Devletinde Çağdaşlaşma ve Eğitim*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Er, H. (2003a). Osmanlı Devleti'nde Eğitim ve Çağdaşlaşma Çabaları. *Marife*, 3(1), 211–215.

Er, H. (2003b). *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Ergin, O. (1977a). *Türk Maarif Tarihi* (C. 1–2). İstanbul: Eser Matbaası.

Ergin, O. (1977b). *Türk Maarif Tarihi* (C. 3–4). İstanbul: Eser Matbaası.

Ergün, M. (1982). II. Meşrutiyet Döneminde Medreselerin Durumu ve Islâh Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30(1–2), 59–89. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1049/12657.pdf adresinden erişildi.

Ergün, M. (1990). Türk Eğitiminin Batılılaşmasını Belirleyen Dinamikler. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 6(17), 435–457.

Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrûtiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara. http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/mesrutiyet.pdf adresinden erişildi.

Ergün, M. (2000). Medreseden Mektebe Osmanlı Eğitim Sistemindeki Değişme. *Yeni Türkiye*, (32), 735–753.

Ergün, M. (2001). Batılılaşma Dönemi Osmanlı Eğitim Sisteminin Gelişimine Mukayeseli Bir Bakış. H. Y. Nuhoğlu (Ed.), *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri* içinde (s. 89–102). İstanbul. http://ircica.org adresinden erişildi.

Ergün, M. (2009). II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri. *100.Yılında II.Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri* içinde (s. 263–273). İstanbul: Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yayınları.

Ergün, M. (2017). Emrullah Efendi Hayatı-Görüşleri-Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi*

Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 30(1–2), 7–35. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1049/12654.pdf adresinden erişildi.

Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/6831/239321.pdf ?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişildi.

Erkek, M. S. (2012). *Bir Meşrutiyet Aydını Ethem Nejat (1887-1921)*. İstanbul: Kitap Yayınevi.

Ertem, A. (2011). Osmanlıdan Günümüze Vakıflar. *Vakıflar Dergisi*, (36), 25–66.

Eşref Edib. (1325). Kütüb-i Kelâmiyyenin İhtiyâcât-ı Asra Göre Islâh ve Te'lîfi, Beyne'l-Müslimîn Mezâhib-i Muhtelifenin Tevhîdi, Medreselerde Tedrîsâtın Islâhı III (Şeyhülislâm Musâ Kâzım Efendi'nin Takriri). *Sırât-ı Müstakîm*, 3(54), 22–23.

Eşref Edib. (1337). Maarife Bir İstikâmet-i Sâlime Vermek Zamanı Gelmiştir. *Sebilü'r-Reşad*, 19(477), 87–90.

Eşref Efendi-zâde Şevketî. (1329). *Medâris-i İlmiye Islâhat Programı*. İstanbul: Hürriyet Matbaası.

Fazlıoğlu, Ş. (2003). Nebî Efendi-zâde'nin Kasîde fî el-kütübi'l-meflhûre fî el-ulûm'una Göre bir Medrese Ders Talebesinin Ders ve Kitab Haritası. *Kutadgubilig*, (3), 191–221.

Fazlıoğlu, Ş. (2008). Osmanlı Medrese Müfredatına Dair Çalışmalar: Nereden Nereye? *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 593–609.

Findley, C. V. (1980). *Bureaucratic Reform in the Ottoman Empire (The Sublime Porte, 1789-1922)*. Princeton: Princeton University Press.

Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn*. (P. Siral, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Fortna, B. C. (2015). Osmanlı İmparatorluğu'nun Sonunda Eğitim ve Otobiyografi. M. Gündüz (Ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası, Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler* içinde (s. 228–263). Doğu-Batı Yayınları.

Furat, A. Z. (2009). Darülfünundaki Yüksek Din Eğitiminin Klasik Dönem Osmanlı Eğitim Anlayışı Açısından Değerlendirilmesi. *Dârülfünûn İlahiyat Sempozyumu* içinde (s. 133–147). İstanbul.

Furat, A. Z. (2019). Klasik Dönem Osmanlı Medreselerinde Tedris Usulü. F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli ve Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* içinde (s. 121–141). İstanbul: Mahya Yayıncılık.

Gelibolulu Mustafa Âli. (2003). *Künhü'l-Ahbâr Fatih Sultan Mehmed Devri (1451-1481)*. (Hüdai Şentürk, Haz.) (C. 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gelişli, Y. (2002). Osmanlı İlköğretim Kurumlarından Sıbyan Mektepleri (Kuruluşu, Gelişimi ve Dönüşümü). *Türkler*. Yeni Türkiye Yayınları.

Gencer, A. İ. ve Arslan, A. (2004). Edebiyat Fakültesi Meclis-i Muallimîn Zabıt Defteri. *İstanbul Dârülfünûnu Edebiyat Fakültesi Tarihçesi ve İlk Meclis Zabıtları* içinde . İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Giddens, A. (1994). *Modernliğin Sonuçları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gökalp, Z. (1332a). Millî Terbiye II. *Muallim*, 1(2), 33–39.

Gökalp, Z. (1332b). Millî Terbiye III. *Muallim*, 1(3), 65–71.

Gökalp, Z. (1332c). Millî Terbiye I. *Muallim*, 1(1), 3–9.

Gökalp, Z. (1332d). Millî Terbiye IV. *Muallim*, 1(4), 97–102.

Gökalp, Z. (1332e). İttihat ve Terakki Kongresi. *İslâm Mecmuası*, 4(48).

Gökalp, Z. (1332f). İttihat ve Terakki Kongresi Münasebetiyle. *İslâm Mecmuası*, 5(50), 1002–1007.

Gökalp, Z. (1333a). Maarif Meselesi. *Muallim*, 1(11), 321–327.

Gökalp, Z. (1333b). Millî Terbiye VI. *Muallim*, 1(8), 225–231.

Gökalp, Z. (1333c). Maarif Meselesi. *Muallim*, 1(12), 353–359.

Gökalp, Z. (1992). *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Göle, N. (2004). Batı-Dışı Modernlik Üzerine Bir İlk Desen. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi*, (2), 65–74.

Göle, N. (2005). Modernleşme Bağlamında İslami Kimlik Arayışı. S. Bozdoğan ve R. Kasaba (Ed.), *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde (3. Basım., s. 70–81). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Güldöşüren, A. (2019). İki Farklı Merkez İki Farklı Nizamnâme: 1914 Islah-ı Medâris ve 1921 Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli ve Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* içinde (s. 491–520). İstanbul: Mahya Yayıncılık.

Gündüz, M. (2006). Ahmed Şirânî ve Medreseleri Hem Eleştiren Hem de Savunan Dergisi: "Medrese İ'tikadları", (İndeks ve Yazı Özetleri). *Folklor-Edebiyat*, (47), 97–130.

Gündüz, M. (2007). *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları (İçtihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler)*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Gündüz, M. (2010). *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası: Modernleşme, Eğitim,*

Kültür ve Aydınlar. Ankara: Lotus Yayınevi.

Gündüz, M. (Ed.). (2015a). *Osmanlı Eğitim Mirası, Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

Gündüz, M. (2015b). II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim (1908-1918). M. Gündüz (Ed.), *Osmanlı Eğitim Mirası, Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler* içinde (2. bs., s. 98–118). İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.

Gündüz, M. (2018). *İstanbul'un 100 Eğitimcisi*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları.

Gündüz, M. (2019a). Osmanlı Klasik Döneminde Medrese Dışı Eğitim Kurumları. M. Gündüz (Ed.), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi* içinde (s. 41–56). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Gündüz, M. (2019b). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim. M. Gündüz (Ed.), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi* içinde (s. 87–115). İdeal Kültür Yayıncılık.

Güngör, E. (1980). *Kültür Değişmesi ve Milliyetçilik*. İstanbul: Töre-Devlet Yayınevi.

Günyol, V. (1972). Mektep. *İslâm Ansiklopedisi*, 7, 655-658. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Güran, T. (1989). *Tanzimat Döneminde Osmanlı Maliyesi: Bütçeler ve Hazine Hesapları (1841-1861)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Gürtunca, E. Ş. (2017). The Role of Foreign and Turkish Schools in Changing Late Ottoman Educational Policy: Robert College and Mekteb-i Sultani. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 5–21.

Gürünlü Hilmi. (1325). Islâh-ı Medâris Hakkında Bir Mütalaa. *Sırât-ı Müstakîm*, 3(65), 200–204.

H. Feyzi. (1328). Medreselerin Ahvâli. *Sebilü'r-Reşad*, 9(213), 89–90.

H. Osman Niyazi. (1329a). Talebe-i Ulûmda Hareket-i Fikriyye, Zavallıyız, Ruh ve Hayat İstiyoruz. *Sebilü'r-Reşad*, 10(244), 161–162.

H. Osman Niyazi. (1329b). Talebe-i Ulûm-ı Hayata Davet: Ey Talebe-i Ulûm Arkadaşlarım, Meskenet Yeter Artık! *Sebilü'r-Reşad*, 11(262), 23.

H. Osman Niyazi. (1329c). Talebe-i Ulûmda Hareket-i Fikriyye: Gölge Etmeyin, Başka İhsân İstemeyiz! *Sebilü'r-Reşad*, 10(247), 215–216.

Hâfız Mehmed Hilmi. (1329). Medâris Meselesi. *Sebilü'r-Reşad*, 10(251), 278–279.

Hâlide Edib. (1330). Selim Sırrı Bey'e. *İçtihad*, (No: 96), 2152–2154.

Hâlide Edib. (1332). Talim ve Terbiye: 1332 Senesi Vakıf Kız Mekteplerinin Senelik Raporu. *Türk Yurdu*, 11(118), 3161–3167.

Halim Sabit. (1324). Islâh-ı Medâris Münâsebetiyle. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(124), 324–336.

Halim Sabit. (1329). İtiraf ve Eşhâd Makalesi Münasebetiyle. *Sebilü'r-Reşad*, 10(236), 24–25.

Hamdullah Subhi. (1337). Hamdullah Subhi Beyefendi'nin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelife Hakkındaki Nokta-i Nazarları. *Sebilü'r-Reşad*, 19(477), 90–92.

Hanioğlu, M. Ş. (1988). Abdullah Cevdet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 1, 90–93.

Hanioğlu, M. Ş. (1992). Batılılaşma. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 5, 148–152.

Hasan Hikmet. (1339). Derecat-ı Tahsiliyede Mektep Medrese Farkı. *Sebilü'r-Reşad*, 21(536–537), 125–127.

Hatib-zâde Ahmed Vasfi. (1329). Medâris-i İlmiye. *Sebilü'r-Reşad*, 10(240), 95–98.

Hendese-i Mülkiyeden M.Şadi. (1328). Mekâtîb (Toprağımızda Ecnebi Mektepleri). *Sebilü'r-Reşad*, 9(233), 431–432.

Heybeliada Sebîlürreşâd Mekteb-i İbtidâîsi "Tahsîl-i İbtidâînin Neşr ü Ta'mîmi". (1329).*Sebilü'r-Reşad*, 11(263), 34–37.

Hezarfen Hüseyin Efendi. (1998). *Telhîsü'l-Beyân Fî Kavânîn-î Âl-i Osmân*. (Sevim İlgürel, Haz.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Hızlı, M. (1999). *Mahkeme Sicillerine Göre Osmanlı Klasik Döneminde İlk Öğretim ve Bursa Sıbyan Mektepleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

Hızlı, M. (2008). Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(1), 25–46.

Hulusi Bey. (1332). Mekâtib-i İbtidâiyyede Ders Planı ve Faideleri. *Muallim*, 1(2), 49–53.

Islah-ı Medâris Nizamnâmesi. (1330a).*Düstûr, Tertib-i Sânî* içinde (C. VI, s. 1325–1330).

Islah-ı Medâris Nizamnâmesi. (1330b).*Takvîm-i Vekayi* içinde (C. Nr:1921).

Islah-ı Medârise Dair Nüsha-i Fevkalâde. (1330).*Cerîde-i İlmiye* içinde (s. 243–383).

Işın, E. (1985). Osmanlı Moderleşmesi ve Pozitivizm. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 2*. İletişim Yayınları.

İbn Manzûr, M. B. M. (1990). *Lisânü'l-ʿArab*. Beyrut: Dâru Sâdır.

İbrahim Alâeddin. (1333). Terbiye-i Bediiye VI. *Türk Yurdu*, 12(135), 3442–3445.

İbrahim Hakkı Erzurumî. (2004). *Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretlerinin Risâleleri : Kıyafetname, İhtilacname, Ta'birname, Tertibu'l-ulum, Ta'rifatu akli'l-mead, Tillo, Bitlis ve Hasankale Methiyeleri*. (M. S. Demir, Haz.). Erzurum: İbrahim Hakkı Hazretleri Cami Külliyesi Kültür Derneği.

İde, R. (2017). *Osmanlı Modernleşmesi Açısından II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikaları*. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

İhsanoğlu, E. (1990). Dârulfünûn Tarihçesine Giriş, İlk İki Teşebbüs. *Belleten*, LIV(210), 699–747.

İhsanoğlu, E. (1993). Dârulfünûn Tarihçesine Giriş II, Üçüncü Teşebbüs: Dârulfünûn-ı Sultanî. *Belleten*, LVII(218), 201–241.

İhsanoğlu, E. (1996). *Büyük Cihad'dan Frenk Fodulluğuna*. İstanbul: İletişim Yayınları.

İhsanoğlu, E. (2000). Osmanlı Medrese Tarihçiliğinin İlk Safhası (1916-1965) -Keşif ve Tasarlama Dönemi-. *Belleten*, LXIV(240), 541–582.

İhsanoğlu, E. (2019). *Medreseler Neydi, Ne Değildi?: Osmanlılarda Akli İlimlerin Eğitimi ve Modern Bilimin Girişi*. İstanbul: Kronik Kitap.

İlâhiyat Medresesi Hakkında Medresetü'l-Mütehassisîn Medreselerinin Maârif Vekâleti'ne Gönderdiği Lâyiha. (1340).*Sebilü'r-Reşad*, 23(594), 351–352.

İlmiyye Salnâmesi. (1334). Matbaa-i Âmire.

İmamoğlu, İ. H. (2013). (İslam'ın Kadim Geleneğinden) Medreselerden (Vatandaşlık Bilincine) Mekteplere: Hedef-İçerik ve Paradigma Sorgulamaları. F. Gedikli (Haz.), *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler* içinde (s. 185–198). Muş: M.Ş.Ü. Yayınları.

İmzasız. (1324). Amelî İlmihal Mektepler İçin Kabul Olunmuştur. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(114), 177.

İmzasız. (1325). Âlem-i İslâma Bir Tebşir, Medâris-i İslâmiyye'de Bir Hatve-i Tekâmül. *Sırât-ı Müstakîm*, 3(76), 377–382.

İmzasız. (1325). Amelî İlmihal Hakkında İstanbul Maarif Müfettişlerinin Nokta-i Nazarı. *Sırât-ı Müstakîm*, 5(119), 252–253.

İmzasız. (1329). Mekteplerimiz Dinsiz, Vatansız Kimseler Yetiştirecekse Milletin Cahil Kalması Daha Hayırlıdır. *Sebilü'r-Reşad*, 11(279), 302.

İmzasız. (1331a). İstanbul'da Ecnebi Mektepleri - Avusturya Mektepleri - İtalyan Mektepleri - İslam Cemaati - Muallim Namzedleri - Balıkesir'de Kütüphane-i Umûmiyye. *Tedrisat Mecmuası*, 5(3–30), 29–32.

İmzasız. (1331b). Matbuat: Mekteplerde Din Esası Üzerine Terbiye. *Sebilü'r-Reşad*, 14(350), 95.

İmzasız. (1340a). Papaz Mekteplerinin Sırrı. *Sebilü'r-Reşad*, 23(596), 379–381.

İmzasız. (1340b). Ecnebi Mektepleri. *Sebilü'r-Reşad*, 23(593), 335.

İmzasız. (1340c). Papaz Mektepleri Açılıyor. *Sebilü'r-Reşad*, 24(615), 270–271.

İmzasız. (1340d). Papaz Mektepleri Açılıyor , Medreseler Ne Olacak? *Sebilü'r-Reşad*, 24(622), 381–382.

İmzasız. (1340e). Papaz Mektepleri Genç Hristiyanlar Cemiyetleri. *Sebilü'r-Reşad*, 24(624), 413–414.

İmzasız. (1340f). Muallim ve Muallimelere. *Sebilü'r-Reşad*, 20(512), 215–216.

İmzasız. (1340g). Tevhîd-i Tedrîsat Demek İlgâ-yı Tedrîsat Demek midir? *Sebilü'r-Reşad*, 24(602), 58–59.

İmzasız. (1340h). Tevhîd-i Tedrîsat Kanununun Tarz-ı Tatbiki Hakkında Antalya Mebusu Hoca Rasih Efendi Hazretleriyle Mülakat. *Sebilü'r-Reşad*, 24(604), 89–90.

İmzasız. (1340i). İlâhiyat Fakültesi Hakkında Bir Mülâkat. *Sebilü'r-Reşad*, 24(601), 43–44.

İmzasız. (1341). Maârifin Hali. *Sebilü'r-Reşad*, 21(536–537), 129–131.

İpşirli, M. (1995). Enderun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 11, 185–187.

İpşirli, M. (2006a). Müderris. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 31, 468–470.

İpşirli, M. (2006b). Mülâzemet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 31, 537–539.

İshak b. Hasan et-Tokadî. (1886). *Nazmu'l-ulûm*. Mekke.

İsmail Gaspıralı. (1327). Türk Yurducularına. *Türk Yurdu*, 1(7), 190–195.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1326). Çizgi Dersleri. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(7), 31–42.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1330a). Resmin Talim ve Terbiye ile Münasebeti. *Terbiye Mecmuası*, 1(1), 18–23.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1330b). Resmin Talim ve Terbiye ile Münasebeti II. *Terbiye Mecmuası*, 1(2), 66–73.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1330c). Resmin Talim ve Terbiye ile Münasebeti III. *Terbiye Mecmuası*, 1(3), 109–117.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1330d). Resmin Talim ve Terbiye ile Münasebeti IV. *Terbiye Mecmuası*, 1(4), 167–173.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1332a). Asrımızın Terbiye Gayeleri. *Muallim*, 1(1), 10–12.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1332b). Asrın Gayeleri-Milletin Gayeleri. *Muallim*, 1(3), 75–80.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1333). Müstahsil Terbiye İçin. *Muallim*, 1(7), 242–245.

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu). (1338). Kalbin Gözü. *İçtihad*, (No:148), 3090–3092.

İsmail Hakkı (Milaslı Doktor). (1335). Aksekili Ahmed Hamdi Efendi'nin "Dinî Dersler" Kitabı, Mühim Bir Eksiğimizin İtmâmına Doğru Büyük Bir Hatve. *Sebilü'r-Reşad*, 17(442), 219–221.

İstanbul Dârulfünûnu: Talimât. (1329). İstanbul: Matbaa-i Âmire.

İstanbul Müftülüğü Şer'iyye Sicilleri Arşivi, Medresetü'l-hutabâ Talebesinin Künye Defteri, nr. 2339. (y.y.).*Cerîde-i İlmiyye, 48*.

İttihad ve Terakki Cemiyeti 1332 Senesi Kongresi Müzaleratiyle Bu Babda Yazılan Makalatı Muhtevi Risaledir. (1916). Tanin Matbaası.

İzgi, C. (1997). *Osmanlı Medreselerinde İlim, Riyazî İlimler*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Kaçmazoğlu, H. B. (2001). Bir Halk Adamı Olarak Aydının Portresi: İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu. *Doğu Batı Dergisi*, (16), 199–217.

Kadı Paşa-zâde Sezâî. (1328). Osmanlılar Zehirleniyoruz. *Sebilü'r-Reşad*, 9(218), 190–191.

Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.

Kanal, H. (2014). II. Abdülhamit Devrinde İstanbul Medreselerindeki Öğrencilerin Cerr Faaliyetleri. *Avrasya İncelemeleri Dergisi*, 3(2), 251–294.

Kara, İ. (2009). Türkiye'de İlahiyat Fakülteleri Dinî Kurumlar mı, Laik Kurumlar mı? *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2(1), 1–19.

Kara, İ. (2016a). *Din ile Modernleşme Arasında Çağdaş Türk Düşüncesinin Meseleleri* (5. bs.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, İ. (2016b). *Cumhuriyet Türkiyesi'nde Bir Mesele Olarak İslâm 2*. İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, İ. (2017a). *Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi Metinler/Kişiler 1* (3. bs.). İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, İ. (2017b). *İslâmcıların Siyasi Görüşleri 1: Hilafet ve Meşrutiyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Kara, İ. ve Birinci, A. (2012). *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Karaarslan, N. Ü. (Ed.). (2015). *Kevâkib-i Seb'a Risâlesi: XVIII. Asrın Ortalarına Kadar Türkiye'de İlim ve İlmiyeye Dâir Bir Eser*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Karal, E. Z. (1995). *Osmanlı Tarihi: V. Cilt: Nizam-ı Cedid ve Tanzimat Devirleri (1789-1856)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Karal, E. Z. (1996). *Osmanlı Tarihi: IX. Cilt: İkinci Meşrutiyet ve Birinci Dünya Savaşı (1908-1918)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Karal, E. Z. (2007). *Osmanlı Tarihi: VIII. Cilt: Birinci Meşrutiyet ve İstibdat Devirleri (1876-1907)* (6. bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Karpat, K. (2010). *Türk Demokrasi Tarihi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Karpat, K. H. (2006). *Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma*. (D. Özdemir, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Karpat, K. H. (2012). *Kısa Türkiye Tarihi (1800-2012)*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kâtip Çelebi. (1941). *Keşfü'z-Zünûn*. (Ş. Yaltkaya ve Kilisli Rifat Kaya, Nşr.) (C. 1). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.

Kâtip Çelebi. (2001). *Mizanu'l-Hak fi İhtiyari'l-Ehakk: İslam'da Tenkit ve Tartışma Usulü*. (S. Uludağ ve M. Kara, Nşr.). İstanbul: Marifet Yayınları.

Kavânîn ve Nizâmât. (1335).*Ceride-i İlmiyye*, 3(33), 936–943.

Kaya, E. ve Birol, N. (2019). *Sivaslı Son Devir Osmanlı Uleması*. Arı Sanat Yayınevi.

Kaya, U. (2013). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da Ahlâk Eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Kazıcı, Z. (2019). Vakıfların Osmanlı Eğitimindeki Yeri. F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli ve Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* içinde (s. 279–286). İstanbul: Mahya Yayıncılık.

Kâzım Nâmi. (1332). Elif-Bâ'nın Tedrisatı Hakkında. *Muallim*, 1(6), 175–179.

Kâzım Nâmi. (1337). Dinî Terbiye, Dinî Tedris. *Sebilü'r-Reşad*, 19(479), 110–112.

Keklik, E. (2018). *II. Meşrutiyet Döneminde Osmanlı Eğitimi: Problemler, Tartışmalar, Teklifler*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Keni Türker, H. (2008). *II. Meşrutiyet Devri Eğitim Hareketleri ve Günümüze Yansımaları*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Kılıçzâde Hakkı. (1328). Pek Uyanık Bir Uyku. *İçtihad*, (No:57), 1261–1264.

Kılıçzâde Hakkı. (1329a). Sahte Softalığa ve Dervişliğe İlân-ı Harb. *İçtihad*, (No:58), 1277–1281.

Kılıçzâde Hakkı. (1329b). Dervişlik, Softalık Meselesi. *İçtihad*, (No:62), 1348–1352.

Kılıçzâde Hakkı. (1329c). Yunus Hoca Talebe. *İçtihad*, (No:77), 1703–1711.

Kılıçzâde Hakkı. (1329d). Yunus Hocanın Kendisi. *İçtihad*, (No: 73), 1601–1604.

Kırımlı, H. (1996). İsmâil Bey Gaspıralı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 13, 392–395.

Koçak, C. (1985). Meşrutiyet'te Heyet-i Ayan ve Heyet-i Mebusan. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 4*. İletişim Yayınları.

Koçer, H. A. (1967). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi (1848-1967)*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası.

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Koçi Bey. (2008). *Koçi Bey Risaleleri*. (S. Çakmakçıoğlu, Haz.). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kodaman, B. (2002). II. Meşrutiyet Dönemi (1908-1914). *Türkler*. Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Kodaman, B. ve Saydam, A. (1992). Tanzimat Devri Eğitim Sistemi. H. D. Yıldız (Haz.), *150.Yılında Tanzimat* içinde (s. 475–496). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Koloğlu, O. (1992). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Basın*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Korlaelçi, M. (1986). *Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi ve İlk Etkileri*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Kubalı, H. N. (1969). *Anayasa Hukuku Dersleri - Genel Esaslar ve Siyasî Rejimler*. İstanbul: İstanbul Hukuk Fakültesi Yayınları.

Küçükler, O. Z. (2016). *Osmanlı Devletinde Eğitimde Modernleşme ve Encümen-i Daniş*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Kuran, A. B. (1954). *İnkılap Tarihimiz ve Jön Türkler*. İstanbul: Tan Matbaası.

Kurtkan, A. (1977). *Sosyolojik Açıdan Eğitim Yolu ile Kalkınmanın Esasları*. İstanbul:

Fatih Gençlik Vakfı.

Kütükoğlu, M. S. (1977). *1869'da Faal İstanbul Medreseleri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Matbaası.

Kütükoğlu, M. S. (1978). Dârü'l-Hilâfeti'l-'Aliyye Medresesi ve Kuruluşu Arefesinde İstanbul Medreseleri. *İslâm Tetkikleri Enstitüsü Dergisi*, 7(0), 1–212.

Kütükoğlu, M. S. (2000). *XX. Asra Erişen İstanbul Medreseleri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Lâ. (1325). Medreselerin Islâhı. *Sırât-ı Müstakîm*, 4(79), 5–9.

Lewis, B. (2018). *Modern Türkiye'nin Doğuşu* (10. bs.). Arkadaş Yayınevi.

Leylî ve Neharî Umum Mekâtib-i İdâdiye-i Mülkiyeye Mahsus Olarak Maârif Umûmiyye Nezâret-i Celilesince Mukaddemâ Tanzim ve Bu Defa Tadil ve Tashih Edilen Ders Programları ile Talimattır. (1315). Matbaa-i Âmire, Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye.

M. Ali Aynî. (1927). *Dârü'l-Fünûn Tarihi*. İstanbul: Yeni Matbaa.

M. Hakkı. (1331). Ulemâ-ı İslam ile Hasbihâl. *Sebilü'r-Reşad*, 10(250), 260.

M. Rahmi. (1332a). Yeni Terbiye Usûlleri: Almanyalı Herman Lich ve Yeni Mekteb'i. *Türk Yurdu*, 10(106), 2971–2975.

M. Rahmi. (1332b). Yeni Mektebler. *Türk Yurdu*, 10(109), 3021–3024.

M. Sâlih Vecdi. (1329a). Medreselerin Avâmil-i İnhitâtından: Rağbetsizlik. *Sebilü'r-Reşad*, 12(287), 12–13.

M. Sâlih Vecdi. (1329b). Medâris-i Husûsîyeye Muhtacız. *Sebilü'r-Reşad*, 11(267), 104–105.

M. Şemseddin. (1328a). Ta'lim ve Terbiye Mes'elesi. *Sebilü'r-Reşad*, 8(202), 379–380.

M. Şemseddin. (1328b). Ta'lim ve Terbiyede Mektebler. *Sebilü'r-Reşad*, 8(206), 460–462.

M. Şemseddin. (1328c). Ta'lim ve Terbiye Esasları. *Sebilü'r-Reşad*, 8(208), 497–498.

M. Şemseddin. (1328d). Terbiye-i İctimâiyye Prensibleri. *Sebilü'r-Reşad*, 8(203), 398–400.

M. Şemseddin. (1328e). Programların Tanziminde Hükümetin Hak ve Vâzifesi. *Sebilü'r-Reşad*, 9(212), 69–70.

M. Şemseddin. (1328f). Talim ve Terbiye Meselesi. *Sebilü'r-Reşad*, 8(202), 379–380.

M. Şemseddin. (1328g). Mekteblerde Tedris Olunacak Ulûmun Tertibi. *Sebilü'r-Reşad*,

9(210), 26–27.

M. Şemseddin. (1329a). Medreselerin Islahı Hakkında İtiraf ve İşhadçılara. *Sebilü'r-Reşad*, 10(238), 64–66.

M. Şemseddin. (1329b). Müessesât-ı İlmiyyeden Mekâtib ve Medâris. *Sebilü'r-Reşad*, 10(243), 137–140.

M. Şemseddin. (1330a). İctimâî İnhitâtın Sebebini Usûl-i Terbiyede Aramalıdır. *Sebilü'r-Reşad*, 12(305), 329–331.

M. Şemseddin. (1330b). Tedrisât ve Terbiye-i Ahlâkiyye. *Sebilü'r-Reşad*, 9(215), 125–127.

M. Şemseddin. (1330c). Mekteb Programlarının Tanziminde Nazar-ı İ'tibâra Alınacak Esaslar. *Sebilü'r-Reşad*, 9(211), 45–47.

Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. (1330). *Mekâtib-i İbtidâiyye Ders Müfredatı: Altı, Beş, Dört ve Üç Dershane ve Muallimli Mekteblere Mahsus*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Maarif Nezâreti. (1329). *Tedrisât-ı İbtidâiyye Kanûn-ı Muvakkati*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Maarif Nezâreti. (1941). Darülfünûn-ı Şâhâne Nizamnâmesi. *Düstur VII, Birinci Tertip* içinde (s. 659–664). Ankara: Başvekalet Devlet Matbaası.

Maarif Vekâleti. (1339). *Maarif Hakkında Lâyihalar I*. İstanbul: Matbaa-i Âmire, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti Maarif Vekâleti Neşriyatı.

Madge, J. (1965). *The Tools of Science: An Analytical Description of Social Scince Techniques*. New York: Anchor Books Doubleday and Comp.

Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi. (1338). *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti Târihçe-i Teşkîlât ve İcrâât*ı. İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Mahmud Cevad İbnü'ş Şeyh Nâfi. (2001). *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti Târihçe-i Teşkîlât ve İcrââtı-XIX. Asır Osmanlı Maârif Tarihi-*. (T. Kayaoğlu, Haz.). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Mahmud Sadık. (1329). Pak Bir Hüviyet, Sağlam Bir Fıtrat. *İçtihad*, (No: 85), 1871–1874.

Makalât: Medreseleri Islah Edecek Eller Nelerle Uğraşıyorlar? (1329).*Sebilü'r-Reşad*, 10(244), 164–166.

Makdisi, G. (2018). *Ortaçağ'da Yüksek Öğretim: İslâm Dünyası ve Hıristiyan Batı*. (A. H. Çavuşoğlu ve T. Başoğlu, Çev.). İstanbul: Klasik Yayınları.

Manastırlı İsmail Hakkı. (1324a). Mevâiz. *Sırât-ı Müstakîm*, 1(7), 108–112.

Manastırlı İsmail Hakkı. (1324b). Mevâiz. *Sırât-ı Müstakîm*, 2(36), 157–160.

Mardin, Ş. (2005). Modern Türk Sosyal Bilimleri Üzerine Bazı İncelemeler. S. Bozdoğan ve R. Kasaba (Ed.), *Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik* içinde (3. bs., s. 54–69). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Mardin, Ş. (2017). *Jön Türklerin Siyasi Fikirleri (1895-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Meclis-i Mebûsan. (1991). *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre:3, İctima Senesi:3, Cilt:3*. Ankara.

Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun. (1928).*Düstûr, Tertib-i Sânî* içinde (C. IX). İstanbul: Evkâf Matbaası.

Medâris-i İlmiye Hakkında Meclis-i Mesâlih-i Talebeden Kaleme Alınarak Şûra-yı Devletçe de Lede't-tetkik Mevki-i İcraya Vaz'ı Hususuna Meclis-i Hass-ı Vükelâ Kararıyla Bi'l-istîzân İrade-i Seniyye-i Hazret-i Hilâfet-penâhî Şeref- sudûr Buyurulan Nizamnâme. (1326). İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1337).*Sebilü'r-Reşad*, 19(481), 135–136.

Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi. (1330).*Düstûr, Tertib-i Sânî* içinde (C. II). Dersaâdet: Matbaa-i Osmaniye.

Medrese. (1329). Sebeb-i Teşebbüs ve Gâye-i Neşr. *Medrese İtikâdları*, (1), 1–2.

Medresetü'l-Vâizîn. (1329).*Sebilü'r-Reşad*, 11(273), 194–195.

Medresetü'l-Vâizîn Nizamnâmesi. (1334).*Düstûr, İkinci tertip* (C. VI). İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Mehmed Emin. (1330). Müslümanlığı Diriltecek Müesseseler I. *Sebilü'r-Reşad*, 12(296), 175–176.

Mehmed Esad. (1310). *Mir'ât-ı Mekteb-i Harbiye*. İstanbul: Artin Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası.

Mehmed Fahreddin. (1328). Talim ve Terbiyede Üssü'l-Esâs. *Sebilü'r-Reşad*, 8(205), 435–436.

Mehmed Nuri. (1338). Maarif Buhranı Ancak Esaslı Tedbir İle İzâle Edilebilir. *Sebilü'r-Reşad*, 19(493), 272–273.

Mehmed Şükrü. (1329). Medrese, Mektep Birleşmeli. *Sebilü'r-Reşad*, 11(285), 399–400.

Mehmedoğlu, Y. (2001). *Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi (1838-1920)*. İstanbul: M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*.

Muallim Cevdet. (1331). Darulmuallimînin Yetmişinci Sene-i Devriyesi Münasebetiyle Verilen Konferans. *Tedrisat Mecmuası*, 5(32), 161–164.

Muhammed b. Ebi Bekr el-Mar'aşî es-Saçaklızâde. (2009). *Tertîbü'l-ʿulûm*. (Z. Pak ve M. A. Özdoğan, Çev.). Kahramanmaraş: Ukde Kitaplığı.

Muhammed Behcet el-Eserî. (2002). *A'lâmul-'Irâk* (2. bs.). Beyrut: ed-Dâru'l-'Arabîye li'l-mevsû'ât.

Münif. (1279a). Darülfünûn'da Ders-i Amm Küşadı. *Mecmua-i Fünûn*, 1(6), 258–260.

Münif. (1279b). Darülfünûn Dersleri. *Mecmua-i Fünûn*, 1(8), 330–332.

Mustafa b. Abdullah Kâtip Çelebi. (1990). *Keşfu'z-zünun an esami'l-kütüb ve'l-fünun*. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

Mustafa Hakkı. (1327). Vâizîn-i Kirâm İçin Vezâif-i Mühimme. *Beyânülhak*, (37), 854–857.

Mustafa Satvet. (1328). Medreselerimiz Hala Bir Yoluna Konmadı. *Sebilü'r-Reşad*, 9(211), 53–54.

Mustafa Satvet. (1329). Islâh-ı Medâris Talebi Hakkında. *Sebilü'r-Reşad*, 10(245), 184–185.

Nâfi Atuf. (1331). Seciye. *Türk Yurdu*, 9(103), 181–187.

Nâfi Atuf. (1332a). Maarifimiz Hakkında. *Türk Yurdu*, 10(110), 94–96.

Nâfi Atuf. (1332b). Terbiyede Muhabbet ve Nüfûz. *Türk Yurdu*, 4(107), 2990–2993.

Nurdoğan, A. M. (2005). *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*. Marmara Üniversitesi.

Nurdoğan Demirkıran, A. M. (2019). Modernleşme ve Tanzimat Dönemi Eğitim(1775-1876). M. Gündüz (Ed.), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi* içinde (s. 57–86). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Okandan, R. G. (1977). *Amme Hukukumuzun Ana Hatları (Türkiye'nin Siyasi Gelişmesi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.

Oktay, T. (2018). *II. Abdülhamid Dönemi Eğitim Politikası Bağlamında Yabancı Okulların Konumu*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek LisansTezi, Edirne.

Ortaylı, İ. (1978). İlk Osmanlı Parlamentosu ve Osmanlı Milletlerinin Temsili. *Kanun-i Esasînin 100. Yılı Armağan* içinde (s. 169–182).

Ortaylı, İ. (2018). *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* (47. bs.). İstanbul: Timaş Yayınları.

Osman Nuri. (1329). Artık Sükût Etmeyeceğiz. *Sebilü'r-Reşad*, 10(243), 147–148.

Öcal, M. (2012). Osmanlı Devletinin Son Döneminde Gerçekleştirilen Medrese Islahatları Üzerine Bir Değerlendirme. *Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum* içinde (s. 87–150). Muş.

Öcal, M. (2015). *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Ömer Fuâd. (1329). Anadolu Seyyar Muhabir Mahsusumuzdan (Medreseler). *Sebilü'r-Reşad*, 10(252), 298–299.

Özalp, R. ve Ataünal, A. (1977). *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı (Talim ve Terbiye Kurulu-Millî Eğitim Şûrası)*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Özcan, A. (2007). Osmanlıcılık. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 33, 485–487.

Özcan, N. (2006). Muzıka-yi Hümâyun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 31, 422–423.

Öztel, M. (2009). *II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Maliyesi*. Kitabevi Yayınları.

Pak, S. (1995). *Sebîlürreşad ve Sırât-ı Müstakîm Dergilerinde Çıkan Eğitimle İlgili Yazılarının Tesbit ve Tahlili*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Pamuk, Ş. (2015). *Osmanlı-Türkiye İktisadî Tarihi 1500-1914* (10. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Pehlivan Ağırakça, G. (2013). *Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretimi (1839-1923)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Pekdoğan, C. (2002). Kılıçzâde Hakkı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 25, 415–416.

Polat Haydaroğlu, İ. (1990). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Prens Sabahaddin. (1327). *Ed (İttihad) ve Terakki Cemiyetine Açık Mektublar: Mesleğimiz Hakkında Üçüncü ve Son Bir İzah*. (Satvet Lütfi, Ed.). İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.

Renan, E. (1946). *Nutuklar ve Konferanslar*. (Z. Ishan, Çev.). Ankara: Sakarya Basımevi.

Rıza Tahsin. (1991). *Tıp Fakültesi Tarihçesi (Mir'at-ı Mekteb-i Tıbbiye), c.I-II*. (A.

Kazancıgil, Haz.). İstanbul: Özel Yayınlar.

Rıza Tevfik. (1329a). Mesâil-i Hakikiye. *İştihâd*, (No: 92-3), 2049–2053.

Rıza Tevfik. (1329b). Terbiye Meselesi Etrafında Cereyanlar. *İçtihad*, (No:93), 2073–2077.

Sâdık Rifat Paşa. (1293). *Müntehabât-ı Âsâr; Ahlâk Risâlesinin Zeyli; İdare-i Hükûmetin Bazı Kavaid-i Esasiyesini Mutazammın Diğer Risâle* (C. 11). İstanbul: Ali Bey Matbaası.

Said Halim Paşa. (2012). *Buhranlarımız ve Son Eserleri* (8. bs.). İstanbul: İz Yayıncılık.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. doi:10.1017/CBO9781107415324.004

Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 1.Sene. (1316). İstanbul: Matbaa-i Âmire.

Salname-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 4.Sene, 1319 Sene-i Hicriyesine Mahsustur. (1319). Darü'l-Hilafeti'l-Aliyye.

Salname-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiyye, 6.Sene, 1321 Sene-i Hicriyesine Mahsustur. (1321). Darü'l-Hilafeti'l-Aliyye: Asır Matbaası.

Sarı, N. (2004). Mekteb-i Tıbbiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 29, 2–5.

Sarıkaya, Y. (1997). *Medreseler ve Modernleşme*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Sarıkaya, Y. (1999). Osmanlı Medreselerinin Gerilemesi Meselesi: Eleştirel Bir Değerlendirme Denemesi. *İslam Araştırmaları Dergisi*, (3), 23–39.

Sarıkaya, Y. (2001). Osmanlı Medreselerinde Aklî İlimlerin İhmali Meselesi Üzerine Bazı Mülâhazalar. H. Y. Nuhoğlu (Ed.), *Osmanlı Dünyasında Bilim ve Eğitim Milletlerarası Kongresi Tebliğleri* içinde (s. 145–158). İstanbul: İslam Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.

Sarıkaya, Y. (2008). II. Meşrutiyet ve Medreseler: Geleneksel Bir Kurumun Modernleşme Sürecinde Var Olma Mücadelesi. *Dîvân Disiplinlerarası Çalışmalar Dergisi*, 13(25), 37–73.

Sâtı Bey. (1324). Pek Muhtaç Olduğumuz Bir Usûl-i Tedrîs: Usûl-i Keşfî ve Tevlidî. *Tanin*, (72).

Sâtı Bey. (1326a). İlm-i hâl Nasıl Öğretilmelidir? *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(7), 11–14.

Sâtı Bey. (1326b). Usûl-i Tedrîsin Kavâid-i Esâsiyesi. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(6), 198–207.

Sâtı Bey. (1326c). Ümit ve Azim. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(4), 101–107.

Sâtı Bey. (1326d). Dârülmuallimîn Mesleği. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(6), 186–195.

Sâtı Bey. (1326e). Meslek Aşkı ve Fedâkârlık. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(5), 136–146.

Sâtı Bey. (1326f). Mesâide İntizam ve Program. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(9), 101–106.

Sâtı Bey. (1326g). İlmihal Nasıl Öğretilmelidir? *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(7), 11–14.

Sâtı Bey. (1326h). El İşleri Dersleri. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(7), 43–47.

Sâtı Bey. (1326i). Elif-Bâ'yı Nasıl Öğretmeli? *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(1), 20–23.

Sâtı Bey. (1326j). Usûl-i Takrir ve Usûl-i Tekşif. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(8), 58–69.

Sâtı Bey. (1326k). Tedrisatta İsticvab. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(10), 177–180.

Sâtı Bey. (1327a). Dârülmuallimîne Mulhik Numûne ve Tatbikât Mekteb-i İbtidâîsi (Tevzî-i Mükâfatta İrâd Edilen Nutuktur). *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 2(14), 41–43.

Sâtı Bey. (1327b). Tarih Tedrisinin Usûl-i Esâsiyesi. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(8), 92–99.

Sâtı Bey. (1327c). Muallimlik ve Siyâset. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 2(16), 113–118.

Sâtı Bey. (1327d). Darülmuallimînin Bir Senelik Hayatı (Nazariyat ve Mâlûmât). *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 2(15), 81–85.

Sâtı Bey. (1327e). Ezbercilik. *Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası*, 1(12), 213–217.

Sâtı Bey. (1329a). Tahsil-i İbtidâî Hakkında Maarif Nezâretinin Yeni İçtihâdı. *İçtihad*, (No:67,3), 1363–1366.

Sâtı Bey. (1329b). Tanzimatçılık Meselesi I. *İçtihad*, (No: 64), 1379–1383.

Sâtı Bey. (1329c). Tahsil-i İbtidâî Hakkında Maarif Nezâretinin Yeni İçtihâdı. *İçtihad*, (No: 67), 1463–1466.

Sâtı Bey. (1329d). Tanzimatçılık Meselesi II. *İçtihad*, (No: 65), 1406–1410.

Sâtı Bey. (1329e). Islahata Nereden Başlamalı? *Tanin*, (No: 957).

Sâtı Bey. (1330a). Aile Kucağında Vatan Terbiyesi. *Terbiye Mecmuası*, 1(1), 30–36.

Sâtı Bey. (1330b). Tedrisât-ı Tâliyede İstikrâ ve Tekşif. *Terbiye Mecmuası*, 1(2), 92–96.

Sâtı Bey. (1330c). Kiraz Ağacı. *Terbiye Mecmuası*, 1(4), 145–146.

Sâtı Bey. (1332a). Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi. *Muallim*, 2(19), 654–665.

Sâtı Bey. (1332b). İsimsiz. *Muallim*, 1(5), 142–143.

Sâtı Bey. (1332c). Terbiye ve Milliyet. *Muallim*, 1(4), 102–107.

Sâtı Bey. (1332d). Tûba Ağacı Nazariyesi. *Muallim*, 1(12), 359–360.

Sâtı Bey. (1332e). Tarihin Şehadeti. *Muallim*, 1(12), 360–366.

Sâtı Bey. (1334a). En Ziyade Muhtaç Olduğumuz Zihniyet Ve Bu Zihniyetin Çare-i Tenmiyesi. *Terbiye Mecmuası*, 1(2), 60–65.

Sâtı Bey. (1334b). Terbiye Hakkında Birkaç Mülâhaza. *Terbiye Mecmuası*, 1(1), 2–3.

Sâtı Bey. (1908). *Fenn-i Terbiye*. İstanbul: Kitâbhâne-i İslâm ve Askerî.

Schoombee, G. F. ve Mantzaris, E. A. (1986). Attitudes of South African Indians Towards Westernization and Its Effects on Their Family Life: A Pilot Study. *South African Journal of Sociology*, 17(1), 17–21.

Selim Sabit. (1299). *Rehnümâ-i Muallimîn (Sıbyan Mekteplerine Mahsus Usûl-i Tedrisiye)*. İstanbul.

Shaw, S. J. ve Shaw, E. K. (1983). *Osmanlı İmparatorluğu ve Modern Türkiye II*. İstanbul: E Yayınları.

Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B. ve Loftus, G. R. (2003). *Atkinson and Hilgard's Introduction to Psychology* (14. bs.). Newyork and Paris: Thomson Learning Inc.

Somel, S. A. (2006). Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler. *Savaştan Barışa: 150. Yıldönümünde Kırım Savaşı ve Paris Antlaşması (1853-1856)* içinde (s. 61–77). İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi. http://research.sabanciuniv.edu/5529/1/Kırım_Savaşı,_Islahat_Fermanı_ve_Eğitim.pdf%5Cnhttp://research.sabanciuniv.edu/5529/ adresinden erişildi.

Somel, S. A. (2013). *Gayrimüslim Okulları Nasıl Azınlık Okullarına Dönüştü?* İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*. (O. Yener, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Soofizadeh, A. (2014). Osmanlı ve İran Meşrutiyeti Karşılaştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 286–296. www.sosyalarastirmalar.com

adresinden erişildi.

Şahin, K. (1996). Mehmet Şemsettin Günaltay. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 14, 286–288.

Şahin, M. ve Tokdemir, M. A. (2011). II.Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 851–876.

Şanal, M. (2000). Eşrefzade Mehmet Şevketinin Müderrislerin Mesleki Durumlarına İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9).

Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn. (1314). *Medreselerin Islâhı*. İstanbul.

Şimşek, A. (2012). Alanyazın Taraması. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde . Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Şişman, M. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

T.B.M.M. Hükümeti Umûr-i Şer'iyye ve Evkâf Vekâleti Tedrisât Müdüriyeti Umûmîyesi. (1339). *Dârü'l-hilâfe Medreseleri-Ders Cetvelleri ve Müfredât Programı*. Ankara: Öğüd Matbaası.

Tabakoğlu, A. (1998). *Türk İktisat Tarihi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Tahirü'l-Mevlevî. (1342). Mektebe Başlama Merasimi. *Mahfil*, IV(42), 113–116.

Talebe-i Ulûm Mahsûsâtına Dair Nizamnâme. (1328).*Düstûr, Tertib-i Sâni* içinde (s. 12). Dersaâdet: Matbaa-i Osmaniye.

Talebe-i Ulûmdan Akşehirli Haşim. (1329). Islâh-ı Medâris ve Esbâb-ı İntihatimiz. *Sebilü'r-Reşad*, 10(254), 321–322.

Talim ve Terbiye. (1331).*Türk Yurdu*, 5(104), 347.

Taşköprülüzâde Ahmed Efendi. (1313). *Mevzu'atu'l-Ulûm*. (Kemaleddin Muhammed Efendi, Çev.) (C. 1). İstanbul: İkdam Matbaası.

Taşköprülüzâde Ahmed Efendi. (1985). *eş-Şaka'iku'n-Nu'maniyye fi Ulemâi'd-Devleti'l Osmaniyye*. (A. S. Furat, Nşr.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmuası. (1334). Ders Örnekleri. *Terbiye Mecmuası*, 1(6).

Tekeli, İ. (1983). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 3*. İletişim Yayınları.

Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi: Cilt 2*. İletişim Yayınları.

Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim*

Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü (2. bs.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Tenger, S. (2005). *Rüştiye Mekteplerinin Tarihi Gelişimi ve Din Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Tevcîh-i Cihât Nizamnâmesi. (1332).*Düstûr, İkinci tertip,* (C. V). İstanbul: Matbaa-i Osmâniyye.

Tevfik Nureddin. (1328). Türk İbtidâi Mektep Kitapları. *Türk Yurdu*, 2(22), 678–681.

Toprak, Z. (1982). *Türkiye'de Milli İktisat (1908-1918)*. Ankara: Yurt Yayınları.

Toprak, Z. (1995). *Milli İktisat-Milli Burjuvazi: Türkiye'de Ekonomi ve Toplum (1908-1950)*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Tunaya, T. Z. (1959). *Hürriyetin İlânı*. İstanbul: Baha Matbaası.

Tunaya, T. Z. (1988). Türkiye'de Siyasal Partiler Cilt 1: 2.Meşrutiyet Dönemi. İstanbul: İletişim Yayınları.

Tunaya, T. Z. (2016). *Türkiye'nin Siyasî Hayatında Batılılaşma Hareketleri* (3. bs.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Türen, H. (2016). *Tatar Aydınlarından Âlimcan İdrisî (1887-1959): Hayatı ve Basında Çıkan Yazıları*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Türkiye Cumhuriyeti İstanbul Dârulfünûnu Talebe Rehberi. (1341). İstanbul: Yeni Matbaa.

Türköne, M. (2006). *Türk Modernleşmesi*. Ankara: Lotus Yayınevi.

Ubeydullah. (1328). *Islâh-ı Medâris-i Kadime*. İstanbul: Matbaa-i Hayriye.

Uçman, A. (2008). Rıza Tevfik Bölükbaşı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 35, 68–70.

Uçman, A. (Ed.). (1975). *Yirmisekiz Çelebi Mehmed Efendi Sefâretnâmesi*. İstanbul: Tercüman.

Unan, F. (1994). Osmanlı Medreselerinin İlmî Performansı Üzerine Bâzı Düşünceler. *Türkiye Günlüğü*, (30), 49–57.

Unan, F. (1999). Osmanlı Medreselerinde Din Eğitimi ve Öğretimi. *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi İlmi Toplantısı* içinde (s. 181–195). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Uzunçarşılı, İ. H. (1984). *Osmanlı Devletinin Saray Teşkilâtı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ülken, H. Z. (1961). Günümüz İlahiyat Fakültesinin Geçirdiği Safhalar. *İlahiyat Fakültesi Albümü: 1949-1961* içinde (s. 4–6). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ülken, H. Z. (2018). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi* (14. bs.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Ünal, T. (1998). *Türk Siyasi Tarihi*. İstanbul: Kamer Yayınları.

Ünal, U. (2019). III. Selim'den Meşrutiyet'e Osmanlı'da Eğitim (1789-1876). *Türk Eğitim Tarihi* içinde (s. 151–172). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ünlü, S. (1997). *Sırat-ı Müstakim ve Sebilü'r-Reşad Dergilerine Göre Medrese Eğitiminde Gelişmeler: 1908-1920*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Üstel, F. (2011). *Makbul Vatandaşın Peşinde, II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (5. bs.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Vatandaş, C. (2006). Kapsam ve Yöntem Açısından Türk Modernleşmesi. M. Zencirkıran (Ed.), *Dünden Bugüne Türkiye'nin Toplumsal Yapısı* içinde (s. 105–140). İstanbul: Nova Basın Yayın.

Vicdanî. (1328). İslam Diyârında Ecnebî Mekteblerinin Tesîrât-ı Mefsedetkârânesi. *Sebilü'r-Reşad*, 9(224), 288–289.

Welch, C. E. (1967). The Comparative Study of Political Modernization. C. E. Welch (Ed.), *Political Modernization: A Reader in Comparative Political Change* içinde . California: Wadsworth Publishing Company.

Yahya Afif. (1340). Vebali Müderris Beylerin Boynuna. *Sebilü'r-Reşad*, 24(602), 55–58.

Yahya Afif. (1343). Mekteplerde Ulûm-i Dîniyye. *Sebilü'r-Reşad*, 24(616), 280–281.

Yamaç, M. (2014). İlk Anayasa (1876 Kanun-i Esasisi). *BJSS Balkan Journal of Social Sciences / Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 54–68.

Yazıbaşı, M. A. (2014). *II. Meşrutiyet Dönemi Ahlak Eğitim ve Öğretimi.* Ankara: Otorite Yayınları.

Yelkenci, Ö. F. (2008). *Türk Modernleşmesinin Osmanlı Kökenleri: Sultan II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Konuları*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Halim. (2002). *Sebilürreşad`da Din Eğitimi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Yıldız, Hasan. (2017). Son Osmanlı Medresesi: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi'nin Müfredât Programlarının Hazırlanma Sürecine İlişkin Bir Değerlendirme. *Millî Eğitim*, (215), 225–237.

Yüce, N. (1988). *Ahmet Ağaoğlu*. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 1, 464–466.

Yüce, N. (1989). Ahmed Cevdet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, 2, 55–56.

Yücel, H. Â. (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yurdakul, İ. (2019). Mekteb-i Nüvvâb. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ek-2, 240–241.

Zengin, M. ve Cevherli, K. (2019). Osmanlı Medrese Sisteminde Eğitim-Öğretim Kadrosu Üzerine Bir Değerlendirme. F. Aydın, M. Zengin, K. Cevherli ve Y. Kaymaz (Ed.), *Osmanlı Medreseleri: Eğitim, Yönetim ve Finans* içinde (s. 175–194). İstanbul: Mahya Yayıncılık.

Zengin, Z. S. (1997). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Zengin, Z. S. (1998). ll. Meşrutiyet Döneminde Osmanlılarda Medreselerin Islah Çalışmalan (Teşkilat ve Ders Programları). *Diyanet İlmi Dergi*, 34(2), 43–52.

Zengin, Z. S. (2002). *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Zengin, Z. S. (2003). Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, XLIV(1), 187–226.

Zengin, Z. S. (2004). *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Zengin, Z. S. (2009). *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi 1876-1908*. Çamlıca Yayınları.

Zengin, Z. S. (2011). *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Zengin, Z. S. (2016). Osmanlılarda II. Meşrutiyet Döneminde Yeni Açılan Medreseler ve Din Görevlisi Yetiştirme Çalışmaları. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 36, 33–61.

http://isamveri.org/pdfdrg/D01712/2016_36/2012_36_ZENGINSZ.pdf adresinden erişildi.

Zihnî. (1337). Milletin En Büyük İhtiyacı Munkarız Olan Medreselerin İhyâsı. *Sebilü'r-Reşad*, 19(478).

EKLER

EK 1: Kânûn-i Esasî


قانون اساسی

قانون اساسی یه دائر شرفصدور ایدن خط همایون
عدالت مشحون شاهانه‌نك صورت
مبینه‌سیدر

استانبول — مطبعهٔ احمدکامل

Ek 2: Sırât-ı Müstakîm Dergisi cilt 1 sayı 1 (1324)



صراط مستقيم

١٣٢٦

دين ، فلسفه ، ادبيات ، حقوق وعلوم دن باحث هفته‌لق رساله‌در

محل اداره: درسعادتده پكى پوسته‌خانه قارشوسنده دائرهٔ مخصوصه‌در

مؤسسلرى: ابوالعلا زين العابدين ـ ح. اشرف اديب

درسعادتده نسخه‌سى ٥٠ پاره‌در

قيرلدن مقدما پورو ايله كوندريلجك سنوى ٢٠ غروش فضله آلنير.

درسعادتده پوسته ايله كوندريلجك ولايات بدلى اخذ اولنور.

تاريخ تأسيس: ١١ تموز ٣٢٤

	سنه‌لكى الى ايلغى
درسعادتده	٦٥ ٣٥
ولايتده	٩٠ ٥٠
ممالك اجنبيه‌ده	١٠٠ ٥٥ غروشدر.

اعلان: مسلكمزه موافق آثار جليه مع المنونيه قبول اولنور درج ايدلمين آثار اعاده اولنمز

عدد: ١ | ٣٢٦ شعبان ٣٠ پنجشنبه ١٤ اغستوس ٣٢٤ | برنجى سنه

بسم الله الرحمن الرحيم. الحمد لله رب العالمين. الرحمن الرحيم. مالك يوم الدين. اياك نعبد واياك نستعين. اهدنا الصراط المستقيم. وصل على حبيبك ورسولك محمد الذى اخترته للهداية بقولك الكريم: «انك لتهدى الى صراط مستقيم».

الدين النصيحه

فاتحهٔ اعمال ومقدمهٔ آمالمز، دين مبينه خدمت واخوان مؤمنينه نصيحتله مستلزم سعادت دارين اولان منهج قويم استقامت وصراط مستقيم هدايته دعوتدن عبارت اولمغله، مساعىٔ واقعه‌مزك جميت شعاران امت طرفندن حسن تلقى ايديله‌جكنه اميد وارز. كافل نظام عالم ومستلزم رفاه وسعادت امم اولان شريعت غراى اسلاميه احكام منيفه‌سنك حكم لدنيه وفوائد ومنافع ماديه ومعنويه‌سى ملل واقوام سائره‌جه مجهول اولمغله برابر جهار اقطار عالمى اشعهٔ عرفانيله تنوير ايدن شمس تابان اسلاميت كوزلرينى قماشديردينى خفاش بينانك ستر انوار حقيقت مقصد غرض كاريسيله هربار ديانت معظمهٔ محمديه عليهنه نشريات فاسده واسنادات كاذبه‌دن خالى قالمدقلرندن نشريات ومفتريات واقعه‌يى دلائل عقليه وبراهين نقليه ايله رد وتكذيب ايلمك دخى درعهده ايلد. يكمز وظائف اصليه جمله‌سندن اولمغله بوبابده ارباب علم وعرفان طرفندن اهدا بيوريله‌جق آثار نافعه ومقالات مفيده‌نك مع التشكر درج صحيفهٔ افتخار قيلنه‌جغى مقرردر. والله يهدى الى سواء السبيل.

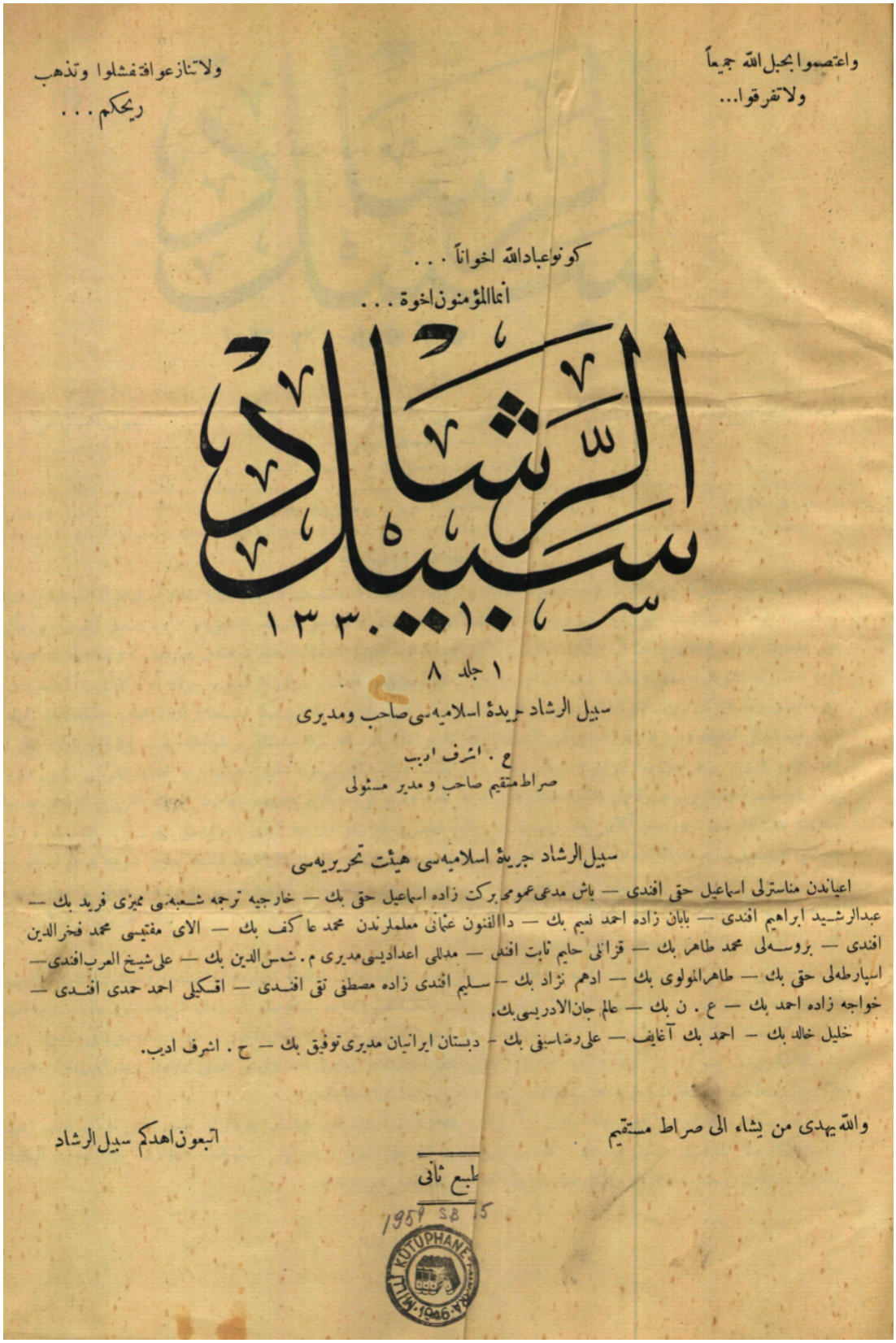
حريت ـ مساوات

جناب حقك عون صمدانيسى واحرار امتك سنه‌لردنبرى بذل مساعيسى واردومزك شان عسكريه بحق لايق اولمه‌جق والى الابد قلوب امتده ناقابل زوال برحس منتدارى وكمال احترامكارى ايله ير طوتمه‌جق وتاريخ عظمتيمزك اك شائق صحيفه‌لرينى تزيين ايده‌جك غيرت قهرمانه وحميت ديندارانه‌سى سايه‌سنده زنجير اسارتدن تخليص كريبان ايتدك. برات حريت وبرهان مساواتمز اولان قانون اساسيمزى استرداد ايتدك. وبونك بتون مواد مندرجه‌سى احكامنه حرفياً رعايت ايده‌جكمزه جلهٔ مزمن ايلدك.

فقط مملكتمزده علوم ومعارف هنوز لايق اولديغى وجهله انتشار اتمه‌مش وايدنلر ميانده مع التأسف سوء اخلاق ظهوره كلمش اولديغندن

KUTUPHANE-I MILLI ANKARA 1925 Sir 45

Ek 3: Sebîlü’r-Reşâd Dergisi cilt 8 sayı 183 (1327)



واعتصموا بحبل الله جميعاً
ولا تفرقوا...

ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب
ريحكم...

كونوا عباد الله اخواناً...
انما المؤمنون اخوة...

سبيل الرشاد

١٣٣٠

١ جلد ٨

سبيل الرشاد جريدهٔ اسلاميه‌سى صاحب ومديرى

ع . اشرف اديب

صراط مستقيم صاحب و مدير مسئولى

سبيل الرشاد جريدهٔ اسلاميه‌سى هيئت تحريريه‌سى

اعياندن مناسترلى اسماعيل حقى افندى — باش مدعى عمومى بركت زاده اسماعيل حقى بك — خارجيه ترجمه شعبه‌سى مميزى فريد بك — عبدالرشيد ابراهيم افندى — بابان زاده احمد نعيم بك — دارالفنون عثمانى معلملرندن محمد عاكف بك — الاى مفتيسى محمد فخرالدين افندى — بروسه‌لى محمد طاهر بك — قرائى حليم ثابت افندى — مدللى اعدادىسى مديرى م . شمس الدين بك — على شيخ العرب افندى — اسپارطه‌لى حقى بك — طاهر المولوى بك — ادهم نژاد بك — سليم افندى زاده مصطفى تق افندى — اقسكلى احمد حمدى افندى — خواجه زاده احمد بك — ع . ن بك — عالم جان الادريسى بك.

خليل خالد بك — احمد بك آغايف — على رضا سيفى بك — دبستان ايرانيان مديرى توفيق بك — ح . اشرف اديب.

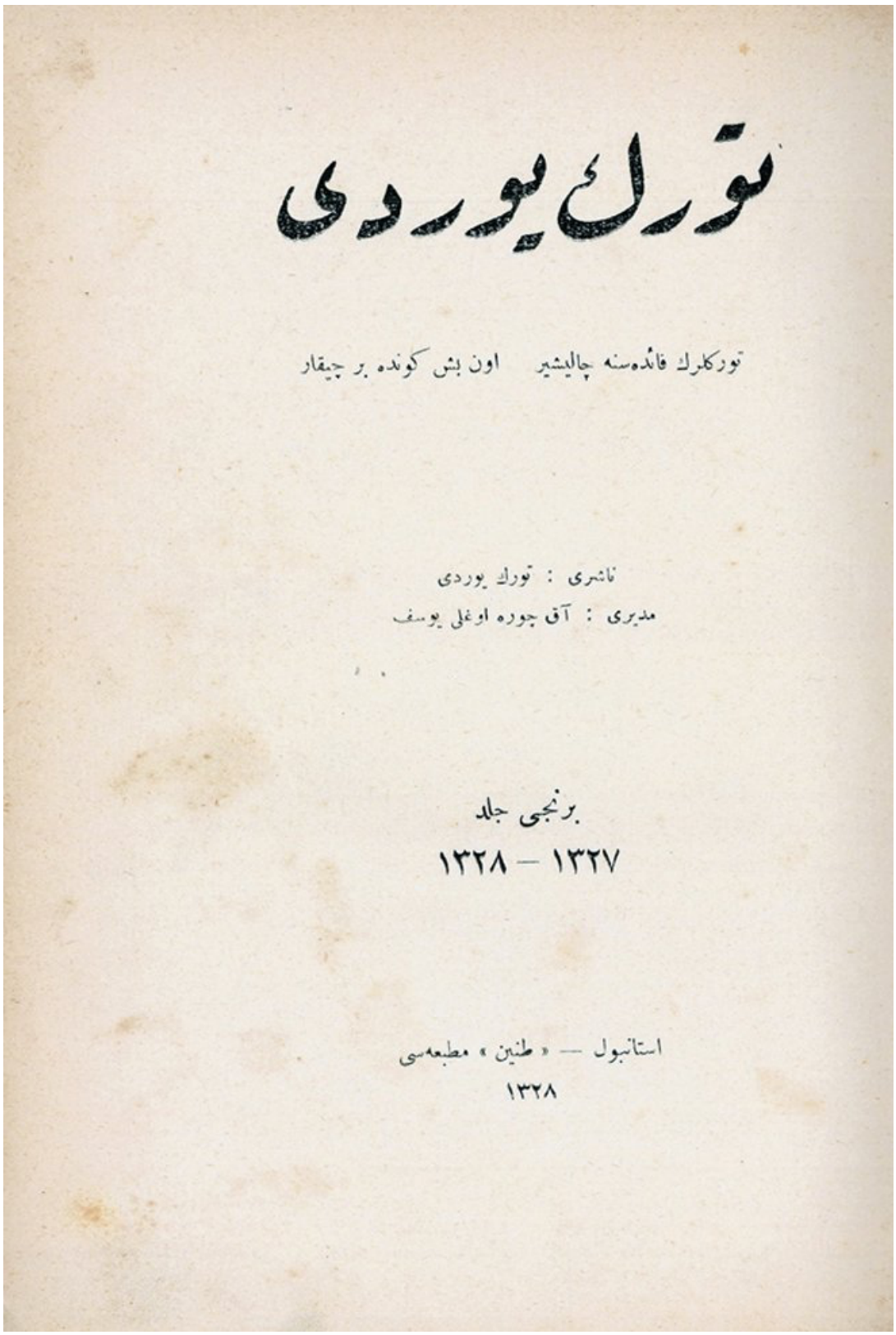
والله يهدى من يشاء الى صراط مستقيم

اتبعون اهدكم سبيل الرشاد

طبع ثانى

1951 SB 15
MILLÎ KÜTÜPHANE 1946

Ek 4: Türk Yurdu Dergisi cilt 1 (1328)



تورك يوردى

تورکلرك فائده‌سنه چاليشير اون بش کونده بر چيقار

ناشری : تورك يوردى
مديری : آق چوره اوغلی يوسف

برنجی جلد
۱۳۲۷ — ۱۳۲۸

استانبول — « طنين » مطبعه‌سی
۱۳۲۸

Ek 5: İçtihad Dergisi No: 1 (1320) ve İştihad ismiyle yayımlanan sayısı No:90 (1329).



MİLLÎ KÜTÜPHANE
ANKARA

نومرو : ١

١ ایلول ١٩٠٤

آدرس : ADRESSE

IDJTIHAD

Roseraie, 2, Genève.

تلفون نومروسی : ٤٧٣٢

نسخه‌سی (١) فرانقدر .

برنجی سنه

هر لسانده هرنوع آثار علمیه وأدبیه واجتماعیه متشکراً قبول ودرج اولونور

سنه‌لك آبونه بدلی هریر ایچون (١٢) فرانقدر

ژاپون اپیه‌ریال کاغدی اوزه‌رینه مطبوعنك سنه‌لك آبونه‌سی (٥٠) فرانقدر .

اجتهاد

آیده بر دفعه نشر اولونور ، سربست ، مجموعهٔ عثمانیه واسلامیه‌در

اجتهاد

هر اثر قلمی ، حاصل ایده‌جکی اثر فعلینك دیباجه‌سیدر ؛ بنابرین اوزون اوزادی یه بر دیباجهٔ دیکر یاپمه‌یه حاجت یوق .

« اجتهاد » اسمیله بر رسالهٔ موقوته ، « مطبعهٔ اجتهاد » نامیله‌ده هر لسانده هر نوع آثار طبع ایتمه‌یه مستعد بر مطبعه تأسیس ایتدك .

ایسویچره کبی حر و بی طرف مملکتلرده ، ترکیا کبی موسوس و بی انصاف حکومتلر تبعه‌سی ، سرمایهٔ نجات امم اولان فیوضات علمیه و ادبیه‌یی ملتلرینه ایصالال و ایشار ایتمك ایچون متعدد مطبعه‌لر ، مدرسه‌لر تأسیس ایتمشلردر . مثلا ارمنی وطنداشلریمزك ایتالیاده ، آوستریاده ، آمریقاده ، ایسویچره‌ده ، مکمل مطبعه‌لری ، مکتب‌لری ، رسالهٔ موقوته‌لری ، کتبخانه‌لری ، یوزلرجه غزته‌لری وار . بز ترك‌لر و علی‌العموم مسلمانلر ایسه بویله مؤسسه‌لره هر قومدن زیاده محتاجز ؛ « مطبعهٔ اجتهاد » جهان اسلامك آوروپاده ایلك مؤسس مطبعه‌سی اولیور .

***

حقیقت آمال و افکارمزی تقریر ایتمه‌یی آثار و اعمال آتیه‌مزه ترك ایدییورز : لسان اعمال ، لسان اقواله بکزه‌مز . اونك افاده‌سی کذب وریا احتمالندن مصوندر .

مجموعه‌مزك صحائفی ارباب قلم ایچون ـ شخصیات مستثنا ـ آچیقدر .

مقاله‌لرك احتوا ایتدیکی افکار و احکامدن یالکز مؤلفلری مسئولدر : هر کسك طرز

اشتهاد

ادبی، اجتماعی، اقتصادی هفته‌لو مجموعه



مرحوم، رجائی زاده اکرم بك

۲۳ کانون ثانی ۱۳۲۹

نومرو : ۱—۹۰

نسخه‌سی ۵۰ پاره‌یه

دردنجی سنه

بو نسخه‌ده :

رجائی زاده اکرم بك

محمود صادق ، عبدالله جودت ، علی کامی

ارککلریمز (دوقتور تمو) ، عون نفس (سامونجل سیمابلس — اورخان رضا)

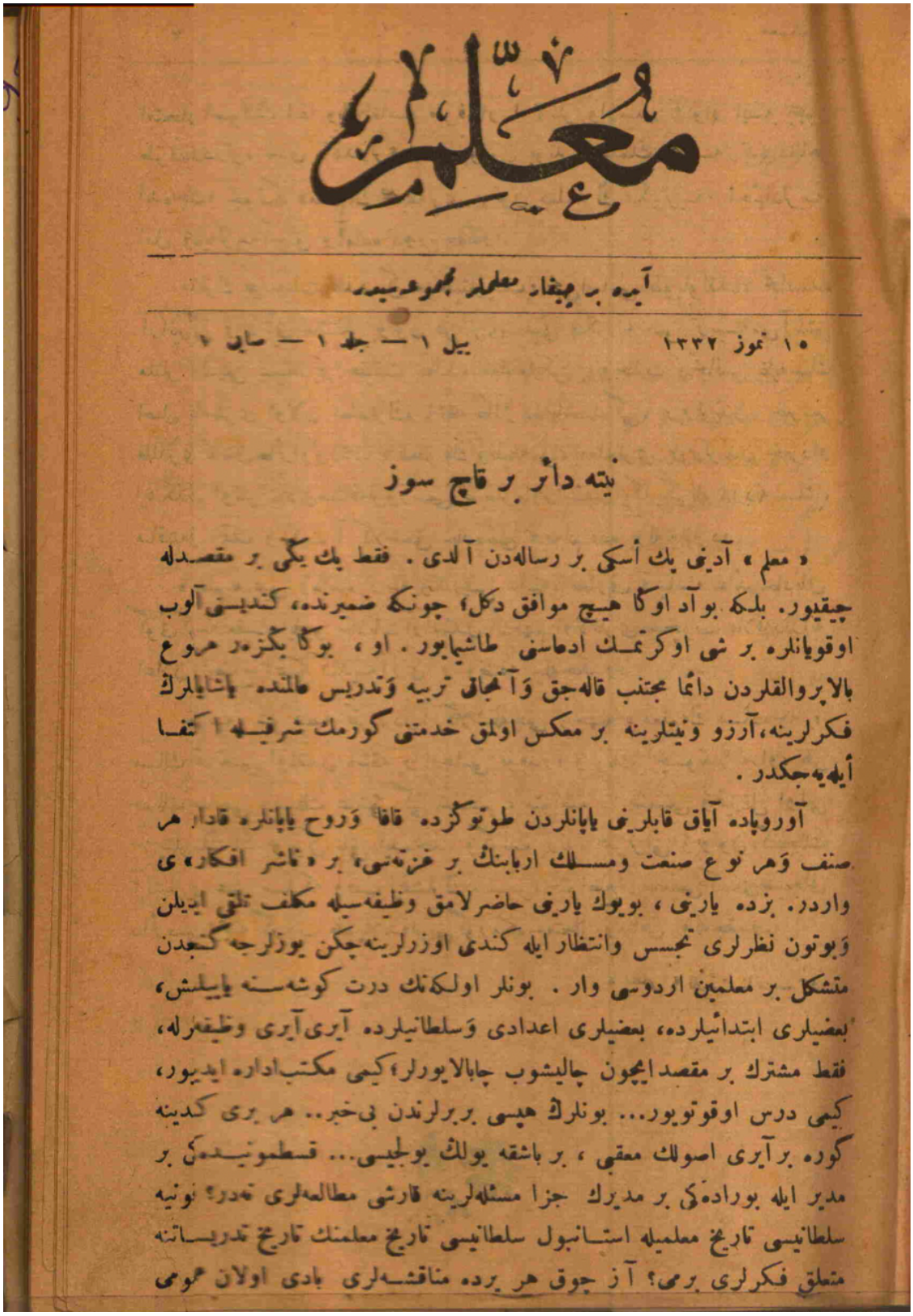
قوام اقوام (عبدالله جودت) ، اجتماعیات ، اقتصادیات — (م . ذکی)

هفته‌نامه ، وه‌رته‌ر — (گوته)

اداره‌خانه : ایستانبول ، جغال اوغلنده « اجتهاد » دائره‌سنده

مطبعهٔ خیریه و شرکاسی

Ek 6: Muallim Mecmuası cilt 1 sayı 1 (1332)



معلم

آیده بر چیقاره معلملر مجموعه سیدر

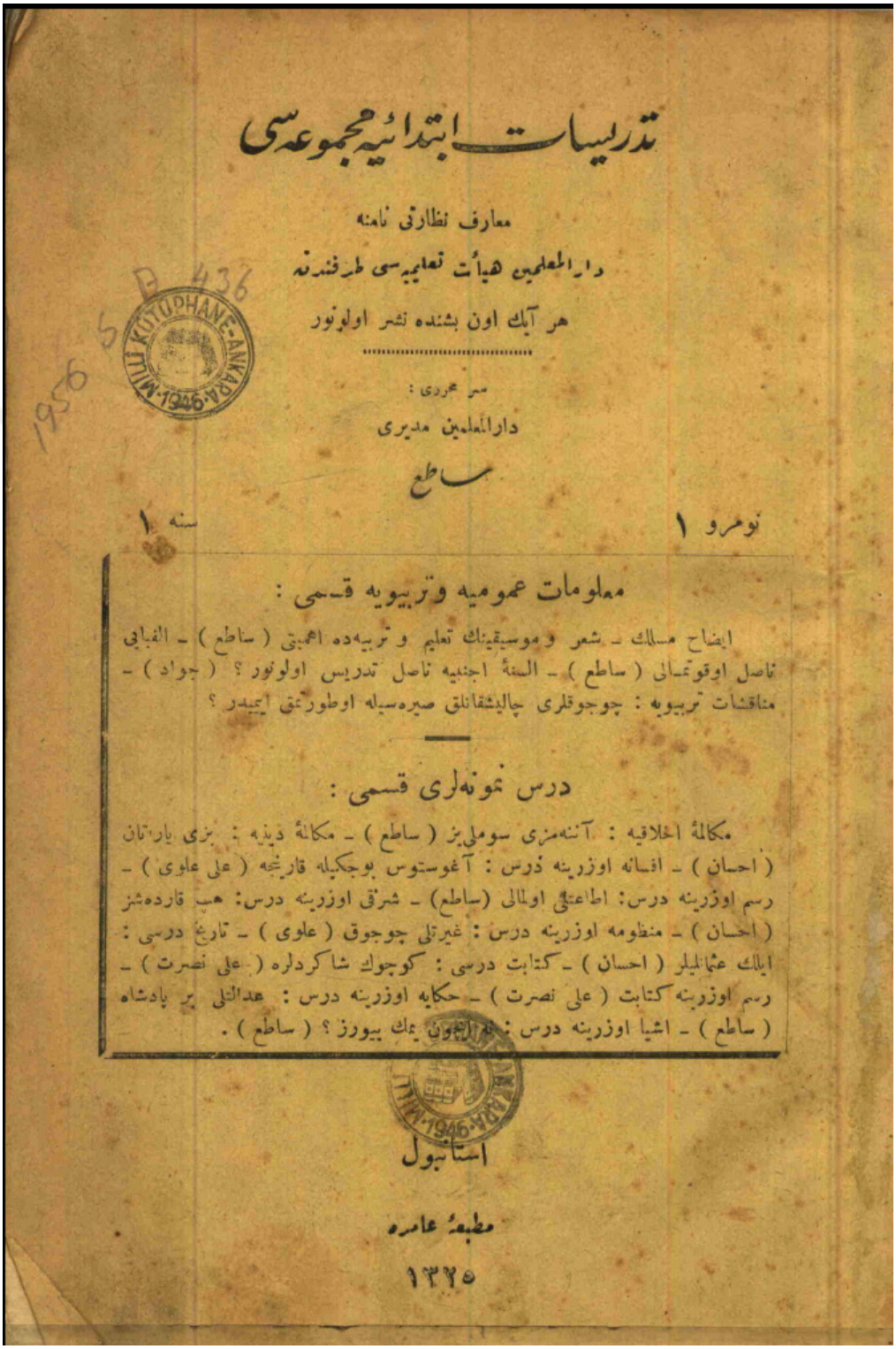
۱۵ تموز ۱۳۳۲ — بیل ۱ — جلد ۱ — صایی ۱

نیته دائر بر قاچ سوز

« معلم » آدینی یك أسکی بر رساله‌دن آلدی . فقط یك یکی بر مقصدله چیقیور. بلکه بو آد اوکا هیچ موافق دکل؛ چونکه ضمیرنده، کندیسی آلوب اوقویانلره بر شی اوکرتمك ادعاسی طاشیابور . او ، بوکا یکزمر مروع بالاپروالقلردن دائما مجتنب قاله‌جق وَآنجاق تربیه وَتدریس عالمنده یاشایانلرك فکرلرینه،آرزو ونیتلرینه بر معکس اولمق خدمتی گورمك شرفیله اکتفا أیله‌یه‌جکدر .

آوروپاده آیاق قابلرینی یاپانلردن طوتوگزده قافا وَروح یاپانلره قادار هر صنف وَهر نوع صنعت ومسلك اربابنك بر « فزیونومی » بر « ناشر افکار » ی واردر. بزده یارینی ، بویوك یارینی حاضرلامق وظیفه‌سیله مکلف تلقی ایدیلن وَبوتون نظرلری تجسس وانتظار ایله کندی اوزرلرینه‌چکن یوزلرجه گنجدن متشکل بر معلمین اردوسی وار . بونلر اولکه‌نك درت گوشه‌سنه یایلمش، بعضیلری ابتدائیلرده، بعضیلری اعدادی وَسلطانیلرده آیری‌آیری وظیفه‌لرله، فقط مشترك بر مقصدایچون چالیشوب چابالایورلر؛ کیمی مکتب‌اداره ایدیور، کیمی درس اوقوتویور... بونلرك هپسی بربرلرندن بی‌خبر.. هر بری کندینه گوره برآیری اصولك معقبی ، بر باشقه یولك یولجیسی... قسطمونیده‌کی بر مدیر ایله بورادەکی بر مدیرك جزا مسئله‌لرینه قارشی مطالعه‌لری نه‌در؟ اونیه سلطانیسی تاریخ معلمیله استانبول سلطانیسی تاریخ معلمنك تاریخ تدریساتنه متعلق فکرلری برمی؟ آز چوق هر پرده مناقشه‌لری بادی اولان عمومی

Ek 7: Tedrîsât-ı İbtidâîyye Mecmuası cilt 1 sayı 1 (1325)



تدریسات ابتدائیه مجموعه سی

معارف نظارتی نامنه

دار المعلمین هیأت تعلیمیه سی طرفندن

هر آیك اون بشنده نشر اولونور

.....

صاحب محرری :

دارالمعلمین مدیری

ساطع

نومرو ۱ سنه ۱

معلومات عمومیه وتربیویه قسمی :

ایضاح مسلك ـ شعر و موسیقینك تعلیم و تربیه‌ده اهمیتی (ساطع) ـ الفبایی ناصل اوقوتملی (ساطع) ـ السنهٔ اجنبیه ناصل تدریس اولونور ؟ (جواد) ـ مناقشات تربیویه : چوجوقلری چالیشقانلق صیره‌سیله اوطورتمق ایجیدر ؟

درس نمونه‌لری قسمی :

مکالمهٔ اخلاقیه : آننه‌مزی سومه‌لیز (ساطع) ـ مکالمهٔ دینیه : بزی یارادان (احسان) ـ افسانه اوزرینه درس : آغوستوس بوجکیله قارنجه (علی علوی) ـ رسم اوزرینه درس : اطاعتلی اولمالی (ساطع) ـ شرقی اوزرینه درس : هب قارده‌شلر (احسان) ـ منظومه اوزرینه درس : غیرتلی چوجوق (علوی) ـ تاریخ درسی : ایلك عثمانلیلر (احسان) ـ کتابت درسی : کوچوك شاکردلره (علی نصرت) ـ رسم اوزرینه کتابت (علی نصرت) ـ حکایه اوزرینه درس : عدالتلی بر پادشاه (ساطع) ـ اشیا اوزرینه درس : نه اچون یمك یپورز ؟ (ساطع) .

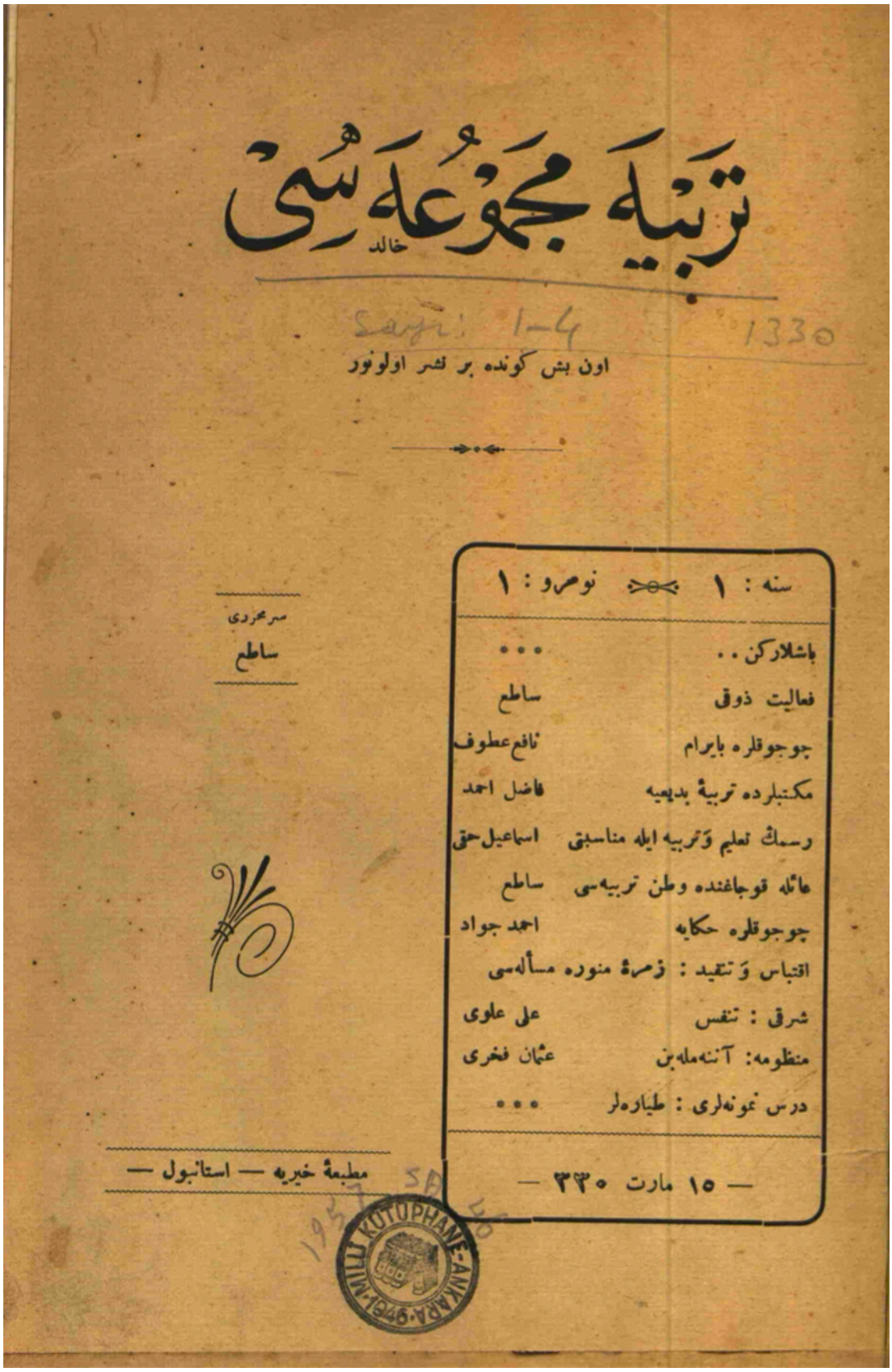
استانبول

مطبعهٔ عامره

۱۳۲۵

MİLLİ KÜTÜPHANE-ANKARA-1946
5 B 436
1956

Ek 8: Terbiye Mecmuası sene 1 sayı 1 (1330)



تربیه مجموعه سی

خالد

Sayı: 1-4 1330

اون بش کونده بر نشر اولونور

سنه : ۱ نومرو : ۱

باشلارکن . .	. . .
فعالیت ذوقی	ساطع
چوجوقلره بایرام	نافع عطوف
مکتبلرده تربیهٔ بدیعیه	فاضل احمد
رسمك تعلیم وتربیه ایله مناسبتی	اسماعیل حقی
عائله قوجاغنده وطن تربیه‌سی	ساطع
چوجوقلره حکایه	احمد جواد
اقتباس وتنقید : زهرهٔ منوره مسأله‌سی	
شرقی : تنفس	علی علوی
منظومه: آننه‌مله‌بن	عثمان فخری
درس نمونه‌لری : طیاره‌لر	. . .

— ۱۵ مارت ۳۳۰ —

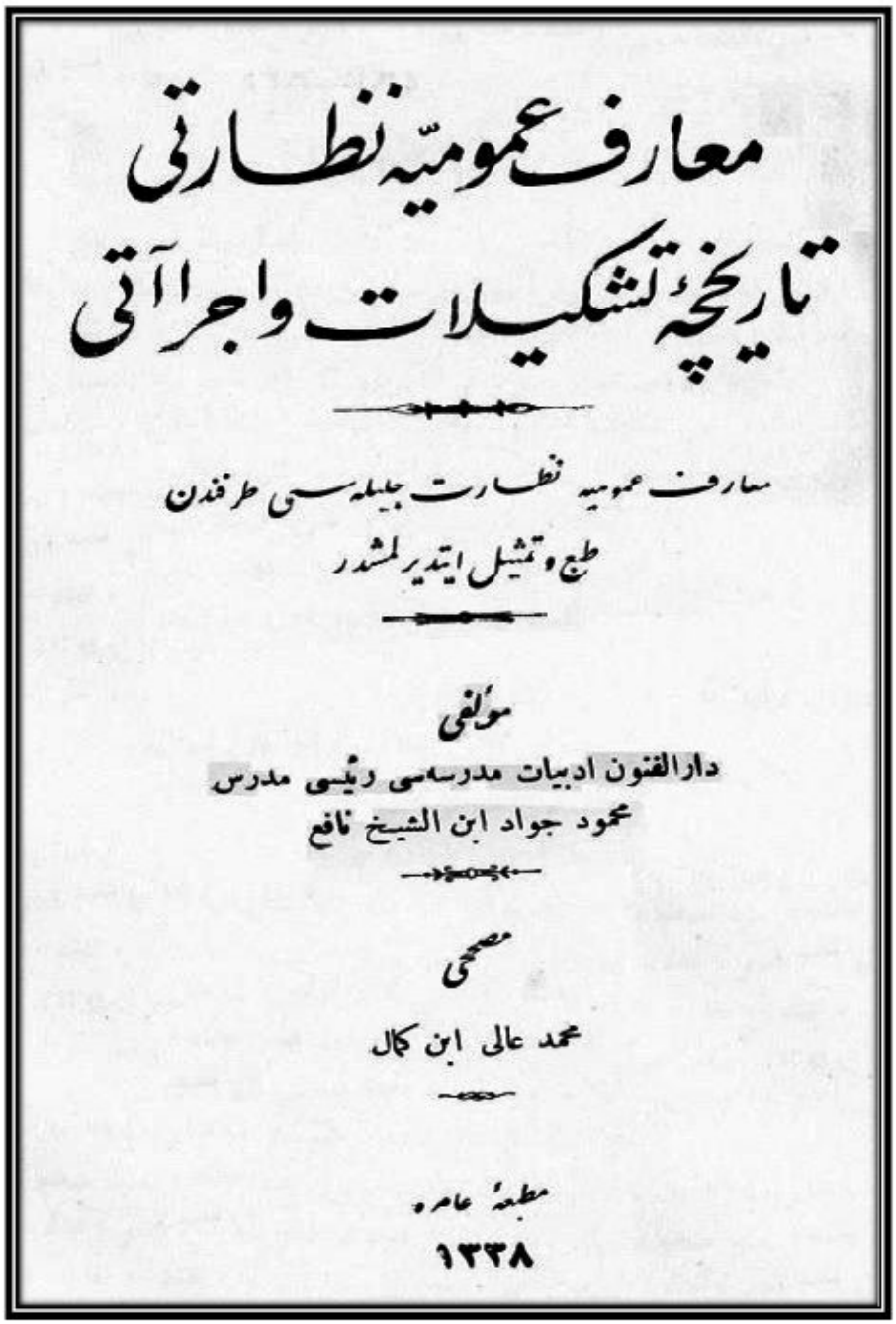
سرمحرری

ساطع

مطبعهٔ خیریه — استانبول —

MILLÎ KÜTÜPHANE-ANKARA-1946

Ek 9: 1869 Maârif-i Umûmiyye Nizamnâmesi



معارف عمومیّه نظارتی
تاریخچهٔ تشکیلات واجراآتی

معارف عمومیه نظارت جلیله سی طرفندن
طبع وتمثیل ایتدیرلمشدر

مؤلفی
دارالفنون ادبیات مدرسه سی رئیسی مدرس
محمود جواد ابن الشیخ نافع

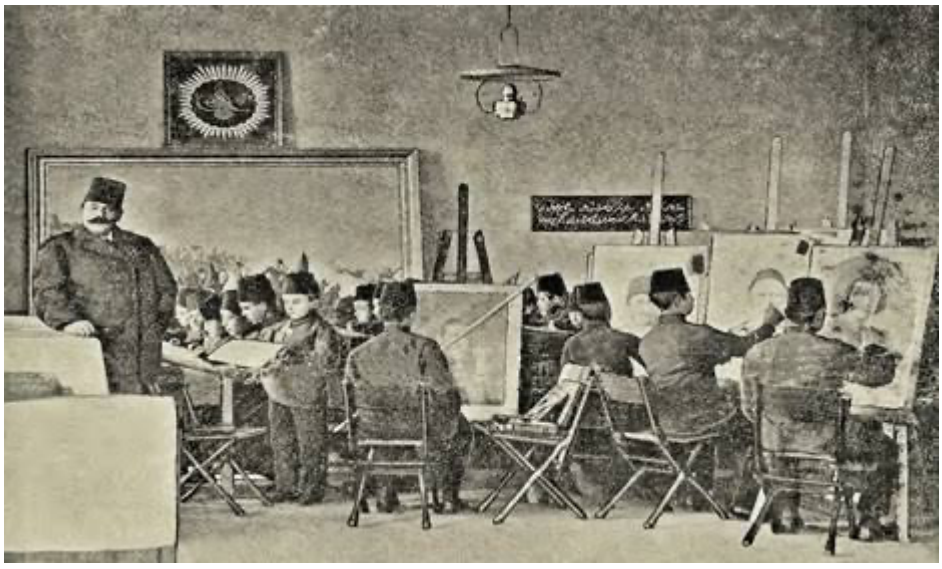
مصححی
محمد عالی ابن کمال

مطبعهٔ عامره
۱۳۳۸

Ek 10: İstanbul Dârü'l-fünûnu olarak kullanılan Zeyneb Hanım Konağı



Ek 11: İdadi öğrencileri dersteyken



Ek 12: Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Kısm-ı Âli Programı

قسم عالی

هفته‌لو ساعات دروس

دروس	برنجی صنف	ایکنجی صنف	اوچنجی صنف	دردنجی صنف
تفسیر شریف	٣	٣	٣	٣
حدیث شریف	٣	٣	٣	٣
اصول حدیث	٢	٠	٠	٠
فقه	٤	٤	٤	٤
فرائض	٠	٢	٠	٠
اصول فقه	٤	٤	٤	٤
علم کلام	٢	٢	٢	٢
فلسفه [منطق ، نفس ، اخلاق ، فلسفهٔ اولی]	٢	٢	٢	٢
علم تربیه	٣	٠	٠	٠
حکمت تشریع	٠	٠	٢	٢
حقوق وقوانین	٠	٢	٢	٢
ادبیات عربیه	٢	٢	٢	٢

* * *

Kaynak: Cerîde-i İlmiyye, 1332, s.666.

Ek 13: Medresetü'l-Mütehassisîn Tedrisat Cetveli

قسم متخصصين

دروس	هفته‌لق ساعات	
	برنجی صنف	ایکنجی صنف
تفسير وحديث شعبه‌سی :		
علم ناسخ ومنسوخ	١	١
« اسباب تنزيل	١	٠
اصول تفسير	١	١
تفسير [عمومی]	٦	٦
طبقات قراء ومفسرين	٢	٣
نقد رجال	٢	٢
حديث	٦	٦
موضوعات	٢	٢
فقه شعبه‌سی :		
اصول فقه	٦	٦
فقه حنفی	٤	٤
فقه مالکی	٢	٢
فقه شافعی	٢	٢
فقه حنبلی	٢	٢
خلاف وجدل	٤	٤
تاريخ فقه	٢	٢
مقايسهٔ احكام	٢	٢
كلام وتصوف وفلسفه شعبه‌سی :		
علم كلام	٥	٥
« تصوف	٢	٢
« نفس	٤	٠
فلسفهٔ اولی	٠	٤
منطق	٢	٢
فلسفهٔ اسلاميه تاريخی	٣	٣
« عموميه «	٣	٣
تاريخ اديان ومذاهب [مقايسه‌لی]	٣	٣
علم اجتماع	٢	٢

Kaynak: Cerîde-i İlmiyye, 1332, s.667.

Ek 14: Beş Yıllık Taşra Medreseleri Tedrisat Cetveli

بش سنه لك طشره مدارسی تدریسات جدولی

دروس	صنف ١	صنف ٢	صنف ٣	صنف ٤	صنف ٥
[قرأن كريم [*]					
اخلاق قرأنيه	١	١	١	١	٠
تفسير شريف	٠	٠	٠	٢	٢
حديث شريف	٠	٠	٠	٢	٢
فقه	٢	٢	٣	٣	٢
علم توحيد	٠	٠	٠	٠	٢
عربی صرف ولغت	٥	٥	٠	٠	٠
عربی نحو ومكالمه	٠	٠	٥	٤	٢
تورکجه صرف ونحو وتطبيقات وكتابت	٥	٥	٤	٣	٢
تاريخ اسلام	١	١	١	١	١
مختصر تاريخ عمومی وعثمانی وتورك تاريخی	١	١	٢	٢	١
جغرافيای عمومی وعثمانی	١	١	٢	٠	٠
حساب	٤	٣	٠	٠	٠
هندسه	٠	١	١	١	٠
جبر	٠	٠	١	٠	٠
مختصر علم هيئت	٠	٠	٠	٠	١
علوم طبيعيه [فيزيك، كيميا، حيوانات ، نباتات، معادن وطبقات]	٠	٠	٣	٣	٢
حفظ الصحه وتداوئ ابتدائی	٠	٠	٠	٠	٢
زراعت	١	١	١	٠	٠
معلومات قانونيه و اقتصاديه ومماليه	٠	٠	٠	٠	٣
اصول تربيه وتعليم	٠	٠	٠	٢	٢
أل ايشلری	١	١	٠	٠	٠
خطوط	١	١	٠	٠	٠
رسم خطی	١	١	٠	٠	٠
تربيهٔ بدنيه (هفته‌ده اوچ كون ويا هركون يارمشر ساعت عموم صنفلره كوستريله‌جكدر .)					
التهی . (» » » » » » » » »)					

[*] صلاة صبحی متعاقب ويا بوندن بشقه تنسيب اولنه‌جق زمانلرده برساعتدن اشاغی اولمامق شرطيله هركون تعليم ايديله‌جكدر.

Kaynak: Cerîde-i İlmiyye, 1332, s.668.

Ek 15: Beş ve Yedi Yıllık İdâdîlerin 1911 Yılı Programı (Yücel, 1994, s. 148-149).

Dersler	Yıllara Göre Ders Saatleri				
	I	II	III	IV	V
Kur'ân-ı Kerîm ve Tecvid	3	2	1	-	-
Ulûm-i Dîniyye	2	2	2	1	1
Hesab	3	2	1	3	3
Hendese	-	1	2	3	3
İlm-i Eşya	3	3	-	-	-
Hikmet-i Tabîiyye	-	-	1	2	2
Târîh-i Tabiî	-	-	2	2	1
Hıfzısıhha	-	-	-	-	1
Coğrafya	2	2	2	2	2
Tarih	2	2	2	2	2
Arabî	2	2	2	1	1
Türkçe	5	5	4	3	2
Fransızca	1	2	2	4	4
Mâlûmât-ı Medeniyye	1	1	-	-	-
Ahlak	-	-	1	1	-
Mâlûmât-ı İktisadiyye	-	-	-	-	1
Mâlûmât-ı Kanûniyye	-	-	-	-	1
Ziraat	-	-	1	-	-
Usûl-i Defterî	-	-	1	1	-
Evrak ve Muhaberat-ı Ticarî	-	-	-	-	1
Toplam	24	24	24	25	25
Arapça	2	2	2	2	2
Rumca	2	2	2	2	2
Bulgarca	2	2	2	2	2
Ermenice	2	2	2	2	2
Hatt (Rik'a ve Sülüs)	1	1	1	1	1

Dersler	Yıllara Göre Ders Saatleri						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Ku'ran-ı Kerîm ve Tecvid	-	2	1	-	-	-	-
Ulûm-i Dîniyye	2	2	2	2	2	2	-
Hesab	2	2	2	3	-	-	-
Hendese	-	1	2	1	2	1	1
Cebir ve Müsellesât	-	-	-	-	2	1	-
Mâlûmât-ı Fenniyye	2	1	2	1	1	2	3
Hikmet-i Tabîiyye ve Mekanik	-	-	-	-	-	2	3
Kimya	-	-	-	-	-	2	1
Târîh-i Tabiî	-	-	-	-	-	-	1
Hıfzısıhha	-	-	-	-	-	-	1
Coğrafya	2	2	2	2	2	2	-
Tarih	2	2	2	2	2	2	3
Arabî	3	2	1	2	2	2	2
Farisî	-	1	1	2	1	-	-
Türkçe	6	5	4	4	3	-	-
Fransızca	-	1	2	4	5	-	-
Mâlûmât-ı Medeniyye	-	1	1	-	1	3	3
Ahlak	-	-	-	1	1	1	1
Mâlûmât-ı İktisadiyye	-	-	-	-	-	-	-
Usûl-i Defterî	-	-	-	-	1	2	2
Toplam	22	22	22	24	24	23	23
Arapça	-	-	-	2	2	1	1
Rumca	-	-	-	2	2	2	2
Bulgarca	-	-	-	2	2	2	2
Ermenice	-	-	-	2	2	2	2
Hatt (Rik'a ve Sülüs)	1	1	1	1	1	2	2

Ek 16: Mekteb-i Sultânî 1909 Yılı Fransızca Okutulan Müfredat

	İhtiyat Sınıfı	Fransızca (13), Tadat ve Terkım (2), Hatt-ı Fransevi (1), Jimnastik (1)
Sınıf-ı İbtidâî	**Birinci, İkinci Üçüncü Sene**	Fransızca (13), Hesab (2), Hatt-ı Fransevî (1), Jimnastik (0,5) = 16,5
Sınıf-ı Tâliye	**Birinci Sene**	Fransızca (5), Coğrafya (2), Hesab (3), Dürûs-u Eşya (2), Resim (1), Hatt (1), Jimnastik (0,5) = 14,5
	İkinci Sene	Fransızca (5), Tarih (2), Coğrafya (2), Hesab (3), Dürûs-u Eşya (1), Resim (1), Hatt-ı Fransevi (1), Jimnastik (0,5) = 15,5
	Üçüncü Sene	Fransızca (5), Tarih (2), Coğrafya (2), Hesâb-ı Nazarî ve Hendese (4), Dürûs-u Eşya (1), Resim (1), Jimnastik (0,5) = 15,5
Sınıf-ı Âliye	**Birinci Sene**	Fransızca (4), Tarih (1), Coğrafya (1), Cebir ve Hendese (4), Fizik ve Kimya (3), Usûl-i Defteri (1), Tersimât-ı Hattiye(1), Resim (1), Jimnastik (0,5) = 16,5
	İkinci Sene	Edebiyat-ı Franseviyye (4), Tarih (1), Coğrafya ve Mâlûmât-ı İktisadiyye (1), Cebir ve Hendese (3), Fizik Kimya ve İlm-i Mevâlid (4), Tersimât-ı Hattiye (1), Jimnastik (0,5) = 14,5
	Üçüncü Sene	Edebiyat-ı Franseviyye ve Hikmet-i Nazariyye (4), Tarih (1), Coğrafya (1), Hıfzıssıhha (1), Tersimât-ı Hattiye (1), Resim (1), Müsellesât ve Hendese-i Resmiyye ve Makine ve Kozmografya (4), Fizik, Kimya ve İlm-i Mevâlid (3), Jimnastik (0,5) = 16,5

Kaynak: Yücel, 1994, ss. 196-197.

Ek 17: Şeyh Ali Efendizâde Hoca Muhyiddin'in Medrese Programı

Sene	**Sabah Dersleri**		**İkindi Dersleri**	**Tatil Dersleri (Salı ve Cuma)**
1. Sene	Sarf	Emsile	Kavâid-i Türkî (Sarf-ı Osmânî)	Nahiv: Avâmil
		Bina		Hesab: A'mâl-i Erbaa Risalesi
		Maksut		
		İzzî		
2. Sene	İzhar: Keşfü'l-Esrar Şerhi ile beraber		Fıkıh: Halebî Kitabı	Coğrafya
3. Sene	Nahiv: Muğni'l-lebib		Fıkıh: Tenviru'l-Ebsâr ve şerhi Dürrü'l-Muhtar ile haşiyesi Reddü'l-Muhtar	Hesâb-ı Cedîd: Tenâsüb ve Faiz Bahisleri
4. Sene	Nahiv: Muğni'l-lebib			Hesâb-ı Cedîd: Cebr-i âdi
5. Sene	Mantık: Şemsiyye şerhi yalnız Kutub		Meâni-i Muhtasar	Hendese-i Cedîde
6. Sene	Hikmet-i Tabîiyye-i Cedîde		Kimya	(Bu senelerin tatil derslerinden bahsedilmemektedir.)
7. Sene	Hikmet-i Tabîiyye-i Cedîde		Kimya	
8. Sene	İlm-i Kelâm: Şerh-i Mevâkıf		İlm-i Usûl: Telvih veya Mir'ât Haşiyesi Tarsusî ile beraber	Târîh-i Umumî (Murad Bey'in)
9. Sene	İlm-i Kelâm: Şerh-i Mevâkıf		İlm-i Usûl: Telvih veya Mir'ât Haşiyesi Tarsusi ile beraber	Kozmografya (Yeni İlm-i Heyet: Mustafa Reşid Bey'in)
10. Sene	İlm-i Kelâm: Şerh-i Mevâkıf		İlm-i Usûl: Telvih veya Mir'ât Haşiyesi Tarsusî ile beraber	İlm-i Tefsir: Kadı Beyzavî

Kaynak: Şeyh Ali Efendi-zâde Hoca Muhyiddîn, 1314, s. 15–18.

Ek 18: Dârü'l-fünûn-ı Şahâne Ulûm-i Âliye-i Dîniyye Şubesi İmtihan Defterine Göre Öğretim Yıllarına Göre Öğrenci Sayıları

Öğretim Yılı	1	2	3	4
1900-1901	23	-	-	-
1901-1902	30	19	-	-
1902-1903	28	25	19	-
1903-1904	26	26	24	18
1904-1905	28	23	25	24
1905-1906	22	17	18	21
1906-1907	19	11	12	18
1907-1908	14	16	10	11

Kaynak: *Dârü'l-Fünûn-ı Şâhane Ulûm-ı Aliye-i Dîniyye Şubesi İmtihan Defteri.*

Ek 19: Dârü'l-fünûn Ulûm-i Şer'iyye Şubesi İmtihan Grupları

İcâzetnâme	Ruûs
Tefsîr-i Şerif, Hadîs-i Şerif	İlm-i Kelâm ve Felsefe-i Ûla
İlm-i Kelâm, Târîh-i Kelâm, Tasavvuf	
İlm-i Ahlâk-ı Şer'iyye, Siyer-i Nebî, Târîh-i Dîn-i İslâm, Târîh-i Edyân	Usûl-i Fıkıh, İlm-i Hilâf
Usûl-i Fıkıh, İlm-i Hilâf	Fıkh-ı Şerif
Fıkh-ı Şerif, Târîh-i Fıkıh, Hikmet-i Teşrî	
Felsefe, Târîh-i Felsefe, Arap Felsefesi	

Kaynak: *İstanbul Darülfünûnu Talimatnâmesi*, 1329, s.22-23.

Ek 20: Dârü'l-Fünûn-ı Şâhane Ulûm-ı Aliye-i Dîniyye Şubesi Öğretim Kadrosu

Dersler	Öğretim Kadrosu	Rütbesi	Madalya
Târîh-i Dîn-i İslam	Mahmud Esat Efendi	Haremeyn Payesi	Altın Liyakat
İlm-i Fıkıh	Sırrı Efendi	Mahreç Mevleviyeti	Gümüş İmtiyaz
İlm-i Kelâm	Abdüllatif Efendi	Bilâd-ı Hamse	
Hadîs-i Şerif ve Usûl-i Hadis	Mahmud Esad Efendi	Kibâr-ı Müderrisîn	
Tefsîr-i Şerif	Manastırlı İsmail Hakkı Efendi	Müderris	
Usûl-i Fıkıh	Rahmi Efendi	Müderris	

Kaynak: *Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umumiyye*, 4 Def'a, 1319, s.72-73.

Ek 21: Taşköprülü-zâde'nin *eş-Şaka'iku'n-Nu'maniyye* Eserine Göre Osmanlı Medreseleri Müfredatı

ALDIĞI DERSLERE GÖRE MEDRESE MÜFREDATI		
Dersler	**Okunan Eserler**	**Eserlerin Müellifleri**
Sarf	el- Maksûd, et- Tasrîfu'l-'İzzi, Merâhu'l-Ervâh; el- Hârûniyye	-, İzzeddin Abdülvahhab b. İbrahim ez-Zincânî, Ahmed b. Ali b. Mes'ûd, İbnü'l-Herevi Necmeddin Ömer
Nahiv	el-'Avâmilu'l-Mi'e, el- Misbâh, el-Kâfiye, el-Vâfiye fî Şerhi'l-Kâfîye; el-Elfiyye, Dav'u'l-Misbâh	Birgivî Muhammed Efendi, -, İbn Hâcib, İbn Hâcib, İbn Mâlik, -
Mantık	Îsâgôcî (Hüsâmüddin el-Kâtî şerhi ile); Şerhu'ş-Şemsiyye (Seyyid Şerîf hâşiyesi ile); Şerhu'l-Metâlî'	Esîruddin el-Ebherî, Kutbüddin er-Râzî, Seyyid Şerîf el-Cürcânî
Akâ'id	Şerhu'l-Akâ'id (Hayâlî şerhi ile)	Sa'deddin et-Teftazânî
Hikmet	Şerh-u Hidâyeti'l-Hikme (Hoca-zâde şerhi ile),	Kādî Mîr Meybüdî
Âdâb	Şerh-u Adâbi'l-Bahs	Kemâlüddîn Mes'ud b. Hüseyin eş-Şirvânî ya da Şemseddîn Semerkandî
Kelâm	Şerhu't-'Tavâli', Hâşiye 'alâ Şerhi't-Tecrîd, Şerh-i Mevâkıf	el-Isfahânî, Seyyid Şerîf el-Cürcânî, Seyyid Şerîf el-Cürcânî
Belâgat	Şerhu'l-Miftâh	Seyyid Şerîf el-Cürcânî
Tefsir	Keşşâf	Muhammed el-Hârizmî ez-Zemahşerî
Hadis	Sahîhu'l-Buhârî, eş-Şifâ' bi-Ta'rîfi Hukûki'l-Mustafâ	Muhammed b. İsmâil el Buhârî, Kâdî İyâz
Cedel	Eser adı zikredilmemiştir.	
Hilâf	Eser adı zikredilmemiştir.	
Hey'et	Şerhu'l-Mulahhas fi'l-Hey'e Risâle-i fî Semti'l-Kıble Risâletü'l-fethiyye	Kadı-zâde-i Rûmî Mirim Çelebi Ali Kuşçu
Hendes	Şerh-u Eşkâli't-Te'sîs	Kadı-zâde-i Rûmî
Hisâb	Şerhü't-Tecnîs fi'l-Hisâb	Fenârîzâde Ali Çelebi
VERDİĞİ DERSLERE GÖRE MEDRESE MÜFREDATI		
Dersler	**Okutulan Eserler**	**Eserlerin Müellifleri**
Fıkıh	Şerhu'l-Vikâye Hidâye Şerhu'l-Ferâiz	Sadrüşşerîa Burhaneddin el-Merginânî Seyyid Şerîf el-Cürcânî
Belâgat	Şerhu'l-Miftâh Mutavvel	Seyyid Şerîf el-Cürcânî Sa'deddin et-Teftâzânî
Kelâm	Hâşiye 'alâ Şerhi't-Tecrîd Şerh-i Mevâkıf	Seyyid Şerîf el-Cürcânî Seyyid Şerîf el-Cürcânî
Usûl-i Fıkıh	Tavzîh Telvîh	Sadrüşşerîa Sa'deddin et-Teftâzânî
Hadis	Mesâbîhu's-Sünne Sahîhu'l-Buhârî	Ferrâ el-Begavî Muhammed b. İsmâil el-Buhârî
Tefsir	Tefsîru'l-Beyzâvî Ḥâşiye 'ale'l-Keşşâf	Kâdî Beyzâvî Seyyid Şerîf el-Cürcânî

Ek 22: Yüksek Din Eğitimi Kurumlarının Programlarının Karşılaştırılması

İstanbul Dârü'l-fünûnu 1913 yılı Ulûm-ı Şer'iyye Şubesi'nin Ders Programı (*İstanbul Dârülfünûnu: Talimât,* (1329)	**Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi Sahn Programı 1922** (*Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi,* 1338)	**Medrese-i Süleymaniye Ders Programı 1922 (Dört şube)** (*Dârü'l-Hilâfeti'l-Aliyye Medresesi,* 1338)	**1924'te Medresetü'l-Mütehassisîn'in Hazırladığı Lâyihada Teklif Edilen İlâhiyat Fakültesi Ders Programı** (*İlâhiyat Medresesi Hakkında*, 1340)	**Türkiye Cumhuriyeti İstanbul Dârulfünûnu Talebe Rehberi, 1924- 1929'a Göre Ders Programı** (*İstanbul Dârulfünûnu Talebe Rehberi*, 1341)	
Tefsîr-i Şerif	Tefsîr-i Şerif	Tefsîr-i Şerif, Tabakât-ı Kurrâ ve Müfessirîn	Tefsîr-i Şerif, Târîh-i Tefsir	Tefsir ve Tefsir Tarihi	
Hadîs-i Şerif	Ehâdisü'l-Ahkâm (Usûl-i Hadis ile beraber)	Hadîs-i Şerif	Hadîs-i Şerif	Hadis ve Hadis Tarihi	
Târîh-i İlm-i Fıkıh		Târîh-i Fıkıh	Târîh-i Fıkıh	Fıkıh Tarihi	
Târîh-i İlm-i Kelâm				Kelâm Tarihi	
Târîh-i Dîn-i İslâm		Târîh-i Dîn-i İslâm	Târîh-i Dîn-i İslâm	Din-i İslâm Tarihi	
İlm-i Ahlâk-ı Şer'iyye ve Tasavvuf		Tasavvuf	Tasavvuf	Tasavvuf Tarihi	
				Türk Târîh-i Dinîsi	
Târîh-i Edyân		Târîh-i Edyân	Târîh-i Edyân	Târîh-i Edyân	**Bu dersler Edebiyat Fakültesi ile ortaktır.**
Arab Felsefesi		Felsefe-i İslâmiyye Tarihi	Felsefe-i İslâmiyye Tarihi	Felsefe-i İslâmiyye Tarihi	
			İslâm İctimaiyyâtı	İctimaiyyât	
		İlm-i Nefs ve Ahlâk	Felsefe-i Ahlâk	Ahlâk	
Felsefe ve Târîh-i Felsefe	Hikmet-i Atîka ve Cedîde	Felsefe-i Umûmiyye Tarihi	Felsefe-i Umûmiyye Tarihi	Târîh-i Felsefe	
			İlm-i Ruh, Din Ruhiyatı	İctimaî Ruhiyyât (Dinî hadiselerin tetkiki nokta-i nazarından)	
		Hikmet-i İlâhiye	Mâba'de't-Tabia	Mâba'de't-Tabiiyyât	
			Felsefe-i Din	Felsefe-i Din	
Fıkıh	Fıkıh	Fıkh-ı Hanefi, Fıkh-ı Mâlikî, Fıkh -ı Şafi, Fıkh-ı Hanbelî	Fıkh-ı Hanefî, Fıkh-ı Şafiî, Fıkh-ı Mâlikî, Fıkh-ı Hanbelî		
İlm-i Kelâm	Kelâm	İlm-i Kelâm	Kelâm		
İlm-i Hilâf		Hilâfiyyât	İlm-i Hilâf	Hâl-i Hazırda İslâm Mezhepleri	
Edebiyat-ı Arabiye	Belâgat-ı Arabiye, Edebiyat-ı Arabiye	Edebiyat-ı Arabiye	Edebiyat-ı Arabiye	Arap Edebiyatı	
Usûl-i Fıkıh	Usûl-i Fıkıh	Usûl-i Fıkıh	Usûl-i Fıkıh		
		Usûl-i Hadîs-i Şerif	Usûl-i Hadis ve Nakd-i Rical		

Kaynak: Çeliktaş, 2017, s.236.

Ek 24: 1921 Medâris-i İlmiyye Nizamnâmesi



جلد ۱۹ عدد ۴۸۱ (سبیل الرشاد) صحیفه ۱۳۵

مدارس علیه نظامنامه‌سی

مدارس علیه تشکیلاتی :

ماده ۱ — مدرسه‌لر ایکی نوعدر . بری دارالخلافه مدرسه‌لری، دیگری مدارس عتیقه‌نك اصلاحندن حاصل اولان مدارس علیه‌در . دارالخلافه مدرسه‌لرینك تشکیلات وصورت اداره‌سی بشنجه‌یه برتعلیماته تابع اولدیغندن اشبو نظامنامه مدارس علیه‌یه عائددر .

ماده ۲ — مدارس علیه، دخی دارالخلافه مدرسه‌لری کبی شرعیه وکالة علیه‌نك مربوط اولدیغندن وکالت مشارالیهانك تنسیب ایده‌جکی عطوفتلو ازمنه کورلو بر وباتعدد مدرسة علیه آچیلیر .

ماده ۳ — مدارس علیه‌نك مدت تحصیلیسی اون ایکی سنه اولوب بو ، ایکی دورمه آیرلمشدر . ایلك آلتی سنه‌سی قسم اول، دیگر آلتی سنه‌سی قسم ثانیدر . قسم اولده یومیه اوچر ، قسم ثانیده ایدیشر درس اوقونور . هفته‌ده تحصیل آلتی کون اولوب تعطیل یالکز جمعه کونلرینه منحصردر .

صورت اداره :

ماده ٤ — هرمفتی یولنان محله برمدرسة علمیه انجمنی بولنور . مدارس علیه انجمنی مفتینك ریاستی آلتنده اوقاف مأموریله منتخب اوچ ذاتدن عبارت اولمق اوزره پنج ذاتدن تشکیل ایدر . انجمن علمیه‌نك منتخب اعضاسی محلده بالفعل تدریس ایله مشغول اولمق لمباطر قدن انتخاب ایدیلیر . بو صورت انتخاب برنجی دورمه عائد اولوب بوندن صوکرا کی انتخاب دورهٔ نده مدرسه‌ده تدریس ایله مشغول اولان باالجمله مدرس ومعلملر طرفدن یاپیلیر . انجمن علمیه‌نك مدتی برسنه‌در .

ماده ٥ — انجمن علمیه‌نك وظیفه‌سی مدارس علمیه‌نك تفتیش ومراقبه، مادة ّ واقعی اکمالة سی وهرفنك اوقوتمه‌جق هر صفك بولونه‌جق محل وهادی ذاتك حائز علم وفضل اولدوقده جغنی تعیین وبونلرك اساسیسی برای تصدیق امر احوالیله برابر شرعیه وکالتنه عرض ایتمك و مدرسه‌یه قبول اولنه‌جق طلبه‌نك کتبه دفتری طوتمقدر .

مدرسلرك وظائفی :

ماده ٦ — مدرسین عهده‌لرینه توجیه ایدیلان دروسی مفردات پروغرامی موجبنجه بر انتظام تحتنده تدریس ایده‌جکلردر .

ماده ۷ — کندیسندن درس اوقوسون اوقومسون هر مدرس دائرسی داخلنده بولنان طلبه‌نك احوالنه نظارت ایده‌جك وطلبه‌نك وظائف دائر اولان موادك خلافنده حرکتلرینی کورورسه لازم کلان تعاملی اجرا ولدی الاقتضا مشاهداتی انجمن علمیه‌یه بیلدیره‌جك ودائرسی داخلنده‌کی طلبه‌نك کتبه دفترینی طوتمق و بر نسخه‌سنی انجمن علمیه‌یه ویرمه‌جکدر .

ماده ۸ — هر هانکی بر فن اوقودان مدرس درسدن اول طلبه‌نك موجودینی یوقلایه‌جق وکلرین وارسه‌لرینی حذاسنه اشارت ایده‌جکدر ویوقلامه دفترلرینك خلاصه‌سی هر اوچ آی نهایتده انجمن علمیه‌یه بیلدیره‌جکدر .

طلبه‌نك قید وقبولی :

ماده ۹ — مدرسه‌نك برنجی صنفنه قید ایدیله‌جك طلبه‌نك سنی اون ایکیدن دون و اون بیدیدن افزون اولمامق شرطدر . سنی اون بیدیدن فضله اولانلر بالامتحان لیاقتلرینه کوره برنجی صنفك فوقندهکی صنفلره قبول ایدیلیر . اون ایکیدن سنی دون اولان طلبه‌نك مدرسه‌ده اقرباسندن کیمسه وارسه انك یانده قید ایدیلمکسزین منوك ایتمسه وحفظه جالشماسنه ، کذلك دوامنه مساعده ایدلمدر .

ماده ۱۰ — برنجی صنفه قید ایدیلجك طلبه‌نك ترکه فراغت وقرآن کریمی اوقویه بیله‌جك وتورکه کلردن کوچك جهلری بازیله‌جك درجه‌ده معلومتی اولمق شرطدر .

ماده : ۱۱ — مدرسه‌یه قیدایچون انجمن علمی رئیسنه مراجعت اولنور .

طلبه‌نك وظائفی :

ماده — ۱۲ طلبه بر معذرت مشروعیه مستند اولمدقجه درسی ترك ایتیه‌مك .

ماده ۱۳ — اقشاملری یاتسو نماز دن صوکرا مدرسه‌نك قپوسی قپانمجدن لیالی تعطیلیه مستثنا اولمق اوزره مدرسه‌ده یتوتمه ایدن طلبه کیجه‌لری طشاری‌یه چیقمایه‌جقدر . فوق العاده احوال سببیله چیقمق ایجاب ایدرسه مدرسه‌نك ضابطیه علاقه‌دار اولان ذاته معلومات ویرمه‌جکدر .

ماده ۱٤ — طلبه فرائض دینیه‌یی ایفا ایده‌جك وهم ترده‌اولورسه اولسون آداب اسلامیه‌یه مغایر حرکاتده بولونیه‌جق وهل تهمت اولان یرلره یتیه‌مجکدر .

ماده ۱۵ — طلبه عرف وعادات قدیمهٔ مدارسه تمامیله رعایتکار اولمجقدر .

ماده ۱٦ — طلبه‌نك مدرسین ومأمورینه قارشی خلاف ادب حرکت وحیثیتسزکانه وسوء کشانه معامله‌ده بولنمسی واوامر ونصایحه رعایتسزلك ومدرسه‌داخلنده کورولتو ایدرك سکونی اخلال ایتمسی وکسوه‌لیه‌نك غیری برکسوه‌یی لابس بولنمسی ممنوعدر .

ماده ۱۷ — طلبه یکدیکرینه قاعدهٔ اخوته رعایت ایده‌جك وحرمت متقابله‌ده بولنه‌جق ویکدیکرینی رنجیده ایتیه‌جکدر .

ماده ۱۸ — مدرس مدرسه‌نك اضباطی بالذات کندیسی تأمین ایدر وباخود امین اولدیغی برذاته تودیع ایلر .

ماده ۱۹ — طلبه حقنده ترتیب وتطبیق ایدیله‌جك . مجازات اوچدر : تنبیه ، تکدیر ، طرد .

ماده ۲۰ — طلبه مکلف اولدیغی وظائفدن بریسنی ترك ایدرسه



جلد ۱۹ عدد ۴۸۱ (سبیل الرشاد) صحیفه ۱۳٦

تحریکات درجه‌سنه ایتیه‌جکی کوره مدرس طرفندن تنبیه ویا تکدیر جزاسی ویریلیر . مکرراً اجرا ایدیلان تکدیردن متنبه اولمیان طلبه انجمن علمی نزدیه موقتاً طرد اولنور . اوچ دفعه طردی قطعی‌یی انتاج ایدر .

ماده ۲۱ — آلتی آی حبسه محکوم ایدیلان طلبه انجمن علمی قراریله قطعاً طرد اولنور .

ماده ۲۲ — امتحانلر آیریجه تعلیمات احکامنه تابع اولمجقدر .

مدارس علیه‌ده تدریس ایدیلمك علوم وفنون :

ماده ۲۳ — مدارس علیه‌ده تدریس اولنه‌جق علوم و فنونك نوع وعدد اری وکتابلری شرعیه وکالتجه تعیین ایدیلیر .

ماده ۲٤ — مدارس علیه‌یه شمدیلك قبول ایدیلان علوم وفنون بروجه زیردر :

(قسم اول)

برنجی سنه : هفته‌ده بش درس صرف ، درت درسی ترتیل قرآن، اوچ درس لغت عربیه ، ایکی درس املا وقرائت ، ایکی درس حساب ، ایکی درس خط .

ایکنجی سنه : بش درس عوامل واظهار ، ایکی درس املا وقرائت، ایکی درس حساب، ایکی درس خطه، درت درس حلی، بر درس عربی، ایکی درس لغت عربیه .

اوچنجی سنه : بش درس منلا جامی ، ایکی درس براح ، ایکی درس قواعد عثمانیه ، ایکی درس حساب ، ایکی درس جغرافیا ، درت درس حلی ، بر درس قرائت عربیه .

درد نجی سنه : بش درس جامی، بش درس قدوری ، ایکی درس قواعد وکتابت ، ایکی درس هندسه، ایکی درس جغرافیا، ایکی درس ایساغوجی وعلاق .

بشنجی سنه : بش درس منطق ، بش درس متن وایضاح الطالبین ، بر درس صرف ، ایکی درس فارسی ، ایکی درس کتابت وادبیات ترکیه ، ایکی درس تاریخ عثمانی ، بر درس فرائض .

آلتنجی سنه : بش درس منطق، بش درس متن، ایکی درس آداب ، اوچ درس تاریخ اسلام ، ایکی درس کلستان ، بر درس تونیه .

(قسم ثانی)

یدنجی سنه : بش درس کلام ، بش درس مختصر معانی ، ایکی درس فرائض ، بر درس حفظ الصحه .

سکزنجی سنه : بش درس کلام ، بش درس معانی ، ایکی درس ادبیات عربیه . ایکی درس تاریخ عمومی .

طقوزنجی سنه : بش درس کلام ، بش درس اصول فقه ، ایکی درس اخلاق ، ایکی درس تاریخ عمومی .

اونجی سنه : بش درس کلام، بش درس اصول فقه ، ایکی درس اصول حدیث ، ایکی درس مذهب اسلامیه نظری .

اون ایکنجی سنه : بش درس تفسیر وحدیث ، بش درس اصول فقه ، ایکی درس جغرافیا .

اون اوچنجی سنه : بش درس تفسیر وحدیث ، بش درس دورك معاملات قسمی ، ایکی درس شعا .

تعطیل :

ماده ۲۵ — مدت تحصیل سکز آی اولوب حموز ، اغستوس ایلول آیلرله هانکی موسمه تصادف ایدرسه ایشسون رمضان شریف تعطیلدر .

ماده ۲٦ — اشبو نظامنامه‌نك تطبیقه شرعیه ، کیل مأموردر .

٨ مایس ۳۳۷

عدلیه وکالتی وکیلی	شرعیه وکیلی	اجرا وکلاری هیئتی رئیسی	
محمد	فهمی	مدافعه ملیه کیلی فوزی	
داخلیه وکیلی	خارجیه وکیلی	مالیه وکیلی	معارف وکیلی مامیه
محمدعطا	بکر سامی	فرید	دوقتور رفیق
تافعه وکیلی	اقتصاد وکیلی	صحیه ومعاونات	ارکان حربیه عمومیه
عمر لطفی	محمود جلال	اجتماعیه وکیلی	وکالتی وکیلی
	دوقتور رفیق		فوزی

تورکیا بیوك ملت مجلسی رئیسی

مصطفی کمال

اسلام اختلالنك باشی

۲۷ تاریخلی (ذی نیرالیست) عنوانه‌سی ، (شرق قریب مسئله‌سنك اهمیت حقیقیه‌سی) نامله (لوندره) ده (ابی بر آوروپالی) مضای مستعار یله انتشار ایدن مهم بر رائردن آیده‌رك نقرونی اهمیته‌مبنی اقتباس ایتمکده‌در . بوفقره‌ده دنیلیورکه :

« سیاست عالمنده طوغریدن یا کلغی سیاسمك، برطرفدن (ونیزه‌لوس)ك مزایاسنی تقدیر ، دیکر طرفدن تورکلرك بازه‌لقله اتهام ایتمك برمسئله دکلدر . اصل موضوع بحث اولان قوتلرك قیمتی تقدیر واختلال اولنان منافعه وبیاسته کوره اونلری تألیف ایتمکدر . رجوعی محاکمه‌لرده علم سیاستك یاساسات ابتدائیه‌سی اولدیغی کبی ، سیاست (غلادستون) طرفدارلرینك (قرآن) دن ممنون اولوب اولمادقلرینی تدقیق ایتمدیکی کبی تورکلرك بازیار وبامدن اولوب اولمادقلرینه مشغول اولماز . سیاستك مشغول اولدیغی مسئله یوبازیار اولمادقلری‌دمی اولونان تورکلرك یونون جهاتك فقر اعتباره آلمه‌جنی برقدوت سیاسیه‌یی حائز اولوب اولمادقلری، آوروپایه قارشی زهرلرینی یوسکوروب یوسکوریه جکلری،

Kaynak: Sebîlü’r-Reşâd, cilt 19, sayı 481 (1337), s.135-136.

ÖZGEÇMİŞ

Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nden mezun olmuştur. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Din Eğitimi Ana Bilim Dalı'na araştırma görevlisi olarak atanmıştır. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ndeki yüksek lisans eğitimini "Okul Öncesinde Değerler Eğitimi: Boğaziçi Eğitim Modeli" isimli yüksek lisans teziyle tamamlamıştır. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda doktora eğitimine başlamıştır. Hâlen Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmalarına devam etmektedir.