

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
AKDENİZ UYGARLIKLARI ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ

OSMANLI'DA MODERN EĞİTİM SİSTEMİNE GEÇİŞ ÇABALARI VE
TAŞRAYA YANSIMALARI: ALANYA ÖRNEĞİ

Mesut GÖK

Akdeniz Yeni-Yakınçağ Araştırmaları Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
AKDENİZ UYGARLIKLARI ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ

OSMANLI'DA MODERN EĞİTİM SİSTEMİNE GEÇİŞ ÇABALARI VE
TAŞRAYA YANSIMALARI: ALANYA ÖRNEĞİ

Mesut GÖK

Danışman
Prof. Dr. Ahmet KÖÇ

Akdeniz Yeni-Yakınçağ Araştırmaları Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
AKDENİZ UYGARLIKLARI ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Mesut GÖK'ün bu çalışması, jürimiz tarafından Akdeniz Yeni-Yakınçağ Araştırmaları Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak oy birliği ☐ oy çokluğu ☐ ile kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Güven DİNÇ (İmza)

Üye (Danışmanı) : Prof. Dr. Ahmet KÖÇ (İmza)

Üye : Prof. Dr. Ahmet TEMİZER (İmza)

Tez Başlığı: Osmanlı'da Modern Eğitim Sistemine Geçiş Çabaları ve Taşra Kültürüne Yansımaları: Alanya Örneği

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 23/06/2023

Mezuniyet Tarihi :/.../2023

(İmza)
Prof. Dr. Tuncer DEMİR
Müdür



AKADEMİK BEYAN

T.C

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

AKDENİZ UYGARLIKLARI ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ;

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Osmanlı’da Modern Eğitim Sistemine Geçiş Çabaları ve Taşraya Yansımaları: Alanya Örneği” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımda yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını beyan ederim.

Mesut GÖK



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Enstitüsü Müdürlüğü

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Mesut GÖK
Öğrenci Numarası	202155005001
Anabilim Dalı	Akdeniz Yeni-Yakınçağ Araştırmaları
Programı	Yüksek Lisans
Programın Türü	(X) Yüksek Lisans () Doktora
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Ahmet KÖÇ
Tez Başlığı	Osmanlı'da Modern Eğitim Sistemine Geçiş Çabaları ve Taşraya Yansımaları: Alanya Örneği

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Enstitüsü Müdürlüğüne

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak Sayfası, b) Giriş, c) Genel Bilgiler, d) Gereç ve Yöntem, e) Bulgular, e) Tartışma ve f) Sonuç ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam.....sayfalık kısmına ilişkin, ././.... tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal engelleme yazılımından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 'olarak tespit edilmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Akdeniz Üniversitesi "Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları"nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunun beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyad, İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

././....
(Unvan, Ad Soyad, Tarih, İmza)

Açıklamalar

- 1-Tez Çalışması Orijinallik Raporu tezin yalnızca "Kapak Sayfası", "Giriş", "Genel Bilgiler", "Gereç ve Yöntem", "Bulgular", "Tartışma", "Sonuç ve Öneriler" bölümlerinden oluşan kısmın tek bir dosya olarak intihal engelleme yazılımına yüklenmesi ile alınır.
- 2- Yazılıma yükleme yapılırken "Dosya Başlığı" (document title) olarak tez başlığının tamamı, "Yazar Adı" (author's first name) olarak öğrencinin adı, "Yazar Soyadı" (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bilgisi yazılır.
- 3-İsteğe bağlı ayarlar kısmından; "Ödevleri şuraya gönder?" seçeneği mutlaka **DEPO YOK** şeklinde işaretlenmesi gerekmektedir;
- 4- Benzerlik oranında tüm sorumluluk öğrenciye aittir.
- 5- Tez savunma sınavı sonrasında başarılı bulunan öğrenci, tez savunma sınavı tarihi sonrasında tezde yapılmış muhtemel değişiklikleri içeren dosya kullanılarak alınmış ikinci bir intihal raporundaki bilgiler kullanılarak hazırlanmış ve tez danışmanı tarafından onaylanarak imzalanmış ikinci bir Raporu ve Beyanı Enstitüye teslim etmekle yükümlüdür.

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iii
KISALTMALAR LİSTESİ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
ÖNSÖZ	viii
KAYNAKLAR VE ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	x
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

MODERNLEŞME ÖNCESİ OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ VE EĞİTİM

KURUMLARI

1.1. Erken Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi ve Eğitim Kurumları	7
1.1.1. Osmanlıda Yaygın Eğitim Kurumu Olarak Mahalle (Sıbyan) Mektepleri.....	8
1.1.2. Sıbyan Mekteplerinin Islahı ve İbtidâiler	9
1.1.3. Osmanlı Devleti'nde İlk Örgün Eğitim Kurumları: Medreseler	12
1.1.4. Medreselerin Islah Süreci	19
1.1.5. Bir Saray Okulu Olarak Enderun Mektebi	21

İKİNCİ BÖLÜM

OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİM: BATILILAŞMA VE MODERNLEŞME SÜRECİ

2.1. Lâle Devri ve İlk Batılı Islahatlar	23
2.2. III. Selim ve Nizâm-ı Cedit.....	24
2.3. II. Mahmut ve Maârif.....	26
2.4. Tanzimat Devri ve Eğitim Reformu	30
2.5. Eğitimde Yerelleşme Çabaları: Rüşdiye Mektepleri ve Sultânîler	32
2.6. Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ve Yeni Eğitim Kurumları	41
2.7. II. Abdülhamid Devri: Eğitimde Yeni Arayışlar ve Sorunlar	45
2.8. II. Meşrutiyet Dönemi: Eğitim Sisteminde İhtilafı Yıllar.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE YERELLEŞME ÇABALARI: ALANYA ÖRNEĞİ

3.1. Tarihsel Arka Plan	57
3.1.1. Osmanlı Öncesi Alanya	57
3.1.2. Osmanlı Hâkimiyetinde Alanya	59
3.2. Alanya Kazası'nda Geleneksel Eğitim ve Eğitim Kurumları	60
3.2.1. İlk ve Yaygın Eğitim Kurumu Olarak Câmiler	61
3.2.2. Örgün Eğitim Kurumu Olarak Medreseler	61
3.3. Alanya'da Örgün Temel Eğitim Kurumları	64
3.3.1. Sıbyan (Mahalle) Mektepleri ve İbtidâiler	64
3.3.2. Orta Öğretimin Kurumsallaşması: Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi.....	67
3.3.3. Eğitimde Yeni Kaynak Arayışları: Alanya Maârif Oteli Örneği.....	71
3.4. Alanya Kazasında Eğitim Sisteminin İşleyişi.....	72
3.4.1. Örgün Eğitim Kurumlarının Finansmanı.....	72
3.4.2. Eğitim Kurumlarının Materyal İhtiyaçlarının Temini	75
3.4.3. Öğretmenlerin Tayin, Terfi ve Özlük Haklarının Düzenlenmesi	76
3.4.4. Kurumlarında Kalite Yönetimi: Liyakat, Denetleme ve Eğitim Süreçlerinde Yaşanan Sorunlara Yaklaşım Biçimleri	80
3.4.5. Eğitim Kurumlarında Dersler ve Kitaplar	83
3.4.6. Azınlık Okulları ve Kültür Değişmeleri Açısından Etkileri.....	85
SONUÇ	89
KAYNAKÇA.....	93
EKLER	100
ÖZGEÇMİŞ	126

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: İstanbul ve Bilâd-ı Selase'deki Erkek Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Derslere Mahsus Cetvel	36
Tablo 2: 19. Yüzyıl Sonlarında Taşrada Faaliyet Gösteren Kız (İnas) Rüşdiyeleri	38
Tablo 3: 1881-1888 Yılları Arasında Vilayetlerde Rüşdiye Sayıları	38
Tablo 4: Alanya'da 18. ve 19. Yüzyılda Faaliyet Gösteren Medreseler	62
Tablo 5: Alanya'da 20. Yüzyıl Başlarına Kadar Kurulan İbtidai Mektepleri	65
Tablo 6: Kuruluşundan İtibaren Alanya Rüşdiye Mektebi'nde Eğitim Veren Hocalar	69
Tablo 7: Konya Sancağında Bulunan Gayrimüslim Okulları (1868-1881).....	86
Tablo 8: Konya Sancağında Bulunan Gayrimüslim Okulları (1882-1899).....	86



KISALTMALAR LİSTESİ

A. AMD.	Bab-1 Asafî Amedi Kalemi Defterleri
A. MKT.	Sadaret Mektûbi Kalemi
A.MKT. MVL.	Sadaret Mektûbi Kalemi Meclis-i Vâla Evrakı
A. MKT. NZD.	Sadaret Mektûbi Kalemi Nezâret ve Deva'ir Evrakı
BEO.	Bâb-1 Âlî Evrak Odası
bkz.	Bakınız
BOA.	Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi
COA.	Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi
C.	Cilt
Çev.:	Çeviren
DH. MKT.	Dâhiliye Mektûbi Kalemi
DH. TMIK. S.	Dâhiliye Nezâreti Tesri-i Muamelat ve Islahat Komisyonu
DH. UMVM.	Dâhiliye Nezâreti Mektubî Kalemi
DİA.	Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi
Ed./Eds.	Editör(ler)
H.	Hicrî
HR. MKT.	Hariciye Nezâreti Mektûbi Kalemi Evrakı
IRCICA	İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi
İA.	İslâm Ansiklopedisi
İ. MVL.	İrade Meclis-i Vala
İÜ.	İstanbul Üniversitesi
KVS	Konya Vilayet Salnamesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MF. MKT.	Maârif Nezâreti Mektûbi Kalemi
MF. İBT.	Maârif Nezâreti Tedrisat-ı İbtidâiye Kalemi
m.	Milâdî
Müd.	Müdürlüğü
MVL.	Meclis-i Vala Evrakı
ODTÜ	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
ö./öl.	Ölümü
SNMU.	Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye
S.	Sayı

s.	Sayfa
ss.	Sayfa sayısı
ŞD.	Şura-yı Devlet
TTK	Türk Tarih Kurumu
TÜBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu
USAD	Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi
Üniv.	Üniversitesi
vb.	ve başka
Yay.	Yayınları



ÖZET

Osmanlı erken dönemlerinden başlayarak, Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerine uzanan çizgide, eğitim sisteminin kurumsallaşma ve dönüşüm faaliyetlerinin karar alma süreçlerinde daha çok devlet adamları ve aydınların rolü belirleyici oldu. Bu rolü üstlenen siyasi egemen güç, klasik Osmanlı eğitim kurumu olarak medreselerin teşekkül sürecinde ağırlıklı olarak İslâmi referansları esas aldı. Ders müfredatlarının belirlenmesinden, eğitim kadrolarının oluşturulmasına kadar tüm süreçlerde, Selçuklu medrese geleneğinden miras alınan sünni-hanefi anlayış etkili oldu. Bu anlayış, Osmanlı klâsik çağında, yani 16. ve 17. yüzyıllarda da, resmi devlet eğilimi olarak sürdürüldü. Ancak yine aynı dönemde, aklî bilimlerin usulca ders müfredatlarında belirmeye başladığı görülmektedir. 17. yüzyıl itibariyle de özellikle medrese eğitiminde, devletin yaşadığı siyasi ve askeri sorunlara paralel olarak bozulmalar baş gösterdi. Sonrasında 18. yüzyıl büyük bir dönüşümü beraberinde getirdi: Batılılaşma.

Devlet, eğitimde değişim ve gelişim süreçlerinin ortaya çıkardığı sorunlarla baş edebildiği ölçüde kayda değer sonuçlar elde etti. Tanzimat devri ve sonrasında eğitimin modernizasyonu süreci ile ilk ve orta eğitimin taşraya yayılmaya başlaması aynı döneme denk geldi. Eğitim sürecini -merkezden taşraya- modernleşmeye eviren olgular bu çalışmada, arşiv kayıtları ve araştırma eserlerinden hareketle Alanya özelinde ele alınmaya çalışıldı. Modern eğitim sistemine geçiş sürecinin taşraya yansımaları, Alanya Kazası'nda eğitimin kurumsallaşması, okullaşma, öğretmen ve eğitim materyallerinin temini gibi meseleler, her ne kadar mikro tarih kapsamında ölçeklendirilecek olsa da, diğer bölgesel çalışmalarla birlikte düşünüldüğünde ülke genelindeki uygulamalarla paralellik gösterir.

Anahtar Kelimeler: Medrese, Eğitim Tarihi, Alanya, Modernleşme, Tanzimat, Meşrutiyet, Maârif.

ABSTRACT

Starting from the early Ottoman period, the role of statesmen and intellectuals was more decisive in the decision-making processes of the institutionalization and transformation activities of the education system in the line extending to the Tanzimat and Meşrutiyet periods. The political dominant power that assumed this role, as a classical Ottoman educational institution, mainly based on Islamic references in the formation process of madrasahs. The Sunni-Hanafi understanding inherited from the Seljuk madrasah tradition was influential in all processes, from the determination of the course curricula to the formation of the educational staff. This understanding was maintained as an official state tendency in the Ottoman classical era, that is, in the 16th and 17th centuries. However, in the same period, it is seen that the mental sciences began to appear in the curriculum of the courses. As of the 17th century, especially in madrasa education, deterioration began in parallel with the political and military problems experienced by the state. Afterwards, the 18th century brought with it a great transformation: Westernization.

The state has achieved remarkable results to the extent that it has been able to cope with the problems posed by the processes of change and development in education. The process of modernization of education during and after the Tanzimat era coincided with the spread of primary and secondary education to the provinces. In this study, the phenomena that evolve the education process -from the center to the provinces- to modernization, have been tried to be handled in Alanya, based on archival records and research works. The reflections of the transition to the modern education system in the countryside, the institutionalization of education in Alanya, schooling, the supply of teachers and educational materials, although they will be scaled within the scope of micro-history, when considered together with other regional studies, show parallelism with the practices throughout the country.

Keywords: Madrasa, History of Education, Alanya, Modernization, Tanzimat, Constitutional Monarchy, Education.

ÖNSÖZ

Modern eğitim sistemine geçiş sürecinin taşraya yansımalarının araştırılmasındaki temel amaç, Osmanlı son dönemlerinde modern eğitim sistemine geçiş sürecinde karşılaşılan sorunları, eğitim kurumsallaşmasının merkezden taşraya aktarımı ve eğitimde yaşanan sistemsel değişimleri tespit etmektir. Devlet merkezinde yoğunlaşan bu değişimin taşra yönü ise Alanya özelinde ele alındı. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın araştırma sürecinde ana kaynak olarak Osmanlı arşivlerinin özellikle Maârif Nezâreti Mektûbi Kalemi ve Sadâret Mektûbi Kalemi'nin daha çok Alanya Kazası'nı ilgilendiren eğitim içerikli belgeleri ile Konya Vilayet Salnâmeleri'nin ilgili bölümlerinden yararlanıldı. Ayrıca farklı dönemlerde kaleme alınan birçok araştırma eser kullanıldı.

Osmanlı eğitim tarihi alanında Türkçe kaleme alınmış oldukça zengin bir literatür mevcuttur. Osman Nuri Ergin'in büyük eseri "Türk Maârif Tarihi", Hasan Ali Koçer ve Faik Reşit Unat'ın çalışmaları, hatta İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın "Osmanlı Tarihi"ndeki eğitim ile ilgili yazdığı maddeler, referans niteliğindeki genel çalışmalardır. Bunlardan başka belli dönemleri ele alan, çok sayıda özel tarihler, biyografiler, monografiler, makale ve tebliğler, tezin bilgisel içeriğinin olgunlaşmasına büyük katkı sağladı. Özellikle belirtilmelidir ki, son dönemlerde kaleme aldıkları çalışmalarla eğitim tarihçiliğinde bir hayli yol almamızda emeği olan Mustafa Gündüz, Benjamin C. Fortna, Emine Ö. Evered, Selçuk Akşin Somel, Necdet Sakaoğlu gibi değerli araştırmacılar, bu alanın geleceği ile ilgili iyimser bir tablo çizmektedir.

Eğitimde modernleşme ve taşraya yansımaları, konunun tarihsel derinliği ve sosyolojik yönleri göz önüne alınarak bu çalışmada dört ana başlık altında ele alındı. İlk bölümde modernleşme öncesi Osmanlı eğitim sistemi ve ilk eğitim kurumları, özellikle medrese geleneği üzerinde duruldu. İkinci bölümde Osmanlı eğitim sisteminde modernleşme öncesi gelişmeler, bir hazırlık süreci olarak ele alındı. Bu bağlamda daha çok devlet kurumlarında yaşanan bozulmalar ve buna yönelik çözüm çalışmaları, Tanzimat ve sonrasında yaşanacak büyük atılımların yol açıcısı olarak rol oynadı. Üçüncü bölümü oluşturan modernleşme evresinde, Osmanlı eğitim sisteminin dönüştürülmesi ve yerelleşme çabalarıyla birlikte eğitimin taşraya açılması süreçleri üzerinde duruldu. Burada özellikle meşrutiyeti de kapsayan II. Abdülhamit dönemine özel bir bölüm ayrıldı. Çalışmanın temel amacını oluşturan merkezi hükümetin, taşra eğitim politikalarını belirleme ve uygulama pratiği, son bölüm olan Alanya Kazası örneği üzerinden ele alındı. Kaza bazında belgesel nitelikte olan bu bölüm, merkez-taşra ilişkileri çerçevesinde eğitim süreçlerinin işleyişini ve kurumsallaşma dinamiklerini ortaya koymaktadır.

Bu tez ile ilgili çalışmaların başlamasından tamamlanmasına kadar ki süreçte, bilgi, birikim ve deneyimlerini benimle paylaşan, şahsi kütüphanesinden cömertçe faydalanmamı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Ahmet KÖÇ'e, çalışmanın araştırmaya sürecindeki kaynakları temin etmemde bana yardımcı olan Akdeniz Üniversitesi Kütüphanesi, Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Enstitüsü Kütüphanesi ve Alanya Belediyesi çalışanlarına tüm içtenliğimle teşekkür ederim. Ayrıca çalışma sürecinde, benden manevi desteğini esirgemeyen eşime, annem ve babama, tüm iş ve arkadaş çevreme şükranlarımı sunuyorum.

Mesut GÖK
Antalya, 2023



KAYNAKLAR VE ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Arşiv Belgeleri

Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivleri'nin daha çok eğitim yazışmaları ile ilgili evrakı içeren “Maârif Nezâreti Mektûbi Kalemi (BOA. MF.MKT.)” ve “Maârif Nezâreti Tedrisât-ı İbtidâiye Kalemi (BOA.MF.İBT.)” belgeleri kullanıldı. Maârif Nezâreti belgeleri 19. yüzyıl eğitim tarihimiz ile ilgili çok kıymetli belgeler ihtiva etmektedir. Bu nezaret bünyesinde olan kalemlerden Mektûbi Kalemi, Nezâretin kuruluşundan itibaren diğer nearetler ve vilayetlerle olan yazışmaları yürütmüştür. Bu anlamda Alanya'nın bağlı bulunduğu Konya vilayeti ile ilgili olan birçok yazışmaya buradan ulaşmak mümkün olmuştur. Yine aynı nezarete bağlı Tedrisât-ı İbtidâiye Kalemi, 1880'de kurulmuş olup, ilköğretime ait bütün devlet ve özel kurumlarına nezaret ederek, ders kitaplarının seçimi, temini, diploma verilmesi gibi işlemleri yürütmüştür (Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 2010: 399). Bu belgelerden özellikle Alanya Rüşdiye Mektebi'nde okutulacak ders kitapları ile ilgili içerikteki yazışmalardan yararlanılmıştır.

Eğitimde merkez-taşra ilişkileri ve Alanya Kazası eğitim faaliyetleri ile ilgili doğrudan ya da dolaylı belgeleri ihtiva eden ve kaynakça bölümünde verilen Dâhiliye Nezâreti'ne bağlı Mektûbi Kalemi, özellikle Tanzimat sonrasında önemi artan Bâb-ı Asafî Amedi Kalemi Defterleri, Sadâret Mektûbi Kalemi gibi farklı nezâret ve kalemlere ait belgeler de kullanılmıştır. Bunlardan özellikle, Sadâret Mektûbi Kalemi'ne bağlı olan Meclis-i Vâla Evrâkı, Meclis-i Vâla tarafından Sadâret'e takdim edilen mazbatalar, Sadâret adına çeşitli makamlara yazılan tahrîrat ve kendi aralarındaki yazışmalara ait belgeleri ihtiva eder (Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, 2010: 316). Sadrazamın çeşitli makam ve kişilere hitaben yazıları ve önemli işlere ait emirleri içeren Sadâret Mektûbi Kalemi ile ilgili belgelerin Osmanlı tarih yazımı için de büyük öneme sahip olduğunu belirtmek gerekir.

Arşiv belgesi niteliğinde olan “Konya Vilâyet Salnâmeleri (KVS)” ve “Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye (SNMU)” belgeleri de bu çalışma açısından çok değerli bilgileri ihtiva etmektedir. Salnâmeler, 19. yüzyıldan başlayarak, Osmanlı merkezi yönetimine bağlı resmi ya da özel kurum ve kuruluşların yıllık olarak çıkardıkları yapıtlardır. Salnâmelerin hazırlanmasındaki temel maksat devleti ve bağlı kurumları bir sene boyunca yaşanan gelişmeler hakkında bilgilendirmektir. Bu amaçla KVS belgeleri, Konya vilayeti ve Alanya Kazası'ndaki eğitim faaliyetleri ile ilgili gelişmeleri takip etmek açısından önemli katkılar sağlamıştır.

Son olarak değineceğimiz ilk el kaynak Düstûr'dur. Bir dergi niteliğinde olan Düstûr, Tanzimat devrinde Meclis-i Ali-i Tanzimat'ın çıkardığı kanun ve nizamnâmeleri bir cilt halinde mecmua olarak yayımlamak için hazırlanmıştır (Cevdet Paşa, çev. 1991: 74). Kanunları toplu halde görebileceğimiz bu kaynak büyük hukukçu Ahmet Cevdet Paşa'nın gayretleriyle derlenmiştir. Bu çalışmada da, Türk eğitim tarihinin en önemli yasal düzenlemelerinden olan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ilgili kanun, yönetmelik ve diğer düzenlemelerle ilgili olarak Düstûr dergisinden yararlanılmıştır.

Konunun Litaratürdeki Yeri

Bu bölümde, Osmanlı eğitim tarihi ve özelde eğitimde modernleşme süreci ile ilgili literatürde yer alan ve bu çalışmada da kullanılan belli başlı çalışmalara değinilecektir. Ülkemizde eğitim tarihçiliğine önemli eserler kazandırılmış olsa da, bu çalışmaların henüz yeterli düzeyde olmadığı görülmekte, eğitim tarihinde keşfedilmeyi, araştırılmayı bekleyen pek çok konu bulunmaktadır. Maârif tarihi çalışmalarını iki kısımda ele almak mümkündür. Birinci kısım genel Maârif tarihi üzerine yapılan çalışmalardır.

Ülkemizde, Alanya Kazası'nın eğitim tarihine yönelik Yüksek Lisans ve Doktora düzeyindeki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Mevcut çalışmalar, Alanya eğitim tarihinin belli dönemlerine odaklanmaktadır. Bunlardan Mehmet Ali Bozkuş'un "Ortaçağ'da Alâiyye (Alanya) ve Alâiyye Beyliği" adlı doktora çalışması, Alanya'nın Ortaçağ boyunca eğitim tarihi ele alınmış olup, Alanya eğitim tarihinde, Osmanlı geleneksel eğitim sisteminin yansımalarını görmek ve bölgedeki medreseler hakkında bilgi almak açısından önemlidir. Halit Koşar'ın "Alanya'da Modern Eğitim Kurumları (1876-1930)" adlı yüksek lisans tezi dışında, Alanya'daki eğitimin modernleşme sürecini ele alan bir çalışmaya rastlanmadı. Bu çalışmada Alanya'daki son dönem eğitim kurumları hakkında bilgilere ulaşılabilir.

Osmanlı'nın eğitim tarihini genel olarak ele alan M. Cevâd, N. Atuf, A. Berker, O. N. Ergin, F. R. Unat, H. A. Yücel ve H. Ali Koçer'in öncü çalışmaları, konunun ana çerçevesini belirlemiştir. Bu çalışmalarda eğitim sistemi daha çok İstanbul merkezli ve bir bütün olarak ele alınmıştır. Osmanlı Maârif Nezâreti evrakının tasnif edilmediği dönemde yazılımları, bir takım eksiklikleri kaçınılmaz kılmıştır. Buna karşın yakın dönemde arşiv kaynakları kullanılarak pek çok araştırma yapıldı. Bu kapsamda araştırmacıların, şehir ve kurum bazlı eğitim tarihi çalışmalarına ağırlık verdikleri söylenebilir. Aşağıda görüleceği üzere bölgesel bazlı veya kazaların karşılaştırmalı eğitim tarihleri çok az çalışılmıştır.

Osmanlı eğitim tarihinin klasik eserlerinden biri olan "Türkiye Maârif Tarihi I-V" adlı çalışmada Osman Nuri Ergin, özellikle üçüncü ve dördüncü ciltlerde, modern eğitim

konularını ele alır. Eser, genel tarzda kaleme alınmış bir eğitim tarihi çalışmasıdır. Eğitimle ilgili mevzuları genelde İstanbul üzerinden örneklendirdiği dikkat çekmektedir. Yine bu kapsamda değerlendirilebilecek F. R. Unat'ın "Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış" isimli eserde, eğitim ile ilgili birçok hususta genel nitelikte bilgiler verilmektedir. Eserde eğitimle ilgili gelişmeler istatistiksel tablolar halinde ele alınmıştır.

Büyük eğitim tarihçisi Yahya Akyüz'ün "Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)" isimli eserinde, İslamiyet'ten önceki Türk devletlerinden başlamak üzere eğitim-öğretim faaliyetleri ana hatları ile incelenmektedir. Özellikle Tanzimat, I. ve II. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde eğitimimizin geçirdiği değişiklikler kronolojik olarak ele alınmıştır. Eser, ders kitabı olarak hazırlanmış olup soru-cevap şeklindedir. Eser, analitik olmaktan ziyade betimsel niteliktedir. Bununla birlikte Türk eğitim tarihini bütüncül bir bakış açısıyla vermesi bakımından önemlidir.

Selçuk Akşin Somel'in "The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire (Politics, Society and Economy)" isimli çalışmasında, kronolojik olarak Osmanlı eğitim sistemi ele alınmıştır. Kitapta ilk olarak geleneksel okullardan Enderun Mektebi'ne, sıbyan mekteplerine ve medreselere değinilmiştir. Daha sonra devletin Batılılaşma hareketi içinde açtığı temel eğitim veren yeni okullar ele alınmıştır. Ardından taşradaki ilkokullar, idadiler, öğretmen okulları, yetiştirilecek öğretmenlerin karakterleri ve hükümetin eğitim daireleri ve taşra eğitim yapılanması anlatılmıştır. Somel, eserinin son bölümünde modernleşme hamlesinin çerçevesini ve etkisini, taşıyıcı da hesaba katarak ayrıntılı olarak ele almaktadır. Çalışma, taşra kazalarındaki eğitim sistemini anlamamıza yardımcı olacak temel eserlerdendir.

Benjamin C. Fortna, "Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim" isimli eserinde, II. Abdülhamid Dönemi'ni kalıplaşmış yaklaşımların dışında farklı bir modernleşme biçimi olarak değerlendirmekte, seleflerinin kâğıt üzerinde kalan planlarını uygulamaya dökerek devlet eğitiminin yaygınlaşmasını sağladığını ve en çok idadiler üzerinde durduğunu belirtmektedir. Fortna, çalışmasında, Osmanlı eğitimi üzerine yapılmış çalışmaların yanı sıra Osmanlı arşivi ve İstanbul kütüphanelerinden topladığı "öğrenci dilekçeleri, vilayetlerden gelen eğitim raporları, günlükler, haritalar, ders kitapları, okul binaları ve mimari özellikleri, binalardaki süslemeler ve simgeler ile ahlâk kitapları" gibi temel kaynakları kullanmıştır.

Emine Ö. Evered'in pek bilinmeyen "Empire and Education Under the Ottomans: Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Young Turks" başlıklı çalışması, Fortna'nın eserine benzer şekilde, Balkanlarda yaşanan gelişmeleri de ihmal etmeyerek,

Osmanlı eğitim sisteminin modernizasyonu sürecine odaklanır. Modernleşme serüvenini Yeni Osmanlılar hareketinden itibaren takip ederek, siyasal iktidarın bu süreçte -özellikle Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinde- nasıl bir rol üstlendiğini, modernleşme olgusunun alanında yarattığı etkileri arşiv belgeleri ışığında açıklar.

Bayram Kodaman, “II. Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi” isimli eserinde, 19. yüzyılda Osmanlı devlet adamlarının, Batı’nın her alandaki üstünlüğünü kabul etmelerinin bir sonucu olarak, bütün kurumlarda ıslahat yapma ihtiyacından hareketle, eğitim sisteminde ortaya koydukları değişim çabalarını bir süreç içerisinde ele alır. Esere göre Maârif alanındaki reformların karşılaştığı en büyük engel, medreselerin toplum nezdindeki konumudur. II. Abdülhamid Devri’nde büyük gelişme ortaöğretimde olmuş, öğretmen okulları açılmış, idadiler ve Rüşdiyeler yaygınlaştırılmıştır. Çalışma, II. Abdülhamid Devri eğitim sistemini tedrici bir bakış açısıyla tasvir etmektedir.

İlhan Tekeli ve Selim İlkin, “Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü” isimli eserlerinde, Osmanlı toplumunu temel olarak ikiye ayırırlar: yönetici olan askeri sınıf ve yönetilenlerden oluşan reaya sınıfı. Eserde 17. ve 18. Yüzyıllarda, millet sistemine bağlı olarak toplumda farklılıkların yaşandığı ifade edilmiştir. Yeni ihtiyaçlar, mevcut geleneksel bilim anlayışı da korunarak, sisteme yeni eklentiler yapılarak karşılanmış, Batı biliminin aktarılmasında kurumsallaşmaya gidilmiştir. Avrupa, 19. yüzyılda sanayi devrimini gerçekleştirerek dünya üzerinde denetim kurmuş, Osmanlı Devleti de bu sürece yükseköğretim ve bilgi üretim sisteminde Batılılaşma yoluyla dâhil olmaya çalışmış ancak amaçlanan sonuçlara ulaşamamıştır. Eser, yüzyıllara göre Osmanlı eğitim sistemini anlamayı kolaylaştıran bir çalışma olarak da öne çıkar.

Mustafa Gündüz, “Kronolojik ve Tematik Açıdan Türk Eğitim Tarihi” isimli eserinde, eğitim tarihi üzerine ilk çalışmaların II. Meşrutiyet Devri’nde başladığını, ancak yetkin eserlerin yüzyılın ortalarına doğru verildiğini belirtmiştir. Toplumun, kurumların ve kültürel hayatın devamlılığı ve güvencesi sürekliliktir tezinden hareketle, Osmanlı’dan Cumhuriyet’e eğitimdeki değişim ve dönüşüm süreci titizlikle ele alınmıştır. Tematik ve kronolojik bir bütünlük içinde eğitim tarihi ile ilgili konular ana hatları ile ele alınmıştır. Bu çalışma ders kitabı olarak hazırlanmış, alanında uzman yazarlar tarafından ilgili bölümler kaleme alınmıştır. Yine aynı yazarın “Osmanlı Eğitim Mirası” isimli eserinde, Osmanlı devri eğitim kurumlarının 19. yüzyılda modern okul ve kamu eğitimi politikalarıyla dönüştürüldüğüne işaret etmektedir. Dönüşümde II. Abdülhamid’le birlikte millet vurgusu yapılmaya başlanırken, ulus olmanın gururu bütün okullarda ön plana çıkarılmaktadır. Yeni mekteplerle

inşa edilmeye çalışılan şey, geleneksel devletin az zayıyla modern bir devlete dönüştürülme mücadelesidir.

Hasan Ali Koçer “Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi 1773–1923” isimli eserinin birinci bölümünde 15-18. yüzyıllardaki Osmanlı eğitim kurumları hakkında kısa bilgi vermektedir. Bundan sonra modern eğitimin kuruluşuna geçerek son devre kadar açılan okullar ve ders programlarından bahsetmektedir. Tez konusuyla doğrudan bağlantılı olması açısından verdiği bilgiler oldukça kıymetlidir.

Uğur Ünal, “Meclis-i Kebir-i Maârif 1869-1922” isimli çalışmasında tüm atamaların yapıldığı ve eğitimle ilgili önemli kararların alındığı Maârif Meclisi’nin ayrıntılı olarak ele almaktadır. Genel yapının işleyişi bakımından eser önemlidir. Maârif Nezâreti’nin beyni mesabesinde olan Meclis-i Kebir-i Maârif’in kuruluşu, yapısı ve işlevi detaylı olarak ele ortaya konulmaktadır.

M. S. Archer’ın “Social Origins of Educational Systems” isimli eserinde, 19. yüzyıl eğitim sisteminin ortaya çıkışında gerek dış yapısal gerek eğitim alanının kendi içinde meydana gelen iç değişikliklerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bahsedilen iki değişken üzerinden eğitim yönetiminin birleştirilmesi, eğitim seviyeleri arasındaki güçlendirmeyi, hiyerarşiyi sistemleştirmeyi, eğitim kurumlarının yapı ve içeriklerinin diğer kurumlardan farklılaşmasını, müfredatta, sınavlarda çeşitlilik ve uzmanlaşmayı getirmiştir. Bu girift gelişmeler, çalışmada dış ve iç etkenlerle birlikte değerlendirilmektedir.

Osmanlı Maârif tarihini ele alan ikinci kısım çalışmalar ise, Osmanlı’nın merkezi bölgelerini önceleyen genel çalışmaların dışına çıkarak taşra bölgeleri araştırma konusu yapar. Özellikle kaza bazlı eğitim araştırmalarında önemli gelişmeler yaşandı. Bu bakımdan eğitimin modernleşme sürecinin taşraya yansımalarını izleyebileceğimiz zengin bir literatür oluşturmaktadır. Bunlardan Alanya ile ilgili olanları daha çok kent tarihçilerinin araştırmaları ve akademik kurumların himayesinde yapılan çalışmalar olarak ön plana çıktı.

Son dönemlerde, eğitimin geçmişini bir bütün olarak ele alan çalışmalardan ayrı olarak, Konya vilâyetine bağlı Alanya Kazası’nın tarihi ve eğitimde modernleşme sürecindeki gelişimini ele alan birçok kitap, makale ve bildiri yayınlandı. Bunların bir kısmı Alanya Belediyesi, Kaymakamlık ve Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörlüğü’nün katkılarıyla ortaya çıktı. Bahsi geçen eserler arasından özellikle A. R. Gönüllü, A. Kısa ve M. A. Hacıgökmen gibi yerel tarihçilerin kaleme aldıkları ile Alaaddin Keykubat Üniversitesi’nin himayesinde hazırlanan ve yayınlanan, Alanya’yı bütün yönleriyle ele alan “Alâiye’den Alanya’ya” benzeri çalışmalar bulunmaktadır.

Alanya'nın genel tarihini ele alan eserler arasında en dikkat çeken, Seton Lloyd ve D. Storm Rice tarafından kaleme alına "Alanya ('Alâiyya)" isimli monografik çalışmadır. Alanya'nın tarihini antik çağlardan Osmanlı son dönemine kadar aktaran eserde ayrıca bölgenin erken dönem eğitim geçmişi ile ilgili kısımlar da yer almaktadır. Birçok arşiv belgesi taranarak hazırlanan bu yerel tarih çalışması, ilk baskısından bu yana güncelliğini korumaktadır.

Alanya'nın eğitim tarihini konu alan çalışmalarıyla bilinen Ali Rıza Gönüllü'nün "Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Alanya (1908-1938)" başlıklı çalışması, Alanya'nın Alanya eğitim tarihinin son dönemlerine odaklanmaktadır. Osmanlı'da modern eğitim sistemine geçiş sürecinde yaşanan sorunların ve kurumsallaşmanın taşraya yansımalarını Alanya özelinde ele alan çalışmada arşiv kaynakları kaynaklarının kullanımı da ihmal edilmemiştir. Aynı yazarın "Alanya Rüşdiye Mektebi (1861-1913)" adlı makalesi de, Alanya'da açılan tek rüşdiyeyi mercek altına aldı. Monografi niteliğindeki çalışmadan, sadece rüşdiye mektebinin geçmişi değil, aynı zamanda Alanya'da, eğitimde merkez-taşra ilişkileri çerçevesinde yaşanan sorunlar hakkında da fikir edinmek mümkündür.

Alanya Alaaddin Keykubad Üniversitesi Yayınları arasında çıkan "Alâiye'den Alanya'ya" başlıklı derlemede yer alan çalışmalar, Alanya'nın Selçuklu'dan Cumhuriyet dönemine kadar olan tarihini ele alır. Çalışmadaki özellikle S. H. Özkan'ın "Osmanlı Yönetiminde Alâiye (1471-1923)" başlıklı yazısında Alanya'nın Osmanlı'nın geç dönem eğitim tarihi ile ilgili değerli bilgiler yer almaktadır.

Araştırmada Kullanılan Yöntem

Tarihsel devamlılık olarak, Osmanlı geleneksel eğitim sistemi çerçevesinde, erken dönem Osmanlı eğitim kurumlarının yapısı ve işleyişinin de ele alındığı ilk bölümde, aynı zamanda bu kurumsal yapının beslendiği zihniyet yapısı teorik olarak ele alındı. Genel olarak çizilen bu teorik çerçeveden hareketle, 17. ve 18. yüzyıla kadar, klasik örgün eğitim kurumlarının başında gelen medreselerin yükseliş ve gerileyiş süreçleri tartışıldı. Sosyal bilim çalışmalarının doğası gereği bu bölüm, daha çok nitel/yorumsal araştırma yöntemine yakındır. Erken ve klasik dönem Osmanlı arşiv belgelerini kullanan bilimsel çalışmalar, konunun tarihsel boyutlarıyla ele alınmasını kolaylaştıran en önemli faktör oldu. Sonuç olarak bu ve takip eden iki bölüm, eğitim tarihinde 19. yüzyıl modernleşme devrimine ortam hazırlayan süreçleri, kendi tarihsel bağlamı içinde ele almıştır.

19. yüzyıl Osmanlı'nın en yoğun dönemidir. Bu yüzyılı ele alırken yalnızca tarihsel ve/veya belgesel değerlendirmeler yapmak, konunun tarihsel gelişim sürecini görmek

açısından önemlidir. Ancak eğitim anlayışının değişim ve gelişim süreci söz konusu olduğunda, yapılacak olan değerlendirmelerde, meselenin sosyal, kültürel, hatta siyasi ve ekonomik yönlerini de değerlendirmek gerekecektir. Bu nedenle, çalışmanın “Osmanlı Eğitim Sürecinde Modernizasyon Süreci” başlıklı son bölümünde, eğitim olgusu, ilgili olduğu farklı disiplinlerin bakış açısından değerlendirilmeye gayret edildi. Bu dönemin eğitim tarihini ele almak, karmaşık siyasi ve sosyo-ekonomik gelişmelerin girift yapısı içerisinde, iyi bir tasnif ve tahlil yapmayı gerekli kılar. Bu yüzyıl ele alınırken, siyasi tarih literatüründen olduğu gibi, eğitim tarihinde de kendi içinde bir de devamlılığa tabi olan iki ana dönem olarak ele alındı: Tanzimat ve Meşrutiyet Devirleri.

Tezin son bölümünde, 19. yüzyıl eğitimin modernleşme sürecinin en önemli ayaklarından olan yerelleşme çabalarını Alanya Kazası örneği üzerinden ele alındı. Bu konunun araştırılması ve yazılması, sınırları belirlenmiş bir konuda (eğitimde yerelleşme), tarihsel bir kesitte (19. yüzyıl) ve bir mikro tarih ya da yerel tarih diyebileceğimiz belli bir idari bölgede (Konya vilâyetine bağlı Alanya Kazası) yapılmış bir çalışmayı ifade eder. Bu ölçekte yapılan bir çalışmada, genel Osmanlı eğitim tarihi içerisinde sınırlı bir alanın yerini değerlendirirken, dönemin arşiv çalışmaları büyük katkı sağladı.

Hiç şüphesiz konu Osmanlı eğitim tarihi olduğunda, başvurulacak en önemli kaynak arşiv belgeleridir. Bu durum eğitimin modernizasyonu sürecini içeren 19. yüzyıl için de geçerlidir. Hatta, eğitimde merkezin dışına çıkan yerelleşme çabaları söz konusu olduğunda, merkez-taşra ilişkileri çerçevesinde gerçekleşen yoğun ilişkiler ağını anlamlandırmak ve konuyu bir bütün olarak ele almak açısından arşiv yazışma kayıtlarını değerlendirmek bir zorunluluk halini almıştır. Dolayısıyla, modernleşmenin taşraya yansımalarını ele alan son bölüm de, değinildiği üzere çoğunlukla, Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivleri’nin eğitim yazışmaları ile ilgili evrakı içeren “Maârif Nezâreti Mektûbi Kalemi (BOA.MF.MKT.)” ve “Maârif Nezâreti Tedrisât-ı İbtidâiye Kalemi (BOA.MF.İBT.)” belgeleri kullanılarak ele alındı.

Araştırmanın Amacı

Osmanlıda erken dönemlerde şekillenmeye başlayan geleneksel eğitim sisteminin modernleşmeye evrilme sürecini ve bu sürecin taşradaki yansımalarını bilmek neden önemlidir? Her millette ve her dönemde olduğu gibi, eğitim olgusu günümüzde de en önemli toplumsal ve kültürel unsurlar arasındadır. Günümüz Türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini görmek ve anlamlandırmak, tarihsel bir değerlendirmeyi gerekli kılar. Bu bağlamda, geçmiş dönemlerde karşımıza çıkan olumlu ve olumsuz gelişmelerin, kendi

döneminin mantığı içerisinde yapılacak değerlendirmeleri, halihazırdaki sorunların çözümüne katkılar sağlayacaktır.

Eğitim, idealize edilen bir devlet ve toplum inşa etme sürecinde en önemli unsurdur. Bunun farkında olan Osmanlı, askeri, siyasi, dini, ekonomik, hemen hemen her alanda ihtiyaç duyduğu kadroları yüzyılların birikimiyle şekillendirdiği eğitim kurumlarıyla yetiştirdi. Ancak Osmanlı medreselerinde 17. yüzyıldan itibaren görünür hale gelen bozulma süreçlerinden başlayarak, eğitim kurumlarındaki yozlaşmanın neden olduğu sorunların, kolektif bir gerilemeyi nasıl tetiklediğini, dönemin şahitliğiyle aktaran Osmanlı düşünürlerinin kaleminden görmek mümkündür. Erken alınacak önlemlerle, yapısal bozulmaların önüne geçilebilecekken, 19. yüzyıla gelindiğinde içinden çıkılmaz hale gelen sorunlarla karşılaşıldı. Değişim ve gelişime karşı gösterilen (geç kalmış) ilgiye rağmen, değişen dünyanın gerisinde kalınmasının doğurduğu sonuçlar, bugün için de potansiyel bir gerçekliktir.

19. yüzyılda her şeye rağmen eğitim kurumsallaşmasında büyük işlere imza atan Osmanlı, bu kurumsallaşmayı taşıraya aktarabildiği ölçüde başarı sağlayabildi. Eğitimde yerelleşme çabalarının yavaş ve yetersiz ilerlemesinin etkilerini okurken, günümüzde neden taşra teşkilatlanmasına büyük önem atfedildiğini tarihsel gerekçeleri ile temellendirebiliriz. Kurumların tarihsel devamlılığı açısından bakıldığında, bu çalışma, yaşanan/yaşanacak sorunlara bir bütün olarak bakılmasına, eğitimde -vakıf geleneğinde olduğu gibi- devlet-toplum işbirliğinin önemine, kurumsallaşmada yerleşmenin toplumsal gelişmedeki öneminin farkındalığına ve en önemlisi, eğitim politikaları geliştirilirken, “ne yapıl(ma)malı?” sorusuna verilecek cevaplara bir katkı sağlayacaktır.

GİRİŞ

Cemiyetlerin kolektif bilincinde ve yaşamında en etkili ve önemli unsurlardan biri de hiç şüphesiz, onun kültürel ve sosyal kodlarını sonraki nesillere aktaracak olan eğitim faaliyetleridir. Bu faaliyetleri belli bir zihinsel yapı örüntüsü içinde hayata geçirme eğiliminde olan siyasal erk, her türlü eğitim organizasyonunda birincil etkili faktördür. Bu bağlamda onun dünya görüşünü kavramadan, ortaya konulan eğitim anlayışı ilgili yapılacak belirlenimler de sığ kalacaktır. Modernite öncesi birçok toplum ve devlet düzeninde olduğu gibi, Osmanlı Devleti'nin de erken dönemlerden itibaren hayata geçirilmeye çalışılan teokratik eğitim anlayışında, vezir Nizâmülmülk'ün Bağdat'ta başlattığı ve Gazâlî'nin teolojik görüşleri çerçevesinde şekillenen Selçuklu medrese geleneğinin sünni-hanefi¹ çizgisinin etkileri görülür (Baltacı, 1976: 8).

Bu eğitim anlayışı, temel eğitim kurumları olan mahalle/sıbyan mekteplerinde ve daha da önemlisi, klasik dönem Osmanlı eğitim sisteminin omurgası olan medreselerde vücut buldu. Nakli (dini) ilimleri önceleyen bu eğitim kurumlarında uzunca bir süre müfredat ile ilgili gözle görülür bir değişim söz konusu olmadı. İslâm ilimlerinin ulemanın tekelinde olması ve devletin de karar alma süreçlerinde bu ulema sınıfının referansına teveccüh etmesi, düşünce hayatı üzerinde de kalıcı etkiler bıraktı.

Klasik medrese eğitiminde dini ilimlere dayalı müfredat II. Mehmet'le birlikte değişmeye başladı. Bu değişimi, kurduğu Sahn-ı Semân Medreseleri'nde dini ilimlerin yanına eklemlenen matematik, astronomi gibi müspet (pozitif) bilimlerin yanı sıra, Ali Kuşçu gibi matematik ve astronomi dehalarını himayesine almasından anlayabiliriz. Bu eğilim önemli bir olgu olsa da yeterli değildi. Nitekim 16. yüzyılda dahi medrelerdeki eğitimin niteliğinin düştüğüne ve öğrencilerin iyi eğitim alamadığına, alanların da liyakatlerine uygun olarak istihdam edilmediklerine dair kayıtlara rastlanmaktadır (Atçıl, 2019: 39). Takip eden yüzyıllarda eğitimde alanındaki bozulmalara paralel olarak, Batılılaşma sürecinin de bir gereği olarak reform düşüncesi olgunlaşmaya başlayacak ancak rasyonel temellere dayanan bir eğitim sisteminin şekillenmesi için uzun bir zamanın geçmesi gerekecektir (Demirkıran, 2019: 61).

17. yüzyılla belirginleşen bozulma süreci özellikle medrese eğitiminde kendini gösterdi. Rüşvet, iltimas ve liyakatsizliğin sıradanlaştığı ilmiye teşkilatı ve tabii ki eğitim camiası politize olmuş, hatta isyanlara dahi konu olmuştur. Biriken sorunları teşhis ve tedavi

¹ Moğol istilaları ve sonrasında Anadolu'ya iltica eden halk zümrelerinin yanında, büyük İslâm mutasavvıfları ve âlimleri de vardı. Bu önemli şahsiyetler, temsilcisi oldukları dini görüş ve uygulamalarını tarikat, tekke ve dergahlarda halka yaymaya başladı. Temelde sünni-hanefi geleneğine bağlı olan bu sûfi zümreler erken dönemlerden itibaren Osmanlı'nın eğitim ve kültür hayatı üzerinde etkili oldu (Ocak, 1978: 267).

etmek adına kafa yoran ve çözüm önerileri sunan Koçi Bey ve Kâtip Çelebi gibi büyük ıslahatçı düşünürler, kendilerini çok iyi ifade etseler de, yeterince muhatap bulamadılar. Devletin, gerileme yolunun taşlarını döşeyecek olan bu sorunları yanlış tanımlaması ve kökenlerine eğilememesi, istikrarlı bir reform sürecinin başlamasını engelledi (Kara, 2011: 84-85).

18. yüzyılda Lale Devri ile başlayan dönemin kendinden öncekilerden ayrıldığı en önemli yönü, ıslahatların Batının etkisinde yapılmaya başlamasıydı. Baştan söylemek gerekirse, Batılılaşmanın Osmanlı dünyasında yaratacağı etki, ilk etapta kısıtlı kalsa da, zamanla hemen her alana sirayet edecektir. İbrahim Müteferrika'nın ilk özel Türk matbaasını kurması, bilginin üretimi ve yayılımı anlamında önemli bir gelişme olarak kayda geçti. Kültür alanında benzer gelişmelere ağırlık verilmesine rağmen, toplumda bu gelişmeleri içselleştirecek kolektif bir bilinç oluşmadı. Yine bu evrede Batıyı takip ve taklit amacıyla, Roma, Paris, Viyana gibi önemli Avrupa kentlerine gönderilen elçilerin gözlemlerini aktardıkları eserlerinde de görüleceği üzere, Batı kültürü ile aramızdaki derin fay hatları, toplum hayatında zamanla belirginleşecek bir kültür ikilemini de doğuracak ve besleyecektir (Berkes, 1978: 199).

Osmanlı Devleti'nde bu dönemlerde üst üste alınan yenilgiler, iç buhranlar ve üstüne Batıdaki askeri, ekonomik ve siyasal gelişmeler, yapılan ıslahatların daha çok askeri alanda yoğunlaşması sonucunu doğurdu. I. Mahmut'la birlikte Batılı tarzda ilk askeri teknik okul olan Hendesehâne'nin açılmasıyla başlayan süreç, I. Abdülhamit döneminde Batılı tarzda modern eğitim veren Mühendishâne-i Bahr-i Hümayûn'un (1775) açılmasıyla devam etti (Gündüz, 2013: 63).

18. yüzyılın son padişahı ve reformisti III. Selim'in Nizâm-ı Cedit adı altında yaptığı ıslahat çalışmaları, nitelik bakımından kendi döneminin oldukça ilerisindeydi. Buna rağmen bu dönemdeki ıslahatlar, her ne kadar belli bir program dâhilinde, Ebubekir Râtip Efendi gibi uzmanlara danışılarak gerçekleştirilse de, ıslahatlardan rahatsız olan asker veulema çevresinin ayak oyunları ile başlattıkları kalkışmalar nedeniyle amacına ulaşamadı. Yeniçeri isyanları sonucu padişahlar dahi katledilirken, ıslahatların akıbetinin de ne olacağı az çok tahmin edilebilir.

Buraya kadarki iki asırlık süreçte yapılmaya çalışılan düzenlemeler daha çok askeri, ekonomik ve idari alanlara yönelikti. Eğitim ile ilgili yapılanların oldukça kısıtlı olması, bu mesele için bir başlık atılmasını dahi gereksiz kılar. Lüzum görülen alana yönelik olduğu için, askeri eğitimle ilgili çalışmalar ve sorunların, çok marjinal bir aydın grubunun dile getirmesi dışında, çok fazla bir gelişme yaşanmadı. Tüm bu yaşanan büyük sorunlara ve engellemelere

rağmen, yüzyıllar içinde elde edilen birikim, 19. yüzyıla girerken, yapılacak köklü ıslahatlar için bir kanal açtı. Hatta Tanzimat'ın yol açıcıları, ileride değinileceği üzere, Batının askeri ve idari özelliklerini benimserken, kültürel değerlerini de Osmanlı İmparatorluğu'na aktarmaya eğilimliydiler (Mardin, 2001: 13).

II. Mahmut döneminde, merkezi otorite için sorun oluşturan Ayanlar ve Yeniçeri meselelerinin kanlı bir şekilde çözüme kavuşturulmasının ardından, muazzam bir ıslahat hareketine girişildi. Eğitim meselesi işte bu dönemde ilk kez ciddiyetle ele alındı. Temel ve orta eğitim konusunda ilk önemli değişim teşebbüsleri bu dönemde karşımıza çıkar. İlköğretim alanında, Müslüman çocukların temel dini bilgileri öğrenmeleri ve değişen yaşam koşullarına adapte olmaları için, çıkardığı bir fermanla mahalle mekteplerine gitmelerini zorunlu hale getirdi (Gündüz, 2013: 64). Yine ilk defa ortaokul statüsündeki Rüşdiyelerin açılması, temel eğitim için kurumsal anlamda atılan önemli bir adımdı ancak yurt sathına yayılamadı. Bunun yanında askeri okullar olarak düşünülen Mekteb-i Tıbbiye ve Mekteb-i Harbiye ve memur yetiştirmek için de Mekteb-i Ulûm-u Edebiye ve Mekteb-i Maârif-i Adliye kuruldu (Demirkıran, 2019: 67).

Klasik medrese eğitiminin dini kimliğinin korunduğu bu dönemde, Batılı eğilimleri yansıtan eğitim kurumlarının da yaygınlaşmaya başlaması, daha önce de değinildiği gibi, bu dönemde de bir kültür ve/veya yaşam tarzı ikiliğine yol açacaktır. II. Mahmut'un ilmi faaliyetler için Batıya gönderdiği öğrencilerin (Jön Türkler ya da Yeni Osmanlılar), yurda dönmesiyle başlayan monarşi rejimine karşı hürriyet ve demokrasi gibi talepleri, Tanzimat ve ardından meşrutiyet dönemlerinin başlamasının yolunu açtı.

Tanzimat devri, Türk eğitim tarihi açısından önemli bir kırılmaya sahne oldu. II. Mahmut döneminde güçlenen merkezileşme eğilimine karşın, bu dönemde daha çok temel hak ve hürriyetleri gözeten Tanzimat (1839) ve Islahat Fermanı (1856) gibi toplumsal eğitliği önceleyen girişimlerle, devletin toplum karşısındaki otoriter imajı değişmeye başladı. Azınlık haklarından dem vurarak uzun zamandır Osmanlı iç işlerine müdâhil olma yarışına giren büyük güçlere karşı, bu yolla fırsat verilmemeye çalışıldı. Ortaya çıkardığı siyasal sonuçlar bir yana, kökleşen sorunlara yönelik reform süreçlerini eskisinden çok daha güçlü bir niyetle işletmeye başlaması, başta eğitimin modernizasyonu olmak üzere, hukuk, sosyal hayat, ekonomi gibi alanlarda büyük değişimleri hayata geçirdi.

Tanzimat devri eğitimde seküler eğilimlerin arttığı bir dönem oldu. İlköğretim alanında özellikle mahalle mekteplerinin eğitim seviyesi artırılmaya çalışıldı (Akyıldız, 1993: 235). Çalışmaları kurumsallaştırmak için önemli yasal düzenlemeler yapıldı. Maârif-i Umûmiye Nezâreti kuruldu (Lewis, 1998: 113). Orta mektep olarak Rüşdiye'ler açıldı. Orta eğitim

kurumlarına öğretmen yetiştirmek için Dârülmua'llimîn (erkek öğretmen) ve Dârülmua'llimât (kız öğretmen) açıldı. Yüksek eğitimin temeli olan Dârülfünûn için ilk adım atıldı ve 1863'de de ilk ders verildi. Böylece İslam dünyasının, üniversite düzeyinde ilk modern ve yerli eğitim kurumu ortaya çıktı (Lewis, 1998: 180).

Özellikle Islahat Fermanı sonrasında, eğitimin nicelik ve nitelik yönünden zenginleştiği göze çarpar. Sâdullah Paşa'nın çabalarıyla hazırlanan 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile devrim niteliğinde bir adım atıldı. Eğitimin modern bir sisteme kavuşturulması ve eğitim kurumlarının ortak bir çatı altında organize edilmesinin önü açıldı. Beş ana bölümden oluşan bu nizamnamenin büyük bölümü Dârülfünûn'a ayrılmış olup, medreselereyer verilmemiştir (İhsanoğlu ve Akyüz, 2002: 890). 1868'de bu günkü lise düzeyinde görülebilecek ilk sultânî olan Galatasaray Sultânîsi'nin ardından, büyük hukukçu ve tarihçi Ahmet Cevdet Paşa'nın girişimleriyle idâdi mektepleri açıldı. Eğitimin hemen her yönüne eğilen nizamname, her ne kadar Tanzimat devrinin mahsulü olsa da, uygulanması II. Abdülhamit dönemine denk gelecektir (Gündüz, 2013: 73).

II. Abdülhamit dönemi, siyasi ve askeri gelişmelerin gölgesinde başladı. Avrupa'da eğitim alan Osmanlı ve Batıcı gençlerin bir teşekkülü olan Jöntürk (Yeni Osmanlı) hareketi, Osmanlı dünyasını anayasal devlet düzeni ile tanıştırmakla kalmayıp, eğitim de dâhil olmak üzere, siyasi ve sosyal alanda modernizasyonun önünü açmak adına Meşrutiyet'in ilanı gibi önemli ıslahatların gerçekleşmesine ön ayak oldu. I. Meşrutiyet her ne kadar uzun ömürlü olmasa da, 1878 Berlin Antlaşması sonrası diplomatik denge siyaseti, iç politikada yapılmak istenen reformlar için fırsat sağladı. Abdülhamit, kendinden önceki dönemlerde (özellikle Tanzimat Devri) ortaya koyulan yenileşme faaliyetlerini devam ettirme iradesi gösterdi ancak, bu reformları gerçekleştirirken belli bir dünya görüşünün etkisinde kaldı: İslâmcılık.

İslâmcılık anlayışı, politik bir kurum olarak, II. Abdülhamit için her ne kadar bir devlet ideolojisi olsa da, eğitim alanında da bazı yönlerden etkili olmuştur. Eğitim, dini eğitime dayalı ahlâk eğitiminin öncelenmesi ve devletin bekası için devlete bağlılığın güçlendirilmesi amacıyla yönelik olup, müfredatlar da buna göre düzenlendi (Gündüz, 2013: 79).

Okullaşma oranının hızla arttığı bu evrede, eğitim, Tanzimat döneminde olduğu gibi merkezden çevreye doğru yaygınlaştırmaya çalışıldı. Rüşdiyelerin ıslahı ve taşraya yayılması amacıyla yönelik maârif merkez teşkilatı yeniden düzenlendi ve Mekâtib-i Rüşdiye Dairesi oluşturuldu (Somel, 2010: 57). Bunun yanında mali sorunlar nedeniyle daha önce açılmayan idâdi mektepleri, mali kaynak sağlanarak birçok vilâyet merkezinde eğitim vermeye başladı (Kodaman, 1999: 119). Süreç içerisinde eğitim alanında buna benzer birçok girişim daha ortaya çıkacaktır. Tanzimatın eğitim yatırımları üzerine inşa edilen bu

gelişmeler, önemli olmakla birlikte, eğitimin yurt sathında tutarlı ve nitelikli bir kimliğe kavuşmasından uzaktır. Önemle belirtmek gerekir ki, eğitim reformu, taşraya yansıtılabildiği ölçüde başarı sağlayacaktır.

Eğitim alanında belki de en önemli girişim olarak görülebilecek yerelleşme çabalarının Tanzimat devrinde başladığı söylenebilir. Eğitim reformu taşrada, Rüşdiyelerin açılması ve yaygınlaştırılmasıyla hayata geçirildi ve böylece Rüşdiye Mektepleri, merkezin dışında ortaya çıkan ilk eğitim kurumları oldu (Somel, 2015: 94). Taşra eğitiminin kurumsallaşma sürecinde Rüşdiyelerden önce Mahalle/Sıbyan mektepleri varlık gösterdi. Merkezi idare zamanla, pratik nedenlerle uzak bölgelerde okullaşma sürecini hızlandırdı. Bu nedenlerin başında, devlete olan bağlılığı artırma ve gayrimüslim tebaa karşısında geri kalan Müslüman çocuklarının eğitim ve kültür düzeylerini artırma isteği gelir (Somel, 2015: 101).

Özellikle büyük kentlerdeki gayrimüslim halkın uzun süredir devam ettiği azınlık ve ruhban okulları vardı. Bu okullaşma oranı zamanla, Müslüman tebaanın aleyhine, nitelik ve nicelik olarak arttı. Müslüman çocukların devam ettiği temel eğitim kurumları ise büyük ölçüde geleneksel eğitim sistemi içerisinde yetişiyordu. 19. yüzyıla gelindiğinde bu açığı kapatmak adına önemli reformlara girişildi. Yeni eğitimin sisteminin merkezden çevreye doğru yayılması projesi, Maârif-i Umumiye Nizamnamesi ile başladı ve bu eğilim sonraki dönemlerde de devam etti. Bunun için öncelikli yapılması gerekenlerden biri, Selçuk A. Somel'in de çalışmalarında gösterdiği gibi, okullaşma oranını arttırmaktı (Somel, 2010: 120). İşte bu amaca hizmet edecek çalışmalardan birine de Alanya Kazası tanıklık etti.

Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin 9. Maddesinde belirtildiği gibi, memleket sathında Sıbyan, Rüşdiye, İdadi ve Sultani mekteplerinin açılması öngörülüyordu (Kodaman, 1999: 25). Bu bağlamda eğitim hizmetlerinin taşrada ikamesi ve yürütülmesi ile ilgili, bu çalışmanın da konusu olan Konya vilâyetine bağlı Alanya Kazası, önemli gelişmelere konu olmuştur. Alanya'da eğitim süreci, ilk örgün eğitim kurumları olan mahalle mekteplerinin uzunca bir süre varlığını tek başına sürdürmesinin ardından, 1861'de Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi'nin açılması ile farklı bir yöne evrildi. Merkezde gerçekleştirilen eğitim reformunun taşradaki yüzü olarak bu ilk Rüşdiye, kuruluşundan itibaren belgelere yansıyan yönüyle, bir mektebin doğuşu ve gelişimi sürecine ilişkin fikir edinmemizi sağlar. Bu anlamda taşrada okullaşma süreçlerinin nasıl başladığı ve ilerlediği, eğitim kurumlarının finansmanı, öğretmenlerin tayin, terfi ve sorumlulukları gibi birçok konuda, Osmanlı eğitim tarihinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Türk/Osmanlı eğitim tarihi içerisinde Alanya Kazası'nın yeri, mikro tarih ölçeğinde düşünülebilir. Bu nitelik, bölgenin eğitim araştırmalarının, özellikle Osmanlı son dönem

modernizasyon süreci ve bunun taşra kültürüne yansımaları hakkında, özelden genele bir okuma yapmamızı engellemez. Aksine meselenin farklı yönlerini, sorunun odaklandığı merkezden görmemizi kolaylaştırır.

Sonuç olarak Osmanlı eğitim anlayışı süreç içerisinde değişen toplumsal şartlar ve ihtiyaçlar bağlamında siyasal erki yeni arayışlara itmiş ve 19. asra kadar ağır bir seyir izlese de, Tanzimat’la birlikte bir dönüşüm sürecine girmiştir. Başlangıçta toplumdan beklentilere göre şekillendirilmiş bir eğitim anlayışıyla toplum inşasına çalışılırken, Batıda olup bitenlerin farkında olan aydın sınıfın da talepleri göz önünde bulundurularak yeni bir anlayış ve tutum sergilendi. Batılılaşma ile birlikte eğitim kurumlarının süreç içerisindeki değişim ve dönüşümleri, toplumun yeni ihtiyaçlarına cevap verebilme kaygısı, kurumsal eğitim yapılarının modernizasyonu ve işlevselliği gibi etkenler, yeni eğitim anlayışı ve pratiğinin belirlenmesinde etkili oldu.

Batılılaşma çabalarının bir ürünü olarak eğitim sisteminin modernizasyonu süreci, geleneksel yapılar ve yabancı okullarla bir arada yürüdü. Tanzimat ve Meşrutiyet devirleri, hem merkez hem taşra eğitim anlayışında ve teşkilatında büyük değişimlere sahne oldu. Değişime karşı, geleneksel kurumların yaşatmaya çalıştığı eğitim anlayışı, toplum nezdinde ikiliklerin ve uyuşmazlıkların ortaya çıkmasını kaçınılmaz kıldı. Bu bağlamda Osmanlı son dönem eğitim tarihi, radikal bir inkılâptan ziyade, niceliksel ve geçici çözümlerin tarihidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

MODERNLEŞME ÖNCESİ OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİ VE EĞİTİM KURUMLARI

Bu bölümde, Osmanlı eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olan dinamikler farklı yönleriyle ele alınacak olup, erken dönem Osmanlı temel eğitim kurumlarından başlayarak, Medrese eğitimi ve Enderun'un bir saray okulu olarak gelişim ve değişim süreçlerine değinilecektir.

Kültürel kodlarında Asya ve Ortadoğu kültür geleneklerini barındıran Osmanlı, bu geleneklerden ne derece etkilendi? Erken dönem Osmanlı eğitim sisteminin kurumsallaşma ve genişleme sürecinde medreseler ne gibi roller üstlendi? Uzun süre Osmanlı'nın temel eğitim kurumu olarak kalan geleneksel medrese eğitimi süreç içerisinde ne gibi değişimler yaşadı ve bu değişimlerin Osmanlı devlet ve toplum yapısına etkileri neler oldu? gibi sorulardan hareketle, klasik devir Osmanlı eğitim sisteminin bütüncül bir resmi çizilmeye çalışıldı. Ayrıca bu bölümde 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı eğitim sisteminde ortaya çıkan ilk bozulmalar, bu bozulmaları tespit ederek eserlerinde aktaran Osmanlı düşünürleri ve tüm bu sorunlara karşı devlet adamları tarafından alınan önlemlerin ne derece etkili olduğuna yönelik bilgiler de verilmektedir.

1.1. Erken Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi ve Eğitim Kurumları

Osmanlı eğitim sistemini şekillendirecek olan koşullar, erken dönemlerden başlayarak, devletin sınırlarının genişlemesine bağlı olarak dönemin ilim ve kültür merkezleri olan İran, Mısır, Suriye gibi bölgelerden Anadolu'ya yönelen âlimlerin etkisiyle oluşmaya başladı (Babinger ve Köprülü, 2000: 48). Büyük Selçuklu Devleti'nin İran'da kurulmuş olması, İran İslâm geleneği ile Arap İslâm geleneğinin Türk kültür hayatı üzerinde belirleyici bir rolü olmuştur. Erken dönem Selçuklu eğitim geleneğinin en önde gelen kurumu olan Nizâmiye Medreseleri de, bu farklı kaynaklardan beslenerek eklektik bir dünya görüşünü inşa etmiştir. Kutalmışoğlu Süleymanşah'ın Türkiye Seçuklu Devleti'ni İznik merkezli kurmasının ardından bu gelenek Anadolu'da da filizlenmeye başladı.

Anadolu coğrafyası, özellikle 12. ve 13. yüzyıllarda yoğunlaşan ve Ön Asya'ya doğru ilerleyen Moğol istilalarının etkisiyle, birçok topluluğun sığınma yeri haline geldi. Bu süreçte, İran, Horasan, Mâveraünnehir gibi bölgelerden, Türkistan merkezli Yesevîlik geleneğinin uzantıları olan ve ilk kez Anadolu'da ortaya çıkan Mevlevîlik, Bektâşîlik gibi birçok tasavvuf ekolü, tarikat, hatta Melâmilik gibi heterodoks inanç unsurları da Anadolu'da yayılma imkânı

buldu (Babinger ve Köprülü, 2000: 49). Bu durum Anadolu'nun sadece sosyolojik ve demografik yapısının değil, kültürel atmosferinin de değişmesini sağladı.

Böyle bir ortamda, Batı Anadolu'da bir uc beyliği olarak tarih sahnesine çıkan Osmanlı Türkleri, zamanla Bizans ve diğer beylikler aleyhine sınırlarını genişletti ve yeni alınan yerlerle birlikte, inanç ve yaşam yönünden farklı unsurları da bünyesine aldı. Onları zenginlik olarak gördü ve varlıklarını devam ettirmelerine izin verdi. Bu zengin kültür atmosferinde, erken dönem Osmanlı eğitim ve kültür teşkilatı şekillenmeye başladı. Geçmişten gelen bu sözlü ve yazılı kültür geleneği, ilk dönem medreselerinde uzunca bir süre etkisini sürdürdü.

1.1.1. Osmanlıda Yaygın Eğitim Kurumu Olarak Mahalle (Sıbyan) Mektepleri

İslâm tarihinin erken dönemlerine kadar uzanan bu mektepler, okuma-yazma ihtiyacının bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve süreç içerisinde, temel dini eğitimin de verildiği kurumlara dönüşmüştür (Gündüz, 2019: 42). Selçuklu eğitim geleneğinin bir devamı olarak “Sıbyan Mektebi” kavramı, Osmanlı Devleti'nde “sabi” denilen küçük yaştaki çocukların temel eğitimlerini alacakları okullar için kullanılmıştır. Bu okullar halk içerisinde, hemen her mahallede bulunduğu için “mahalle mektebi”, bina yapısının taş malzemeden olmasından dolayı da “taş mektep” olarak da isimlendirildi (Gelişli, 2002: 35).

Osmanlı eğitim sisteminin en temel kurumu medrese olsa da, ilk medreseler ortaya çıkana kadar, en azından temel eğitim hizmetinin sağlanmasında mahalle (sıbyan) mektepleri önemli bir açığı kapattı. Eğitim sürecinin ilk aşaması olarak mahalle mektepleri, yaygın eğitim kurumları içinde değerlendirilebilir. Bunun nedeni, bu kurumların ihtiyaçlarının daha çok hayır amaçlı bağışlarla karşılanmasıdır. Mektebin fizik ortamının oluşmasından, görev alacak muallim ve diğer personelin ihtiyaçlarına kadar, hemen her masraf kalemi, mektebin kurulacağı mahalle ahalisi tarafından karşılanırdı.² Vakıf geleneğinin sonucu olan bu durum, sosyal devlet anlayışının varlığı ile doğrudan ilgilidir.

Bunun yanında bu okulların, halkın desteği dışında, devlet büyükleri, padişahlar ve valide sultanlar tarafından da yaptırıldığı ve finanse edildiği bilinmektedir (Özcan, 2002: 872). “Nitekim II. Mehmet, saltanat devrinde ünlü Sahn-ı Seman ve Tetimme Medreseleri'ni yaptırırken, yanında öksüz ve yetim çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak için Sıbyan Mektebi yaptırmıştır” (Gelişli, 2002: 35).

² Mahalle mekteplerini, Osmanlı mahalle kültürünün bir parçası olarak düşünmek gerekir. Mahalle yapılanması içinde, mahalle halkının desteği ile ayakta kalır, her sorununda ve ihtiyacında mahalle halkı devreye girerdi.

Genellikle bir câmi binasının yanına inşa edilen bu mektepler, az sayıda öğrenciye hizmet verdiği için karmaşık yapılar değildir. Bu şekilde düşünülmüş olmaları, muhtemelen kuruluş ve yaygınlaşmalarını da kolaylaştırmıştır.

C milerde verilen eğitimlere benzer şekilde, sıbyan mekteplerinde de daha çok Kur’ân-ı Kerim talimi ve temel dini bilgiler öğretiliyordu. Bed-i Besmele ( min Alayı) olarak adlandırılan merasim ile başlayan eğitim süreci, belli bir aşamadan sonra üst bir eğitim kurumu olan medreselerde devam ettirilirdi (Kara ve Birinci; 2008: 16). Bu ilk eğitim sürecinde çocuklar, muallimleri eşliğinde, toplumsal aidiyetin bir yansıması olarak mahallede toplu halde dolaştıktan sonra okula geçerdi. 5-12 yaş aralığında kız ve erkek çocukların birlikte gittiği bu kurumlarda, dini eğitim dışında, okuma-yazma ve basit düzeyde matematik de  ğretililebiliyordu (Gündüz, 2013: 46).

Erken ve klasik Osmanlı eğitim sisteminde sıbyan mektepleri, belli bir toplumsal disiplin ve dünya görüşü çerçevesinde belirlenen eğitimi öncelerken, özellikle 17. yüzyıl itibariyle ortaya çıkan gelişmelerinin de etkisiyle, medreselerde olduğu gibi, ıslah edilmeye muhtaç bir duruma geldi. Sıbyan mekteplerinde ders veren muallim(e)lerin belli bir uzmanlık eğitiminden ge memelerinin yanısıra, eğitimin niteliği açısından yetersizlik ve kısıtlı imkânlar, belirginleşen sorunlar olarak toplumun kanaat önderlerinin dikkatini çekmeye başladı.

1.1.2. Sıbyan Mekteplerinin Islahı ve  btid iler

II. Mehmet (Fatih) döneminde özel bir önem verilen sıbyan mekteplerinin daha çok yaygınlaştığı görülmektedir. Buralarda en önemli amacın “tal m-i kelâm-ı kadîm ve Kur n-ı az m” olduğu özellikle vurgulanmıştır (Baltacı, 2004: 6-7). Bu geleneksel  ğretim mantığı küçük değişikliklerle Tanzimat devrine kadar devam etti. Buraya gelene kadar sıbyan mektepleri ile ilgili ilk düzenleme, II. Mahmut’un 1825 tarihinde yayınlanan “tal m-i sıbyan” hakkındaki fermanı ile yapılmış ve buna göre sıbyan mektebi çağına gelen çocukların herhangi bir işle meşgul edilmemeleri, zaruri olarak okula gönderilmeleri istenmiştir (Gelişli, 2002: 35).  lk ğretim alanında, zorunlu eğitimin başlangıcı olarak görülebilecek bu adımı, kendi dönemi içerisinde değerlendirildiğinde, oldukça c retk r bir girişim olarak görmek gerekir.

II. Mahmut sonrası Tanzimat devri arifesinde, 1838’de Meclis-i Umur-u Nâfia ile, sıbyan mektepleri ile ilgili, Türkçe’nin geliştirilmesi ve eğitimin pratik hayata uyarlanması gibi, ilk ciddi ıslah girişimleri hayata geçirilmeye çalışılsa da, ulemâ sınıfının bu dünyevileşme eğilimine sıcak bakmaması nedeniyle amaçlanan değişim ge ekleştirilemedi

(Demirkıran, 2019: 70). 1845’de benzer amaçlar doğrultusunda Meclis-i Muvakkat (Geçici Meclis) kuruldu. Devamında ise 1847’de Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti’nin kurulması ile sıbyan mekteplerinin ıslah çalışmaları gerçek anlamda hayata geçirilmeye başladı ve 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi’nin yayınlanmasının ardından, buralarda ders verecek hocalara Dârülmullimîn-i Sıbyan mezunu olma şartı getirildi (Baltacı, 2004: 6-7). Bu son gelişme, eğitim kurumlarında görev alacak öğretmen kadrosunun, ilk defa uzman ve kurumsal bir anlayışla yetiştirilmesinin de önünü açtı.

Sıbyan mekteplerinin bir temel eğitim kurumu olarak varlığı, toplumun gelişmesi açısından birinci dereceden önem taşır. Nitekim bu kurumların önemini ve geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan aydınlar, Tanzimat devrinin canlı entelektüel atmosferinde birçok makale ve risale kaleme alarak, ıslah çalışmalarına, eğitimdeki yapısal sorunların da farkında olarak, katkı sağlamaya çalıştı. Bunlar arasında en dikkat çekici olanlardan biri, Tahir Münif Paşa’nın Mecmua-i Fünûn Dergisi’nde yayınlanan bir yazısıdır. Münif Paşa, sıbyan mekteplerinin geldiği noktayı, Avrupa ülkelerindeki temel eğitim anlayışı ile mukayese ettiği aşağıdaki alıntıda dile getirmektedir:

Sıbyan, muktezâ-yı hâl-i sabâvet, ilm ve ma’rifetin lüzum ve ehemmiyetini fehm ve ehemmiyetini izân edemeyerek, melâib ve melâhi ile iştigâle meyl ettikleri hâlde valideyn veyahud velileri gâh sûret-i mülâyemet ve gâh unf ve şiddet izhârıyla tahsîl-i ilm ü edebe çalıştırdıkları misillü basar-ı basîretleri küşâde olan devletler dahi tebaaları hakkında evlâd muamelesi ederek ol bâbda her türlü vesâil-i teshiliyye ve levâzım-ı teşvikiyeyi ifâ ve hattâ bazı Almanya devletleri yedi yaşına varmış gerek kız ve gerek erkek çocuklarını mektebe koymayan pederleri tecrîm ile eşia-i cihântâb-ı ilm ü marifetin inişarına itina ederler (Gündüz, 2013: 400).

Bu alıntıda Münif Paşa eğitim politikasıyla ilgili çok kritik konulara değinir. En önemlisi, Avrupa toplumlarında ailelerin çocuklarını okutmak konusunda gayret gösterdiklerini, hatta Almanya gibi devletlerde bu konuda sıkı tedbirler alındığını ancak kendi toplumumuzda benzer durumların söz konusu olmadığına dair tespittir. Aynı yazısında, “...gerek İstanbul’da ve gerek memleketin pek çok mahallelerinde sıbyan düzeyinde öğrencilerin temel ilimleri karşılıksız olarak öğrenmeleri için rüşdiye mekteplerinin açılması için girişimde bulunulduğunu” dile getirdi (Gündüz, 2013: 400). Ancak bu yeni açılan okulların da ne kadar yetersiz ve diğerleriyle birlikte ciddi bir gözden geçirmeye ihtiyaç duyduklarını, “merkezi idarenin düzenlemelerinin henüz arzu olunacak derecede olmaması açısından mahalle mekteplerinde uygulanmakta olan usûlün, acilen ıslaha muhtaç olduğunu itirâfa mecburuz” cümleleriyle açıkça ifade eder (Gündüz, 2013: 400). Osmanlıda temel eğitimde yaşanan sorunları dile getiren aydınların birçoğu, bu konuda yapılabilecekleri

eserlerinde teorik olarak beyan etseler de, gerekli düzenlemeleri hayata geçirecek koşulları oluşturmada yetersiz kalmış, daha doğrusu buna imkân bulamamışlardır. Eğitimin bir devlet ve toplum için ne denli önemli ve gerekli olduğunun henüz tam olarak algılanamadığı bir dönemde, eğitimci Münif Paşa'nın çabalarının ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılabacaktır.

1863'de ilköğretim zorunluluğunun tekrar getirilmesi dışında, eğitimin temel sistematüğini ortaya koyan 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin yayınlanmasına kadar sıbyan düzeyindeki okullar ile ilgili önemli bir gelişme yaşanmadı (Gelişli, 2002: 36). Nizamnâmenin 3. maddesinde sıbyan mektepleri ve buralarda okutulacak derslerle ilgili şu düzenleme yer aldı: “her mahalli ve karyede ve icabına göre bir iki mahalle veyahut bir iki karyede lâakal bir sıbyan mektebi bulunacak ve muhtalıt olan karye ve mahallelerde İslâm okulu başka ve etfal-i gayri müslime okulu başka olacaktır” (Çağır ve Türk: 2017: 64). Bu hüküm ile merkezi idare okul açma yetkisinin kendisinde olduğunu belirtmiş ve eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması için önemli bir adım atmıştır. Özellikle Müslüman ve gayrimüslim çocuklarının gidecekleri okulların ayrı olması gerekliliğinin vurgulanması, yabancı okullara karşı bir önlem ya da en azından Müslüman çocukların kendi değerlerine uygun eğitim alabileceği imkânların oluşturulması çabası olarak okumak mümkündür. Müslüman olmayan Osmanlı tebasına da kendi “usul-i diniyeleri”ni öğrenmeleri ve programdaki dersleri kendi dilleriyle okumaları imkânı sağlanmıştır. (Çağır ve Türk: 2017: 64).

Aynı nizamnâmenin 6. maddesi sıbyan mekteplerinde okutulacak dersleri düzenlemektedir. Buna göre; Usûl-i cedide tarzıyla elifba, Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ahlâka ilişkin resail, İlm-i hal, Yazı talimi, Fenn-i hesap, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malûmat-ı Nâfia derslerinin verileceği karara bağlanmış ve derslerde değişiklik yapma insiyatifinin Nezâretin iznine tabi olduğu belirtilmiştir (Cevâd, 1338: 470-473). “Bu hükümlerden, devletin, ilköğretimi bütün imparatorluğa yaymak ve öğretim yaşına gelmiş her çocuğa asgari düzeyde eğitim vermek istediği anlaşılmaktadır. Daha önce gerçekleştirilmiş olan ilköğretim reformuyla karşılaştırıldığında, bu hükümlerin ne kadar geniş kapsamlı ve ileriye dönük olduğu görülmektedir” (Çağır ve Türk: 2017: 64). Özellikle dini içerikli bir dersin öğretiminde dahi usûl-ü cedit (yeni tarz) vurgusunun yapılması, eğitimde geleneksel formasyonun aşılmaya çalışıldığını göstermesi açısından kayda değerdir.

1876 yılında da bu okulların mali ihtiyaçlarının karşılanması için halk ile işbirliğine gidilmesi ve bu amaç doğrultusunda Tedrisat Meclisleri kurulması kararlaştırılmış ancak beklenen başarı elde edilememiştir (Gelişli, 2002: 37).

II. Abdülhamit dönemine gelindiğinde, “usûl-ü cedit” hareketi çerçevesinde ilkokullar “ibtidâî” ismini almış ve Maârif Nezâreti’ne bağlanmıştır (Gelişli, 2002: 37). II. Meşrutiyet devrinde ünlü eğitimci Emrullah Efendi’nin³ yenilikçi çabaları ve Usûl-ü Cedit hareketinin benimsediği eğitim anlayışı, geleneksel eğitim tarzından taviz vermek istemeyen ilmiye teşkilatı mensuplarının engeliyle karşılaştı (Gelişli, 2002: 38). Emrullah Efendi’nin girişimiyle Maârif-i Umûmiye Kanunu Lâyihası hazırlanmış ancak siyasi nedenlerle sadece ilköğretimle ilgili bölümü meclise sunulabilmiştir (Şahin, 2018: 52). Bu düzenlemeler ancak 1913’de Tedrisât-ı İbtidai Kanun-u Muvakkatı adı altında kanunlaşabilmiştir (Koçer, 1974: 190). Bu kanunla ilköğretimde köklü değişikliklere gidildi ve devletin bu kurumlar üzerindeki etkinliği artırıldı. Rüşdiye ve ibtidailer “mekâtib-i İbtidâiye-i umûmiye” adı altında birleştirilerek, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması kanuna bağlandı (Şahin, 2018: 53).

Daha sonraki dönemlerde, ilköğretim kurumlarına yönelik, gerek fizik ortam gerek ders müfredatı açısından, diğer eğitim kurumları ölçüsünde ciddi bir düzenlemeye gidilemedi. Klasik Osmanlı döneminden itibaren, sosyo-kültürel gerekliliklerin bir uzantısı olan dini eğitim temelli dokusunu, hatırı sayılır ölçüde korudu. Temel eğitim kurumları olarak okul öncesi ve ilkokullar ile ilgili gereken değişim ve dönüşüm sürecinin yaşanması, Osmanlı sonrasına rastlayan dönemlerde gerçekleşecektir. Sonuç olarak, Osmanlı’nın teşekkül yıllarından beri asırlardır varlığını sürdüren sıbyan mektepleri, 19. yüzyıla gelindiğinde, eğitimin her alanına yayılan ıslahatların yapıldığı bir ortamda varlığını devam ettirirken, aynı zamanda ibtidâî mekteplerine birer alternatif oluşturma yolunda ilerlediği de görülmektedir.

1.1.3. Osmanlı Devleti’nde İlk Örgün Eğitim Kurumları: Medreseler

Sözcük anlamı “ders okutulan yer” olan medrese, hiç şüphesiz İslâm eğitim geleneğindeki en önemli kurumdur (Sertoğlu, 1986: 214). Arap-İslâm medrese geleneğinin gölgesinde olgunlaşan Seçuklu medrese geleneği, ilk dönem Osmanlı medreselerinin yapılanmasında etkili oldu. Bu nedenle eğitim sistemi, müderris merkezli eğitim paydaşları ve öğrenci profili, amaçlandığı üzere, geleneğin emredici gerekliliklerinin çizdiği sınırlar içinde hareket etmek durumunda kaldı.

Medreselerde ders veren “müderris” denilen hocalar, aynı zamanda ders verdiği ve medreselerde kalan “talebe”nin her şeyinden sorumlu idi (Sertoğlu, 1986: 214). Medreselerin eğitim personeli olarak müderris dışında, ders almasına rağmen anlamakta güçlü çeken talebeye tekrar yaptıran “muid” denilen bir yardımcı, bekçilik görevi gören bir “bevvâb” ve

³ Emrullah Efendi’nin “Sırat-ı Müstakim” dergisinde yayınlanan ve eğitimle ilgili görüşlerini açıkladığı “Terbiye’ye Dair” isimli seri makaleleri için bkz.: Gündüz, M. (2013). *Osmanlı Eğitim Mirası* (Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler). Ankara: Doğu Batı Yayınları. s.433-454.

derslere devamı kontrol eden bir “noktacı” da istihdam edilirdi (Akgündüz, 1989: 244). Medreselerden mezun olan bir talebe, sınıfsal olarak ilmiye teşkilatı mensubu olup, kadılık, müderrislik gibi meslekleri icra edebilirdi (Kütükoğlu, 2000: 9). Bu bağlamda kadılar, merkez ve taşra teşkilatında idare adamı olarak görev alabilmelerinden ötürü, ilmiye dışında, seyfiye sınıfı ile de ilişkilendirilebilir.

Medreseler genellikle camilerin yanına inşa edilir ve kuruluşu da dâhil olmak üzere, her türlü gideri vakıf yoluyla karşılanırdı. Vakıf kuruluşu oldukları için de, kurumun işleyiş biçimi ve her türlü gelir ve gideri gibi ayrıntılar vakfiyelerde belirtilmek zorundaydı (Kütükoğlu, 2000: 7). Medreselerdeki personelin uyması gereken iş ve işlemler de bu vakfiyelere kaydedildiği için örneğin bir müderris, yasalara uygun olarak bir özrü olmaksızın derslere ara veremezdi (Kütükoğlu, 2000: 7). Bu uygulama, medreselerin kurumsal kimliğinin oluşması ve işlerlik kazanmasında da büyük rol oynamıştır.

Bilindiği kadarıyla Osmanlının medrese serüveni Orhan Gazi döneminde ve İznik’te⁴ başlamıştır. İlk Osmanlı medresesinin açılmasıyla (1330) birlikte burada müderrislik görevini üstlenen Şerefüddin Dâvûd-i Kayserî, ortodoks İslâm geleneğinin güçlü olduğu Mısır medreselerinde yetişmiş bir âlimdir ve tasavvuf geleneğinin de temsilcisidir (Uzunçarşılı, 2022: 3). İbn-i Arabî’nin eserini Arapça şerh eden bu büyük alim, temsil ettiği Ekberîyye ekolünün de varlığını sürdürmesinde etkili olmuştur (Türer, 2005: 212). Dolayısıyla Osmanlının erken dönem eğitim sisteminin belirlenmesinde, Sünnî-İslâm medrese geleneğinin⁵ yanında tasavvuf geleneğinin de etkileri kaçınılmaz oldu. Buna göre bireyi, sıbyan mekteplerine benzer şekilde, müspet (pozitif) bilimlerden ziyade, sınırlarının dini formasyona göre belirlendiği naklî ilim geleneği ile donatmak birincil öncelikti. Buna rağmen ilk Osmanlı medrese müfredatına kelâm (İslâm felsefesi) dersinin konulması, kendi dönemi içinde değerlendirildiğinde, önemli bir gelişme olarak görülmelidir (Uzunçarşılı, 1982: 522).

İznik Medresesi’yle birlikte Osmanlı eğitim geleneği de vücut bulmaya başladı. Bu medreseyi Bursa ve Edirne’de açılan medreseler izledi. Bu dönem medreselerinde, bilhassa II. Mehmet’in (Fatih) İstanbul’da açtığı Sahn-ı Seman Medreseleri’ne (Medâris-i Semâniye) kadar eğitim içeriğinin ne olduğu ve nasıl bir sınıflandırma yapıldığına dair eldeki bilgilerden hareketle, yüksek (sahn) medreseler hariç üç sınıf olduğu bilinmektedir; Telvih, Miftâh ve Hâşiye-i Tecrid (Atçıl, 2019: 31-32). Bunların altında da “kavâid” yani “sarf ve nahiv”

⁴ İznik’te bu ilk Osmanlı medresesinin kuruluş tarihi için İsmail Hami Danişmend miladi 1335 tarihini vemiştir (Danişmend, 1971: 20).

⁵ Osmanlı Türkleri, Sünnî-Hanefî geleneği içinde, zannedilenin aksine, Türk düşünce tarihinde önemli bir yeri olan Mâtürîdî ekolünden ziyade, Eş’ârî ekolüne yakın durmuş ve bunu klâsik dönem medrese müfredatına da yansıtmıştır (Yazıcıoğlu, 2002: 111). Mâtürîdî ekolünden ihmal edilmesi, Osmanlının dini ve fikri düşüncesinin gelişmesinin önünde bir engel oluşturmuştur (Yazıcıoğlu, 2002: 111).

(gramer) ilimlerini öğreten medreseler vardı. Buralarda ağırlıklı fıkıh, belâgat, ferâiz, hadis gibi dini ilimlerin yanında mantık, kelâm ve gramer gibi dersler de okutuluyordu (Uzunçarşılı, 1982: 524).

II. Mehmet döneminde, Sahn-ı Seman ve ona öğrenci yetiştirmek amacıyla açtığı Tetimme Medreseleri ile, eğitim sistemi yeni bir teşkilatlanma sürecine girmiş ve Hâşiye-i Tecrid, Miftâh, Kırklı, Hâriç, Dâhil ve Sahn-ı seman olarak beş kademeye ayrılmıştı (Uzunçarşılı, 2022: 17). Bu medreselerde klasik medrese ders müfredatına muhasebe, mantık, riyâziyat (matematik), hendese (mühendislik) ve hey'et (astronomi) ilmi gibi farklı pozitif (müspet) bilimler dâhil edildi. Pozitif bilimlerin bu medreselerin programına dâhil edilmesi, Mahmut Paşa ve büyük matematik hocası Ali Kuşçu gibi önemli bilginlere eğitim politikasında insiyatif verilmesi ile de ilgilidir (Atçıl, 2019: 34).

Fatih devrinde okutulacak dersler⁶ daha çok kanunnâmelerle belirlenmekle beraber, müderrislerin kendi insiyatifleri ile okuttukları ders ya da kitaplar da olurdu (Hızlı, 2008: 29). Mefail Hızlı'nın Ahmet Cevdet Paşa'dan iktibasla aktardığı, bu dönemde hazırlandığı ileri sürülen bir talimatnâme olan Kanunnâme-i Talebe-i Ulûm, dönemin medrese dereceleri ve okutulan kitaplar hakkında yetersiz de olsa değerli bilgiler içerir:

Şüyûh-ı müderrisîn kütüb-i muteberâtından Şerh-i Adud ve Hidâye ve Keşşâf ve sâir ihtiyâr etdikleri kitâbları ayıdalar. Ve şüyûh-ı mezkûreden derecede aşağı olan kimesneler Telvîh'e dek ayıdalar. Andan bir derece aşağı olanlar Miftâh'a dek ayıdalar ve ol dereceden bâkî sıgâr-ı müderrisîn Şerh-i Tavâli ve Şerh-i Metâli ve Mutavvel ve Hâşiye-i Tecrid ayıdalar. Ve mütûn-ı fikhî ve şürûhu dahi her müderris tâkâtı yetdikce ayıdalar... Tetimmelerde Şerh-i Şemsiyye ve mâ-fevkın ayıdıralar, tâ ki İsfahânî'ye varınca; mülâzim olup kapuma mülâzemet geldikleri vakt ol temessük için müderrisinden alınan mektûbları bile getüreler (Hızlı, 2008: 29).

Metinde aktarılan önemli konulardan biri, eğitimde ulemâ sınıfının hiyerarşik düzene göre vereceği dersler ve bu dersleri okuturken dikkat etmeleri gereken hususlardır. Tetimme medreselerinde okutulacak derslerin durumuyla ilgili, daha önce medrese eğitiminde okutulan derslere aykırı bir düzenleme yapılmadığı söylenebilir. Dolayısıyla kanunnâmeden, pozitif bilimler lehine bir değişimin olduğu sonucu çıkarılamaz. Ancak Fatih devri ders müfredatı ve kitapların niteliği, zamanla akli bilimler lehine bir gelişme gösterecek ve Selçukludan miras alınan sünni-hanefi ve Gazâlî ekolüne dayanan klasik medrese geleneğinde ilk değişimler bu dönemde filizlenecektir. Örneğin, Münâzara (Tartışma)⁷ derslerinde, Endülüslü filozof İbn-i Rüşd'e yazdığı ünlü reddiyesiyle (Tehâfüt el-felâsife/Felsefenin Tutarsızlığı) tanınan

⁶ Osmanlı medreselerinde okutulan dersler, kitaplar ve müellifleri için bkz.: Tablo 1.

⁷ Müderrisler dersleri daha çok "takrîr" ya da "müzâkere" tekniği ile işleyerek, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlıyordu (Hızlı, 2002: 432).

Gazâlî'nin yanında, İbn-i Rüşd'ün çalışmalarının da etüt edilmesi bu durumu kanıtlar niteliktedir (Yaltkaya, 1999: 464). Her ne kadar Fâtih'in ilgisi doğrultusunda aklî bilimlere yer açılacak olsa da, eğitim anlayışı, akıl ile şeriatın uzlaştırılmasına dayalı yeni bir formülasyona evrilemeyecektir (Tekeli ve İlkin, 1999: 16).

I. Süleyman (Kanuni) devrine gelindiğinde medrese eğitiminin, Osmanlı klasik çağındaki en parlak devrini yaşadığı anlaşılmaktadır. Mimar Sinan'a inşa ettirilen Süleymaniye Medreseleri ile dönemin ilim ve kültür hayatında her açıdan büyü ilerleme kaydedildi. Bu medreselerin ardından hem İstanbul'da hem taşrada çok sayıda medrese eğitim faaliyetine başladı (Kütükoğlu: 2000: 4).

Süleymaniye Medresesi, dönemin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak dört bölüm halinde tasarlandı. Sahn-ı Seman Müderrisliği en üst müderrislik kurumu olma vasfını bu dönemde Dârü'l-Hadîs-i Süleymaniye Müderrisliği'ne bıraktı (Gül, 1997: 138). Süleymaniye Medreselerinde önceki dönemlerden farklı olarak riyâziye, tabiiyye (biyoloji) ve tababet (tıp) dersleri ayrı birer şube olarak gelişti ve Dârü'l-Hadis'in yanında Tıp medresesi açıldı (Uzunçarşılı, 1982: 587).

Fatih ve Kanuni devirlerindeki gelişmeler ışığında, Selçuklu Nizâmiye Medreseleri'nden beri devam eden naklî bilim temelli medrese eğitim müfredatının, pozitif bilim müfredatı ile ilk kez dengelenmeye başlandığı söylenebilir. Ancak bu durum çok uzun sürmeyecektir. Nitekim 16. yüzyıldan itibaren medrese eğitim sisteminde bir bozulma ve çözülme süreci kendini göstermeye başladı.

16. yüzyılda ulema sınıfının devlet ve toplum işlerinde baskın figür haline gelmesi, kaçınılmaz olarak eğitim sisteminde de belirleyici oldu. Devletin teokratik yapısı içerisinde yer bulan farklı dini grup temsilcileri, tekfir (İslâmi değerlere hakaret) suçlamasıyla önemli âlimleri ve öğretilerini eğitim sisteminin dışına itti. Molla Lütî Olayı'nda olduğu gibi, bir âlim, zındıklık iddiasıyla yargılanıp, padişaha dahi onaylatılarak ölüm cezasına çarptırılılabiliyordu (Ocak, 2020: 15-17). Bu olaylar 16. yüzyıl Osmanlısında münferit gibi görünse de, bu marjinal sûfi-tarikat yapılanmaları toplumun üzerinde bir demokles kılıcı gibi varlığını hissettirmekte, uygun bir ortam bulduğunda da etkisini göstermekteydi. Örneğin "Kadıızâdeliler Hareketi" olarak bilinen ve Osmanlıda medreseliler ile tarikat ehli arasındaki çatışmaları tetikleyen sûfi kökenli yapıların faaliyetleri, bu durumu doğrular niteliktedir (Koçer, 1974: 14).

Uzun bir sürece yayılan bu çatışmalar, medreselerde uzun süredir okutulan pozitif bilimlerin terki ve bilim insanlarının dışlanması ile sonuçlandı. Akli düşüncenin, dünyevi ve

pratik eğitimin karşısındaki bu bakış açısı, ortodoks/tutucu şair Vehbî'nin, oğluna yazmış olduğu bir şiirinde şu şekilde ifade edilir:

İtibar eyleme pek hendeseye
Düşme ol daire-i vesveseye
Bakıp eşgâle muhannes diyerek
Ya murabba ya muhammes diyerek (Koçer, 1974: 14).

16. yüzyılda I. Süleyman devrine hâkim olan otoriter devlet erkini, topluma ve bürokratik kadrolara kabul ettiren padişahlara rağmen ülke genelinde, I. Selim'in iktidarı döneminde filizlenmeye başlayan bozgunculuk hareketleri kısa sürede etkisini gösterdi. Osmanlı belgelerinde “Büyük Kaçgun” olarak adlandırılan bu ayaklanmaların bir parçası olarak gelişen ve medrese öğrencilerinin de dâhil olduğu “Suhte İsyanları”, eğitim sisteminde başlayan çatlama da belirgin hale getirdi. 16. yüzyıl araştırmalarının başat konularından olan bu büyük öğrenci hareketleri, II. Selim döneminde büyüyerek iç kavgalar şeklinde devam etti.⁸ Tüm bu yaşananlar, devleti, ilmiye sınıfındaki bu bozulmaya karşı ıslah girişimlerinde bulunmaya mecbur etti (Uzunçarşılı, 2022: 251). Bu mecburiyet durumu, III. Murat'ın sadrazamına yazdığı bir fermanla açıkça dile getirilmektedir:

...Hâlen tarîk-ı ulemâyâ hayli ihtilâl âriz olub Kânun-u kadîm-i Sultan Mehmed Gâzi (Fatih) zamanındaki gözetilib zamanımızda dahi ahsen olmak murâdıdır. Şimdi kânun gözetilmemekle müderrisîn ve talebe şugliden kalmışlardır; kuzât-ı asâkire muhkem tenbih oluna ki müderrisîn ve talebe tekâmîl-i müddet-i örfiyye etmedin, ferâgat ettüb âhar mansıba sevk ettirmeyeler ve danişmendler dahi aşâğı medreselerden şugl mikdârın etmedin mevâliye aldirmayalar; Kazaskerin marifeti olmadın kimesne kabul etmiyeler. Ve bâzı müderrisler var imiş ki akçesi ve dersi olmayub mücerred âhar mansıba vesile olmak için tevcih olunurmuş ve ol makuleler cemiyet eylemeyüb ve şugl etmeyüb zamanede şugl edenlere müzahim olurlar imüş. Ol makule müderrisler ref olunub min-bâd arz olunmıya. Velhâsıl menasib ehline sevk olunub ilmi ve fazileti olanlar ve mehâret-i tâmmesi olanlar terbiye olunub riâyet oluna. Kimesnenin iltmâsiyle nâ-ehle mansın arzedilmiye. Bâdel-yevm bu vaza muhalefet ve emre mugayir ki vaz işliyeler, zararı kenduleredir; bilmiş olsunlarve gözlerin açsunlar; gelmiş ve gelecek kuzât-ı asâkire tenbih ve tekidir... (Uzunçarşılı, 2022: 251-252).

Fermana göre medrese hocaları ve öğrencilerin, kanunlara aykırı olarak görevlerini yerine getirmemekte olduğu belirtilmiş ve gerekli eğitimleri usûlüne uygun almadan görev yapmamaları gerektiğine dikkat çekilmektedir. Metinde geçen “makamlar liyakat sahibi olanlara verilmeyip, ilmi, fazileti ve yeteneği tam olanlar” ihmal edildiği için, medreselerde ve ilmiye teşkilatında bozulmalar yaşandı (Uzunçarşılı, 2022: 251). Sonuç olarak devletin,

⁸ Büyük öğrenci hareketlerinin başlama ve genişleme süreci hakkında nitelikli ve detaylı bilgi için bkz. Akdağ, M. (1999). *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası: Celali İsyanları*. Ankara: Barış Yayınevi, s.153-283 arası.

ilmiye sınıfının içinde bulunduğu duruma ilişkin farkındalığının olması önemlidir ancak yeterli değildir. Sorunların ne olduğu ve neden kaynaklandıklarından ziyade, çözüm yollarının neler olabileceği yönünde politikalar üretilmeli ve hayata geçirilmeliydi. Bu konuda geç kalınması, çözüm amaçlı ıslah çalışmaları ve tedbirleri de sonuçsuz bırakacaktır (Akdağ, 1999: 264).

17. yüzyılda padişahın iradesine dayalı merkezi otoriter devlet erki, yerini, iktidar üzerinde etkin olmak için entrikalara konu olan saray kadınlarından, politize olmuş askeri yapılara kadar birçok engelle mücadele etmek zorunda kalan oligarşik bir iktidar erkine bıraktı. Bu durum, çok geçmeden toplumun, zaten yeterince yaygınlaşmamış olan eğitim ve kültür hayatında da derin yaralar açtı. Bu yüzyılda en geniş sınırlarına ulaşan devletin kurumsal yapılarında meydana gelen hantallaşma ve merkezi otorite sorunları, uzun süre devam edecek bir kargaşa ortamını beraberinde getirdi. Sosyal, askeri, ekonomik alanlarda meydana gelen bozulmalar, 15. yüzyıl sonlarında başlayan ve etkilerini özellikle ekonomide iyiden iyiye hissettirmeye başlayan Coğrafi Keşifler, İtalya’da başlayan Rönesans Hareketleri ile bilim ve teknik alanında yapılan atılımlar, savaşlarda alınan yenilgiler, Osmanlı idarecilerini, sorunlar hakkında bu kez daha ciddiyetle kaygılanmaya ve çözüm odaklı düşünmeye itti. Bu amaçla Mustafa Âli, Koçi Bey ve Kâtip Çelebi gibi dönemin önde gelen düşünürleri, bozulmaların nedenlerini araştırmaya, anlamaya ve anlatmaya çalıştı.

Devletin içine sürüklendiği durumla ilgili analizlerini ve çözüm önerilerini, “Koçi Bey Risâlesi” olarak bilinen eserde aktaran Göriceci Koçi Bey, tüm bu sorunların ortaya çıkmasında daha çok idari mekanizmada yaşanan yapısal sorunları sorumlu tuttu (Koçi Bey, çev. 1994: 43-44). Bu kayıtların özellikle medrese eğitimindeki bozulmalara ilişkin bölümleri dikkat çekicidir:

...Giderek her maslahata hâtır karışmağla ve her emirde müsâmaha olunmağla nâ müstehaklara hadden ziyâde mansıblar verilmek iktizâ edüb kânûn-u kadîm bozuldu. Kazaskerler dahi zamân-ı kalîlde bî-vech ma’zûl olmağla içlerinde tammâ (fazlasıyla tamahkâr) ve harîs (hırslı) olanlar zamân-ı mansıbı fırsat ve fırsatı ganîmet bilüb menâsıbın ekserin rüşvet ile nâ-ehle verir oldular. Ve mülâzemetler (staj görme) dahi yolu ile verilmeyüb satılmağa başlıyalı voyvoda ve subaşı kâtibleri ve avâm-ı nâsdan (halktan) niceleri beş on bin akçe ile mülâzim olub badehu zamân-ı kalîlde müderris ve kadı olub sahn-ı ilm (sahn-ı âlim) cehele ile dolub eyü, kem (kötü) belürsüz oldu. Ekseriya zulm-ü taaddî edüb nâm-ı ulemâyı keşîde kılan o makûle cehele ve ecnebîlerdir, yoksa tarîk-i ilme hıdmet etmiş ve yolu ile ezile gelmiş ulemâ hâsâ ki hakdan udûl (sapmak) ede. Nihayet eyülere iyilikleri mukâbelesinde riâyetler ve kemlere kemlikleri içün ihânet olmamağla ve âlim ve câhil temyîz olunmayub ulemânın kadri bilinmemek ile ulemâ-i izâmın avâm-ı nâs nazarında rağbeti kalmadı, izzet ve hürmetleri gitdi... (Koçi Bey, çev. 1994: 43-44).

Koçi Bey, eserinden yapılan yukarıdaki alıntıda, daha önce III. Murat'ın fermanında belirttiği gibi, eskiden beri süregelen uygulamaların (kânûn-u kadîm) terkedilmesi ve “hatır ile liyakate dayalı görevlendirmelerin terkedilmesinin” yarattığı tahrifata sık sık dikkat çeker. İlmi makamların haketmeyenlere satılmaya başladığı, rüşvet ve iltimas gibi uygulamaların olduğu, bu nedenle de artık bilginlerle cahillerin dahi birbirinden ayrılamadığı bir zamanda yaşadıklarını çekinmeden anlatır.

Koçi Bey'in tespitlerine benzer kayıtlara, o dönemlerde kaleme alınan farklı ıslahat raporlarında da rastlamak mümkündür. Koçi Bey gibi Kâtip Çelebi de eserlerinde benzer sorunlardan şikâyet eder. Fatih döneminde okutulan derslerin “felsefiyyat” denilerek kaldırıldığını ve yerine “hidâye ve ekmel” derslerinin konulduğunu, bunun sonucu olarak da, kendi deyimiyle, “ilim pazarına kıtlık gelip çöküşe yakın olunduğunu” nakleder (Uzunçarşılı, 2022: 259). Hırs ve cehaletin eğitime hâkim olduğu bir dönemde, bu sorunların farkına varılmasına ve çözümüne dair önerilerde bulunulmasına rağmen, gereken irade uzun süre daha ortaya koyulamayacaktır.

Son olarak, Osmanlı eğitim sisteminde liyakatin önemini vurgulayan Süleyman Penah Efendi'den de söz etmeliyiz. “Mansıbların ehline verilmemesi” için hak etmeyenlere verilen payelerin geri alınması gerektiğini vurgulayan ve eğitimin yaygınlaştırılması üzerine ilk defa fikir beyan edenlerden olan Süleyman Penah Efendi, medrese ve kütüphane gibi geleneksel eğitim kurumlarının taşrada da yaygınlaştırılmasını savundu (Atik, 2002: 49). Kaldı ki, ileride de değinileceği üzere, Osmanlı eğitim sisteminin modernleşme dönemine kadar devam eden en önemli eksiklerinden biri, eğitimin taşrada yaygınlaştırılamama sorunudur. Belli merkezlerde alınan kısıtlı eğitim, hem eğitim çağındaki bireylerin bu hizmete erişimini hem de toplumun sosyo-kültürel açıdan gelişimini engelliyordu. Bu konular üzerine Penah Efendi, “Penah Efendi Mecmuası” adlı eserinde şunları aktarır:

...Fil-asl medreseler ve kütüphanelere cevâmie külliye iânât ve himmet Âsitâne-i aliyye'ye oldu. Âsitâne-i aliyye'de ise lüzûmundan ziyâde vardır. Sâhibul-hayrât olanlar memâlik-i mahrûse bilâd ü emsârına bilâd-i Arnabudâna varınca medrese ve kütüphanelere ve cevâmie himmet buyursalar hem etrâf âlâ ve ednâ ulûm-u şettâ ile ârâste olacaklarından başka sevâbları dahi ziyâde olacağı melhûz olduğundan gayri Âsitâne-i aliyye'de dahi kesret-i sohteyân olmayacaklarından başka telef-i zehâir dahi olmazdı... (Atik, 2002: 49).

Penah Efendi'ye göre, medrese ve kütüphanelerin hayırseverler eliyle İstanbul dışındaki yerlerde yaygınlaştırılması, ilme ve onunla uğraşanlara büyük katkılar sağlayacaktır. Bozulmalar üzerine dönemin aydınlarının görüşlerinden hareketle, değişen dünyanın koşullarına uyum sağlayamayan medreseler, 18. ve 19. yüzyıla gelindiğinde, liyakatsiz

kadroların elinde amacından sapmış bir durumda idi. Ağırlıklı olarak nakli bilim geleneğinin sürdürülmesi, medreselerden mezun olan öğrencilerin, pratik hayata uyum sağlamalarını kolaylaştıracak bilgi birikiminden yoksun kalmasına neden oluyordu. Bu durum Müslüman halkın, özellikle sosyo-kültürel açıdan, gayrimüslim tebaa karşısında geri kalmasına da neden oldu. Böylece medreselerin ıslahı konusunda ilk adımların atılması gerekliliği, kendini güçlü bir şekilde hissettirmeye başladı.

1.1.4. Medreselerin Islah Süreci

Medreselerin ıslahıyla ilgili çalışmalar yapma iradesi, ilk defa III. Murat döneminde çıkarılan bazı fermanlara yansımıştır (Kütükoğlu, 2000: 10). 18. yüzyılda III. Ahmet ve I. Mahmut döneminde yapılan bazı başarısız ıslah girişimlerinin ardından, III. Selim döneminde imtihan usulüne dayalı müderris alımı için bir teşebbüste bulunuldu ancak, imtihanı yine şeyhülislâmın yapacak olması, eğitimde belli bir görüşün otoritesini destekleyecekti (Kütükoğlu, 2000: 11). Bu durum liyakat esaslarının uygulanmasını engellediği gibi, eğitimde egemen bir sınıfın ortaya çıkmasına da ortam hazırlayacaktır.

II. Mahmut dönemindeki kısıtlı ve yüzeysel hamlelerden sonra, Tanzimat ve İstibdad devirlerinde de beklenen olmadı. Özellikle II. Abdülhamit döneminde, her ne kadar medreselerin iâşe, bakım ve tamir gibi ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük adımlar atılsa da, liyakatli alım yapma noktasında önemli bir rolü olan imtihan usulünün kaldırılması, öncekilerden çok daha büyük sorunları beraberinde getirdi (Kütükoğlu, 2000: 11).

Medreselerin ıslahı ile ilgili II. Meşrutiyet dönemine kadar atılan adımlar, meseleyi dar bir çerçevede ele alıp, kalıcı ve kapsayıcı bir çözümünden oldukça uzaktı. Buna rağmen II. Meşrutiyet devri, kalıcı çözüm üretmek adına ilk ciddi tartışmaların olduğu ve adımların atıldığı dönem oldu. İlk ıslahat girişimi, dönemin Maârif Nâzırı Emrullah Efendi'nin de gayretleriyle, 1909'da Fatih'teki Tabhâne Medresesi'nde başlatıldı (Ergin, 1977: 121). Islah sürecinde medreselerin ders programları ile ilgili önemli değişikliklere gidildi. Tarih, coğrafya, “ulûm-u riyaziye ve tabiiye” (matematik ve biyoloji ilimleri) gibi daha çok pozitif bilimlere yer açılmasının yanında, din temelli geleneksel derslerin de devam ettirildiği görülmektedir (Ergin, 1977: 122). Islahata tabi tutulan ancak geleneksel dokusunu koruyan kurumların yanında, modernize edilmeye çalışılan diğer eğitim kurumlarının varlık göstermesi, eğitim sürecinde yaşanacak olan ikiliklerin derinleşmesi sonucunu da kaçınılmaz kıldı.

1909 tarihinde yayınlanan Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi⁹ ile medreselerde verilecek dersler, saatleri ve içerikleri ile ilgili düzenlemeye gidilerek, teşkilat ve tedrisat bakımından bu kurumlar bir düzene bağlandı (Kütükoğlu, 2000: 13). Nizamnâmede, “medâriste öteden beri tedris olunmakta bulunan derslere zam ve ilâvesi lâzım gelen fûnun ile terk ve tebdili iktiza eden şuruh ve havaşinin yerlerine ahser ve enfa olan âsârın vaz ve kabulünü ve ilâve olunan fûnunun tahminen beş sene zarfında alettedriç rahle-i tedris ve talime vazı” şeklinde ifade edilen bölümde, bu düzenleme ile ilgili bilgi verilmektedir (Ergin, 1977: 123). Buna benzer girişimlere daha sonraki dönemlerde de rastlanacaktır ancak bunlar, genellikle dönüştürmeyi önceleyen köklü değişikliklerden ziyade, derslerin sayısı, adı ve içerikleri gibi yüzeysel müdahalelerden öteye gitmeyecektir.

Medreseler ıslah edilmeye çalışılmasına rağmen, ulemâ sınıfının ve bağlı bulunduğu ilmiye teşkilatının siyasi meselelere dâhil olarak politize olması, iç ve dış siyasi ve ekonomik sorunlar gibi faktörlerin de etkisiyle, beklenen sonuçlar elde edilemedi. Bu durumun yaşanmasında, yapılan düzenlemelerin İstanbul medreseleri ile sınırlı kalmasının da etkisinin olduğu belirtilmelidir (Kütükoğlu, 2000: 13).

İstanbul dışındaki medreselerin ihmal edilmesi, daha sonra değinileceği üzere, eğitimde merkez-taşra ilişkileri çerçevesinde, ibtidai ve rüşdiye gibi yeni eğitim kurumlarının ortaya çıkması ve yayılmasının önünü açacaktır. Bu durum, İstanbul ve diğer büyük merkezlerde olduğu gibi, yaşam tarzı ve dünya görüşü olarak, taşra sosyolojisinde de kültür değişimlerinin ortaya çıkmasına ortam hazırlayacaktır. Ancak zamanın tahribatına karşın medreseler, geleneksel eğitim kurumu olarak, modern okulların bir alternatifi olarak varlığını 20. yüzyıl başlarına kadar devam ettirmeyi başardı. Medreselerin Osmanlı bürokrasisine ve ilmiye teşkilatına personel yetiştirme konusundaki işlevini son dönemlere kadar korumuş olmasından dolayı, bu kurumların her yönüyle çöküşe uğradığı söyleminin haksız bir iddia olduğunu belirtmek gerekir (Gündüz, 2019: 39).

Sonuç olarak üzerinde durulması gereken en önemli husus, sünnü-hanefî İslâm inancını, Selçuklu kökenlerinden beri muhafaza etmiş kapalı bir toplum yaşayışında, bu kültüre hitap eden eğitim kurumları, her ne kadar büyük değişim ve dönüşümlere uğrasa da, eğitim hayatındaki etkili olmaya devam etti. Modernizasyon sürecinde yeni tip eğitim anlayışına göre ders veren okullara rağbet olduğu kadar, medreselere de hiç de azımsanmayacak bir ilgi vardı. Bu durum her eğitim kurumunun –ki bu durum günümüzde de değişmemiştir- toplumun farklı eğitim ve sosyo-ekonomik kesimlerine hitap eden bir çevre oluşturmasıyla da ilgilidir.

⁹ Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi için bkz.: 16 safer 1328/13 Şubat 1325 (26 Şubat 1910) tarihli “Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi”, Düstur, II. Tertib, İstanbul 1330, II, 127-138.

1.1.5. Bir Saray Okulu Olarak Enderun Mektebi

Enderun mektebi her ne kadar Osmanlıya özgü bir kurum olarak görülse de, kökenleri itibariyle Roma ve Bizans askeri eğitim kültürünün etkilerinin olduğu bilinmektedir (Miller, 1941: 11; Gündüz, 2019: 49). Fatih dönemine gelindiğinde bu okul Osmanlı'nın klasik bir eğitim kurumu haline geldi. Örgün medrese eğitiminin dışında, yine devlet kontrolünde yapılan, saray içinde açılan ve askeri-bürokratik kadrolara eleman yetiştirilmesini önceleyen “Enderun Mektebi”¹⁰, bir nevi saray okulu olarak şekillendi. Her ne kadar genel eğitimin bir parçası olmasa da bu mektep, Osmanlı gibi emperyal ve monarşik bir devlet için, merkezi otoritenin sağlanması ve idamesi gibi çok önemli bir misyonu yerine getirdi.

Enderun mektebinde yetişecek olanlar, “Devşirme Sistemi”ne bağlı olarak belirlenirdi. II. Murat döneminde temelleri atılan Devşirme Sistemi, küçük yaşta, özellikle Balkan köylülerinden toplanan Hristiyan çocukların bazı eğitim ve eleme aşamalarından geçerek, devletin askeri ve bürokratik (mülkî) eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine dayanan bir uygulamadır. Bu sisteme bağlı alımlar Osmanlı Devleti'nin ihtiyacına göre üç ila yedi yıl aralığında değişen periyotlarda yapılırdı. Farklı uygulamalara sebebiyet vermemek adına, II. Mehmet döneminde yapılan düzenlemelerle sistem kesin esaslara dayandırıldı (Köç, 2014: 33; Baykal, 1953: 42-43).

Bu esaslara göre, devşirilen çocuklar içerisinde askeri kuruma yerleştirilecekler Kapıkulu Ocakları'na, devlet adamı olarak yetiştirilecekler ise Enderun Mektebi'ne alınırdı. Osmanlı padişahları, Enderûn-u Hümayun da denilen bu okul sayesinde, devletin artan ihtiyacına bağlı olarak merkez ve taşra teşkilatında görevlendirilecek eleman ihtiyacını klasik dönem boyunca bu kurumdan karşıladı (Köç, 2014: 25). Aldıkları eğitimde devlete ve hanedana olan sadakat bağlarının güçlü tutulması amaçlandı. Enderun, verilen eğitimin niteliği açısından, klasik bir mektepte verilen eğitim tarzından ziyade, çeşitli sanatsal ve siyasi becerilerin kazandırıldığı bir kurum olarak görülmelidir (İpşirli, 1995: 185-187).

Devletin hızlı büyümesine paralel olarak, artan devlet adamı ve askeri idareci ihtiyacını karşılamak için, özellikle II. Mehmet döneminde sistem daha da geliştirilmiş ve hatta bu dönemde devşirme kökenli ve Enderun'da yetişen devlet damlarına yönetim kademelerinde öncelik verilmiştir. Sayıları giderek artan devşirme kökenliler ile, ileride Anadolu'nun hâkim ahalisi olan Türkmenlerle arasında bu nedenden ötürü büyük sorunlar yaşanacağını da eklemek gerekir. Kısacası bu dönemde Enderûn-u Hümayun, sıradan bir devşirme mektebi olmaktan çıkarak, devletin ihtiyaç duyduğu tüm mülkî ve idâri kadroları yetiştirmekle görevli bir kurum kimliğine büründü (Köç, 2014: 27).

¹⁰ Enderun Mektebi hakkında detaylı ve nitelikli bilgi için bkz.: Baykal, İ. H. (1953). *Enderun Mektebi Tarihi*. İstanbul: İstanbul Fetih Derneği Neşriyatı.

Fatih'in bu kurumu oluşturmadaki temel amacı, fetihçi bir devlet geleneğinin gereği olarak askeri yeteneği yüksek komutanlar ve ırk, din ve dil açısından farklı unsurları bünyesinde barındıran kozmopolit yapıdaki imparatorluğa yetkin idareciler yetiştirmektir (Köç, 2014: 28). Saraya acemi oğlan olmadan önce Enderûn-u Hümâyûn'a alınan devşirme gençleri uzun bir eğitim sürecinden geçirdi. Padişah huzuruna çıkarılan gençler, önce Edirne, Galata, İbrahim Paşa Sarayı gibi yerlere gönderilir ve buralardaki eğitimleri sürecinde yüksek başarı gösteren kabiliyetli gençler Enderûn'a alınmaya hak kazanırdı (Öz, 2004: 148). Bu uygulama ile devşirme sisteminden gelen acemi gençler, saray mektebine girmeden önce mektep ortamıyla tanışmakta ve ilk tecrübelerini edinmekte idi (Uzunçarşılı, 1945: 10).

Şüphesiz, devlet adamı olarak yetiştirilecek olan bu gençlerin sıkı bir devlet terbiyesi ile yetiştirilmeleri de kaçınılmazdır. Hatta buraya alınan talebelerin yeteneklerine göre tasnif edilmesi de bu nedenden ileri gelmektedir. Kısa bir zaman diliminde bu sayıda ve kabiliyette öğrencinin idari ve askeri yönden mükemmel bir şekilde yetiştirilmeleri, Enderûn-u Hümâyûn'da verilen eğitimin niteliğini ve başarısını gösterir (Köç, 2014: 55).

Bu kurum, her ne kadar ilerleyen süreçte ortadan kalkacak olsa da, medreselerdekine benzer bir bozulma süreci geçirmemiştir. Medreselerdeki rüşvet ve iltimas ile yapılan atama ve yükselmeler, yükselmek için yegane kriterin başarı ve disiplin olduğu Enderun'da çok fazla karşımıza çıkmaz (İpşirli, 1995: 185-187). Ancak 17. yüzyıla gelindiğinde her kurumda olduğu gibi devşirme sisteminde de süreç içerisinde giderek büyüyen sorunlar yaşandı. Geleneklere (Kânun-u Kadîm'e) aykırı yapılan alımlar, liyakatsizlik ve ordunun politize olması, Enderun mektebinin eski parlak günlerinden uzaklaşmasına neden oldu. Uzun süre devam eden bu bozulma süreci, 19. yüzyıla gelindiğinde, devlet kadrolarına eleman yetiştirmek için II. Mahmut döneminde açılan Mekteb-i Mülkiye gibi kurumların açılmasına dek sürdü. Mekteb-i Mülkiye ile birlikte devletin özellikle bürokrat kadrolarına idareci yetiştirmek için, Batılılaşma sürecinin de etkisiyle, modern eğitim anlayışı uygulanmaya çalışıldı. İdareci yetiştirmeye yönelik eğitimde modernizasyon süreci günümüze kadar kesintisiz olarak devam edecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE DEĞİŞİM: BATILILAŞMA VE MODERNLEŞME SÜRECİ

17. yüzyılda hemen her alanda yaşanan bozulmalar ve bunların giderilmesinde, devletin tercih ettiği baskıcı ve yüzeysel ıslahat önlemlerinin beklenen sonucu vermemesine, yenilgilerin ağır faturası da eklenince, devlet adamları farklı çözüm arayışlarına yöneldi. 18. yüzyıl başlarında, önceki dönemlerde yaşanan kayıpları telafi etmeye yönelik askeri ıslahat politikalarına ağırlık veren devlet, 1715-1718 Osmanlı-Venedik-Avusturya harplerinde aldığı yenilgi sonucunda imzaladığı 1718 Pasarofça Antlaşması ile geri dönüşü olmayan bir yola girdi. Anlaşma sonrası Osmanlı, Batının askeri ve teknik üstünlüğünü kabul ederek, bir zamanlar protokolde muhatap dahi almadığı Batılı devletler karşısında, savunma durumunu kabullendi. Bu durum, özellikle Osmanlı eğitim ve kültür tarihi açısından, günümüzde dahi devam eden olumlu ve/veya olumsuz çok önemli sonuçlar doğuran bir süreci de başlattı: Batılılaşıma.

Bu sürecin başlamasında askeri yenilgilerin etkili olması, ilk dönem ıslahatlarının da askeri alanda yoğunlaşması sonucunu doğurdu. Dolayısıyla eğitim alanında askeri okulların açılmasına öncelik verildi. I. Mahmut döneminde Batılı anlamda eğitim veren ilk askeri teknik okul olan Hendesehâne'nin açılmasını, Kara ve Deniz Mühendishâneleri izledi. 18. yüzyılın geneline yayılan bu anlayış, 19. yüzyılda değişmeye başlayacaktır.

2.1. Lâle Devri ve İlk Batılı Islahatlar

Lale Devri olarak isimlendirilen 1718-1730 arası dönemde, Batı dünyasını yakından takip etmek amacıyla 28 Çelebi Mehmet Efendi'nin Paris'e geçici sefir (elçi) olarak gönderilmesi, Batı etkisinin zamanla Osmanlı dünyasına sızmasının da başlangıcı olarak görülebilir (Demirkıran, 2019: 58). Ancak bu durum, daha önceki dönemlerde Batı dünyası ile hiçbir sosyo-kültürel ilişkinin yaşanmadığı anlamına gelmemelidir. Bu temas sürecinin devlet adamları nezdinde uyandırdığı etki, Mehmet Efendi'nin Paris Sefâretnâmesi'nde görüp işittiklerini aktardığı kadarıyla, kültür ve gelenek farklılığından kaynaklanan ve zamanla azalacak olan derin bir yabancılık oldu.¹¹

Lale Devri ıslahatları sürecinde, Batı etkisi ile ortaya çıkan ve Osmanlı eğitim tarihi açısından önemli sonuçlar doğuracak olan en önemli girişimlerden biri, ilk özel Türk

¹¹ 28 Çelebi Mehmet Efendi'nin Paris izlenimleri ve eserinin çeviri metni için bk. Rado, Ş. (2014). *Paris'te Bir Osmanlı Sefiri: Yirmisekiz Mehmet Çelebi'nin Fransa Seyahatnamesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

matbaasının açılması oldu (1727). Dönemin en önemli ıslahat raportörlerinden İbrahim Müteferrika ve Sait Efendi'nin çalışmaları neticesinde ortaya çıkan bu matbaa, bilginin üretimi ve yayılımı sürecine sağlanan çağdaş bir katkıyı ifade eder. Her ne kadar uzun soluklu olmasa da, ortaya koyulan bu irade, sonraki ıslahatçılar için yol açıcı bir hamle oldu. Müteferrika'nın, kendi zamanında "Basmacı" olarak tanınmasından da anlaşılacağı üzere, sadece matbaacılık yönü bilinse de, Osmanlı askeri yapısının Batılı tarzda düzenlenmesinde de önemli katkıları oldu (Berkes, 1978: 50). Osmanlı askeri düzeninin Avrupa askeri yöntemleri örnek alınarak düzenlenmesi gerektiğini savundu (Demirkıran, 2019: 59). Hatta bu amaçla, "Fenn-i Muharebe ve Tâlim-i Asker" isimli de bir çalışma kaleme aldı (Tekeli ve İlkin, 1999: 28). Nitekim askeri alanda alınan yenilgiler, devletin en önemli gündemiydi. Müteferrika, yine ilk defa Nizâm-ı Cedit (Yeni Düzen) terimini kullanarak, askeri kurumların ve temelde askerlik anlayışının modernizasyonunda önemli bir rol üstlendi ve bu anlamda geleneklere dayalı düzeni dayatan anlayış yerine, çağdaş bir anlayışı getiren kişi oldu (Berkes, 1978: 55).

III. Ahmet'in, 1730'da gerçekleşen Patrona Halil İsyanı neticesinde tahttan indirilmesiyle yerine geçen I. Mahmut, Lâle Devri'nden farklı olarak askeri ıslahatlara ağırlık verdi. Bu eğilimin asıl amacı, uzun süredir devam eden yenilgileri sonlandırmak, devletin zafer susuzluğunu gidermekti. Eğitim alanında da, askeri eğitimin ağırlık kazandığı bu evrede, genellikle Comte de Bonneval ve Baron de Tott gibi aydın yabancı uzmanların danışmanlığına başvurularak, Avrupa askeri geleneğinden yararlanmak suretiyle, onlara kendi silahlarıyla karşılık verilmesi hedeflendi.

2.2. III. Selim ve Nizâm-ı Cedit

III. Selim'in Nizâm-ı Cedit ıslahatlarına kadar geçen süreçte, meseleyi yapısal olarak ele almaktan uzak modern eğitim tecrübesi istikrarlı bir sürece evrilemedi ve devlet anlayışı haline gelememi. Temel eğitimden yüksek sivil eğitime kadar geniş bir alanda etkili olması amaçlandı ancak bu gerçekleşmedi. Kapsamlı ve çağdaş bir eğitim reformu yerine, kısıtlı bir çevrede ve belli kurumlarda etkinlik gösteren çalışmalar öncelendi. Batı kültürüne yakınlığıyla bilinen III. Selim'in iktidarında dahi eğitim, geleneksel eğitim formasyonunu aşamadı. Bu durumdan sorumlu olan temel faktör, siyasal erkin kısa vadedeki ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yüzeysel çözüm hamleleri ve ıslahatlara mesafeli duran asker ve ulemâ sınıfının engellemeleridir.

Her şeye rağmen, Batılı eğitim modeline göre temelleri 1773'de atılan ve III. Selim döneminde geliştirilen Mühendishâne-i Bahr-i Hümayûn ve Mühendishâne-i Berr-i Hümayûn

(1795), askeri talim alanındaki önemli gelişmeler olarak kayda geçti (Karal, 1983: 67). Özellikle Bahr-i Hümayûn, Osmanlı eğitim düzenine yüksekokul düzeyinde yapılan bir katkıydı (Karal, 1983: 67). 1791’de bu okulun ismi Mühendishâne-i Tersâne-i Âmire olarak anılmaya başlandı ve 1784’de Halil Hamîd Paşa’nın sadâreti esnasında yeniden düzenlendi (Beydilli, 2020: 513). Okulda daha çok Fransız uzmanlardan yararlanıldı. Fransa’dan getirtilen Lafitte-Clavé ve Monnier gibi uzman mühendislerle askeri eğitim baştan düzenlendi ve istihkâm, tâbiye ve hendese dersleri ön plana çıkarılarak, 1795’de açılacak olan Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun’un da ilk adımları atılmış oldu (Beydilli, 2020: 513). Eğitim dilinin Fransızca olarak belirlendiği kurumun daha sonra hazırlanacak olan nizamnâmesine göre, burada eğitim verecek hocalar ve okutulacak dersler düzenlendi. Buna göre hocalar, humbaracı ve lağımcı askerlerine humbara atmak ve lağım bağlamak gibi dersleri, fenn-i hendese kurallarıyla metris kazmak, tabya inşa etmek, kale tabyası yapmak, ordu mahallini tesbit etmek, lağımcılara hendese dersleri vermek ve bu konularla ilgili telif ve tercüme risâleleri hazırlamak gibi vazifelerle yükümlüydüler (Beydilli, 2020: 515). Bu durumda Berrî-i Hümayun’un da, kendinden önceki mühendishâne gibi, askeri mühendislik eğitimini öncelediği görülmektedir.

Mühendishânelerin kuruluş mantığı her ne kadar askeri ıslahat ihtiyacının zorunlu bir sonucu olsa da, eğitim sistemi göz önünde alındığında, daha çok yabancı uzman ve danışmanlardan yararlanılması, hatta tüm sistemin Fransız askeri eğitim anlayışına göre düzenlenmesi eğilimi, 17. yüzyılın ıslahat mantığından önemli bir kopuşun yaşanmadığını gösterir. III. Selim’in iktidarında askeri eğitim dilinin Fransızca olarak belirlenmesi bu durumun bir uzantısı olarak okunabilir. Bu ıslahat anlayışı, devlet adamlarının toplumun iç dinamiklerine yabancı kaldığı sürece devam etti.

Merkezin dışında kalan taşra bölgelerinde klasik dönemin eğitim anlayışı devam ettirildi. Örneğin, çok ihtiyaç duyulmasına rağmen, medrese eğitimi ile ilgili ciddi bir düzenlemeye gidilmedi. Bu durumun temel sebebi, devletin gerilemesinin engellenmeye çalışılması sürecinde askeri alanda yaşanan bozulmaların giderilmesine öncelik verilmesidir. Hatta askeri alanda yapılan yenilikler dahi daha çok merkezle sınırlı kalmıştır. Eğitim alanında değişim eğiliminin askeri alanın dışına çıkması ve yerelleşmeye başlaması için özellikle Tanzimat Devri reformcularının beklenmesi gerekecektir.

III. Selim’le birlikte ıslahat sürecinin bir programa bağlanması ve kurumsallaşması, özellikle askeri eğitim alanında önemli katkılar sağladı. Ancak Batı biliminin deneysel anlayışından ve içinde geliştiği felsefi ve siyasi anlayıştan yoksun oluşu, kalıcı bir dönüşümü engellemiştir (Tekeli ve İlkin, 1999: 52). Kaldı ki tüm bu çabalar belli alanlarda sınırlı kalmış

ve bir yeniçeri isyanıyla (Kabakçı Mustafa İsyanı) da son bulmuştur. Yeniçerilik kurumunu yüzyıllardır devam ettiren bir askeri geleneğin, bu denli radikal bir dönüşümü kaldıramaması, beklenmeyen bir durum değildi. Nitekim Nizâm-ı Cedit yeniliklerine karşı ayaklanan isyancıların “mühendis lâzım değildir” sloganı da, kökleşmiş gelenekleri değiştirmenin zorluğunu ortaya koymaktadır (Demirkıran, 2019: 64). Yeni arayışlar ise, 19. yüzyıl başlarından itibaren II. Mahmut’la birlikte çok daha kapsamlı şekilde yeniden gündeme gelecektir.

2.3. II. Mahmut ve Maârif

Tanzimatın yol açıcısı olarak II. Mahmut döneminde, ıslahatlar sürecinde ulemâ sınıfı ile yaşanan gerilim, eğitim reformunun yaygınlaşması ve kalıcılığı üzerinde belirleyici oldu. Bu dönemde eğitim lugatine giren Maârif, fen ve nafia terimlerinin, ulemânın, daha çok dini bir gönderme içeren ve naklî gelenekten beslenen “ilim” kavramının karşısında konumlandığını görmekteyiz (Berkes, 1978: 174). Bu dönemden itibaren yeni bilgi ve teknikler için “fen”, bununla ilgili işler için de “nafia” (yararlı işler) terimi kullanılmaya başlandı (Nazîma ve Reşad, 2018: 96). Bunları kapsayan “Maârif” terimi de, geleneksel eğitimin karşısında, aydınlanmacı anlayışı imliyordu (Berkes, 1978: 174).

II. Mahmut’un en önemli eğitim reformlarında biri, amacı dini temel eğitimi genel kurumsal bir niteliğe kavuşturmak olan ilköğretim alanında oldu. Bu nedenle, ilköğretim alanında yapılanları, dünyevi ve hayati bilgiyi dışlayan geleneksel eğitimin bir devamı olarak görmek mümkündür. Nitekim bu durum, 1824 tarihli fermanında yer alan ifadelerde de ortaya koyulmaktadır:

Herkes bilmelidir ki Müslümanım diyen herkes evvelâ İslâm’ın şartlarını ve akîdelerini öğrenip bilmesi lâzımdır. Bundan sonra para kazanmak ve geçinmek için hangi mesleğe girecek ise ona göre hareket etmelidir. Şu hale göre her şeyden evvel müslüman olan kimse evvelâ dini meseleleri öğrenmeli, dini vecibeleri yerine getirmeli, ondan sonra dünya işlerini öğrenmeğe kalkmalıdır. Dünya bilgileri dini bilgiler yanında ikinci derecede gelecektir... (Koçer, 1974: 35).

Önceliğin dini değerlerin eğitime verilmesi, daha doğrusu pratik hayat işleri ile manevi değerler dünyasını karşılaştırılarak, dünyevi işlerin ikinci plana itilmesi, ıslahat iradesini en güçlü şekilde ortaya koyan bir padişahın dahi, geleneğin dışına çıkmak konusunda, en azından söylemde temkinli davrandığının göstergesidir. Oysa yapacağı ıslahatların içeriklerine bakıldığında, daha çok Batılı değerleri ve dünya pratiklerini hedeflediğini anlamak güç olmayacaktır. II. Mahmut, selefi III. Selim döneminde olduğu gibi, yapacağı ıslahatları daha programlı ve kalıcı kılmak adına uzmanlarla birlikte çalıştı,

nizamnâmeler çıkardı ve uygulanmalarına yönelik tedbirlere ağırlık verdi. Böylece neredeyse tüm alanları kapsayan kolektif bir ıslahat hareketine girişmek için gerekli altyapıyı oluşturdu (Gökbilgin, 1999: 309).

II. Mahmut, en kritik kararlarından birini alarak, tasarladığı ıslahat hamlesini gerçekleştirmenin önündeki en büyük engel olarak gördüğü Yeniçeri sorununu, 1826 “Vaka-i Hayriye” (Hayırlı Olay) denilen gelişme ile ortadan kaldırdı. Yeniçeriliğin ortadan kaldırılması, bir askeri reform teşebbüsünden ziyade, geleneksel Osmanlı düzen anlayışını oluşturan siyasi, idari, sosyo-ekonomik, hukuki, eğitim vb. tüm müesseselerdeki kökten değişimin de başlangıcı olarak görülebilir (Cihan, 1999: 9). Bu açıdan Vaka-i Hayriye, modernleşmenin yolunu açan gelişmelerin başında gelir. Daha önce de 1808’de Sened-i İttifak’ı imzalayarak sorun yaşamak istemediği ve geçici olarak kontrol altında tuttuğu yerel güçleri, ayanlık sistemine son vererek sindirdi. Bu iki hamle ile II. Mahmut, devlet otoritesini artıracak önlemleri önceleyerek ıslahatların önünü açtı.

II. Mahmut, kendisinden öncekilerden farklı olarak, askeri alanı dışlamadan, ancak eğitim ve kültür alanına da ağırlık vererek radikal bir adım attı (Kunt ve Akşin, 2000: 93). Bu bağlamda uzun süredir ihmal edilen Maârif konusunu ele aldı ve önceliği de ilköğretim alanına verdi. Yapılacak ıslahatların güvencesi olacak nesilleri yetiştirmenin en önemli aracının eğitim olduğunun farkındaydı (Ünal, 2003: 162). Sünni-hanefi eğitim anlayışının en önemli kurumları olan ve Batılılaşma sürecine uyum sağlayamayan medreselerle ilgili köklü bir değişime gitmenin imkânı görülmediği için, bu kurumların yanında yeni eğitim kurumları tesis etmek daha makul bir yol olarak görüldü. Nitekim geleneksel yaşam tarzına sahip Osmanlı toplumu için değişime ayak uydurmak, Batı toplumlarında olduğu gibi kolay olmayacaktır. Bu sorun neredeyse tüm modernleşme tarihi boyunca ıslahatçıların karşısına çıkacaktır.

Okul öncesi eğitim alanında erken dönemlerden beri varlığını sürdüren sıbyan mektepleri ile ilgili 1824’de “Tâlim-i Sıbyan’a yönelik yayınlanan fermanla, ahalinin çocuklarının “cehaletten ve kötülüklerden uzak kalması” amaçlandı ve okula gelebilmeleri için de ciddi önlemler alındı (Sevinç, 2007, 122). Gençliğe erişmemiş çocukların bu mekteplere devam zorunluluğu getirilmiş ancak bu uygulama İstanbul ve bugünkü Galata, Üsküdar, Eyüb semtlerini içine alan Bilâd-i Selâse ile sınırlı kaldı (Berker, 1945: 3).

1838’de ilköğretimin ıslahı amacıyla Meclis-i Umûr-u Nâfia oluşturuldu ve sorunların çözümüne yönelik bir layiha (rapor) hazırlandı. Maârif işlerinin ulemanın elinden alınıp bu kuruma devredilmesi ile bir ilk yaşandı (Şahin, 2018: 23). Her ne kadar hazırlanan raporlar, yüzyıllardır devam eden geleneksel anlayıştan tam anlamıyla bir kopuşu ifade etmese de, bir

başlangıç olması açısından kayda değerdir. Maârif sistemi bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaya çalışıldı. Buna göre, sıbyan mektebi ile askeri okullar arasında önce “sınıf-ı sâni” (ikinci sınıf), daha sonra “mekâtib-i rüşdiye (rüşdiye)” adını alacak olan okulların açılması kararı alındı (Şahin, 2018: 25). Bu karara rağmen düşünüldüğü gibi bir rüşdiye açılmadı, onun yerine sıbyandan mezun olan öğrencilerin rüşdiye düzeyinde eğitim alabileceği Mekteb-i Maârif-i Adliye kuruldu (Akyüz, 1997: 129). Bu okul, ortaöğretim kurumlarının temeli olan rüşdiye mektebi¹² (ortaokul)¹³ düzeyinde açılan ilk mekteptir. Daha sonra aynı okula bağlı ve onun devamı olarak, daha nitelikli devlet memurları yetiştirmek amacıyla Mekteb-i Ulûm-u Edebiye (1838) açıldı. İlerleyen bölümlerde değinileceği üzere bu kurumlar, Tanzimat devrinde geliştirilen modern eğitim anlayışının, merkezden taşraya açılmasının da başlangıcı olacaktır.

Batılı modern eğitim sisteminin uygulanacağı Mekteb-i Tıbbiye (-i Şahane), modern eğitim almış subay ihtiyacını karşılamak için Mekteb-i Harbiye ve Guiseppe Donizetti’nin rehberliğinde askeri bando eğitimi verecek olan Mızıka-i Hümayun Mektebi’nin açılması ile daha bilimsel temellere dayalı uygulamalar hayata geçirildi (Akyüz, 1997: 130). Bunlar arasında özel bir yeri olan Tıbbiye’nin açılmasındaki temel gerekçe, hâlihazırdaki sağlık kuruluşlarının yetersizliği de göz önünde bulundurulduğunda, kaldırılan Yeniçeri Ocağı yerine ikame edilen yeni modern orduya (Asâkir-i Mansûre-i Muhammediye) çağdaş eğitim görmüş sağlıkçı yetiştirmekti (Ergin, 1977: 336). Tıbbiye ile ilgili önemli bir noktayı da vurgulamakta yarar var; bu okul, Batılı standartlara sahip müfredatı ve eğitim kalitesi ile sadece sağlıkçıların değil, Osmanlı tarihini demokratikleşme anlayışını dramatik bir şekilde değiştirecek olan Jön Türkler (Yeni Osmanlılar) gibi entelektüel zümrelerin de yetişmesinde etkili olacaktır. Bu zümrenin mensubu olan ve medrese eğitimi almış olmasına rağmen Tıbbiye’de okuyan Hayrullah Efendi, Encümen-i Dâniş ikinci başkanı olmuş ve eğitim politikalarının karar alma süreçlerinde önemli görevler üstlenmiştir (Berkes, 1978: 229). Hayrullah Efendi gibi yenilikçi birçok isim, Kanun-u Esâsi ile anayasal ve meşruti idareye geçişte ve eğitimin modernizasyonunda önemli roller üstlendiler.

Aynı dönemde Mekteb-i Harbiye’nin de açılması ile, artan memur ve öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla bu mekteplerden seçilen bir grup öğrenci Avrupa’ya gönderildi. Genellikle Paris’e gönderilen bu öğrenciler askeri alanda eğitim aldı (Kara, 1947:

¹² Rüşdiyelerin kuruluşu ve gelişimi konusu sonraki bölümde ayrı bir başlık altında ele alınacaktır. Bkz.: “Eğitimde Yerelleşme Çabaları: Rüşdiye Mektepleri ve İdadiler” bölümü.

¹³ “Rüşdiye mekteplerinin genel eğitim sistemi içerisindeki yeri akademisyenler arasında tartışmalara neden olmuştur. Maarif tarihi çalışanların bir kısmı rüşdiyeleri, ilköğretime; diğer bir kısmı ise ortaöğretime dâhil etmektedir. Gerçekte ise rüşdiyeleri, ilk zamanlarda ilkokul üstü hazırlık okulu, daha sonraları ortaokul niteliğine ve dercesine sahip bir eğitim kurumu olarak görmek daha uygun olacaktır” (Kodaman, 1991: 91).

166). Bu öğrencilerin bazıları gittikleri yerlerdeki siyasi gelişmelerden, entelektüel çevrelerden etkilenecek ve ilerleyen zamanlarda 19. yüzyıl Osmanlı demokratikleşme tarihinde etkin rol oynayacak kadrolara dâhil olacaktır.

Farklı alanlarda yapılan tüm bu ıslahat hareketleri, eğitimin kurumsal yapısında, geleneksel eğitim anlayışını da korumak kaydıyla güçlendirmeler yapmış ancak bir dönüşüm hamlesinin gerçekleştirilmesinde yetersiz kalmıştır. Bu durumun yaşanmasında, daha önce de değindiğimiz, ulemâ sınıfının ve genel toplumsal kabullerin etkisinin yanısıra, bazı yönetici ve ulemâya yakın aydın kesiminin, batılılaşmaya mesafeli yaklaşması etkili olmuştur. Nitekim Osmanlı batılılaşması da, temelde “devletin varlığını ve dirliğini” korumaya yönelik bir anlayışla ilişkilidir. İlhan Tekeli ve Selim İlkin’in çalışmasından, bu durumu göstermesi açısından ilgili bir pasajı aktarmakta yarar vardır:

Osmanlı yönetici sınıflarının batılılaşmayı varlıklarını sürdürmenin bir yolu olarak görmelerine ve reformları bu doğrultuda geliştirmelerine karşın, bu sürecin niye yavaş bir süreç olduğu sorulabilir. Bunun değişik nedenleri vardır. Bağımsızlığını koruyan bir devletin dış telkinlerle de olsa izlediği batılılaşma sürecinin doğasından gelen sınırlamaları vardır. Önce batılılaşmayı savunan kadroların bile batıyı kavrayışları sınırlıdır. Daha çok mekanik ve araçsal bir bakış açısına sahiptirler. Ancak zaman içinde, Batı’nın kavranışı araçsal bakışın dışına çıkmakta, kapsamı genişlemekte, yeni boyutlar kazanabilmektedir... Batı’nın alınması, Osmanlı yönetiminin anlayışıyla sınırlıdır. Ayrıca yeni kurumların alınması, yeni kadroların yetiştirilmesi demektir. Bu da önemli bir zaman sorunudur. Bu tür bir batılılaşmanın başka bir engel olmasa dahi, ancak yüzeysel olarak başlayan, zaman içinde hızlanan bir süreç olması beklenebilir (Tekeli ve İlkin, 1999: 54).

Zaman sorunu sadece II. Mahmut dönemi ıslahatlarında söz konusu değildir. Tanzimat ve sonrasında da, gerekli değişimleri kısa bir zaman diliminde gerçekleştirme eğilimi, uzun vadede sonuç vermesi beklenen modernleşme hareketini zayıf bir temel üzerinde yükseltmiştir. Bu durum özellikle eğitim alanında kendini gösterir. Yukarıdan aşağıya gerçekleşen ve geleneksel yaşam tarzına sahip bir cemiyyetin sosyo-kültürel kodlarıyla örtüşmeyen uygulamaların kalıcı olması, görüldüğü kadar kolay olmayacaktır. İmparatorluğun büyük kentlerinde dahi değişime karşı gösterilen direnç ile birlikte düşünüldüğünde, bu durumun taşrada çok daha belirgin olması kaçınılmazdı. Salt nakli bilimlere dayalı medrese eğitiminin hâkim olduğu Anadolu coğrafyasında, sadece bu dönemde değil, Tanzimat ve sonrasında yapılacak daha radikal girişimlerde de, benzer bir olgu söz konusu olacaktır.

2.4. Tanzimat Devri ve Eğitim Reformu

Tanzimat'ın arefesinde, beklenen değişimin öncüleri, II. Mahmut döneminde Avrupa'ya gönderilen ve Batının kültürel kurumlarını yakından tanıyan aydın sınıfı oluşturacak olan Jön Türkler (Yeni Osmanlılar) denilen genç bir aydın grubu olacaktır. Değişim talebine -her ne kadar marjinal ve sivil bir aydın grubu yüksek sesle dillendirse de- imparatorluğun geleneksel kurumlarında yetişmelerine rağmen, Batı bilim ve dillerini kendi imkânları ile öğrenen, kendi devirlerinin oldukça ilerisinde olan Mustafa Reşit Paşa, Sadık Rifat Paşa, Ahmet Vefik Paşa, büyük devlet adamı Âli Paşa ve Münif Paşa gibi entelektüel devlet adamları da kayıtsız kalmayacaktır. Hemen hemen her devlet kurumu ve sivil teşekkülün ıslahat hareketlerinden etkilendiği bu dönemde, maârif de kendi payına düşeni aldı.

Modernleşme serüveninde Batılı eğitim sisteminin gelişmesi ve yerleşmesinde devlet adamları dışında, İmparatorluk sınırlarında 16. yüzyıldan beri varlık gösteren ve sayıları hızla artan çeşitli yabancı okullar da etkili oldu (Fortna, 2005: 108). Fakat Türk ve Müslüman öğrenciler arasında bu kurumlara ilgi oldukça sınırlıydı. Bu sınırlılıkta, azınlık okullarına 19. yüzyıldan itibaren etkili olmaya başlayan misyon okullarının faaliyetlerinin de eklenmesi, geleneksel yaşam tarzına ve dini inançlara ters düşmesi gibi kaygılar etkili oldu. Devlet erkinin de bu okullara kuşkucu ve baskıcı yaklaştığı açıktır (Davison, çev. 2012: 668-669). Öte yandan bilinmelidir ki yüksek eğitim kurumlarında, müslim ve gayrimüslimlerin bir arada eğitim alabildiği Mekteb-i Tıbbiye ve Mühendishâne gibi eğitim kurumlarının varlığı, Osmanlıcılık eğiliminin bir yansıması hatta gereği olarak dikkat çeker (Somel, 2012: 698). Bu durum her ne kadar genel eğitim sistemi içerisinde sınırlı kalmış olsa da, sonraki kuşak tanzimat aydın ve devlet adamları için cesaret verici olmuştur.

Bu ortamda 1839'da ilan edilen ve Osmanlı modernleşmesinin en önemli dönüm noktası olan Tanzimat Fermanı (Gülhâne Hatt-ı Hümayûnu), sadece Maârif alanında değil, topluma dokunan tüm kurumlarda ve iktidar odağında artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağını belgesidir (Findley, 2010: 88). Her ne kadar bu gelişme, Fransız İhtilali'nin Osmanlıda yarattığı iç sorunlar, devletin çok uluslu yapısını koruma ve Mısır Sorunu gibi uluslararası boyut kazanmış siyasi gelişmelerin etkilerinin bir sonucu olarak görülse de, her şeye rağmen Osmanlı siyasi erkinin kendi insiyatifiyle ortaya koyduğu ve demokratikleşme taleplerinin hiç de azımsanmayacak ölçüde olduğu gerçeğini değiştirmemektedir (Berkes, 1978: 215).

Oldukça sıra dışı bir entelektüel çevreyi temsil eden Kâtip Çelebi ve İbrahim Müteferrika gibi etkili düşünürler dahi, devlet kurumlarındaki yozlaşmaları ele aldıkları

nitelikli eserlerine rağmen, ortodoks geleneğin kalın duvarlarıyla korunan medrese eğitim anlayışına, dolayısıyla ulemâ sınıfına karşı tutunamadı. Dolayısıyla Tanzimat devlet adamları da bu kökleşmiş devlet kurumları ile modernleşme yolundaki mücadelede, hedefledikleri noktaya ulaşamadı. Hiç şüphesiz Maârif alanında yapılmaya çalışılan ıslahatlarda kendisini daha çok hissettiren bu geleneksel-modern ikilemi, Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinin de en önemli gündemlerinden biriydi. İlmiye/ulemâ sınıfının bir demokles kılıcı gibi varlığını her an hissettirdiği bir ortamda, eski kimliğini yitirmiş, 16. yüzyıldan beri gerileme sürecinin zirveye ulaştığı medrese temelli Maârif geleneğini ortadan kaldırmak veya en azından radikal bir inkılâba tabi tutmak yerine, medrelerin yanına ilhamını Batıdan alan okulların açılmasıyla yetinilebilmiştir. Buna karşın modernleşme süreçlerini Batı ile uyum içinde yürüten gayri müslimlerin devam ettiği okulların eğitim anlayışı, özellikle 1856 Islahat Fermanı'nın sağladığı geniş hakların da etkisiyle, Osmanlı eğitim kurumları karşısında belirgin bir ilerleme kaydetti (Antel, 1999: 446). Bu belirgin farklılaşmayı ortadan kaldırmak ya da en azından azaltmak adına Tanzimat Devri'inde neler yapıldı?.

Tanzimat devri devlet adamlarının, Maârifte tasavvur ettiği değişime yönelik ilk göze çarpan girişimlerinden biri Muvakkat Maârif Meclisi olacaktır. Geçici komisyon görevi gören bu meclis, ilk dönem eğitim ıslahatlarına kurumsal kimlik kazandırma adına etkili oldu. Bu kuruma yüklenen amaçlar arasında yer alan “yeni ıslahat atılımını uygulayacak aydın devlet memurlarına duyulan acil ihtiyaç”, değişim iradesini hayata geçirecek kadroları yetiştirme gerekliliğinin bir sonucudur (Antel, 1999: 448).

Muvakkat Meclis oluşturulduktan sonra, Emin Paşa'nın başkanlığındaki Meclis-i Maârif-i Umumiye'nin tavsiyesi ile 1847'de Mekatib-i Rüşdiye Nezâreti yerine Mekatib-i Umûmiye Nezâreti kurulmuş ve bu sayede rüşdiyelerin gelişmesinin önü açılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999: 64). Sıbyan mekteplerinden gelen talebeler bu rüşdiyelerde iki senelik eğitimden sonra Darülfünun'a gidecekti ancak bu yeterli bulunmayınca, DârülMaârif adıyla daha gelişmiş bir orta eğitim kurumu açıldı (Tekeli ve İlkin, 1999: 64). Dolayısıyla bu kurumun temel amacı da, açılması planlanan Dârülfünûn'a öğrenci yetiştirmektir. Benzer amaçlarla, ilköğretim alanında mahalle mekteplerinde yeterli donanıma sahip olmadan, hatta okuma yazma sorunu dahi çözülmeden mezun olan öğrencilerin sorunlarına yönelik bir yıl süreli Mekteb-i Eklâm ve sonrasında üç yıllık Mahrec-i Eklâm okulu eğitime başladı (Somel, 2012: 699-700).

1858'de Mekteb-i Mülkiye, 1868'de ise ilk defa Avrupa standartlarında bir orta öğretim kurumu olarak görülebilecek, bugün dahi varlığını ve belli ölçüde geleneğini sürdüren Fransız ekolü diyebileceğimiz Mekteb-i Sultânî (Galatasaray Sultânisi) açıldı.

Galatasaray Sultânisi, Tanzimatın güçlü değişim iradesine nazaran geç kalınmış bir girişim olmakla beraber, Osmanlılık ideolojisinin bir simgesi olması açısından da önemli bir eğitim kurumu olarak öne çıkar (Tekeli ve İlkin, 1999: 65). Bu süreçte, Dârül-fünûn’a öğretmen yetiştirmek amacıyla, Osmanlı’nın ilk pedagoglarından, Rehnümâ-i Muallimîn’in yazarı Selim Sâbit Efendi ve Hoca Tahsin Efendi, Batılılaşmanın erken dönemlerindeki politikaların devamı olarak, Paris’e ve sonrasında diğer Avrupa şehirlerine eğitim için gönderildi (Antel, 1999: 446).

Tanzimat devrinde temel eğitimle ilgili önemli gelişmeler yaşandı. Bu bağlamda Ahmed Kemâl Paşa’nın çalışmalarıyla Sıbyan Okulları ıslah edilmeye çalışılmış ve bunun için bir talimatnâme hazırlanmıştır. 1868’de Maârif Nâzırı Suphi Paşa, “Sıbyan Mekteplerinin Islahâtına Dâir Nizâm-nâme Lâyihası”nı hazırladı. Mahalle mekteplerinde verilecek derslerin içeriği ve niteliğini düzenleyen bu rapor, din dışı konuların ilköğretim seviyesinde okutulmasını gündeme getiriyordu. Taşra eğitiminin merkezileştirilmesi adına bu eğitim kurumları da Maârif Nezâreti’ne bağlanarak özerklikleri de ortadan kaldırılıyordu (Somel, 2012: 698).

Buraya kadar aktarılan tüm girişimler, eğitimi bir sisteme kavuşturma, daha da önemlisi bir bütün olarak ele almaktan uzaktı. Türk eğitim tarihinin kırılma noktalarından biri olarak görebileceğimiz, bugüne kadar açılan ve açılması planlanan eğitim kurumlarını bir eğitim sistemi çerçevesinde teşkilatlandırmak amacına yönelik, 1857’de kurulan Maârif Nezâreti’nin açılmasıyla başlayacak uzun bir hazırlık safhasının ardından “Maârif-i Umûmiye Nizam-nâmesi” yayınlandı (1869). Bu nizam-nâmenin ortaya çıkışı, sonraki bölümlerde aktarılacağı üzere, eğitim faaliyetlerinin yurt sathına yayılması ve kurumsallaşması açısından büyük bir değişimin de başlangıcı olacaktır.

2.5. Eğitimde Yerelleşme Çabaları: Rüşdiye Mektepleri ve Sultânîler

Osmanlıda eğitim sisteminin modernizasyonuna ilişkin reformların temeli 18. yüzyıla kadar dayansa da, bu reformların taşrada gelişmesi oldukça geç bir tarihte gerçekleşti. II. Mahmut ve sonrasında gerçekleşen ıslahatların, özellikle Tanzimat devrinde kurumsal bir kimliğe kavuştuğunu, o dönemlerde gerçekleşen gelişmelerde gördük. Bu süreçlerin merkezle sınırlı kalması, ülke geneline yayılması planlanan eğitim reformu düşüncesine uygun değildi. Bu eksikliği gidermek adına dönemin eğitim reformcuları diyebileceğimiz aydınları, hem bilimsel yazın çalışmalarıyla hem eğitim alanında aldıkları bürokratik yetkileri kullanarak karar alma süreçlerinde etkin rol almalarıyla ön plana çıktılar.

Tanzimat devrine gelinceye kadar devletin taşrada eğitim faaliyetlerini yürüttüğü temel kurum medreselerdi. Temel eğitimde ise sıbyan/mahalle mektepleri yaygın eğitim kurumu olarak ihdas edilmişti. Modern okul kimliğine sahip kurumların açılması için Tanzimat devrinin beklenmesi gerekecekti. Devlet okullarının taşrada açılması için ilk çalışmalar, daha önce değinildiği üzere Meclis-i Umûr-u Nâfia tarafından hazırlanan 1839 tarihli layihadır (Şahin, 2018: 95). Buna göre, sıbyan mektebi (sınıf-ı evvel) ile askeri okullar arasında önce “sınıf-ı sâni”, daha sonra “mekâtib-i rüşdiye (rüşdiye)” adını alacak olan okulların açılması kararı alındı (Şahin, 2018: 25).

Mekâtib-i Rüşdiye Nâzırı Esad Efendi’nin çabalarıyla hazırlanan nizamnâme ile devlete sivil bürokrat (kalemiye) yetiştirmek için 1839’da Mekteb-i Maârif-i Adliye ve Mekteb-i Ulûm-u Edebiyye-i Adliye açılmıştı (Demirkıran, 2019: 72). Rüşdiye düzeyinde olan bu mektep, sıbyan mektebini bitiren öğrencileri kabul edecekti (Şahin, 2018: 108). İlk rüşdiyenin açılması ve yaygınlaştırılması sürecinde 1845’de Meclis-i Maârif-i Muvakkat kuruldu ve eğitim alanında yapılacak reformları planlamak için hazırlanan layihaların (raporlar) ilkinde sıbyan mektepleri, ikincisinde orta derece mektep olarak rüşdiyelerin yapılandırılması konuları ele alındı (Demirel, 2002: 50). Aynı amaçlar doğrultusunda 1846’da Mekâtib-i Rüşdiye Nezâreti bünyesinde Meclis-i Maârif-i Umûmiye adıyla daimi bir meclis kuruldu (Doğanay, 2011: 27). 1847 yılında başına Esad Efendi’nin getirileceği Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti, sıbyan ve rüşdiye mekteplerinden sorumlu icra organı olarak oluşturuldu (Doğanay, 2011: 27). Daha sonra bu kurumun başına getirilecek olan Kemal Efendi’nin girişimleriyle -taşrada açılacak olan ilk modern eğitim kurumları olan rüşdiyelerin öncüsü kabul edilen Mekteb-i Maârif-i Adliye’nin¹⁴ kuruluşundan çok sonra- İstanbul’da gerçek anlamda ilk rüşdiye ancak 1847’de açılabilirdi (Somel, 2015: 94).

Abdülmecid döneminde yurt sathında Rüşdiye mektepleri açmaya yönelik ilk girişim Mekâtib-i Umûmiye Nâzırı Es’ad Efendi ile muavini Mekâtib-i Umûmiye Müdürlüğü görevini yürüten Kemal Efendi tarafından yapıldı (Şahin, 2018: 112). İstanbul’da Davutpaşa’da açılan bu ilk erkek rüşdiyenin (Davut Paşa Rüşdiyesi) ardından kısa sürede bu okulların taşraya yayılması planlandı (Somel, 2015: 94). Kızlara yönelik ilk rüşdiye de 1858’de, Cevri Usta Mektebi binasında, Kızlar Rüşdiyesi (İnas Rüşdiyesi) adı altında faaliyete başladı (Demirel, 2002: 54).

Meclis-i Maârif-i Umûmiye’nin Bâb-ı Âli’ye gönderdiği bir layihada, taşrada rüşdiyeler açma hedefi açıkça belirtilmişti (Somel, 2015: 94). Dönemin siyasal ve ekonomik koşulları içinde değerlendirildiğinde bu kararın uygulanmasının çok da kolay olmayacağı

¹⁴ Mekteb-i Mârif-i Adliye ve Mekteb-i Ulûm-u Edebiye, 1849’da Mekâtib-i Umûmiye Nezâreti’ne bağlanarak rüşdiye mekteplerinin tek çatı altında toplanması sağlandı (Doğanay, 2011:31).

anlaşılacaktır. Nitekim ilk etapta model olarak önce Bursa (Hüdavendigâr) ve Edirne’de açılan rüşdiye mekteplerinin ardından, Bosna, Tekirdağ ve zamanla diğer şehirlerde de açılmaya başladı (Somel, 2015: 94). 1853’de 25 vilayette rüşdiye mektebi açılması gündeme geldi ve bu mektepler için ihtiyaç olan muallim ve muîdlerin (yardımcı) kendi bölgelerinden seçilerek tayin edilmesi, maaş ve masraflarının hazineден ödenmesi kararlaştırıldı (Şahin, 2018: 117).

Rüşdiyelerde okutulacak derslerin Anadolu’da açılan mekteplerde okutulmasını sağlamak için en önemli unsur şüphesiz iyi eğitim almış öğretmenlerdir. İlk rüşdiyenin açılmasından önce, planlanan rüşdiyelerin muallim ihtiyacını karşılamak ve öğretmenlerin niteliklerini artırmak için alınan önlemler arasında en önemli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi’nin 9. maddesinde belirtildiği üzere İstanbul’da bir Dârülmuaallimîn (erkek öğretmen) (1848) ve Dârülmuaallimât (kadın öğretmen) (1870) adıyla iki önemli öğretmen okulu açılması kararıydı (Şahin, 2018: 63). Dârülmuaallimîn yapısı ve işleyişi Fransız okullarından esinlenilerek belirlendi (Özcan, 1992: 444). Ahmed Cevdet Paşa’nın gayretleriyle, “talebinin kemiyet ve keyfiyetini artırmak” maksadıyla hazırlanan Dârülmuaallimîn Nizamnâmesi 1852’de yürürlüğe girdi (Öztürk, 1993: 551-552). Her ne kadar bu okulların öğretmenleri çağdaş anlamda eğitim görmüş kişilerin yeterli düzeyde olmamasından ötürü medreselerden seçilmiş olsa da, eğitimin ilmiye sınıfının elinden çıkması ve laikleşmesinde önemli bir adım olarak görülmelidir (Berkes, 1978: 230).

İbtidâilerin kurulmasının ardından öğretmen ihtiyacını karşılamak için 1868’de Dârülmuaallimîn-i İbtidâiye (Sıbyan) açılacak ve müdürlüğüne de Mehmed Cevdet Efendi getirilecektir (Öztürk, 1993: 551). Dârülmuaallimîn-i İbtidâiye’nin açılmasıyla, 1848’de açılan Dârülmuaallimîn de, Dârülmuaallimîn-i Rüşdi ismini alacaktır (Menekşe, 2022: 667). Bu arada bazı rüşdiyelerin İbtidâiye dönüştürüldüğü görülmektedir. Bunun nedeni her ne kadar bu mekteplerden beklenen verimin alınamaması gibi görünse de, daha çok maddi yetersizliklerdir (Şahin; 2018: 183). Buna mukabil kimi zaman taşradaki eğitimin aksamamasını sağlamak için İbtidâiye dönüştürülmek istenen bazı mektepler de rüşdiye statüsünde varlığını devam ettirdi (Şahin, 2018: 185).

1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile eğitimin her kademesindeki yenilik hareketinden rüşdiyeler de nasibini aldı. Bir sonraki bölümde detaylı olarak değinileceği üzere, eğitimde modernizasyon sürecinin önemli bir adımı olarak bu nizamnâme, rüşdiyelerin yurt sathında açılması ve bunun koşullarının belirlenmesi açısından da önemli bir adımdır

(Demirel, 2002: 53). Nizamnâme'ye göre rüşdiyelerin¹⁵ de içinde bulunduğu eğitim kademeleri sıbyan ve rüşdiye, idâdi ve sultânî ve son olarak da mekâtib-i âliye şeklinde yeniden derecelendirildi (Düstûr-I. Tertip, C.I.: 184). Rüşdiyelerin işleyişine dair, İstanbul ve taşra vilayetleri için talimatnâmeler (yönetmelik) hazırlandı. "Taşra Mekâtib-i Rüşdiyesinin İdare-i Dâhiliyesine Mahsus Talimat" ile, taşra eğitim teşkilatlanmasında rüşdiyelerin her türlü iş ve işlemlerinin merkezi idarece yapılması için yasal zemin oluşturuldu (SNMU, 1316: 311).

Emrullah Efendi ve Şükrü Bey'in gayretleriyle hazırlanan ve yürürlüğe giren "Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-u Muvakkatı" ile, rüşdiyeler de dâhil olmak üzere temel eğitim-öğretiminin esasları, okulların açılması, işleyişi, ders müfredatı, eğitim kademeleri vb. yeniden düzenlendi (Düstûr-II. Tertip, C.II.: 804-824). Bu düzenlemeler, büyük değişiklikler yaşanmadan uzun süre hükmünü koruyacaktır. Buradaki asıl sorun, özelde rüşdiyeler, genelde temel eğitimle ilgili yapılan reformların taşraya yansıtılmasında yaşanan zorluklardır. Nitekim vilâyet merkezlerinde mektepler sayı olarak görece yeterli olsa da, vilayet dışında kalan küçük taşra kazalarında rüşdiyelerin sayısı ve niteliği beklenen düzeyde olamamıştır. 1860 tarihine kadar ülke genelinde 48 adet rüşdiye mektebi mevcuttur ve bu sayı zamanla artacak, özellikle II. Abdülhamit devrinde, ünlü sadrazam Said Paşa'nın eğitim alanındaki çalışmaları neticesinde, rüşdiye ve diğer eğitim kurumlarında nicelik ve nitelik bakımından önemli gelişmeler yaşandı (Gündüz, 2019: 89-90).

Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi ile rüşdiyelerin eğitim kalitesini artırmak, pozitif bilimleri de ders müfredatlarında oransal olarak artırmak ve okutulacak derslerin içeriklerini iyileştirmek amacıyla bir müfredat çalışması yapıldı. Nizamnâmenin 23. maddesinde 4 yıllık rüşdiyelerde okutulacak dersler şu şekilde verilmişti: Mebadi-i ulûm-u diniye (Din ilimlerine giriş), Lisan-ı Osmânî kavaidi (Türkçe gramer), İmlâ ve yazı, Tertib-i cedîd üzere kavaid-i Arabiye ve Farsiye (Arapça ve Farsça Gramer), Tersim-i hudut (Resmi Hat), İlmi hesap (Aritmetik), Mebadi-i hendese (Geometri başlangıcı), Tarih-i umûmi ve tarih-i Osmanî (Genel tarih ve Osmanlı Tarihi), Coğrafya, Jimnastik ve okulun bulunduğu yerde en çok kullanılan dil (Çağır ve Türk, 2017: 63). Hemen hemen tüm sınıf ve kademelerde yazı ve dil dersleri ağırlık kazandı. Matematik ve geometri gibi pozitif bilimlere yönelik derslerin tüm sınıf kademelerinde yer alması, nizamnâmenin en önemli başarılarından biridir. Nitekim o güne kadar dini ağırlıklı ders ve müfredatın dışına pek çıkmadı. Dolayısıyla eğitimde modernizasyon sürecinde üzerinde en çok durulan konulardan biri de bu oldu.

¹⁵ "Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin ilan edildiği 1869/1870 (H. 1286) yılında 2 rüşdiye idâdîsi, 11 erkek ve 1 nısıf rüşdiyesi olmak üzere toplam 14 mektepte 1.673 öğrenci vardır. Sütlüce Nısıf Rüşdiyesi ve Fatih'de Çörekçi Kapısı haricinde Fatih İdâdiyesi yeni mekteplerdir" (Doğanay, 2011: 46).

Tablo 1: İstanbul ve Bilâd-ı Selase'deki Erkek Rüşdiye Mekteplerinde Okutulan Derslere Mahsus Cetvel

Birinci Sene			İkinci Sene		
Dersler	Ders Saatleri		Dersler	Ders Saatleri	
	Haftada	Senede		Haftada	Senede
Vezâif-i diniye	3	108	Vezâif-i diniye	2	72
Lisân-ı Osmanî	2	72	Lisân-ı Osmanî	2	72
Lisân-ı Arabî	2	72	Lisân-ı Arabî	2	72
Lisân-ı Farisî	2	72	Lisân-ı Farisî	2	72
Kıraat-ı Türkiye ve İmla	2	72	Hesab	2	72
Ahlâk	2	72	Tarih-i Mukaddes	2	72
Hesab	2	72	Coğrafya	2	72
Hatt	1	36	Fransızca	3	108
Toplam	16	576	Resim	1	36
			Hatt	1	36
			Toplam	19	684
Üçüncü Sene			Dördüncü Sene		
Dersler	Ders Saatleri		Dersler	Ders Saatleri	
	Haftada	Senede		Haftada	Senede
Lisân-ı Osmanî	2	72	Lisân-ı Osmanî	2	72
Lisân-ı Arabî	2	72	Lisân-ı Arabî	2	72
Lisân-ı Farisî	2	72	Lisân-ı Farisî	2	72
Hıfz-ı Sıhhat	2	72	Hıfz-ı Sıhhat	2	72
Tarih	2	72	İnşa	2	72
Coğrafya	2	72	Tarih-i Umumi	2	72
Hesab	2	72	Coğrafya	2	72
Fransızca	3	108	Fransızca	3	108
Resim	1	36	Resim	1	36
Hatt	1	36	Hatt	1	36
Toplam	19	684	Toplam	19	684

Kaynak: Menekşe, 2022: 682.

Eğitim tarihçisi Menekşe'nin hazırlamış olduğu tabloda, İstanbul'da rüşdiye mekteplerinde okutulacak ders ve saatlerinde en çok dikkat çeken verilerden biri, ders müfredatlarında tüm sınıf kademelerinde dil eğitiminin bulunmasıdır. Bu eğitime ilk iki sene daha fazla ağırlık verildiği görülüyor. Osmanlı'nın çok milletli imparatorluk yapısı göz önünde bulundurulduğunda, dil öğrenimine neden ağırlık verildiği daha iyi anlaşılacaktır. Nitekim Osmanlı Türkçesi'ni oluşturan Türkçe, Arapça ve Farsça, Osmanlı toplumunda da hâkim diller arasındaydı ve toplumda birleştirici ortak özelliklerden olması nedeniyle de ihmal edilemezdi.

1879'da Maârif Nezâreti'ne bağlı Mekatib-i Rüşdiye Dairesi'nin kurulması, devletin rüşdiye okulları ile ilgili kurumsallaşması açısından önemli bir gelişmeydi. Bununla birlikte, bu işlerin başına getirilen dönemin önemli eğitim bilimcisi Selim Sabit Efendi'nin gayretleriyle, Doksanüç Harbi'nin yarattığı mali sıkıntılara rağmen rüşdiye sayıları artırılmaya ve sorunları giderilmeye çalışılmıştır (Kodaman, 1999: 96). Bununla ilgili yayınlanmış bazı istatistiklerde yer alan verilere göre; 1877'de 400 civarında olan rüşdiye sayısı 1878'den sonra Doksanüç Harbi'nin etkisi ve sonrasında yaşanan toprak kayıplarıyla 277'ye kadar düşmüş, 1880'lerde ise kademeli olarak artmıştır. 1890 yılına gelindiğinde sadece Konya vilayetinde 23, Aydın'da 31, Hüdavendigar'da 32, Kosova'da 20, diğer vilayetlerle birlikte toplamda 341 rüşdiyenin açıldığı görülmektedir (Menekşe, 2022: 688-699). Bu rüşdiyelerin zükur (erkek) rüşdiyeleri olduğunu belirtmek gerekir.

İstanbul'daki rüşdiyelerde 1883 yılı itibarıyla 1928 öğrenci ve 198 öğretmen, vilayetlerdeki rüşdiyelerde ise 16.776 öğrenci bulunmaktadır (Menekşe, 2022: 683). Aynı yıl İstanbul'da erkek rüşdiyelerinin sayısı 19 iken öğrenci sayısı 1510'a, öğrenci sayısı 169'a, 1885'de ise öğrenci 1529'a ulaşırken (taşrada 41.726) öğretmen sayısı da 157'de kalmıştır (Şahin, 2018: 135-136). Öğrenci sayıları, 1889 yılında idadilerin bulunduğu yerlerdeki rüşdiyelerin kapatılmasına yönelik karar doğrultusunda rüşdiye sayılarının azalmasına paralel olarak azalmıştır. Taşra bölgelerinde rüşdiyelerin, sosyal ve ekonomik koşulların etkisiyle öğrenci ve öğretmen sayılarında dramatik değişimler yaşanmamıştır.

Modernleşme eğilimine rağmen kızların eğitimi yeterince yaygınlaştırılmadı ve kısıtlı eğitim imkânları içerisinde dahi nicelik ve içerik olarak yeterli düzeyde bir eğitim kalitesine ulaşılmadı. 1869 nizamnâmesinde kız rüşdiyelerinde okutulacak derslere bakıldığı zaman bu durum daha açık görülmektedir:

Mebâdi-i Ulûm-ı Dinîye (Din dersi), Muhtasar Tarih ve Coğrafya, Lisân-ı Osmanî Kavâ'id-i (Osmanlıca Dil Bilgisi), Hesab ve Defter Tutmak Usûlü, Mebâdi-i Kavâ'id-i Arabiye ve Farişiye (Arapça ve Farsça'nın Başlangıcı), Nakışa Medar Olacak Derecede Resim, İmlâ ve İnşâ (İmlâ ve Yazı), Ameliyât-ı Hıyâtiye (Dikiş İşleri), Müntehebât-ı Edebîye, Tedbîr-i Menzil (Ev İdaresi), Mûsiki (Mecburi değildir) (Çağır ve Türk, 2017: 67).

Bu müfredatta dikkat çeken en önemli husus, bazı temel dersler dışında çoğunlukla günlük yaşamla ilgili, ev işleri ve teknik üzerine derslere ırlık verilmesidir (Somel, 2000: 227). Bu durum şüphesiz Osmanlı'nın toplum yapısıyla da ilgilidir. Toplumdaki kadın imgesi, pederşahi aile yapılanmasının hâkim olduğu Osmanlı'da henüz Batılı toplumlar düzeyinde ön plana çıkmamıştır.

Tablo 2: 19. Yüzyıl Sonlarında Taşrada Faaliyet Gösteren Kız (İnas) Rüşdiyeleri

Vilayet	Mektep İsmi	Adet
Edirne	Edirne İnas Rüşdiyesi	1
Selanik	Selanik ve Nevrekep İnas Rüşdiyeleri	2
Yanya	Yanya İnas Rüşdiyesi	1
Suriye	Şam İnas Rüşdiyesi	1
Beyrut	Beyrut İnas Rüşdiyesi	1
Adana	Adana İnas Rüşdiyesi	1
Kastamonu	Kastamonu İnas Rüşdiyesi	1
Konya	Konya İnas Rüşdiyesi	1
Hüdavendigar	Bursa İnas Rüşdiyesi	1
Manastır	Manastır İnas Rüşdiyesi	1
Erzurum	Erzurum İnas Rüşdiyesi	1
Toplam		12

Kaynak: Menekşe, 2022: 699.

Yukarıdaki tabloda 19. Yüzyıl sonunda vilayetlerdeki kız rüşdiye sayıları verilmiştir. Dönemin koşullarına göre düşünüldüğünde, daha çok sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ve gelişmiş merkezi kentler diyebileceğimiz bölgelerin tercih edilmesi, eğitimin modernizasyonu sürecinin kız öğrenciler açısından oldukça yavaş ilerlediğini ve rüşdiye sayılarına bakılırsa da oldukça yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Selanik dışındaki vilayetlerde sadece birer adet rüşdiye mektebi açılabilmiştir.

Tablo 3: 1881-1888 Yılları Arasında Vilayetlerde Rüşdiye Sayıları

Bölgeler	1881	1883	1885	1887	1888
Anadolu	195	230	239	261	266
Rumeli	69	63	80	91	96
Ege Adaları	7	8	8	10	10
Arabistan	37	45	47	59	56
Girit	12	12	12	-	-
İstanbul Şehremaneti	11	11	11	12	12
Toplam	331	369	397	433	440

Kaynak: Menekşe, 2022: 683.

II. Abdülhamid devrinin sonlarına doğru ülke genelinde 462 erkek (zükur) rüşdiyesi, 74 kız (inas) rüşdiyesi, 1 karma rüşdiye, 57 özel rüşdiye ve 25 askerî rüşdiyesi olmak üzere

619 okulda eğitime devam edildiği görülmektedir (Menekşe, 2022: 683). Bu dönemlerde içeride ve dışarıda yaşanan siyasi ve askeri büyük sorunlara rağmen, merkezin dışında kalan yerlerde okullaşmanın artırılmaya çalışılmasını, miliyetçiliğin ve ayrılıkçılığın güçlenmesini önleme amacına yönelik olarak okumak gerekir (Somel, 2015: 102).

Rüşdiyelerin açılmasında ve yaygınlaşmasında daha çok devletin öncülüğü ve hayırseverlerin katkıları etkili oldu. Rüşdiye mekteplerinin açılacağı binaların yerinin belirlenmesi, inşaat masrafları ve benzer giderlerin karşılanmasında yerel ahalinin katkıları etkili oldu. Nitekim Maârif-i Umumiye Nizamnâmesi gereğince mekteplerin “hamiyyetkâr vatandaşlar ve servet sahibi kimseler” tarafından yaptırılması gerektiği vurgulanmıştır (Şahin, 2018: 126). Örneğin, bu çalışmanın konusu olan Konya vilayetine bağlı Alanya Kazası’nda açılan ilk Rüşdiye mektebi olan Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi’nin kurulmasında da benzer bir durum söz konusu olmuştur. Mektep için ilk adım, Emin Bey adında bir hayırsever tarafından, mektebin yapılacağı arsaların bağışlanması ile atılmıştır (A.MKT.MVL. 124/52).

İlkokulların ve öğretmen giderlerinin yerel kaynaklardan ve halkın bağışlarından sağlanması uygulaması 20. yüzyıl başlarına kadar devam etti. Bu yerel kaynaklardan en önemlisi olan “münderise vakıfları”nın, 1881’de yapılan bir düzenleme ile, tüm gelirlerinin sadece ilköğretim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi için kullanılması sağlanacaktı (Somel, 2015: 194). Rüşdiye mektepleri için kaynak üretmek ve mali sıkıntıları gidermek adına MUN’da bazı düzenlemelere gidildi. Buna göre açılacak olan rüşdiye mekteplerinin inşaat, öğretmen, yönetim gibi giderlerinin karşılanması için, 1880’de “maârif sandığı adını alacak olan “vilâyet maârif idâresi sandığı” oluşturuldu hatta öğretmen giderleri de, ibtidailerde olduğu gibi yerel münderise vakıflarından karşılanmaya çalışıldı (Somel, 2015: 203-204).

Rüşdiyeleri yeniden yapılandırma konusu 1888’de tekrar gündeme geldi ve Maârif Meclisi Reisi Ali Haydar Bey’in başkanlığındaki Maârif Komisyonu’nca tekrar masaya yatırıldı. Bu komisyonda, rüşdiye mekteplerinin eski önemini yitirdiği ve bu kurumların tasviyesi yoluna gidilmesi yönünde ifadeler kullanılmış olsa da, ibtidailerle birlikte ıslahı ve süreç içinde de idadilere ağırlık verilmesi gerektiği üzerinde mutabık kalındı (Kodaman, 1999: 107). II. Meşrutiyet devrine gelindiğinde rüşdiyelerle ilgili yeni düzenlemeler gündeme geldi. Maârif Bakanlığı 1909’da İstanbul için numûne rüşdiyeleri lâyihası hazırladı ve diğer eğitim birimlerinde olduğu gibi rüşdiyelerin numûne adı verilen örnekleri açıldı (Doğanay, 2011: 63). “Bu lâyihaya göre 9 numûne rüşdiye açılacak, yabancı ülkelerin aynı seviyedeki müfredatları burada da uygulanacak ve okul müdürleri Belçika’dan getirilecekti. Bu okullarda sadece Fransızca ve fen bilimleri öğretimi yapılacaktı” (Doğanay, 2011: 63). Rüşdiyelerle

ilgili çalışmaların devam ettiği süreçte, bir yandan da sultanî mektepleri açılması ile ilgili girişimlerde bulunuldu. Bu anlamda atılmış en önemli adım Galatasaray Sultânisi (1868) oldu.

Galatasaray Sultânisi'nin açılmasının gündeme gelmesi, rüşdiye mekteplerinin yeterli görülmemesinin bir sonucudur. Bu okul, rüşdiyelerden daha üst düzeyde eğitim vermesi planlanan ve her sınıftan Osmanlı tebaasından çocukların gidebilmesine imkân tanıyacak bir eğitim kurumu olarak düşünüldü (Demirel, 2012: 340). Sultâniler özellikle II. Meşrutiyet döneminde gelişme gösterdi. Süreç içerisinde mevcut idâdi mektepleri nitelik ve nicelik bakımından yeterli bulunmayınca sultânî mekteplerine dönüştürülmesine karar verildi. Bu süreçte yaklaşık 50 idâdi mektebi sultaniye dönüştürüldü ve 1914'e gelindiğinde imparatorluk sathında yaklaşık 59 idadi bulunmaktaydı (Gündüz, 2013: 104). İdâdiler, yüksek eğitim kalitesine sahip, üçer yıllık iki devreden oluşan kurumlar olarak tasarlandı ve belli sayıda alınan yatılı öğrenci kontenjanı dışında ücretliydi (Demirel, 2012: 342-348). Her ne kadar bu durum toplumun belli bir kesimine hitap etse de, devlete yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilme amacı göz önünde bulundurulduğunda, bu anlaşılabilir bir durumdur.

Eğitim tarihçisi Demirel'in tespitlerine göre; 1910-1911 eğitim-öğretim yılında İstanbul dâhil olmak üzere imparatorluğun farklı vilayetlerinde kurulan sultanilerde toplamda 4.159, 1913-1914 eğitim yılında ise otuzbir sultanide 9.573 öğrenci eğitim almıştır (Demirel, 2012: 343-345). Dönüşüm sürecinde eğitimin kalitesinin artırılması çabalarına ek olarak öğrenci mevcudunu artırma çabaları da dikkat çeker. Sultani düzeyindeki öğrencilerin özellikle yabancı okullara eğilim göstermelerini engelleme amacını da eklemek gerekir. Bu bağlamda sultanilerle sağlanmak istenen değişimin nedenleri arasında yabancı okullarla süregelen rekabetin etkisi söz konusudur (Demirel, 2012: 343). Nitekim bu okullara sadece Müslüman çocuklar değil, farklı ırk ve din mensubu tebaanın çocukları da kabul edilmekteydi.

Sultânilerde uygulanacak eğitim sistemi talimatnâmelerle düzenlendi. Okula seçilecek öğrencilerde aranacak niteliklerden, derslerin içeriği ve notlandırma sistemine kadar her konuda belirli düzenlemeler devreye girdi. II. Meşrutiyet devrinde sultanilerle ilgili yeni düzenlemeler hayata geçirilmeye çalışıldı. Bunlar genellikle okulların iç işleyişi ile sınırlı kalan uygulamalardı. Özellikle buralarda okutulacak dersler ve istihdam edilecek öğretmenlerin niteliği gibi konular öncelendi.

Tanzimat sonrasında hayata geçirilmeye çalışılan tüm ıslah ve ihya çalışmalarının yanında, II. Abdülhamit döneminde eğitimin halka benimsetilmesi adına daha çok din temelli bir eğitim anlayışı güçlendirilmiştir. Eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması, eğitimde bireyin

devlete olan bağılılığını sağlama ve disipline olmuş bir cemiyet yapısını inşa etme amacından bağımsız düşünülemez. Bu durumun ortaya çıkmasının da, dönemin koşulları içinde düşünüldüğünde, bazı iç ve dış siyasi gelişmelerle bağlantılı olduğu unutulmamalıdır. II. Meşrutiyet’le birlikte özellikle orta ve yüksek öğretimin iyileştirilmesi amacına yönelik tüm çabalar, kendinden sonraki dönemler için bir kanal açması dışında, beklenen dönüşümü gerçekleştirmekten uzak kaldı. Sonuç olarak, kısa zaman dilimi içerisinde alınan ve uygulanmaya çalışılan kararların, eğitimde yapılan değişikliklerden sonuç almanın belli bir sürece ihtiyacı olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, günü kurtarmaktan ileriye gidememesi kaçınılmaz olacaktır.

2.6. Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ve Yeni Eğitim Kurumları

Türk eğitim tarihinde ilk kez eğitime bir kimlik kazandıran bu nizamnâmenin hazırlanmasında, Türk eğitim kurumlarının sistemleştirilmesi için, Fransız eğitimci Jean Viktor Duruy’un görüşlerine başvuruldu (Şahin, 2018: 42). Fransız sisteminden adapte edilmesi, bu kurumun işlevi ve çalışma meotları Fransız eğitim geleneğinin izlerini taşır (Evered, 2012: 196).

Duruy, Osmanlı idarecilerine, eğitim kurumlarının her kademede ve tüm memleket sathına yayılması, orta ve yüksek öğretime ağırlık verilmesi gibi konularda tavsiyelerde bulundu (Demirkıran, 2019: 75). İlkokuldan profesyonel ve yüksek okullara kadar tüm eğitim kurumları kategorize edildi (Evered, 2012: 198). Duruy’un önerileri de dikkate alınarak, dönemin ünlü Maârif Nâzırı Saffet Paşa’nın gayretleri ile nizamnâme hazırlandı ve Maârif idâre ve teşkilatı ile görev ve sorumlulukları belirlendi (Kodaman, 1999: 22). 1286 tarihli Esbâb-ı Mûcibe Lâyihası¹⁶ olarak bilinen belge, “Maârif Nizamnâmesi’nin ideolojik çerçevesinin anlaşılmasında kritik öneme sahip olup, 1868-1869 devresinde Tanzimatçı devlet adamlarının eğitime bakışlarındaki normatif değerleri ortaya koyması bakımından dikkate değerdir” (Somel, 2011: 7). Lâyihada üzerinde durulan bir diğer önemli konu, halkın eğitim ıslahatına katılması konusudur. “Tanzimat dönemi eğitim ıslahatı yürütülürken nitelikli insan kaynağı hususunda olduğu gibi iktisadi açıdan da içinde bulunulan yetersizlik ıslahat sürecinin yavaşlamasına yol açmıştır. İktisadi alandaki eksiklik halkın yardımı ile giderilmeye çalışılmıştır” (Çiydem, 2018: 527). Bunun gibi temel konular üzerine eğilen mazbatanın giriş kısmında, nizamnâmenin yayınlanma sebebi şu şekilde açıklanmıştır:

¹⁶ Layihanın tam metni için bkz.: Cevâd, M. (1338). *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târîhçe-i Teşkilât ve İcrââtı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire. ss. 102-109.

Tarif ve beyandan azade olduğu üzere umran-ı âlemin menbâi fûnun ve maârif olub an be an semt-i kemale mail nevi insanın medeniyetce müsait olduğu terakkiyatı istishâl edebilmesi ve hıref-ü sanayie müteallik ihtirat ve tesisat-ı nafiayı meydana getirmesi ilim ve marifete mevkuftur.

Nizamnâme-i mezkûrun ahkâm-ı esasiyesi evvelâ tahsil-i ilm-i marifet için mecburiyet kaidesinin vazı, saniyen mekâtib-i umûmiyenin aksam ve derecat-ı muhtelifeye taksimi, salisen usul-ü tâlimin tertib ve tanzimi, rabian heyet-i talimiyenin tezyîd-i malumat ve itibarını ve terfih-i halini mucib olacak mesailin tetmimi, hamisen Maârif idare-i merkeziyesinin tensik ve tanzimiyle vilayatta dahi şubat-ı mukteziyenin teşkili, sadisen talebenin şevk ve gayretini calib bazı kavaid-i imtahiyyenin vazı ile meratib-i muhtelif-i tahsilin istihkakını tayin için rûus itası usulünün ihdâsı, sabian tesisat-ı ilmiyenin teksir ve tamimi, saminen Maârif-i umumiye tahsisatı için ahaliden bir iane-i mürettebe ahzı hususları... (Unat, 1964: 92).

Mazbataya göre bu nizamnâmenin yayınlanmasının nedeni, toplumların gelişmelerinin, ilim, fen ve sanat alanlarında elde edecekleri başarılarla bağı olduğu gerçeğidir. Bu nedenle nizamnâmeye ile eğitim almak (tahsil-i ilm-i marifet) zorunlu hale getirildi. Bunun yanında mekteplerin belli bölümlere taksimi ve derecelendirilmesi, eğitim usûlünün düzenlenmesi, merkezi idarenin yapısı ve taşra teşkilatlanması, eğitim kurumlarının teşekkülü ve finansmanı gibi meseleler de ön plana çıktı. 198 maddeden oluşan nizamnâmenin genel hükümleri şunlardır:

- 1- İlköğretim meselesi ele alınmıştır. (mad. 3-35)
- 2- Ortaöğretim meselesi ele alınmıştır. (mad. 35-50)
- 3- Öğretmen yetiştirme sorunu ele alınmıştır. (mad. 5-78)
- 4- Bir üniversite kurulması planlanmıştır. (mad. 79-128)
- 5- Özel öğretim sorunu ele alınmıştır. (mad. 128-131)
- 6- Okullar için gerekli olan kitapları telif veya tercüme yoluyla temin edecek Daire-i İlmiye planlanmıştır (mad. 133-137) (Cevâd, 1338: 470-473).

Nizamnâmenin genel hükümleri, eğitimin bir bütün olarak ele alındığını açık bir şekilde ortaya koyar. Tüm eğitim kurumları içerisinde, o güne kadar ciddiyetle ele alınmayan üniversite ve özel öğretim sorununun gündeme getirilmesiyle, çağdaş ve modern bir eğitim anlayışına resmi olarak adım atıldığı söylenebilir. Eğitimin en önemli unsurlarından olan öğretmen yetiştirme politikası daha önce de gündeme gelmişti ancak bu nizamnâme ile yasal bir zemine kavuşmuş oldu. Bu hükümler çerçevesinde her eğitim kademesi hakkında - okutulacak dersler de dahil olmak üzere- ayrıntılı düzenleme yapıldı. Bu bağlamda Nizamnâme'de müddeti dört yıl olan sıbyan kız ve erkek mektepleriyle ilgili şu genel hükümlere yer verildi:

- 1) Her mahalli ve karyede ve icabına göre bir iki mahalle veyahut bir iki karyede lâakal bir sıbyan mektebi bulunacak ve muhtalıt olan karye ve mahallelerde İslâm okulu başka ve eftali gayri müslime okulu başka olacaktır (3. Md.).
 - 2) Her mahalle ve köyde ve ihtiyaca göre bir iki mahalle ve bir iki köyde en az birer sıbyan okulu bulunacaktır.
 - 3) Bir mahalle veya bir köyde iki sıbyan okulu varsa bunlardan biri kızlara diğeri erkeklere tahsis edilecektir.
 - 4) Devam mecburiyeti erkekler için 6-10; kızlar için 7-11 yaşları arasındadır.
 - 5) İmtihanlar ise köy ve mahalle ihtiyar meclisi huzurunda yapılacaktır. Okutulacak dersler itibariyle, ilköğretimin önemi iyice anlaşılmaya başlanmıştır.
 - 6) Hocaların Osmanlı tebaasından ve Dârülmuallimîn mezunu olması zorunluluğu getirilmiştir.
 - 7) Okulun nizâmnâmesine uymayan hocalara çeşitli cezalar verilecek veya işten uzaklaştırılacaktır.
 - 8) Sıbyan okullarının inşa, tamir ve diğeri masraflarıyla hocalarının maaşları mahalle ve köy halkı tarafından karşılanacaktır.
- Nizamnamede sıbyan mekteplerinde okutulacak dersler: Usûl-i cedide tarzıyla elifba, Kur'ân-ı Kerîm, Tecvid, Ahlâka ilişkin resail, İlm-i hal, Yazı talimi, Fenn-i hesap, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malûmat-ı Nâfia olarak 6. maddede belirtilmiştir. Ayrıca derslerde değişiklik ancak Nezâretin izniyle gerçekleştirilecektir (Unat, 1964: 96-98; Cevâd, 1338: 470-473).

Nizâmnâmenin mekâtib-i rüşdiye kısmında aşağıdaki hususlara yer verilmiştir:

- 1) Beş yüz haneden fazla olan her kasabada birer rüşdiye açılacağı,
- 2) Rüşdiyelerin her türlü masraflarının Vilâyet Maârif İdaresi Sandığından karşılanacağı,
- 3) Rüşdiye binalarının Meclis-i Kebîr-i Maârif tarafından gönderilen plânlara göre yapılacağı,
- 4) Her rüşdiye, talebe sayısına göre bir veya iki öğretmen ve ayrıca bir mubassır (gözetmen) ve bir de hademe tayin olunacağı,
- 5) Muallim-i evvelin (başöğretmen) 800, ikincisinin 500, mubassır 250 ve hademenin 150 kuruş maaşla istihdam edileceği,
- 6) Rüşdiyelerde öğretim süresinin 4 yıl olacağı,
- 7) Bütün rüşdiyelerin 1-23 ağustos arasında tatile gireceği,
- 8) Rüşdiyeyi bitirenlerin imtihanla idadiye kabul edileceği, doğrudan doğruya rüşdiyeleri ilgilendiren temel prensiplerdir.

Nizâmnâmenin 23. maddesinde, rüşdiyelerin ders programıyla ilgili şu düzenlemeler yer aldı: Mebadi-i ulûm-u diniye (Din ilimlerine giriş), Lisan-ı Osmânî kavaidi (Türkçe gramer), İmlâ ve yazı, Tertib-i cedid üzere kavaid-i Arabiye ve Farsiye (Arapça ve Farsça Gramer), Tersim-i hudut (Resmi Hat), İlm-i hesap (Aritmetik), Mebadi-i hendese (Geometri başlangıcı), Tarih-i umûmi ve tarih-i Osmanî (Genel tarih ve Osmanlı Tarihi), Coğrafya, Jimnastik ve okulun bulunduğu yerde en çok kullanılan dil (Düstûr, I. Tertip C-I: 187-190; Cevâd, 1338: 476-477).

Maârif-i Umumiye Nizamnamesi'nin, 33-41. maddeleri idadileri düzenlemektedir. Nizamnamede idadilerle ilgili hususlarla ilgili aşağıdaki maddeler belirlenmiştir:

1. İdâdî okulları, rüşdiyelerden mezun olan müslim ve gayr-i müslim çocukların bir arada öğretim yaptıkları yerdir. (mad. 33)
 2. 1.000 hanedan fazla ve bulundukları yerin önemine göre seçilecek her kasabada birer idâdî okulu yapılacaktır. (mad. 34)
 3. İdâdîlerin yapım masrafları, öğretmen ve hademe maaşları ve diğer giderleri vilâyet maârif idaresi sandığından karşılanacaktır. (mad. 35)
 4. Her idâdînin muavinleriyle beraber altı öğretmeni bulunacaktır.
 5. Her idâdînin yıllık tahsisatı, personel giderleriyle birlikte 80.000 kuruş olacaktır.
 6. İdadilerin tatil zamanı rüşdiyelerle aynı dönemde olacaktır (mad. 40).
- İdâdîlerin öğretim süresi üç yıl olup şu dersler okutulacaktır: Türkçe kitâbet ve inşâ, Fransızca, Kavânin-i Osmaniye, Mantık, İlm-i servet-i milel, Coğrafya, Târih-i umûmî, İlm-i mevâlid, Cebir, Hesap ve defter tutma, Hendese ve ilm-i mesâha, Hikmet-i tabiyye, Kimya ve Resim. (mad. 38) (Düstûr, I. Tertip C-I: 187-190; Cevâd, 1338: 476-477).

1869 Nizamnamesi'nde öğretmen okulu "Mekâtibi Âliye" yani yüksekokul olarak sınıflandırılmış ve ilgili okulların başında gösterilmiştir. Nizamname'nin 51. maddesinde "Mekâtib-i Âliye Darülmuallimîn ve Darülmuallimât ile Fünûn ve Sanayi muhtelif mektepleridir" denilmektedir. Nizamname, Darülmuallimin ve Darülmuallimat mekteplerini ayrı ayrı ele almıştır. 57-67 maddelerinde Darülmuallimin ile 68-78 maddelerinde Darülmuallimat (Kız Öğretmen okulu) ile ilgili düzenlemelere yer verilmiştir (Evered, 2012: 213-214; Cevâd, 1338: 477-478).

Nizamnâmede medreseler konusuna hiç değinilmemiştir. Bu anlamda ortaya konulan iradenin ve yapılacak olan Maârif çalışmalarının geleneksel eğitim anlayışından bir kopuşu da ifade ettiği söylenebilir. Geleneksel kurumlar yerine, birçok yerde orta ve yüksek öğretimin önemi üzerinde durulması, bu durumu kanıtlamaktadır.

Bu nizamnâme ile merkezde yapılan eğitim faaliyetlerinin taşraya da intikal ettirilmesine, bu kapsamda rüşdiye, idâdî ve sultaniye okullarının yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir (Karal, 1983: 201-202). Nitekim nizamnâmenin Mekâtib-i Hususiye ile ilgili bölümünün 9. maddesinde; "memleket çapında sıbyan, rüşdiye, idâdî ve sultânî mektepleri; İstanbul'da ise Dârülfünûn, Dârülmuallimîn, Dârülmuallimât ve kız rüşdiyelerinin açılması" öngörülmüştür (Kodaman, 1999: 25). Özellikle kızlar için açılacak olan sıbyan mektepleri ile ilgili özel uygulamalar getirildi. Örneğin nizamnâmenin 15-17. maddelerinde belirtildiği üzere, kızların erkek çocuklardan ayrı eğitim almaları kuralı getirildi (Evered, 2012: 209). Aynı durum bu kurumlarda eğitim verecek öğretmenler için de geçerli olup, kadın öğretmenlerin kızların eğitim aldığı mektepte görevlendirilmeri sağlandı. Eğitim ve yönetim metodu, eğitim dönemleri ve tatiller gibi mevzular da aynı düzenleme ile kurala bağlandı (Evered, 2012: 209).

Nizamnâme kapsamında kız ve erkek öğretmen yetiştirmek maksadıyla Dârülmuallemât ve Dârülmuallemîn açılacaktır (Şahin, 2018: 59). Öğretmen yetiştirmeye yönelik bu kurumlar, öğretmenlik mesleğini kurumsal bir kimliğe kavuşturma amacıyla ilgilidir. Nizamnâmede büyük bir bölüm ayrılan, fikir olarak ilk defa 1845’de ortaya çıkan ve ilk etütleri yapılan Dârülfünûn’un açılması kararı, yüksek öğretime yönelik ilk önemli adımlardandır. Sonuç olarak bu nizamnâme, ilk defa eğitim kurumlarını bir çatı altında toplamış ve bugünkü Milli Eğitim sisteminin altyapısını oluşturmuştur. Bu bakımdan merkezileşmiş devlet okulu sistemini tasarlaması ve eğitim sistemini modern bir yaklaşımla ele alması yönünden eğitim tarihimizin temel metinleri arasına girmiştir (Demirkıran, 2019: 75).

19. yüzyılda okullaşmanın ve eğitimde sistem çalışmalarının hızlı artışına rağmen, imparatorluk coğrafyasına planlandığı ölçüde yayılmaması ve çoğu Avrupa tarzında planlanan, Osmanlı dünyasında henüz kök salmamış bu eğitim kurumlarında tedrisat faaliyetlerini yürütecek eleman sıkıntısı gibi nedenlerle etkileri oldukça sınırlı kalmıştır. Örneğin, Dârülfünûn, yüksek öğretim kurumu olarak tasarlanmasına rağmen, yeterli öğretim elemanının olmaması, öğrencilerin seviyelerinin düşüklüğü, kitap yetersizliği gibi nedenlerle öğretim seviyesi de düşük kaldı (Karal, 1983: 205).

Modern eğitim kurumları açılırken, ülke içindeki geleneksel eğitim kurumlarının varlıklarını devam ettirmeleri ikiliklere, hatta gerilimlere neden olmuştur. Bunların yanında yeni eğitim kurumlarının fizik ortamının hazırlanmasında, bina yapımı ve giderleri, yazı tahtasından sırasına kadar her türlü eğitim materyali temini için gerekli finansmanın sağlanması da ayrıca bir yük oluşturmuştur. Devletin ekonomik sorunlar yaşadığı bir dönemde bu pek de küçümsenecek bir detay değildir. Ancak her şeye rağmen Tanzimat’la oluşan demokratik atmosfer ve Batılılaşma eğiliminin, sonraki devirler için yol açıcı bir etki yarattığı gerçeği de yadsınamaz.

2.7. II. Abdülhamid Devri: Eğitimde Yeni Arayışlar ve Sorunlar

Osmanlı tarihinde II. Abdülhamid devri, sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel kurumların her açıdan bir geçiş dönemi olarak görülebilir. Dönemin iç ve dış siyasi gelişmelerinin, özellikle eğitim kurumlarına yansıyan yönleriyle, devlet kurumlarının yapılanması ve dönüştürülmesi süreçlerine doğrudan ve/veya dolaylı etkileri olmuştur. Bu etkileri kavramak açısından, dönemin genel siyasi yapısının anlaşılması gereklidir.

Tanzimat ve ardından Islahat Fermanı’nın ilanı ile başlayan/gelişen demokratikleşme eğilimleri, ülke içinde ve dışında, bazı yeniliklerin yanında yeni sorunları da beraberinde

getirdi. Uluslararası gelişmelerin gölgesinde cereyan eden bu sorunlar, “ittihâd-ı anâsır”ı sağlamaktan çok, geçmişten gelen ayrılıkları daha da körükledi. Fransız İhtlali’nin zararlı etkilerini bertaraf etmek ve Osmanlılık düşüncesi ekseninde ülke bütünlüğünü muhafaza etmek amaçlarına yönelik olmasına rağmen, ne Tanzimat ne Islahat Fermanı beklenen sonuçları ortaya koyabildi (İnalcık, 2016: 159; Berkes, 1978: 242). Yeni Osmanlılar hareketine mensup genç Batıcı/Osmanlıcı aydınlar, heyecanla başladıkları ve baş koydukları yolda, hesaba katmadıkları iç ve dış faktörlerin etkisiyle, büyük engellerle karşılaştılar. Uzun zamandır büyük devletlerin Osmanlıya yönelik “Şark Siyaseti” temelinde izledikleri diplomasi, azınlık sorunlarını kaşıyarak, iç işlerine müdahale hamleleri ve sömürgeleştirme arzuları, kökleşmiş sorunları çözmek adına, içeride hayata geçirilmeye çalışılan her türlü olumlu hamleyi sonuçsuz bıraktı (Berkes, 1978: 245).

II. Abdülhamid, Tanzimat sonrası gündeme gelen azınlık sorunlarının, isyanların, ekonomik darboğazın, 1877-1878 Osmanlı-Rus Harbi’nin (93 Harbi) hararetli havasında ve Jöntürkler’in meşrutiyet beklentilerinin gölgesinde iktidara geldi. Kânun-u Esasi’nin ve I. Meşrutiyet’in ilanıyla birlikte Osmanlı tarihinde bir ilk yaşandı ve parlamenter yönetime geçildi. Meşruti idarede azınlıklar ilk kez devlet idaresinde söz sahibi oldu. Türk demokrasi tarihi açısından çok önemli gelişmeler olmasının yanında, Tanzimat devrinde de benzer beklentilerle yapılan yeniliklerin ortaya çıkardığı sonuçlardan farklı bir durum söz konusu olmadı. Ancak en azından dış politikada sağlanan konjonktürel ittifaklar ve diplomatik başarılar, imparatorluk bünyesinde yapılacak iyileştirme hamlelerine kapı araladı.

Tanzimat devrinden gelen eğitim anlayışı ve politikasının, Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile düzenlenen, eğitim kurumlarını belli bir merkezden idare etmeye dayalı olduğuna daha önce değinilmişti. Doğru amaçlarla yola çıkılmasına rağmen, birçok sorundan ve imkânsızlıktan kaynaklı olarak, hedeflenen okullaşmanın taşrada yaygınlaştırılamaması ve niteliğin yeterince yükseltilememesi sonucu kaçınılmaz olmuştu. II. Abdülhamid’in iktidarında ise meşruti rejime son verilmesi ile başlayan ve baskıcı/kontrolcü bir yönetim anlayışına dayanan “istibdâd” devri, hemen hemen her alanda olduğu gibi eğitim ve kültür alanında da önemli değişimleri beraberinde getirdi (Yeşil, 2015: 4) II. Abdülhamid Dönemi’ndeki merkeziyetçi idare eğilimi, yerel güçlerin devlet üzerindeki nüfuzunu kırarak sisteme entegre etmeye yönelik Tanzimat Devri uygulamalarını devam ettirdi. Bu durumun en çok etkilediği alanlardan olan eğitim, sosyal disiplini sağlama, halkın devlete olan bağlılığını güçlendirmenin bir aracı olarak şekillendirildi.

Başlangıçta, yaşanan buhranların etkisiyle eğitim ikinci planda kaldı. Kanun-u Esâsi gibi önemli bir metinde dahi eğitime sadece iki maddede değinildi. Bunlar, “kanunlara uymak

şartıyla her Osmanlının genel ve özel öğretime mezun olduğu (md. 15) ve her çeşit okulların devlet denetimi altında bulunacağını ve toplumun inanç işleri ile ilgili öğretim konusu dışında, Osmanlı toplumunun eğitiminde birlik sağlanması yönünden gerekli önlemlerin alınacağı (md. 16)” yönünde idi (Karal, 1983: 379). Maddelerin içeriği her ne kadar eğitimle ilgili olsa da, asıl ihtiyaç duyulan gelişmeyi, yani bir sistem oluşturacak reformu gerçekleştirecek itkiyi sağlamaktan uzaktı. Yanya Mebusu Abdül Bey’in Mebuslar Meclisi tutanaklarına geçen şu tespitleri, eğitimde gelinen noktayı, reform sürecinde yaşanan sorunları ve yapılması gerekenleri açıkça ortaya koymaktadır:

Abdülmecit’in ortaya koyduğu Tanzimat-ı Hayriye, maârifin yokluğu cihetile tam olarak tatbik edilemedi. Devlet ve milletin ruhu mesabesinde olan Maârif Nizamnâmesi neşrolundu. Mektep denilecek, nümunelik için olsun bir mektebimiz vücade gelmedi. Bir devlet ve milletin esası Maârif, adil nizamlar ve bunları yürütecek memurlardır. Bizde, bu üç şey dahi noksandır. Esas noksan olduğça, teferruatta ne kadar himmet ve gayret sarfolunsa faydasız kalır. Dünyada, refah, saadet ve medeniyet ile ilgili ne kadar şeyler varsa cümlesi Maârif sayesinde. Maârifsiz hiçbir millet terakki etmedi... (Karal, 1983: 380-382).

Tanzimat’ın uygulanamama nedenlerinden biri olarak eğitimin yokluğunu gösterir. Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi’nin yayınlanmasına rağmen beklenen okullaşmanın olmamasını da aynı nedene bağlar. Yasal düzenlemeler yapmaktan öteye geçerek, uygulamaya dönük ve kâğıt üzerinde kalmamış reformların hayata geçirilmesi gerekir. Toplumsal refah, huzur ve adaleti ancak bu şekilde tesis edebiliriz. Abdül Bey devamında şunları aktarır:

Muntazam olmayan birkaç medreseden ve her ne kadar istenildiği gibi değil ise de şöyle böyle işe yarar askerî mekteplerden başka millet için ne mekteplerimiz vardır? Evvelce bir Dârülfünûn (Üniversite) açıldı. Fakat açılır açılmaz kapandı. Sonradan Sultânî (Lise) açıldı. Bunun da lâıyıkıyla semeresi henüz görünmedi. Başkentte durum böyle ya taşra memleketlerinin hâli? Bazı kasabalarda bulunan, eğitim usulü ve kaideleri yolsuz, Rüşdiye mekteplerinden başka mektepleri bulunmayan kasabalar ile köylerde Sibyan mektebi bile yok...

Mevcut bulunan medreseler ve mekteplerin öğretim usullerini ve kaidelerini tamamen kaldırıp erkek ve kızlara mahsus ayrı ayrı köylere varıncaya kadar Sibyan ve Rüşdiye okulları kurulmalıdır. Sancak merkezlerinde birer idâdi açılmalıdır. İstanbul’da ilim ve fennin her dalı için Avrupa’da olduğu gibi, büyük bir Dârülfünûn tesis edilmelidir. Bundan başka Maârifin terakkisine hizmet etmek üzere bir Akademi kurulmalıdır... (Karal, 1983: 380-382).

Abdül Bey’in mecliste yaptığı konuşma, zamanında büyük zaferleri ile şan ve şeref levhalarına kazınan Osmanlı Devleti’nin, ihmalinin ve kayıtsızlığının neticesinde geldiği noktayı tüm çıplaklığıyla gözler önüne serer. Geçmişten birikerek gelen eğitim sorunlarının

yanında, merkezde dahi yetersiz kalan okullaşmanın taşrada gerçekleştirilememesi, eğitimin tüm Osmanlı tebaası için bir hak ve zorunluluk olduğu gerçeği de düşünüldüğünde, büyük bir başarısızlıktır. Abdül Bey'in akademik eğitime yaptığı vurgu, dönemin koşulları içerisinde oldukça değerlidir ancak rüşdiyesi olmayan kasabalar, hatta sıbyan mektebi dahi olmayan köylerden söz edilen bir ortamda, önceliğin temel eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına verilmesi gerekirdi. Merkezle sınırlı kalan eğitim reformları, ülke genelini kapsayan bir eğitim anlayışının yerleşmesine engel oldu.

Maârif meselesini dert edinen tek aydın Abdül Bey değildir. Bu dönemde gerçekleştirilecek olan modernist eğitim reformunda, tecrübe sahibi ve birikimli danışmanların imzası vardır. Ahmet Cevdet Paşa, Münif Paşa, Said Paşa, Kıbrıslı Mehmet Kâmil Paşa, Tunuslu Hayreddin ve Şakir Paşa bu önemli isimler arasında sayılabilir (Gündüz, 2019: 90).

II. Abdülhamid devrinde eğitim işlerinin kurumsal bir kimliğe kavuşması adına faaliyet gösteren Maârif Nezâreti ve ona bağlı Maârif Meclisi sadece merkezde örgütlenmiş, vilâyetlerde henüz bu faaliyetleri yürütecek bir yapılanmaya gidilmemişti. İlköğretim, sıbyan mektepleri (okul öncesi), İbtidâiye (ilkokul) ve rüşdiye mektepleri (yüksek ilkokullar) şeklinde örgütlendi (Kara, 1983: 389-390). Bu kurumların yerleşmesi ve yayılmasında, ulemâ sınıfının eğitim faaliyetlerinde hala baskın faktör olduğu gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda, önemli güçlüklerle karşılaşıldığı tahmin edilebilir (Somel, 2001: 88). 1907 tarihli Hüdâvendigâr Salnâmesi'nden anlaşıldığı kadarıyla, yeni eğitim metoduna uygun kurumlar daha çokimparatorluk merkezi ve büyük eyalet merkezlerinde ortaya çıkmıştır (Somel, 2001: 110). Örneğin Bursa'da, dönemin kayıtlarına göre, modern eğitim usullerine göre eğitim veren yalnızca 11 idadi açılabilmişti (Somel, 2001: 110).

Ortaöğretim kurumlarının yapılanmasında Tanzimat devrinden tevârüs eden klasik idâdi ve sultâniler varlığını devam ettirdi. Büyük hukukçu Ahmet Cevdet Paşa, idâdilerin vilâyetlerde de yaygınlaşması adına örnek/model teşkil edecek bir sivil idâdinin İstanbul'da kurulması için çaba sarfetti (Fortna, 2005: 150). Bu beklentinin gerçekleştirilmesi doğrultusunda siyasal erkin yeterince istekli olmaması, bu eğitim politikasına yönelik Cevdet Paşa'nın ve ondan daha fazla Kamil Paşa'nın sert eleştirilerine neden oldu. Ona göre bu durum sadece kaçırılan bir fırsattan ziyade, yabancıların Osmanlı gençliğini kendi emelleri doğrultusunda yönlendirmelerine fırsat tanımaktı (Fortna, 2005: 151). Fakat devletin içinde bulunduğu her geçen gün daha da dramatikleşen mali darboğaz ile siyasi ve idari alanda yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, devletin sadece okullaşma değil, diğer yatırımlar konusunda da neden çekingen davrandığı anlaşılabilir bir durumdur. Bu sorunu aşabilmek için

her yerleşim biriminin ihtiyacına göre yeni vergi kalemleri çıkarıldı ve böylece eğitim yükü büyük ölçüde topluma yüklendi (Gündüz, 2019: 92).

Bu dönemde ilk ve orta öğretimde önemli gelişmeler yaşandı. Sayılarının merkezin dışında da giderek artması ile, mektepleşme oranında kendinden önceki dönemleri gölgede bıraktı. İlk defa bu dönemde eğitimle ilgili her türlü gelişmenin kaydedildiği Maârif Salnamesi ve Maârif İstatistikleri yayımlanmaya başladı (Gündüz, 2019: 93). Bu gelişmelerden anlaşılabileceği üzere, eğitimde bilimsel somut verilerle hareket edilmeye çalışıldı. Bu verilerden anlaşıldığı kadarıyla, II. Abdülhamid döneminin ortalarına doğru okul sayısı 29.106, öğrenci sayısı 896.424, öğretmen sayısı da 31.767'ye ulaşmıştır (Gündüz, 2019: 93). Bu okullar arasında özellikle ibtidai okullarındaki artış, eğitimde ilköğretimin öncelendiğini göstermektedir.

Eğitimin kurumsallaması adına atılan önemli adımlardan bir diğeri olan Meclis-i Kebir-i Maârif (1869) de bu dönemde faaliyet gösterdi. 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin kurumsal uzantısı olarak görülebilecek bu kurum, eğitim-öğretim politikalarını belirleme görevini üstlenmiş, Maârif Nezâreti içerisinde, merkezi teşkilatın önemli kurumları arasında varlığını 1922'ye dek sürdürmüştür (Ünal, 2008: 5). İlmî ve idârî olmak üzere iki daire şeklinde örgütlenen bu kurumun şubeleri olarak vilayetlerde de Vilâyet Maârif Meclisleri kuruldu (Erdoğan, 1995: 99). Bu şekilde imparatorluk sathındaki mekteplerin tüm somut ihtiyaçlarının karşılanması ve işleyişlerinin düzenlenmesi sağlanmaya çalışıldı. Bu kurumun çalışma ve karar alma görevlerinin bir kısmını yürüten diğer bir kurum da Ahmed Hamdi Efendi başkanlığında oluşturulan "Encümen-i Teftiş ve Muâyene Dâiresi"dir. Türkçe ve diğer dillerde basılacak kitaplarla ilgilenmek, yabancı devletlerden gelen kitapları kontrol etmek ve tüm okulların denetlemesini yapmak gibi görevleri üstlenen bu kurum varlığını 1909'a kadar da sürdürmüştür (Ünal, 2008: 17).

İmparatorluğun eğitimi finanse etme sorunlarına çözüm üretme çalışmaları devam ederken, bir yandan da yabancı okullar ve azınlık okullarının hızlı bir şekilde örgütlenmeleri gibi bir sorunla karşılaşıldı. Gerçi bu problem uzun zamandır vardı ancak bu dönemde sayılarının kontrolsüz bir şekilde artması dikkat çekicidir. Azınlık ve misyoner okullarının denetimini sağlamaya yönelik "Milel-i Gayr-i Müslime ve Ecnebi Okulları Müfettişliği" adıyla bir kurum vücuda getirildi (1886) ancak beklenen sonuç elde edilemedi (Gündüz, 2019: 95). Bu kurumların eğitim sisteminde belirgin güç olmaya başlamaları, Osmanlı devlet adamlarını idadiler konusunda daha çok gayret göstermeye sevk etti. Fakat idadi açılan/açılacak yerlere bakıldığında, daha çok Türk olmayan tebaanın bulunduğu yerlerden ziyade, Anadolu'da meskûn Türk popülasyonun olduğu yerler tercih edildi (Kara, 1983:

392). Bundan çıkan sonuç, devlet adamlarının, her ne kadar azınlık misyon okullarının varlığının ve çalışmalarının Osmanlı Türk ve Müslüman tebaası için uzun vadede bir tehdit olduğunun bilincinde olsalar da, imparatorluğun aktüel gerçekleri bu konuda daha fazla ileri gitmelerine müsaade etmediği gerçeğidir.

II. Abdülhamid dönemi eğitim sistemi Tanzimattan beri gelen Batılılaşma eğilimlerini yansıtmaktadır. Batı tarzı eğitim sadece eğitimin içeriği değil, fizik ortamına da yansımıştır. İmparatorluktaki değişimin bir göstergesi olarak okulların mimari yapısı ve şehirden bağımsız yerleşimi göze çarpar. Her ne kadar Batı tarzı bir eğilim söz konusu olsa da, bu eğilimi eğitime yansıtmak eğitimci sorunu başgösterdi. Bu okullarda eğitim verecek personel sorununun çözümü için ulemâ sınıfı mensupları devreye sokuldu ve bu durum geçici de değildi¹⁷ (Fortna, 2005: 150). İstanbul'da eğitim veren kumumlar ile taşrada faaliyet gösterenler arasından bu durumdan kaynaklı ikilikler kaçınılmaz oldu. Geleneksel İslâmi eğitimin de ihmal edilmek istenmemesi, Batı referanslı ders, müfredat ve uygulamalar ile birarada yürütölmeye çalışıldı.

Modern eğitim sisteminin benimsenmesi ve uygulanmasında yaşanan bir diğer sorun da, II. Abdülhamid döneminde izlenen idare usûlünün, eğitim kurumlarının yapılanmasında etkili olması. Siyasal erkin monarşinin merkezi otoriter yapısını korumak adına aldığı tedbirlerden biri de, devletin yüce menfaatlerini ön planda tutan bireleri yetiştirecek eğitim sistemini öncelemektir. Nitekim II. Abdülhamid'in bizzat tecrübe ettiğı Jöntürk gerçeğı ortada duruyordu. II. Mahmut döneminden beri Avrupa'ya öğrenci olarak gönderilen gençler, orada benimsedikleri hürriyet fikirleriyle yurda döndüklerinde monarşi rejiminin geleceğı için oldukça tehditkar sonuçlar doğurdu.

Tanzimatla başlayan demokratikleşme süreci meşrutiyetin ilanıyla rejim değişikliğine kadar gitti. Şimdi II. Abdülhamid, belki de askıya aldığı anayasa ile ortadan kaldırdığı meşruti idarenin hayaleti daha ortada dolaşırken, devlet otoritesini ve istibdad idaresini ayakta tutmaya bir katkısı da olur beklentisi ile Dârülfünûn'un açılmasına kapı araladı. Padişah II. Abdülhamid'e sunulmak üzere Heyet-i Vükelâ'nın hazırladığı yazıda, Dârülfünûn'un açılma gerekçesi olarak "Avrupa'ya giden gençlerin nezâret altında bulunmamasından fikirleri ve ahlâkları bozulduğı öne sürölerek bundan böyle Avrupa'ya talebe gönderilmemesi ve İstanbul'da tahsillerini tamamlamalarına imkân yaratılması için bir Dârülfünûn'un açılması" ifadeleri yer aldı (Karal, 1983: 394). Gerekçede Dârülfünûn'un açılması iradesinin gösterilmesi şüphesi önemlidir, ancak gençlerin

¹⁷ Ünlü İngiliz eğitim tarihçisi Benjamin C. Fortna'nın, çoğunlukla Mekteb-i Hümayun isimli birinci el kaynakların kullanıldığı çalışması, II. Abdülhamid dönemi eğitim sistemini din, devlet ve eğitim ilişkisi üçgeninde ustalıkla ele alır. Bu konuda detaylı bilgi için bkz: Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn, Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*. (Çeviren: Pelin Sıral) İstanbul: İletişim Yayınları.

fikirlerinin “nezâret” (kontrol) altında tutulması gerekliliğinin dolaylı olarak vurgulanması, bize nasıl bir yükseköğretim anlayışının uygulanacağı konusunda fikir vermesi açısından dikkate değerdir.

Türk modernleşme tarihinin en radikal adımlarından olan Dârülfünûn-u Şâhâne’nin açılması ile yüksel ihtisas eğitiminde çok önemli bir aşamaya geçildi.¹⁸ Batı bilim ve felsefesinin bu kurum aracılığıyla Osmanlı dünyasına girmesini sağlayarak, öğrencilerin eğitim için ecnebi memleketlerine gitmek zorunda kalmalarının önüne geçilmeye çalışıldı (İhsanoğlu, 2010: 710). Bu adımı farklı alanlarda eğitim verecek kurumlar izledi. II. Abdülhamid dönemin kurumsal eğitim yapılanmasının en dikkat çekici özelliklerinden biri de çeşitliliktir. Farklı ihtiyaçlara cevap verecek meslek ve ihtisas okullarının yanında, temelleri II. Mahmut döneminde açılan Mekteb-i Mülkiye’nin geliştirilmesi, Hukuk, Ticaret, Maliye, Mühendis, Baytar, Güzel Sanatlar Mektepleri gibi birçok alanda yeni eğitim kurumları ortaya çıktı. Eğitimde dil ve ahlak eğitimi sorunu ile ilgili çalışmalar başlatılarak, Türkçe’nin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına çalışıldı. Din ve ahlak derslerinin saatleri artırılarak ders kitapları buna göre düzenlendi. Nitekim amaçlanan “dini bütün, ahlaklı ve itaatkar birey” tipini ortaya koymanın eğitimdeki en önemli ayaklarından biri de buydu (Gündüz, 2019: 96).

Fortna’nın Mekteb-i Hümayun isimli eserinde geçen aşağıda alıntılanan ifadeler, II. Abdülhamid dönemi eğitim sisteminin, yukarıda değinilen vardığı nokta hakkında bize bir fikir vermesi açısından önemlidir:

19. yüzyıl sona ererken (ve İslâm’ın 14. Yüzyılı başlarken) imparatorluğun feci durumuna karşın eğitim soyut manada neredeyse mucizevî bir kurtuluş vaat etmiştir. Ancak, yeni tarz eğitim kavramı derdin ilacı olarak görülmüşse de; temel eğitsel gelişmeye ilham veren, Osmanlı-İslâm öğeleri ile yeni pedagojinin devletin yararçı tavrıyla birleştirilmesi olmuştur. Yerli dini kültürel ruh, yeni eğitimi imparatorluğun bütünlüğünü korumakta yeterli görülen bir Osmanlıcılıkla birleştirmekte, daha doğrusu imparatorluğun gelecek dönemlerdeki gelişmesine yardımcı olmakta önemli sayılmıştır (Fortna, 2005: 24).

Dil konusunda da, imparatorluğun çok uluslu yapısından kaynaklı olarak farklı dillerin konuşulduğu bir ortamda, Türkçe’yi merkezi bir konuma yerleştirerek, onu bir bilim ve kültür dili yapmaya çalışmak gibi zorlu bir girişimde bulunulduğunu belirtmek gerekir (Gündüz, 2019: 97). Farklı dilin konuşulduğu bir ortamda her ne kadar bu pek mümkün olmasa da, toplumda milli bilincin oluşturulmaya çalışılması konusunda vizyoner bir girişim olarak görülmelidir. Eğitimde dil meselesi, özellikle II. Meşrutiyet döneminde İttihatçılar arasında olgunlaşan Türkçülük cereyanının etkisiyle tekrar ısıtıldı. Tüm girişimlere rağmen, konuyla

¹⁸ Bu konuda detaylı bilgi için bkz.: İhsanoğlu, E. (2010). *Dârülfünûn, Osmanlı’da Kültürel Modernleşmenin Odağı C.I-II*, İstanbul: İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırmaları Merkezi (IRCICA) Yayınları.

en radikal adımlar, bu sürecin devamı olarak görebileceğimiz Cumhuriyet yıllarındaki eğitim reformlarıyla atılacaktır.

II. Abdülhamit döneminin eğitim kurumlarının nicelik ve çeşitlilik açısından dikkate değer ayrıcalığı ve kazanımları, nitelik ve sürekliliğin sağlanması yönünden sağlanamadı. Tanzimat'ın devlet erkânı, çözümü Batı kültürünü olduğu gibi benimsemekte aramasına rağmen, II. Abdülhamit devrinde, Batının teknik gelişmişliğinden yararlanma yoluna gidildi ve bu kez, toplumsal ve siyasal konularda oldukça temkinli davranıldı (Koçer, 1974: 164). Meşrutiyetin ilgası sonrası başlayan, otoriter ve kontrolcü istibdad idaresi, her alanda olduğu gibi eğitimde de belli bir programı hayata geçirmeye çalıştı. Devlet, eğitimin doğrudan içindeydi. Dönemin ideolojik eğilimleri okul kadrolarında ve ders içeriklerinde belirleyici bir role sahipti. Bu nedenle okullaşma oranı had safhaya ulaşsa da, bu sorunlar niteliksel gelişmenin önünde önemli bir engeldi. Sait Paşa'nın hatıralarındaki şu eleştirel ifadeler, maârifin içinde bulunduğu vahim durumu ortaya koyar:

Mektep, muhit ve cemiyetin ictimâî ve iktisâdî şartları ile en sıkı bir münâsebeti olan bir müessesedir. Muhit müessir olmakla beraber, her devrin ve her mutlak ve müstebid idarenin mümeyyiz vasıfları olan hafiyelik, korku, tembellik, cehalet maalesef bu devrin mekteplerine de girmiştir. Mekteplerde muhakeme ve müşahade dersleri yerine, bol bol hâfıza temrinleri konmuştur. Tarih-i edebiyat gibi dersler asgarî haddine indirilmiş olduğu gibi, bunlar da birer ezber dersinden başka bir şey değildir. Yüksek mekteplerde bile, derslerin çoğu hafıza temrinlerinden ileri geçemiyordu. Terbiye, korkuya dayanıyordu. Padişaha sadakati temin etmek en büyük vatanî vazife idi... Okulların bütün mânâve gayesi saltanata sâdık tebaalar ve saltanat hükûmetine memurlar yetiştirmekten ibârettir (Koçer, 1974: 164).

Eğitim ve okulu, sosyo-ekonomik bir kurum olarak gören Said Paşa'nın, baskıcı bir idare altında verilecek eğitimin, korku ve cehalet özelliklerini barındıracağını, konuşabilmenin zor olduğu bir zamanda ifade edebilmesi oldukça değerlidir. Modernleşme eğilimine rağmen okullarda analiz ve gözlem yeteneğini artıracak dersler ihmal ediliyor ve yüksek mekteplerde bile “ezbercilik”, hala en gözde eğitim yöntemi olmaya devam ediyordu. Said Paşa'nın özellikle “terbiye, korkuya dayanıyordu” tespiti, genel durumu özetleyen en çarpıcı ifadedir. Özetle, Said Paşa'nın ifadelerine dayalı olarak şunu söylemek mümkün; eğitim, bireysel ve sosyal gelişimi sağlayacak özgür bir ortamda ve çağdaş anlayışa uygun olarak verilmek yerine, bir sosyal disiplin, padişaha itaat ve sadakat aracı olarak organize edildi. Bu nedenle de beklenen değişim ve gelişimi yeterince sağlayamadı.

Tüm bu gelişmelere rağmen belirtmekte yarar var; II. Abdülhamid dönemini kendi koşulları içerisinde değerlendirmeliyiz. Dönemin genel konjonktürü göz önünde bulundurulduğunda, iç ve dış siyasetin ve büyük ekonomik sorunların baskısı altında

yapılabileceklerin şüphesiz bir sınırı olacaktır. Buna rağmen belli konularda bu sınırların aşılabildiği söylenebilir. Daha önce değinildiği üzere, okullaşma oranında ve okul türlerinde hiç görülmediği kadar artış kaydedildi. Nitekim önde gelen eğitim tarihçilerinden Osman Nuri Ergin, bu devrin eğitim durumunu izah ederken, bu dönemi bir gerileme ve dağılma olarak gören görüşlerin aksine, “maârifin yayılma ve ilerleme evresi” ifadesini kullanır (Koçer, 1974: 165).

2.8. II. Meşrutiyet Dönemi: Eğitim Sisteminde İhtilaf Yıllar

II. Meşrutiyet’in ilanı ve İstibdad Devri’nin sona ermesiyle başlayan yeni siyasi süreç, Osmanlı idari ve siyasi yapısının yanında, eğitim sistemi ve kültür hayatında da bazı değişimleri beraberinde getirdi. Radikal bir sistem dönüşümünden ziyade, eskiden beri süregelen Osmanlıcı, İslâmcı ve yeni yeni Türkçü ideolojik eğilimler, eğitim faaliyetlerinde belirleyici oldu. Bunların yanında meşruti rejimin de kendisinden beslendiği Batıcı eğilimlerin bir yansıması olarak, II. Mahmut döneminden beri olduğu gibi, Avrupa’ya, kızlar da dâhil birçok öğrenci gönderilmeye devam edildi (Demirkıran: 2019: 68). II. Meşrutiyet’in mimarları, Batının demokratik değerlerini benimseyen ve her fırsatta Osmanlı Devleti’nde de hayata geçirmeye çalışan Jöntürk geleneğinin takipçileri olan, İttihat ve Terakki Cemiyeti üyeleridir.

Çalışmalarıyla meşrutiyetin ilanında etkili olan cemiyet mensuplarının etkin olduğu dönemde, Avrupa’yı her ne kadar iyi etüt etmiş olsalar da, yeni gönderilen öğrencilerin yurda döndüklerinde yeterince ilgi görmemeleri, hatta toplum nezdinde yadırganmaları, uygun alanlarda istihdam edilmemeleri neticesinde, özellikle eğitim politikalarında beklenen gelişme sağlanamadı. Nitekim eğitim kurumlarında eğitim verecek personelin ülke içinde modern usûle uygun yetiştirilmesi ve istihdamı yerine, geçici çözümlere yönelmek gibi bir hataya da düşüldü. Geçmişten birikerek gelen plansızlık ve sistem sorunlarını çözüme kavuşturmak adına, devrin bazı önemli devlet adamı ve düşünürleri kısa vadede en iyi sonuçları alabilecek projeler üretmeye çalıştılar. Bu önemli düşünürlerden biri olan Emrullah Efendi, meşrutiyet devrinin en etkili maârif adamlarından biridir. Emrullah Efendi, bir eğitim bilimci hassasiyetiyle, eğitim dünyasını çok uzun zamandır uğraştıran yapısal sorunları çözüme kavuşturmak adına, bir Maârif-i Umumiye Kanun Lâyihası hazırlamış ve lâyihada belirttiği gibi, eğitim sisteminde köklü bir reform gerçekleştirmek istemiştir.

II. Meşrutiyet dönemi siyaset ve kültür adamlarından olan Halebli Sâtı Bey (Satı al Husri), Arap milliyetçiliğinin nazariyatçısı olmak dışında eğitim ile ilgili görüşleri dikkate değerdir. Özellikle “Yuva” adlı anaokulunda yenilikçi bir yöntemle okul öncesi müzik, yazı

ve hesap gibi dersleri vererek çocuklara çağdaş bir eğitimin verilmesine ön ayak olmuş, onların hayatla bütünleşmelerine katkı sağlamıştı (Ortaylı, 2000: 111).

Sâtı Bey ile çağdaş olan ve onunla eğitim anlayışı konusunda teorik bir tartışmaya giren Emrullah Efendi, Sâtı Bey'in temel eğitimden başlayarak okul bazında bir düzenleme yapılması fikrine karşı çıkarak, geliştirdiği Tûba Ağacı Nazariyesi ile eğitimin tepeden, yani yüksek eğitim kurumlarından başlayarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır (Gündüz, 2013: 456). Emrullah Efendi, akademik anlamda iyi eğitim verilmiş bireyler ile eğitimin alt kademelerine doğru bir düzelmeye sağlanabileceğini öne sürdü. Geliştirdiği eğitim teorisi, ölümünden birkaç yıl sonra Ziya Gökalp tarafından yayınlanmıştır fakat ne yazık ki görüşleri, günümüze kadar birçok eğitimciye ilham vermiş olsa da, hayata geçirilememiştir (Ülken, 1979: 200-201).

Eğitimin bir bütün olarak ele alınabilmesi, taşra teşkilatlanmasına da ağırlık verilmesine bağlıydı. Dönemin maârif anlayışı üzerine kafa yoran ve kalem oynatan neredeyse tüm düşünürleri, temel eğitimden başlayarak, en azından orta eğitim kurumlarına geçilebilecek şekilde bir kurumsallaşmaya gidilmesinin önemini vurguladı. Bu anlamda II. Meşrutiyet'in ilanında etkili olan İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin muktedir üyeleri, kendi düşünce dünyalarına uygun bir eğitim anlayışını yerleştirmek adına eğitimin kökleşmiş sorunlarıyla ilgilenmeye başladı. Cemiyetin kurucu üyelerinden Abdullah Cevdet'in bazı düşünceleri, kendi dönemindeki eğitim anlayışının ve mekteplerin içinde bulunduğu durumu göstermesi açısından dikkate değer (Ülken, 1979: 198). “Bizde mektep âlemi memât (ölüm) âlemidir. Bizim ibtidâi mekteplerimiz, maktel (cinayet yeri) ibtidâilerimizdir. Biz buralarda gelecek nesillere mücâdele etmek, üstün gelmek değil, ölmek, sürünmek, boyun eğmek, korkmak, tevekkül etmek, kendi nefsinin, varlığını unutmak ve nefsinin hiç güvenmemek talim (öğretim) ediyoruz” (Çam, 2014: 235) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Abdullah Cevdet, ıslahat sürecinin bir sonucu olarak ortaya çıkmalarına rağmen, ibtidai ve rüşdiye gibi yeni eğitim kurumlarının dahi bekleneni vermekten oldukça uzak kaldığına dikkat çekti. Daha önce de Said Paşa'nın yaptığı tespitlere benzer şekilde, eğitimin, özgür ve düşünen bireyler yetiştirmek yerine, akli ikinci plana iten, itaati önceleyen bir anlayışa sahip olduğu eleştirisini yapar.

Sadece ilköğretim değil, medrese düzeyindeki okullar da Cevdet'in eleştirilerinden nasibini aldı. Medreseler, daha önce de değinildiği üzere, 16. yüzyıl gibi erken bir aşamada gerileme sürecine girmişti. Özellikle Tanzimat döneminde büyük bir ilgisizliğe maruz kalan bu kurumlar, II. Abdülhamid döneminde yeniden ayağa kaldırılmaya çalışılmış, II. Meşrutiyet döneminde de Batıcı-modern eğitime tereddütsüz geçilmesi gerektiğini savunan Emrullah

Efendi ve Abdullah Cevdet gibi düşünürlerin öncülüğünde ıslah çalışmalarına konu olmuştu.¹⁹ Cevdet'e göre bu kurumların tıpkı Avrupa'daki gibi bir din adamları sınıfı (ruhban) -her ne kadar İslâm dininde ruhban sınıfı olmasa da- yetiştirme amacına hizmet etmeleri açısından önemsenmeleri gerekir (Ülken, 1979: 1999; Çam, 2014: 235). Cevdet'in düşüncesi, Avrupa kültürü söz konusu olduğunda uygulanabilir olsa da, Osmanlı devlet ve toplum yapısı için önemli sorunlar ve çıkmazlar barındırır. Dinsel motiflerin Osmanlı toplum yaşamının hemen her alanına sirayet ettiği geleneksel bir yapıda, laik unsurlar barındıran müdahaleler tepkiyle karşılaşacaktır. Bugüne kadar Batılılaşma eksenli yapılan ıslahatlar, Osmanlının erken dönemlerinden itibaren toplum ve devlet hayatında söz sahibi olan ulemâ/ilmiye sınıfına rağmen yapılmaya çalışıldı. Birçok yenilik hayata geçirilirken onların onayına başvuruldu. Dolayısıyla medreseleri sadece "ruhban" yetiştiren kurumlar olarak tasarlayıp, devlet işleri ve kamusal alandan soyutlamak, uzun zamandır dinin devlet hayatında en etkili teolojik unsur olduğu bir toplumda, teoriden öteye gidemeyecektir.

Medreseler gibi eğitimin köklü sorunları dışında, bu dönemde, azınlık okullarının geldiği ileri düzeyin nedenleri de sorgulanmış ve tıpkı Tanzimat devrinde olduğu gibi meseleye temelde ideolojik yaklaşılmıştır. Aslında eğitimdeki ikilik durumunun dışında bu kurumların tartışılabilmesi, Osmanlı eğitim kurumlarının geldiği nokta açısından dönemin kanaat önderlerine karşılaştırma şansı tanımıştı. Fakat bu karşılaştırmanın sonucu hiç değişmedi.

Meşrutiyet devri eğitim politikalarında eklektik diyebileceğimiz bir düşünce yapısı (Türkçü-İslâmcı ve Batıcı) çerçevesinde bir eğilimin olduğu söylenebilir. Yapısal sorunların her ne kadar farkında olunsa da, çözümlerin üretilerek hayata geçirilmesi sürecinde sorunlarla karşılaşıldı. Özellikle taşradaki sorunların uzun zamandan beri ele alınmasına rağmen kendi mecrasına bırakılması, meşrutiyetten cumhuriyete intikal eden en öncelikli konular arasında yer alacaktır.

Sonuç olarak; Osmanlı dünyasına 18. yüzyılda Lale Devri yenilikleri ile giren, devlet ve toplum hayatında varlığını daima hissettiren Batılılaşma olgusu, kendisini daha çok kültür ve sanat alanında göstermişti. Askeri alanda alınan yenilgiler neticesinde Batılılaşmanın yönü daha çok askeri ıslahat hareketlerinde Batı tarzı uygulamalara çevrildi. Avrupa'daki örneklerinden alınan ilhamla kurulan Mühendishâneler, Tıbhâne-i Âmire ve Mekteb-i Ulûm-u Harbiye gibi teknik okullar ve dışarıdan getirilen yabancı uzmanlarla sorunlara müdahale edilmeye çalışıldı.

¹⁹ Medreselerin ıslah edilme süreci ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: Bu çalışmanın ilk bölümünde yer alan "Medreselerin Islahı Süreci".

Kısacası sorun hep askeri eğitim olarak imlendi. Modernleşme de eğitim alanında askeri gerekliliklerin bir sonucu olarak ortaya çıktı (Somel, 2012: 688). Dolayısıyla 19. yüzyıla kadar askeri sorunlar dışında, ülke genelini hesaba katacak sosyo-kültürel politikalar üretilmedi. Ancak Avrupa ilmini ve fennini memlekete sokmak için çaba sarfeden II. Mahmut'un gayretleri ve akabinde Tanzimat Devri yenilikleriyle her şey değişmek üzereydi (Adıvar, 2000: 221). II. Mahmut'un ilköğretim projesi ve açtığı çağdaş mektepler, her ne kadar İstanbul ile sınırlı kalsa da, Tanzimat ile başlayacak devrimsel nitelikte gelişmelerin yol açıcısı olarak büyük öneme sahipti. Tanzimat, kendisinden öncekilerin birikimini daha da ileri götürdü (Berkes, 1978: 225).

Tanzimat Fermanı'nda her ne kadar Maârif sorunu öncelenmese de, bu önemli konu Tanzimat Devri aydınlarının dikkatinden kaçmadı. Modernleşmede medreseler dışarıda bırakılarak teknik ve genel eğitim kurumları öncelendi (Yaltkaya, 1999: 463). Eğitimin modernizasyonu hareketine en büyük ivmeyi kazandıran devrim niteliğindeki gelişme, Fransız sisteminden adapte edilen Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin yayınlanması oldu (Evered, 2012: 196). Böylece eğitim faaliyetlerinin bir kimliğe kavuşması ve memleket sathına yayılması mümkün hale geldi. Böylece kazanımların taşraya aktarılması için ilk rüşdiyeler de açılmaya başladı.

II. Abdülhamid dönemi eğitim politikaları, Tanzimat Devri kazanımlarının üzerine inşa edildi. Bu dönemde okullaşma oranı merkez ve taşrada hızla arttı. Daha önce yaşanan eğitimin finansmanı sorununun, dönemin siyasi sorunlarına paralel olarak bu dönemde de devam etmesine rağmen, yerel mali kaynaklar üretilmeye ve halktan sağlanan bağışlar artırılmaya çalışıldı (Somel, 2015: 182).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE YERELLEŞME ÇABALARI: ALANYA ÖRNEĞİ

Osmanlının erken dönemlerinden itibaren oluşmaya başlayan eğitim sistemi, daha çok merkezde yoğunlaşırken, imparatorluk sınırlarının genişlemesi ile taşrada teşkilatlanma süreci de hız kazanmıştır. Özellikle 15. yüzyıldan itibaren yeni fethedilen bölgelere ilköğretim ve ondan daha az olmak üzere medrese düzeyinde eğitim kurumlarının açılması sağlanmaya çalışıldı. Merkezi yönetimin taşrada okullaşmanın sağlanması, sorunlarının çözülmesi adına yaptığı çalışmaların ve karşılaşılan sorunların ele alınması açısından Alanya kazası bağlamında bir değerlendirme yapılacaktır. Nitekim Alanya, Osmanlı Akdenizi'nde kültür ve medeniyet ilişkilerinin merkezi konumunda olan yerleşimler arasındadır.

3.1. Tarihsel Arka Plan

3.1.1. Osmanlı Öncesi Alanya

En erken dönemleri Anadolu'nun tarih öncesi çağlarına kadar uzanan Alanya, antikçağlarda “Çıkıntı Yeri/Karga Yeri” anlamına gelen Coracessium/Korakesion olarak adlandırıldı (Umar, 1993: 462). Bu bölge Akdeniz coğrafyasında bir liman kenti olarak, ticari potansiyeli ve konumu itibarıyla kesintisiz bir yerleşim alanı olagelmıştır. Anadolu'nun güney sahilleri boyunca uzanan bu kent, Kıbrıs ve Doğu Akdeniz'de Lübnan ve Suriye coğrafyasına yakınlığı nedeniyle özellikle Bizans Akdeniz-Ortadoğu İslâm devletlerinin dikkatini çekmiştir. Ortaçağ Bizans kaynaklarında “Kalon Oros”²⁰ ismiyle anılan bölge, özellikle Bizans hâkimiyeti döneminde birçok mücadeleye konu oldu (Lloyd ve Rice, 1989: 5).

Alanya, Bergama Krallığı'nın kısa hâkimiyeti sonrası MÖ. 2. yüzyılda Roma İmparatorluğu egemenliğine girdi. Bu dönemde Kıbrıs ile deniz bağlantısından dolayı korsanlık faaliyetlerine de konu olan Alanya, özellikle MS. 2. ve 3. yüzyıllardabüyük bir zenginlik dönemi yaşadı (Hacıgökmen, 2021: 4). Bizans egemenliğine kadar bölgede kayıtlara yansıyan önemli bir gelişmeye rastlanmamaktadır. Bu durum Bizans hâkimiyetinden Haçlı Seferlerinin başladığı 12. yüzyıla kadar devam etmiştir (Hacıgökmen, 2021: 4).

1071 Malazgirt Zaferi sonrası Anadolu'yu yurt edinmeye başlayan Türklerin, Bizans İmparatorluğu ile yüzyıllar süren hâkimiyet mücadeleleri de başladı. Türkiye Selçuklu Devleti'nin kurucusu Kutalmışoğlu Süleymanşah'ın tarihi Bizans kenti İznik'i alarak merkez

²⁰ Şehrin günümüzde kullanılan “Alanya” adı, asıl adında yapılan bir harf değişiminden kaynaklanır. Antik Yunanlılara göre burası Korakesion, Bizanslılara göre “Güzel Dağ” anlamına gelen “Kolonoros”, Ortaçağ Latinlerine göre ise “Candalore veya Lescandelour” idi (Lloyd ve Rice, 1989: 9).

yapması (Sevim ve Merçil, 2014: 522) ile Bizans'a karşı genişleme süreci hızlandı. Süleymanşah 1084'te Antakya'yı sınırlarına dâhil ettikten sonra Haleb'e yöneldi ancak burada Suriye Selçuklu hükümdarı Tutuş ile 1086'da yaptığı savaşı kaybetti ve aynı yıl hayatını kaybetti (Sevim ve Merçil, 2014: 527).

I. Kılıç Arslan döneminde Haçlı Seferlerinin başlaması ve bu seferlerin Anadolu üzerinden yapılması 12. yüzyılda bir duraklama ve tahribata neden oldu. I. Haçlı Seferi sırasında İznik kaybedildi ve devletin merkezi Konya'ya taşındı. Bu sırada Urfa'da da bir Haçlı Kontluğu kuruldu. Bu sıkıntılı dönemi sonlandıran II. Kılıç Arslan, Bizans İmparatoru Manuel'e karşı kazandığı 1176 Miryokefalon (Kumdanlı) Zaferi ile Anadolu'da üstünlük Türklerin eline geçmiştir (Sevim ve Merçil, 2014: 550). Bu üstünlük süreci I. Gıyaseddin Keyhüsrev döneminde Samsun'un kurtarılışı ve Antalya'nın fethi ile devam etti. Bu dönemden başlayarak Akdeniz'in en önemli limanlarından biri olan Antalya'nın alınması ile iktisadi açıdan önemli bir adım atıldı ve Avrupalılarla ticari ilişkiler başladı (Sevim ve Merçil, 2014: 556). I. Gıyaseddin Keyhüsrev'in ölümünün ardından I. İzzeddin Keykâvus döneminde Sinop ve ardından, kaybedilen Antalya tekrar alındı ve kumandanı Mübârizüddin Ertokuş'u "Emîrû's Sevâhil" ünvanı ile subaşı olarak tayin etti ve uzun süre bölgenin tarihinde etkili isimlerden biri oldu²¹ (Yılmaz, 2002: 7).

I. İzzeddin Keykavus'tan sonra Türkiye Selçuklu tahtına geçen I. Alaaddin Keykubad'ın, Alanya tarihi açısından çok önemli bir yeri vardır. Türkiye Selçukluları'na en parlak devrini yaşatan bu yetenekli Sultan, Alanya'nın fethi için kolları sıvadı. Bu dönemde Alanya, kaynaklarda Kir (Kyr)²² Fard (Vart) isimli Ermeni kökenli bir kişinin kontrolünde idi (Sevim ve Merçil, 2014: 568). Şehir karadan ve denizden kuşatıldı, Kir Fard, hayatının bağışlanması şartıyla şehri teslim etmeye razı oldu (1223) (Sevim ve Merçil, 2014: 568). Şehrin ismi Alâiye²³ olarak değiştirildi.

Fetihden sonra, diğer kentlerde de olduğu gibi Alanya'nın imârı ve inşası için çalışmalar yürütüldü. Akdeniz coğrafyasındaki önemli konumuna binaen bir kale ve tersane inşa ettirildi. I. Alaaddin Keykubad Alâiye Sancağı'nı²⁴ Selçuklu başkenti Konya'ya bağlamak için karayolu yaptırmış ve bu şekilde kentin gelişmesinin önünü açmıştır (Lloyd ve

²¹ Dönemin gelişmeleriyle ilgili ayrıntılı ve belgesel bilgi için bkz.: Turan, O. (2020). *Selçuklular Zamanında Türkiye*, İstanbul: Ötüken Neşriyat ve Turan, O. (1988). *Türkiye Selçukluları Hakkında Resmi Vesikalar*. Türk Ankara: Tarih Kurumu Yayınları.

²² "Bu kelimenin bir unvan olduğunu Yunanca "kirios" kelimesinden Türkçe'ye geçmiş olduğunu biliyoruz. Kir (Kyr) kelimesi "bey, ağa, hâkim, reis, hükümdar, emir" anlamlarına gelmektedir." Faruk Tuncay & Leônidas Karatzas'ın Yunanca-Türkçe Sözlüğünden iktibasla; (Hacıgökmen, 2021: 9).

²³ Orijinalinde 'Alâ'iyye olarak yazılan bu isim, Büyük Selçuklu Sultanı ve Alanya fatihi I. Alaaddin Keykubad'a izafe edilerek kullanılmıştır.

²⁴ Alanya'daki kentsel gelişim, bayındırlık faaliyetleri ve özellikle mimari yapıları ile ilgili Steven Runciman'ın önsözünü kaleme aldığı eser için bkz.: Lloyd, S. ve Rice D. S. (1989). *Alanya ('Alâ'iyye)*, (Nermin Sinemoğlu, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Rice, 1989: 49). Kısa zamanda kent, özellikle limanı stratejik konumu sayesinde önemsenen ve imar faaliyetlerine ağırlık verilen bir bölge konumuna yükselir.

Selçuklularda denizcilik faaliyetlerinin başlaması ve iktisadi gelişim anlamında Antalya'dan sonra önemli bir yere sahip olan kent, Osmanlı hâkimiyetine kadar bu konumunu sürdürdü. Bu dönemde Alanya'da yürütülen iskan faaliyetlerinin sonucunda demografik yapı müslümanlar lehine değişmiş olsa da, Osmanlı döneminde de varlığını devam ettirecek olan ve çoğunluğunu Hristiyan Türklerin oluşturduğu bir gayrimüslim nüfus da mevcuttur (Hacıgökmen, 2021: 20). Bu durum ileride değinileceği üzere bölgenin eğitim tarihinde ve sosyo-kültürel yapısının şekillenmesinde de belirleyici bir rol oynayacaktır.

Selçuklu idaresinden sonra Alanya ve çevresi 1236-1300 tarihleri arasında Moğol istilalarına sahne oldu (Hacıgökmen, 2021: 38). Daha sonra Karamanoğlu Mehmed Bey döneminde Karamanoğulları'nın hâkimiyetine girdi ve yine Karamanoğlu Beyliği'ne bağlı prensler tarafından yönetildi (Lloyd ve Rice, 1989: 9). Kıbrıs Krallığı ve Memlukler arasındaki hâkimiyet mücadeleleri döneminde, Kıbrıs Krallığı dışında, Alanya birçok yakın egemen güç tarafından stratejik önemi nedeniyle işgal edilmeye çalışıldı.

3.1.2. Osmanlı Hâkimiyetinde Alanya

Alanya son olarak Osmanlı döneminde II. Mehmet (Fâtih) döneminde Gedik Ahmet Paşa tarafından kuşatılarak fethedildi (1471) (Hacıgökmen, 2021: 39). Alanya, Selçukluların kenti kaybettiği dönemden itibaren artık eski önemini yitirmiştir²⁵ (Lloyd ve Rice, 1989: 9). Osmanlı döneminde kenti yeniden canlandırmaya yönelik çalışmalar yürütüldü. Şehrin fethinin hemen ardından, Osmanlıda her fetihten sonra âdet olduğu üzere, bölgenin demografik ve ekonomik unsurlarının tespiti için tahrir yapıldı (Özkan, 2021: 45). 1475 tarihli bu tahrir defteri²⁶ ile birlikte Alanya'daki gelişmeler kayıtlara yansımaya başladı (Özkan, 2021: 45). Bu belgeye göre Alanya'da Hristiyan tebaa ile birlikte 336 hane ve 1500-2000 kişilik bir nüfus mevcuttu (Özkan, 2021: 45).

İdari olarak sancak statüsünde olan Alanya, Anadolu ve Kıbrıs'ın ardından 1717'de kısa süreli olarak Adana, son olarak da 19. yüzyıla kadar bağlı kalacağı Kıbrıs'a dâhil edildi (Özkan, 2021: 47). 19. yüzyılda Osmanlı idare teşkilatında yaşanan değişimlerin ardından 1847'de Karaman (Konya) Eyaletine bağlandı. 1856'da liva statüsü verildi ve son olarak

²⁵ 15. yüzyıl sonlarında başlayan Coğrafi Keşifler sonrası ticari rotanın Atlas Okyanusu limanlarına kayması ve Akdeniz ticaretinin önemini yitirmesi ile Alanya 16. yüzyıldan itibaren ticari potansiyelini de büyük ölçüde kaybetti.

²⁶ Alanya'nın Osmanlı hakimiyeti dönemine ait bu ilk belge ve ayrıntılı bilgi için bkz.: Kalan, E. ve Demir M. (Eds.). 2021. *Alâiye'den Alanya'ya*. Alanya: Alaaddin Keykubad Üniversitesi Yayınları.

1868'de Konya vilayet merkezine dönüştürülünce Alâiye, sancak olan Antalya'ya kaza statüsünde bağlandı (Özkan, 2021: 49).

1888 tarihli Konya vilâyet salnamelerindeki kayıtlara göre Alâiye'nin nüfusu 13.676, köy sayısı ise 157'dir²⁷ (Özkan, 2021: 50). 1890 tarihli salnamede 11.411 kadın, 14.410 erkek toplam 25.821 nüfus mevcuttur (Özkan, 2021: 66). Alanya'da 1892'de 13 mahalle ve 89 köyde 4.466 hane, 1899 salnamesine göre nüfusu da gayrimüslimlerle birlikte 21.986'dır²⁸ (Özkan, 2021: 66). Bu çalışmanın odaklandığı 19. yüzyıl Alanya kazasının nahiyeleri şunlardır; Nefs-i Alâiye, Şeyhler Nahiyesi, Mahmud Seydi Nahiyesi, Kerâliye Nahiyesi, Malan Nahiyesi, Oba Pazarı Nahiyesi, Dim Nahiyesi ve Sedre Nahiyesi. Alâiye merkez kazasında 19. yüzyılda 182 hanede 910 Hristiyan Rum yaşamaktadır (Özkan, 2021: 71). Bu tarihten itibaren Alanya'nın idari yapılanmasında²⁹ bazı değişiklikler yapılmış olmakla birlikte, Antalya'ya bağlandıktan sonra statüsünü büyük ölçüde günümüze kadar devam ettirdi. Bu süreçte demografik yapısında değişimler yaşandı ve ekonomik koşullarındaki gelişmelere bağlı olarak nüfusu da arttı.

3.2. Alanya Kazası'nda Geleneksel Eğitim ve Eğitim Kurumları³⁰

19. yüzyılda, Osmanlı idari yapılanmasında Konya vilayetine bağlı olma durumundan kaynaklı olarak, bu çalışmaya konu olan Alanya Kazası'nın eğitim geçmişi söz konusu olduğunda, bölge ile ilgili her türlü bürokratik yazışmanın Konya vilayeti üzerinden gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu durumun, merkez-taşra ilişkileri bağlamında, belgelerdeki yazışma trafiği dikkate alındığında, bazı bürokratik aksama ve gecikmelere de neden olduğu söylenebilir. Dönemin Osmanlı arşiv kayıtlarından hareketle elde edilen veriler ışığında, Alanya'nın okullaşma, eğitim bürokrasisi, öğretmen ve eğitim faaliyetlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm faaliyetleri gibi konular ile ilgili kayda değer bilgilere ulaşılmaktadır.

Bahsi geçen arşiv kayıtlarına göre, Alanya kazası ile ilgili Osmanlı erken dönemlerine kadar giden resmi belgelere rastlanmamakla beraber, eğitim hakkında yazışma kayıtları 19. yüzyılda yoğunlaşır. Daha önce de değinildiği gibi, Alanya'nın demografik ve ekonomik yapısına yönelik çok değerli kayıtları içeren tahrir defterleri, her ne kadar klasik döneme

²⁷ *Konya Vilayet Sâlnâmesi (KVS)*, 1306, s. 505 (Özkan, 2021: 50).

²⁸ Alanya'nın demografik yapısının tarihsel süreç içerisindeki değişimini görmek için bkz.: Kalan, E. ve Demir M. (Ed.). (2021). *Alâiye'den Alanya'ya*. Alanya: Alaaddin Keykubad Üniversitesi Yayınları. ss. 67-68.

²⁹ Alanya'nın idari yapısının tarihsel süreç içerisindeki değişimini görmek için bkz.: Kalan, E. ve Demir M. (Ed.). 2021. *Alâiye'den Alanya'ya*. Alanya: Alaaddin Keykubad Üniversitesi Yayınları. s.55.

³⁰ Alanya'da Meşrutiyet devri öncesi ve sonrası eğitim kurumlarının tam bir dökümü ve detaylı bir tanıtımı için bkz. Gönüllü, A. R. (2008). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Alanya (1908-1938)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

kadar uzansa da, bölgenin eğitim geçmişi ile ilgili yeterli bilgiler içermemektedir. 16. yüzyıltibariyle Alanya'daki câmi, vakıf ve medrese gibi sosyal kurumlarla ilgili her ne kadar şeriyye sicilleri mevcut değilse de, önemli bilgiler ihtiva eden tapu tahrir kayıtları bu eksikliği belli ölçüde giderir (Özkan, 2021: 78). Bu çalışmanın odaklandığı modernleşme dönemine ışık tutan kaynaklar ise, 19. yüzyılda Konya vilayet salnameleri ve Maârif yazışmaları olarak karşımıza çıkar.

3.2.1. İlk ve Yaygın Eğitim Kurumu Olarak Câmiler

Osmanlı eğitim sisteminin taşraya yayılmaya başladığı 19. yüzyıla kadar medrese eğitimi öncesinde yaygın eğitim kurumu olarak nitelendirilebilecek en önemli kurum “câmi”dir. Osmanlıda sosyal yaşam ve yaygın eğitimin vazgeçilmez kurumları arasında olan câmiler, kuruluş yıllarından itibaren varlık göstermiştir. Büyük ve merkezi kentlerin simgeleri haline gelen bu dini yapılar, nüfusa paralel olarak hemen her kent, köy ve mahallede merkezi bir yere inşa edilmiştir. Öğrenciler bu dini temelli yapı ile ilk eğitim kurumu olarak tanışır ve dolayısıyla daha çok dini içerikli bir eğitim alırdı. Kur'an okuma ve din dersleri dışında bir sosyalleşme kurumu olarak da görülebilecek câmiler, toplum yaşamıyla bütünleşmiş ve bu özelliğini günümüze kadar da büyük ölçüde korumuştur.

Alanya kazasında da yukarıda değinilen amaçlar doğrultusunda birçok câmi ve mescit inşa edilmiştir. Bunlar arasında özellikle Süleymaniye ve Oba (Güleşen) Câmii erken dönemler için ön plana çıkmaktadır. Bunlardan başka Hacı Mehmet, Hacı Mustafa Paşa, Hatip, İbrahim, Kılıç Arslan, Hacı Ali (Musalla), Seyyid Hacı Ali, S. Hüseyin Ağa (Güneylizâde), Sultan Alâeddin (Süleyman), Süleyman Beşe ve Sinan Camii de ilerleyen dönemlerde inşa edilmiştir(Özkan, 2021: 78).

Câmiler, örgün eğitimin kısıtlı olduğu bir durumda, her ne kadar temel dini eğitim ihtiyacına cevap verse de, müfredatında kısmen de olsa müspet (pozitif) bilimleri de barındıran medrese eğitimi ihtiyacını ortadan kaldırmamıştır. Kaldı ki 19. yüzyıla doğru gelindiğinde, yeni ihtiyaçlar ve sosyal değişimler karşısında medreseler de yeterli görülmeyecek ve eğitimde yeni arayışlara gidilecektir.

3.2.2. Örgün Eğitim Kurumu Olarak Medreseler

Osmanlı klasik döneminin en önemlieğitim kurumu olan medreseler ve geçirdiği değişim sürecine daha önceki bölümlerde değinildi. Medreseler, merkezi idarenin, imparatorluğun taşra bölgelerinde en çok inşa ettiği eğitim kurumudur. Alanya kazasında da kurumsal eğitimin uzun bir süre en önemli unsuru olarak varlık gösterdi.

Alanya’da açılan ilk medrese 14. Yüzyılda inşa edildiği bilinen Oba Pazarı Medresesi’dir.³¹ Oba Köyü’nde bulunan ve eski Bizans iskânının üzerine inşa edilen medrese, büyük seyyah Evliyâ Çelebi’nin Seyahatnâmesine dahi yer almaktadır (Lloyd ve Rice, 1989: 45). Oba Pazarı Medresesi’nden sonra uzun bir süre Alanya’da medrese ya da medrese öncesi eğitim kurumu açılmadı.

Tablo 4: Alanya’da 18. ve 19. Yüzyılda Faaliyet Gösteren Medreseler

Medrese İsmi	Yeri	Banisi (Yapan)	YapılışTarihi	Geliri
Ahmediyye Medresesi	Alanya	Hacı Ahmet Ağa	1799	30 Kuruş
Tevfikiye Medresesi	Çarşı Mahallesi	-	1880	56 Kuruş
Bala Medresesi	Çarşı Kapısı	Âdem Çelebi	1767	
Oba Medresesi	Oba Köyü	Hacı Hasan Ağa	1828 ³²	
Mahmut Seydi Medresesi	Mahmut Seydi Köyü	Mahmut Seydi	1727	
Rumtaş Medresesi	Rumtaş Köyü	-	1892	15 Kuruş
Bayır Medresesi	Bayır Köyü	-	1591	
Eksere Medresesi	Eksere Köyü	-	1872	
Bedan Medresesi	Bedan Köyü	-	1872	
Değirmenözü Medresesi	Değirmenözü Köyü	-	1901	
Taşahur Medresesi	Taşahur Köyü	-	1757	
Hımaz Medresesi	Hımaz Köyü	-	1872	
Homa Medresesi	Homa Köyü	-	1872	
Karadere Medresesi	Karadere Köyü	-	1844	
Bazarcı Medresesi	Bazarcı Köyü	-	1864	10 Kuruş
Salur Medresesi	Salur Köyü	-	1864	

Kaynak: Gönüllü, 2008: 54.

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, 18. yüzyıla gelindiğinde medreselerin sayısında artış yaşanmasına rağmen, daha çok 19. yüzyılda inşa edildikleri görülmektedir.

³¹ Bir inşâ kitabesi bulunmayan medresenin bağımsız Alanya beyleri tarafından Karamanoğulları döneminde 14. yüzyılda yaptırıldığı ve en geç kayıtların da 16. yüzyıla tarihlenen vakıf kayıtları olduğu bilinmektedir (Lloyd ve Rice, 1989: 45). Klasik bir medrese yapı üslubuna sahiptir. Yaptıran kişiye izafeten, Elvan Bey Medresesi de denilmektedir. Ayrıca bkz.: Resim 4.1.

³² Bu tarih medresenin ilk yapılış tarihi değildir. Medrese daha sonraki dönemlerde yenilenmiştir.

Medreselerin kaza merkezinde yoğunlaşmasına rağmen, daha çok köy yerleşimlerinde inşa edildiği dikkat çeker. Osmanlı Alanya'sının erken dönemlerdeki okullaşma oranı, Osmanlı klasik döneminde vilâyet merkezlerindeki eğitim örgütlenmesi ve kurumsal yapısına nazaran, nicelik ve nitelik açısından yetersiz görünebilir fakat dönemin demografik ve sosyolojik yapısının yanında, henüz gelişmekte olan bir kent statüsünde olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu anlaşılabilir bir durumdur.

19. yüzyıldaki eğitimde modernizasyon ve yerleşme faaliyetlerine rağmen medreselerin taşra köylerinde varlığını devam ettirmesi, modern kurumların yeterince yaygınlaştırılmadığının da göstergesidir. Geleneksel Osmanlı reayası genellikle tarımsal üretimle uğraşan ve dışa kapalı bir cemiyettir (Tekeli, 1985: 458). Belli ölçüde hala göçebe ve yarı göçebe yaşam tarzını devam ettiren kırsal kesimin kentli bireylere göre dini eğilimleri ve geleneklere bağlılıkları daha güçlüdür. Bu nedenledir ki dini kimliği ile ön plana çıkan medreseler varlığını, modern okullar açıldıktan sonra dahi uzun süre devam ettirecektir. Modern eğitim ve yaşam koşullarının taşraya 20. yüzyılda dahi yeterince ulaşamadığı düşünüldüğünde, modern eğitime duyulan ilginin de, okullaşma oranının da, istenilen düzeyde olmaması beklenen bir sonuçtur.

19. yüzyılın sonlarına doğru memleketin neredeyse tüm taşra yerleşimlerinde olduğu gibi, Alanya'nın köylerinde de ibtidai mektepleri inşa edilebildi. Ne var ki bu mektepler medreselerle birlikte eğitim verdi ve buralarda yetişen bireyler aynı toplumsal ortamı paylaştı. Medreselerin dini ağırlıklı eğitim geleneği ile ibtidai ve rüşdiyelerin görece modern ders müfredatı ve uzman öğretmen kadrosu aynı toplumun bireylerine hitap etti. Gelişmiş kent kültüründen uzak bölgelerde bu durumun yaratacağı kültürel farklılaşmalar da olacaktır ancak bu farklılaşmaların çatışmaya dönüştüğüne dair belgelere de rastlanmamıştır.

Osmanlı medrese geleneği taşrada, merkezi yerlerde olduğu gibi kendine özgü özellikler de barındırır. Bu durum daha çok bu okulların eğitim ve yönetim faaliyetleriyle ilgilidir. Merkezi bölgelerde medrese personeli ve materyal temininde taşraya göre daha az sorun yaşandığını daha önce belirtmiştik. Merkeze uzaklık ve dönemsel yaşanan sorunlar (özellikle mali) nedeniyle, taşrada eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde, merkezin de teşviikiyle farklı uygulamalara gidilebilmiştir. Örneğin yukarıda verilen tabloda, Alanya'da yapılan medreselerin inşa edilme sürecinde, vakıf kültürünün bir yansıması olarak hayırseverlerin desteğinin olduğu görülür. Hayır amaçlı bağışlarla (infak) medrese inşa etme geleneği taşraya özgü bür durum değildir ancak bu bölgelerde daha yaygındır. Osmanlının erken dönemlerinden beri taşra eğitim kurumlarının yer tahsisi, inşası ve öğretmen giderlerinin karşılanmasında bölge halkının katkıları olmuştur. Örneğin, daha sonra

değınileceğı üzere, Alanya Rüşdiye Mektebi'nin kuruluşunun, hayırseverin bir kişinin desteğı ile mümkün olduğuna dair bir belge mevcuttur (A.MKT.MVL. 124/52). Devlet çoğı zaman bu tip destekleri teşvik etmiş ve hatta ödüllendirmiştir.

Alanya medreseleri varlığını, 19. yüzyıldaki eğitimde modernleşme ve bunun taşraya yayılma sürecinde de devam ettirdi. İlköğretimde ibtidâiler, ortaöğretimde Alanya Rüşdiye Mektebi dışında modern eğitim kurumlarının ortaya çıkmaması, özellikle de bir idadi mektebi kurul(a)maması, Alanya'da eğitimin modernleşmesi ve toplumsal değışim sürecinde ilerlemesinin yavaş seyretmesinde etkili oldu. Dolayısıyla genel eğitim yapısının gelişimi içerisinde ikincil bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür.

Toplumsal değışim ve dönüşümü sağlayacak ölçüde gelişmeler, Cumhuriyet yıllarında, özellikle 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu kapsamındaki uygulamalar ve 1925'de medreselerin kapatılması sonrası yaşanacaktır. Bu tarihten sonra tüm ülkede olduğu gibi, Alanya'daki medreselerin de tüm maddi varlıkları milli eğitime devredilmiş ve eğitimde çağdaşlaşma kapsamında yeni bir kurumsallaşma süreci başlamıştır. Bu değışim, toplumu ilgilendiren diğerkültür yapılarında olduğu gibi, ağır ilerleyen bir zaman sürecinde gerçekleşecektir.

3.3. Alanya'da Örgün Temel Eğitim Kurumları

3.3.1. Sıbyan (Mahalle) Mektepleri ve İbtidâiler

II. Mehmet (Fâtiğ) döneminden itibaren açılmaya başlayan sıbyan mektepleri, günümüzdeki okul öncesi eğitim kurumlarına benzerlik gösterir. Daha önce değinildiğı gibi, II. Mehmet'in, Sahn-ı Seman ve Tetimme medreselerinin yanına, öksüz ve yetim çocukları okutmak için açtığı bu mektepler, II. Mahmut dönemindeki ilköğretim reformu ve özellikle Tanzimat dönemindeki düzenlemeler, önce İstanbul'da, akabinde taşra bölgelerinde de yaygınlaştırıldı (Gelişli, 2002: 35-36). 19. yüzyıl sonlarında Alanya'nın da bağılı bulunduğu Konya vilayetinde 275 adet sıbyan, 35 adet ibtidai mektebi kayda geçmiştir (Akyüz, 1999: 200). Dini eğitimin ağırlıklı olduğu sıbyan mektepleri, özellikle Tanzimat devri ile, değışen hayat koşulları ve kurumların modernizasyonu sürecinde, bilimsel bilgiyi önceleyen derslerin verildiğı ibtidai mekteplerine dönüştürülmüştür.

Osmanlı eğitim hayatında sıbyan mektepleri geleneksel, ibtidâi mektepler ise modern eğitimin başlangıcını temsil ederdi. Her ikisinin de kuruluş amacı ve işleyişi açısından benzerlik ve farklılıkları vardı. Karma eğitimin olması en önemli ortak yönlerinden biri olarak görülürken, öğretmen giderlerinin karşılanması ve oluşumu bakımından farklılık göstermişlerdir. Birbiriyle rekabet halindeki Alanya ilköğretim kurumları daha çok ve ilk

olarak büyük köylerde ortaya çıktı. Bu köylerin her birinde sadece birer adet ibtidâi açılması, daha çok nüfus yoğunluğu ve ekonomik şartlarla ilgilidir. Sonuçta tarım nüfusunun yoğun olduğu ve geçimlik ekonomiye mahkum bölgelerde halkın vereceği desteğin de bir sınırı olacaktır.

Tablo 5: Alanya’da 20. Yüzyıl Başlarına Kadar Kurulan İbtidai Mektepleri

Mektep Adı	AçılışTarihi	Erkek Öğrenci	Kız Öğrenci
Rüşdiye	1872	59	-
Merkez İbtidâiyesi	1897	215	
Hacet İbtidâiyesi	1911	52	-
Kız (İnas) İbtidâiyesi	1911	-	65
Türbelinas Köyü İbtidâiyesi	1911	35	-
Boztepe Köyü İbtidâiyesi	1911	45	-
Avasun Köyü İbtidâiyesi	1911	36	-
Pazarcı Köyü İbtidâiyesi	1896	32	-
Saraylar Köyü İbtidâiyesi	1900	31	-
Mahmut Seydi Köyü İbtidâiyesi	1910	36	-
Kızılağaç Köyü İbtidâiyesi	1910	37	-
Kargacık Köyü İbtidâiyesi	1913	33	-
Taşahur Köyü İbtidâiyesi	1911	49	-

Kaynak: Gönüllü, 2008: 54.

19. yüzyılda modern eğitim kurumlarının taşraya yayılmaya başlaması sürecinde, merkezi vilayetler dışında kalan yerlerde oldukça yavaş bir ilerleme oldu. Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, Konya vilayetine bağlı Alanya Kazası’nda 1872’de faaliyete başlayan rüşdiye mektebinin dışınca bir ikincisi açıl(a)mamıştır. Aynı tabloda ibtidai mekteplerinin de daha çok 20. yüzyıl başlarında faaliyete geçtiği dikkat çeker. 1911 yılına kadar, bir adet inas (kız) ibtidâi mektebiyle beraber toplam 12 adet ibtidâi eğitim vermiştir.

Tabloya göre ibtidâi mekteplerinin öğrenci sayılarına bakıldığında Merkez (Zükur) İbtidâi Mektebi dışında kalan yerlerde öğrenci sayıları nadiren elliye geçmiştir. Öğrenci sayıları, o dönemlerde devletin içeride ve dışarıda büyük sorunlarla mücadele etmesine

rağmen, dramatik bir azalma ve artışın olmamasından hareketle, nüfus yapısının dengeli bir dağılım gösterdiğini kanıtlar.

Her ne kadar Konya vilayeti geneline bakıldığında, eğitim kurumu sayısı bakımından Alanya Kazası ön plana çıksa da, bu durum Rüşdiye ve idadi düzeyindeki mektepler için geçerli değildir. Osmanlı idaresinde Alanya’da Tanzimat sonrası döneme denk gelen 1874 tarihi itibarıyla, ilköğretim kapsamında 9 adet Sıbyan ve 1 Rüşdiye Mektebi, ortaöğretim düzeyinde 5 adet Medrese bulunmaktadır³³ (Gönüllü, 2017: 66). Alanya’da bu dönemde daha çok, diğer taşra bölgelerinde olduğu gibi ilköğretim düzeyinde okullar ağırlık kazandı. Merkezle yapılan yazışmalardan da anlaşıldığı kadarıyla, bu okulların açılışı ve öğretmen atamaları, tabii ki ihtiyaca binaen öncelenmiştir. Örneğin bu doğrultuda, Alanya’da 19. yüzyıl sonlarında Konya vilayeti üzerinden yapılan yazışma kayıtlarından birinde, bugün Antalya’nın Manavgat ilçesine bağlı olan Düşenbe Nahiyesi’nin merkezi olan Pazarcı’da bir ibtidai mektebinin inşasına başlandığı ilan edilmiş (BOA. MF.MKT. 280/33/2) ve yeni dönemde açılışının yapıldığı da bildirilmiştir (BOA. MF.MKT. 356/3/1).

Diğer bir belgede de Alanya merkezde iki ibtidai mektebinin açılışı duyurulmuş (BOA. MF.MKT. 384/33/1) ve mekteplerin açılışı, kurbanlar kesilerek ve dualar eşliğinde gerçekleştirilmiştir (Gönüllü, 2017: 67). Hatta Maârif-i Umûmiye Nezâreti’nden, bu iki ibtidai mektebinden birinin, padişahın adının verilmesi suretiyle açılması yönünde izin istenmiş (BOA. İ.MF. 4/46/1) ve olumlu cevap alınmıştır (BOA. MF.MKT. 377/34/1). Nitekim Alanya Hamidiye Mekteb-i İbtidâisi ve Alanya Kazası’na bağlı Düşenbe Nahiyesi’ndeki İrfânî Mekteb-i İbtidâisi’nin sened-i hakânileri de bu süreçte gönderilmiştir (BOA. MF.MKT. 752/18/1).

Bu ibtidai mekteplerine çok gecikmeden merkezden muallim atamalarının yapıldığı görülmektedir. Bu bilgiyi destekleyen belgelere örnek olarak, Herkit Nahiye Müdürü Mehmet Nazif Efendi’nin Alanya Kazası Mekteb-i İbtidâisi Muallimliği görevinde istihdamının sağlanması hakkındaki belge (BOA. MF.MKT. 104/37/1) referans gösterilebilir. İbtidâi mekteplerine yapılan istihdamlarda özellikle Dârülmuallim, yani öğretmen okulu çıkışlı muallimlerin tercih edilmesi, maaş miktarı ve ödeme şekillerinin önceden belirlenmesi, ibtidâi seviyesindeki eğitim kalitesine, tüm aksaklıklara ve kısıtlı imkânlarla rağmen dikkat edilmeye çalışıldığını gözler önüne serer. Nitekim ibtidâi mekteplerinden birine yapılan bir muallim atamasıyla ilgili tespit edilen bir belgede geçen ifâdeler de, bu duruma kanıt oluşturur niteliktedir:

³³ Alanya’da idâdi düzeyinde mektep açılmamıştır.

Alâiye Kazası'na bağlı Düşenbe Nahiyesinde inşa olunan Mekteb-i İbtidâi muallimliğine mahallince tedârik olunan karşılıktan şehri ikiyüz gurus maaşla Konya Dârülmuaalimîninden mezun Mehmed Efendi intihân olunduğu Konya vilayetinin işbu tahrirâtında işâr olunur. Sûret-i işâra ve Mehmed Efendi'nin Dârülmuaalimîn mezunlarından olmasına nazaran mezkûr muallimliğe mahallince bulunan karşılıktan şehri ikiyüz gurus maaşla tayini meclisce münâsib görülmüş olmakla, ibtidâiye idâresiyle muhasebece mumîle-i lâzîmenin ifâsından sonra keyfiyetin mumâileyh Mehmed Efendinin mahallince icrâ-yı teklifiyle musaddık tercüme-i hâl varakasının suret-i irsâlinin cevâben müşârünileyhe buyurulması bâbında emrû fermân hazret-i menlehül-emrindir (BOA. MF.MKT. 338/47/01).

Bunların dışında belirtilmesi gereken bir husus da, merkezi idarenin taşrada açılan eğitim kurumlarının takibini de yaptığını göstermesi bakımından, daha sonraki yazışmalarda, burada açılan umûmi ibtidai mekteplerinin konumu ve durumuna ait defterlerin takdim edildiğinin belirtildiğinkaydedilmesidir (BOA. MF.İBT. 495/81 ve BOA. MF.İBT.499/5). Bu belgeler içerik olarak mekteplerin durumuna ait detaylı bilgiler vermese de, merkezin kurumsal kimliğinin taşraya da yansıdığının bir göstergesidir.

Bu okullarda verilen eğitimin niteliği, öğrenci sayıları, imtihanlar, dersler ve öğretmenlerin durumu ile ilgili birçok belge mevcuttur. Bu konuya daha sonraki “Eğitim Sisteminin İşleyişi” bölümünde değinilecektir. Sonuç itibariyle eğitim süreçlerinde, Konya vilayet salnameleri ve merkezle yapılan yazışmalardan anlaşıldığına göre, öğretmen atamalarının yanında, materyal temini, derslerin işlenişi ve öğrencilerin ders başarıları gibi konuların da hassasiyetle üzerinde durulmaya çalışılmıştır.

3.3.2. Orta Öğretimin Kurumsallaşması: Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi³⁴

II. Mahmut döneminde, Tanzimat Devri aydınlarının yetişmesinde büyük etkisi olan Mekteb-i Maârif-i Adliye ve Mekteb-i Ulûm-u Edebiye'nin açılması ile eğitimde önemli bir kanal açılmıştı. Bu kurumsal gelişmeler eğitimin modernizasyonuna büyük katkılar sağlasa da, sadece İstanbul ile sınırlıydı. Tanzimat devrinde Sultan Abdülmecid'in mekteplerin ülke sathına yayılmasını sağlama yönündeki isteği üzerine 1869'da Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi yayınlandı ve ilk rüşdiye mektepleri açılmaya başladı (Şahin, 2018: 112) Bu kapsamda Alanya Kazası'nda ve Antalya'da da ilk rüşdiye mektebinin açılması yönünde bir adım atılmış oldu.

Alanya'da bir rüşdiye mektebi açılması yönünde atılan ilk adım, ilgili arşiv belgesinde Zağra-i Atik şehri hanedanından Emin Bey olarak anılan hayırsever tarafından, mektebin yapılacağı arsaların bağışlanması ile atılmıştır (A.MKT.MVL. 124/52). Bu hayırseverliğe

³⁴ Bu kurum ile ilgili detaylı ve nitelikli bilgi için bkz. Gönüllü, A. R. (2017). Alanya rüşdiye mektebi. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*. (73), ss. 187-200.

karşılık, Sadâret Mektûbi Kalemi'ne yazılan bir belgede, Emin Bey'e taltif ve terfi-i rütbe talep edilmiş ve kabul görmüştür (A.MKT.MVL. 124/52).

Rüşdiye mekteplerinin açılış amaç ve potokolleri göz önüne alındığında, Dârülfünun'a kadar gidecek olan eğitim süreçlerinde önemli bir aşamayı işgal ettiğini görmüştük. İlk açıldığında sıbyan mektebinden sonra iki yıl olarak tasarlanan bu mektep, ortaöğretim kurumu olarak düşünülmüştü. Bu nedenle verilen eğitimin niteliği ve öğretim sürecinde istikrarın sağlanması gibi konulara oldukça özen gösteriliyordu. Belgelere yansıdığı yönüyle, bu kurumlara yapılan öğretmen atamalarında, eğitimin aksamasını engelleme ve niteliğini koruma gayreti oldukça dikkat çekicidir. Örneğin Alanya'da rüşdiye mektebinin açılışından sonra, ilerleyen bölümlerde de değinileceği üzere, öğretmen atamaları, ibtidai mekteplerinde olduğu gibi, belli şartları taşımak koşuluyla gerçekleştirilmiştir. Emekliye ayrılma durumu ya da farklı bir nedenden boşalan kadroya yeni atama yapılmış ya da görev vekâleten de olsa başka muallim ile yürütülmeye çalışılmıştır. Alanya Rüşdiye Mektebi ile ilgili, "Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi Muallim-i Evveli Rahmi Efendi'nin liva idâdi mektepleri muallimliklerinden birine terfian tayin edilmesi üzerine münhal kalan Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi Muallim-i Evvelliğine, Niksar Mekteb-i Rüşdiyesi Muallim-i Evveli İsmail Hakkı Efendi'nin naklen tayini" (BOA.MF.İBT. 156/44) ve Alanya Rüşdiye Mektebi Muallim-i Evveli Bahri Efendi'nin emekliye ayrılması üzerine Alanya Rüşdiye Mektebi Muallim-i Evveli Abdülgafur Efendi'nin tayin edilmesini (BOA.MF.MKT. 435/6/1) içeren iki önemli belgede, tayin politikasına dair bir fikir edinilebilir.³⁵

³⁵ Bu konu ile ilgili "Alanya'da Merkez-Taşra İlişkileri Çerçevesinde Öğretmenlerin Tayin, Terfi ve Özlük Haklarının Düzenlenmesi" başlığında ayrıntılı bilgi verilecektir.

Tablo 6: Kuruluşundan İtibaren Alanya Rüşdiye Mektebi'nde Eğitim Veren Hocalar

YILLAR	Muallim-i Evvel	Muallim-i Sani	Muallim-i Salis	Rika (Hüsn-i Hatt) Hocası	Bevvâb	Talebe Sayısı
1864				Ali Efendi		
1968	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi		
1869	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi		
1870	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi		
1871	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi		
1872	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi		
1873	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi		
1874	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi	Süleyman Ağa	
1875	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi	Süleyman Ağa	
1876	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi	Süleyman Ağa	
1877	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Ali Efendi	Süleyman Ağa	41
1878	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Rıza Efendi	Süleyman Ağa	
1879	Yahya Efendi	Sadullah Efendi		Rıza Efendi	Süleyman Ağa	60
1881	Yahya Efendi			Ali Efendi	Süleyman Ağa	
1882	Yahya Efendi			Ali Efendi		
1883	Yahya Efendi			Ali Efendi		
1884	Yahya Efendi			Ali Efendi		
1886	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Arif Efendi		90
1888	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Arif Efendi		
1889	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Arif Efendi	Hasan Ağa	
1890	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Arif Efendi	Hasan Ağa	
1892	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Fehmi Efendi	Hasan Ağa	
1894	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Fehmi Efendi	Hasan Ağa	
1896	Yahya Efendi	Mehmet Efendi		Fehmi Efendi	Hasan Ağa	
1898	Yahya Efendi	Mehmet Efendi	Ahmet Efendi	Fehmi Efendi		94
1899	Abdülğafur Rüşdi Efendi	Mehmet Efendi	Ahmet Efendi	Fehmi Efendi	Mustafa Ağa	52
1900	Abdülğafur Rüşdi Efendi	Mehmet Efendi	Ahmet Efendi	Fehmi Efendi		94
1901	Abdülğafur Rüşdi Efendi	Mehmet Efendi	Abdurrahman Efendi	Fehmi Efendi		33
1903	Mehmet Rahmi Efendi	Sadullah Efendi	Abdurrahman Efendi	Fehmi Efendi		35
1906	Halil Efendi	Mehmet Efendi		Fehmi Efendi		45

Kaynak: Gönüllü, 2017: 75

Gönüllü'nün (2017: 75) hazırlamış olduğu yıllara göre Alanya Rüşdiye Mektebi'ne atanan muallimlerin ve öğrenci sayılarının yukarıda verilen tablodaki listesinden anlaşıldığı üzere, 42 yıllık süreçte sadece dört muallim-i evvelin ve iki muallim-i saninin görev yapmış

olması, yer değiştirmelerin kısıtlı tutulup, eğitimde devamlılığın öncelendiğini gösterir. Uzun süre aynı kurumda öğretilenlik mesleğini devam ettirmesi, öğretilen maaşlarının düzenli ödenmesinin de bir sonucudur. Daha önce de belirtildiği üzere, Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin öğretilen istihdamları ve maaş giderleri konusunda belirlediği yasal düzenlemeler olsa da halkın katkılarının talep ve teşvik edilmesinin de, bu durumda etkisi yadsınamaz (Cevâd, 1338: 466). Tabloda öğretilen sayılarındaki değişkenlik dikkate alındığında, 1869 nizamnâmesinde "her rüşdiye talebe sayısına göre bir veya iki öğretilen görevlendirebilir..." düzenlemesinin dışına çıkıldığı görülecektir. Örneğin 1877'de 41 talebe mevcuduna karşın 2 öğretilen istihdam edilirken, 1898 ve 1900 yıllarında talebe mevcudu 94'e çıkmış ve ve öğretilen sayısı aynı kalmıştır. Belirtmek gerekir ki, öğrenci sayılarının arttığı dönemlerde muhakkak öğretilen sayısı da artmıştır. Bu durum ülke genelinde değişkenlik gösterir. Tokat Rüşdiye Mektebi'nde olduğu gibi, öğrenci sayısı artsa bile ikinci muallim talebinin her zaman karşılan(a)madığı olmuştur (şahin, 2018: 172).

Alanya Rüşdiye Mektebi'nde 1900'den sonra öğrenci sayılarında dramatik düşüşlerin yaşanması, ülkedeki siyasi ve askeri gelişmeler ve göç olgusu ile açıklanabilir. Ancak buna rağmen öğrenci sayıları tüm gelişmelere rağmen bir kaza merkezine göre azımsanmayacak seviyededir. Bu durum memleketteki (özellikle İstanbul) diğer rüşdiye mektepleri için de geçerliydi. Örneğin Erzurum, Ermenek, Aydın vilâyeti, Zile, Resmo, Süleymaniye, Bayburt, Kayseri, Boyabad, Zor sancağı Deyr kazası rüşdiye mektepleri, öğrenci sayılarının artması nedeniyle ikinci muallim tayin olunan yerlerden sadece birkaçıdır (şahin, 2018: 170-171).

Sonraki dönemlerde öğrenci sayıları Konya vilayet salnamelerinden de anlaşıldığı kadarıyla 1877'den itibaren değişkenlik göstermektedir (KVS., 1294-1322). 1911 yılına ait imtihan cetvellerine bakıldığında 57, 1913 yılı imtihan cetvellerine³⁶ göre ise toplamda 60 öğrencinin mevcut olduğu bilinmektedir (Kısa, 2023: 262). AMR'de, 1869 nizamnâmesine göre belirlenen dersler ve müfredatlar uygulanmıştır. Nizâm-nâmenin 23. maddesinde, rüşdiyelerin ders programını hatırlamakta yarar var:

Mebadi-i ulûm-u diniye (Din ilimlerine giriş), Lisan-ı Osmânî kavaidi (Türkçe gramer), İmlâ ve yazı, Tertib-i cedid üzere kavaid-i Arabiye ve Farsiye (Arapça ve Farsça Gramer), Tersim-i hudut (Resmi Hat), İlm-i hesap (Aritmetik), Mebadi-i hendese (Geometri başlangıcı), Tarih-i umûmi ve tarih-i Osmanî (Genel tarih ve Osmanlı Tarihi), Coğrafya, Jimnastik ve Okulun bulunduğu yerde en çok kullanılan dil (Düstûr, I. Tertip C-I: 187-190; Cevâd, 1338: 476-477).

³⁶ Araştırmacı Ahmet Kısa'nın yakın zamanda keşfettiği bu imtihan cetvelleri için bkz.: Kısa, A. (2023). *Osmanlı Modern Eğitim Anlayışının Antalya'ya Yansımaları: İbtidai Mektepler (İlkokullar)/Rüşdiyeler (Ortaokullar)*. Ankara: Nobel Yayınları. s.260-265.

1912-1913 yılında ilk üç sınıfa devam eden öğrencilerin³⁷ genel imtihanlarından aldıkları notlarına bakıldığında, Alanya Rüşdiye Mektebi'ne devam eden 60 öğrencinin (1. sınıfta 24 öğrenci mevcuttur) olduğu görülmektedir (Kısa, 2023: 260-265). Alınan notlara bakıldığında, dini içerikli Kuran-ı Kerim ve Kıraat derslerinde başarının daha yüksek olduğu dikkat çeker. Bu durum, geleneksel olarak din kültürünün aileden aktarılmasıyla ilgilidir. Fakat özellikle 1. sınıfta, pratik bilgi gerektiren Hesap, Coğrafya, Sarf-ı Osmanî, 2. ve 3. sınıfta ise benzer şekilde Hesap, Fransızca ve Hendese derslerine ağırlık verildi. Derslerdeki başarı tabii ki sadece öğrencinin durumu ile ilgili olmayıp, okulun fizik ortamı, eğitim materyali, öğretmenlerin formasyon durumları gibi unsurlar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Son kayıtlardaki öğrenci sayıları ve sınava girdikleri dersler değerlendirildiğinde, kendinden öncekilerden, elli yıllık zaman zarfında büyük bir farklılaşmanın yaşanmadığı anlaşılır. Farklılaşma daha çok, toplumsal yaşamın değişimine ve çağdaş eğitim reformlarına bağlı olarak Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kendini göstermeye başlayacaktır.

Diğer vilayet ve kazalarda olduğu gibi, Alanya Rüşdiye Mektebi, Cumhuriyet devrine kadar varlığını sürdürecektir. 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte tüm eğitim sisteminde yeni bir dönem başlayacak ve taşradaki eğitim kurumları yeniden ele alınacaktır. Rüşdiyelerin vb. mekteplerin yerini çağdaş ve pratik hayatın gereklerini önceleyen eğitim kurumları alacaktır.

3.3.3. Eğitimde Yeni Kaynak Arayışları: Alanya Maârif Otelî Örneği

Devlet-toplum işbirliğinin sayısız örneklerinin görüldüğü Osmanlı modernleşme dönemi eğitim faaliyetlerinin sadece Alanya'da değil, ülkenin birçok bölgesinde yürütüldüğünü belirtmek gerekir. Maârif Otelî benzeri projelere farklı yerlerde de rastlamak mümkündür. Örneğin Tarsus Sancağı'nın Tarsus Kazası'nda da bir Maârif otelî inşa edilmiştir (Gönüllü, 2018: 189). Maârif Otelî projesi bu faaliyetlerden belli yönleriyle ayrılır. İsminden de anlaşılacağı gibi daha çok Maârife katkı amaçlı düşünülmüş olsa da, dönemin siyasi ve ekonomik koşullarının etkisiyle, farklı amaçlar doğrultusunda kullanmak zorunda kalınacaktır.

Alanya eğitim tarihinde çok önemli bir yeri olan Alanya Maârif Otelî (ya da Maârif Hanı) projesi de³⁸ Alanya Rüşdiye Mektebi'nde ve daha birçok eğitim kurumunda olduğu gibi hayırseverlerin desteği ile hayat buldu. Alanya kazasının Çarşı Mahallesi'nde bulunan

³⁷ Alanya Rüşdiye Mektebi'nin 1913 yılına ait imtihan cetvelleri için bkz.: Kısa, 2023: 263-265.

³⁸ Bu kurum ile ilgili detaylı ve nitelikli bilgi için bkz. Gönüllü, A. R. (2018). Alaiye'de maarif otelinin inşası ve tarihi seyri (1912-1943). *Selçuk Üniversitesi Selçuklu Araştırmaları Dergisi*. ss. 65-88.

Kuyularönü Camii karşısına 1912’de inşa edilen otel, maârif teşkilatına bağışlanmıştır (Gönüllü, 2018: 191).

Alaiye Maârif Oteli Maârif teşkilatına bağışlandıktan sonra, Alaiye Hususi İdaresi tarafından kiraya verilmek suretiyle işletilmiştir (Gönüllü, 2018: 192). Bu işletmeyi kiralayan Hüseyin oğlu Hasan Ağa isminde biri, I. Dünya Savaşı’nın başlaması üzerine, otel kullanılamaz hale gelince gelirlerinin azalması üzerine, durumuyla ilgili sorunların çözülmesi için merkezi idareye başvurmuştur (BOA. ŞD. 1776/38/1-3) Maârif Oteli tarihinin en dikkat çekici yazışmaları bu konu üzerine yoğunlaşmaktadır.

I. Dünya Savaşı’nın başlaması ve seferberlik ilan edilmesi üzerine uzun süre kullanılamayan ve gelirlerinden mahrum kalan otel, savaş yıllarında Dâhiliye Nezâreti’nin bünyesine alınmış ve 1913’de Alanya’nın hükümet konağı olarak kullanılmak istenmişse de Dâhiliye Nezâreti ile yerel idare arasında yapılan yazışmalar neticelendirilememiştir (Gönüllü, 2018: 195).

Otel daha sonra Alaiye Kaymakamlığı’nın dağınık bürolarını aynı yerde toplamak adına Hükümet Konağı olarak kullanılmaya başlandı ve bu durum 1943 yılında çıkan bir yangında tamamen tahrip olmasına kadar devam etti (Gönüllü, 2018: 197).

Alanya Maârif Oteli teşebbüsü bize iki şeyi göstermesi açısından önemlidir. İlk olarak devlet-toplum ilişkilerinde vakıf geleneğinin yaşattığı yardımlaşma, sorumluluk alma ve diğeri de eğitim faaliyetlerinin yürütülmesine gösterilen gayret. Her iki çaba da, dört bir yandaki siyasi, askeri ve ekonomik sorunlarla boğuşan bir imparatorluk için, her şeye rağmen övgüyü hak ediyor.

3.4. Alanya Kazasında Eğitim Sisteminin İşleyişi

3.4.1. Örgün Eğitim Kurumlarının Finansmanı

Osmanlı Devleti’nin mali teşkilatının içerisinde bütçenin önemli gider kalemlerinden biri de eğitimin faaliyetleridir. Bu yükün azaltılması için standart vergi uygulamaları dışında fon ihdası, eğitim hizmetlerinin fiyatlandırılması ve bu hizmetten yararlananlardan karşılama gibi yollara başvurulmuştur (Özcan, 2002: 872). Osmanlı klasik döneminde eğitim faaliyetlerinin karşılanması için bütçeden doğrudan bir kaynak ayrılmayıp, daha çok bağımsız iktisadî kuruluşlar olan vakıflardan yararlanma yoluna gidilmiştir (Özcan, 2002: 872). Osmanlı ahalisinin klasik yaşam alanı olan mahalleler, eğitim ve alt yapı gibi konularda vakıflar yolu ile kendi kendine yeter bir durumdaydı (Tabakoğlu, 2000: 158). Finans kaynağı oluşturması için hastane, hamam ve imârethâne gibi hayır kurumları dışında, vakıf olarak kurulan han, çarşı, değirmen, fırın gibi kuruluşlar da vücut bulmuştur (Tabakoğlu, 2000: 158).

Medrese kurumlarının binalarının inşâsı ve ihtiyaçlarının tedarikinde daha çok hayır amaçlı yapılan bağışlar (infak) ön plana çıkmaktadır. Osmanlı erken dönemlerinden itibaren vakıf müessesesi dâhilinde bazı kurumlara gelir tahsisi kapsamında organize edilen sosyal devlet geleneği dışında, özellikle ibâdethâne ve eğitim kurumu gibi ihtiyaçların karşılanmasında toplum desteği de göz ardı edilmeyecek bir unsurdur. Bu durum eğitim sisteminin modernizasyonu sürecinin başladığı 19. yüzyılda da devam etti. Nitekim bu çalışmanın konusu olan Alanya kazasında da, açılan eğitim kurumlarında yaşanan durum, bu olguyu kanıtlar niteliktedir.

Alanya'nın eğitim tarihine yansıyan belgelerde açık bir şekilde görüldüğü üzere, hayırseverlerin bağışları ve eğitim kurumlarına akar oluşturacak gelir getirici kuruluşların inşâsı ve işletilmesi, vakıf geleneğinin uzantısıdır. Bazı belgelerde, “Alanya’da eğitime gelir sağlamak üzere yapılan evin tapu senedinin hazırlanıp gönderilmesi...” ve “Alanya ve Tefenni kazalarında eğitim adına elde edilen taşınmazların tapu senedinin alınıp gönderilmesi gerektiği..” (BOA. MF.MKT. 627/32/1) şeklinde geçen ifadeler, bu duruma örnek teşkil eder. Özellikle eğitim yatırımlarıyla ilgili konular söz konusu olduğunda, Mektûbi Kalemî kayıtlarındaki yazışma trafiğinin arttığını söyleyebiliriz (BOA. A. MKT. 790/40).

Eğitime gelir getirici kuruluşlar dışında, hayır amaçlı yapılan bağış (infak) kapsamında değerlendirilebilecek belgeler de azımsanmayacak sayıdadır. Örneğin, “hayır işleri ve eğitime hizmetleriyle bilinen Alanya tüccarından Hüseyin Ağa’nın oğlu İzzet Efendi için dördüncü rütbeden mecidi nişanı ile ödüllendirilme talebinde bulunulması” (BOA. DH. MKT. 1216/74) istenmiştir. Ayrıca, Alanya Rüşdiye Mektebi ile ilgili olarak “servet sahipleri tarafından yaptırılan mekteb-i rüşdiye ve Alanya’deki mektebin arsalarını bağışlayan Zağra-i Atik sülalesinde Emin Bey’in ödüllendirilmesi (taltifi), rütbesinin yükseltilmesi ve bu mekteplere muallim ve kâtiplerin gönderilmesi...” talep edilmiştir (BOA. A. MKT. MVL 124/52). Maârif Nişanı ile onurlandırılanlar arasında Odabaşızâde Mehmet Aslan Bey’in eşi Aynül Hayat Hanım ile kardeşi Mustafa Bey ve Antalya milletvekili Hamdullah Paşa da vardı (Gönüllü, 2017: 54).

Yukarıda belirtildiği gibi eğitim hizmetlerinin yürütülmesi ve eğitim alan öğrencilerin teşvik edilmesine dair kayıtlar dışında, devletin en üst seviyesinden dahi “atıyye-i seniyye” (hediye) verilmesine dair belgelere de rastlamak mümkündür (BOA, A.MD. 9/49). Bu kapsamda muhtaç çocukların kitap ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayan Alanya’nın önde gelenlerinden Rüşdü Efendi’nin Maârif Nezâreti adına teşekkür edilmesine ve ödüllendirilmesine dair belgede (BOA. MF.MKT. 1237/3), “...muhtaç çocuklara kitap almak üzere teberrû edilen (bağışlanan) ikiyüz liranın ibrâz edildiği...”, bu nedenle “...Rüşdü

Efendi'nin üçüncü rütbeden bir kıta Maârif nişanıyla ödüllendirilmesine yüksek müsaadenizle ricâ eylerim..." ifadeleri yer almaktadır. "Fukarâ-yı etfâl" (muhtaç çocuklar) için devlet ve millet işbirliğinin taşranın en ücra yerlerine kadar uzanmasına dair tüm bu belgelere konu olan bahisler, iki açıdan kayda değerdir; merkezi bölgelerdeki eğitim örgütlenmesinin yaygınlaştırılmaya ve yetersiz kalan devlet imkânlarının ikincil kaynaklardan karşılanmaya çalışılması. Özetle, hayır amaçlı yapılan bağışlara karşılık, devlet kurumları da taltif ve terfi gibi yollarla eğitimi teşvik edici bir rol üstlenmiştir. Bu durum, bu çalışmanın konusu olan Alanya kazası ile sınırlı değildir kuşkusuz.

Finansman meselesinin bir diğer boyutu da personel ihtiyaçlarının karşılanması, aidat, maaş politikası, ödemelerin ve kesintilerin takibi ile ilgilidir. Bu uygulamalar belli kriterlere bağlanmıştır. Bu yönde Alanya kazasına yönelik birçok kayıt mevcuttur. Örneğin; MF.MKT. 572/46 kayıt numaralı belgede, "kendi isteği üzerine Tirebolu Rüşdiyesi'nden Alanya Rüşdiyesi muallimliğine nakledilen Ahmed Hulusi Efendi'ye harcırah veya hariçten para verilmesinin mümkün olmadığı" belirtilmiştir (BOA. MF.MKT. 572/46). Harcırahlarla ilgili farklı konuların ele alındığı diğer belgelerin ilki, bir tayin vesilesi ile yol masrafı nisbetine göre harcırah ödemesi yapılamayacağı (BOA. DH.UMVM 67/56), diğeri ise Alanya Rüşdiyesi muallim-i evveline maaş ve harcırah ödenmesi (BOA. MF.MKT. 897/66) ile alakalıdır. Bazı belgelerde de tekâüd ve maaş aidatları kesildiği (BOA. MF.MKT. 1103/6 ve BOA. MF.MKT. 810/72) görülmektedir. Bu ve benzeri yazışmaların sayısı göz önünde bulundurulduğunda, özellikle 19. yüzyıltaşrasında, eğitimin finansmanındaki en önemli gider kaleminin öğretmen ve personel maaşları olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak, "Alanya Kaymakamı Halil Kamil Efendi'nin önceki görevi Selanik Maârif Müdürlüğü esnasında mahalli Ziraat Bankası şubesinden ruhsatsız olarak kullandığı meblağın yarısının kendi maaşından, diğer yarısının da banka memurunun maaşından tahsili" yoluna gidilmesine dair belge (BOA. MF.MKT. 572/46) ile birlikte, mali takip ve denetimin, devletin kurumsal kimliğini göstermesi açısından, ne denli ciddiye alındığını görmek mümkün olacaktır.

Toparlayacak olursak, kayıtlardan anlaşıldığı kadarıyla, kısıtlı imkânlarla rağmen merkezi hükümet, ödeme ve tahsilâtın takibi gibi hususlarda oldukça hassas davranmıştır. Kaldı ki bu uygulamalar, devletin diğer bölgelerdeki uygulamalarından farklılık göstermiyor. Daha önce de belirtildiği üzere, merkezi idare finansal imkânları dâhilinde hareket etmektedir. Bilhassa 19. yüzyılda devletin içinde olduğu siyasi ve ekonomik bunalım ortamı da göz önünde bulundurulduğunda, bu anlaşılabilir bir durumdur. Devletin geleneksel okulların finansmanından, modern okulların finansmanına doğru geçişte değişim yaşanmakta olduğu

anlaşılmaktadır. Bu değişimin taşradaki yansımaları, Alanya Kazası'ndaki uygulamalarda ortaya çıkarmaktadır. Bu yansımalar, eğitim sisteminin yavaş geliştiğini göstermektedir.

3.4.2. Eğitim Kurumlarının Materyal İhtiyaçlarının Temini

Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinde, taşra eğitim kurumlarının materyal ihtiyaçlarının neler olduğu, tedarikinin ne ölçüde ve hangi yollarla sağlandığı gibi konuları anlamak açısından, merkez-taşra yazışmalarına konu olan Alanya özelinde değerlendirilebilecek üç eğitim kurumu mevcuttur: Hâyet Hanım İbtidâî Mektebi (1891), Hayete Hanım Kız İbtidâî Mektebi (1893) ve Hacet İbtidâî Mektebi (1905) (Koşar, 2014: 38-39). Ortaöğretim kurumu olarak da, daha önce anlatılan Alanya Rüşdiye Mektebi³⁹ öne çıkar. Bu okul Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi kapsamında eğitim vermek üzere, Maârif Nezâreti tarafından ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla kitap ve risâle tahsis edilmesi konusunda birçok yazışmaya konu oldu.

Mekteplere kitap temini ile ilgili yazışmalardan, Konya vilâyeti üzerinden Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi'ne gerekli kitap ve haritaların temini ile, derslerde kullanılacak materyal eksiklerinin giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. 1872 tarihli Alanya Rüşdiye Mektebi için talep edilen devam cetvelleri, kitap ve haritalardan, Maârif Kütüphanesi'nde olanların gönderilmesine dair Konya vilâyetine gönderilen belgelerde, ihtiyaç duyulan kitapların talep edildiği (BOA, MF.MKT. 4/143) ve gönderildiği (BOA, MF.MKT, 13/37⁴⁰, 15/72, 44/113; 6/142) belirtilmektedir.

Bunlardan MF.MKT. 4/143 numaralı belgede, Alanya Rüşdiye Mektebi talebeleri için istenen kitap, risâle ve haritaların gönderilmesi dışında, sıbyan mektepleri için gönderilen cüzlerin fiyatlarının bilinmemesinden dolayı zengin çocuklara parayla, fakir çocuklara bedava verildiği belirtilmiştir. Eğitim kurumları, ihtiyaçlarını her ne kadar bağış kapsamındaki kaynaklarından karşılasa da, materyal temininde merkezi teşkilattan talep edilen kitap, risâle vb. materyalin ücretlerini tahsil ederek teslim etmektedir. Bu hususa “Antalya ve Alanya Rüşdiyeleri'nde ücret karşılığı verilen kitap ve risâlelerin vezneye verilen bedellerine ait belgelerin ve pusulaların gönderildiğine..” dair belgede işaret edilmektedir (BOA, MF.MKT, 69/43). İstenen kitaplar arasında, daha sonra değinileceği üzere, klasik ders kitapları olan Binâ, Dürr-i Yektâ, Talim-i Farsi, Nasihâtü'l-Hükemâ, Târih-i Osmâni kitaplarının yanında, pozitif bilim kategorisinde Coğrafya Risâlesi, Tarih, Coğrafya ve Hesap kitapları yer alır (BOA, MF.MKT, 13/37).

³⁹ Bu konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz.: Bu çalışmanın Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi bölümü. S.63.

⁴⁰ Bu iki belge Rüşdiye Mekteplerinde verilen dersler ve materyal temininde izlenen usul açısından önem taşımaktadır.

Benzer şekilde, daha önce açılan ya da açılacak olan kurumların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ödenek ayrılması ile ilgili yazışma kayıtlar da mevcuttur. Bu kayıtlardan birinde, “Alanya’da açılacak olan Dârüleytâm’a (Yetimler Okulu) memur tayin edileceği ve ödenek verileceğinden, binâ⁴¹ ve ihtiyaçlarının tamamlanıp tamamlanmadığına dair bilgi istendiği..” belirtilmiştir (BOA, MF.MKT. 1228/17).

Taşradaki eğitim kurumlarının ihtiyaçlarının karşılanmasında ve temel eğitimin kurumsallaşmasında, merkezi idarenin gerçekleştirdiği nakdi ödemeler ve materyal tedariki her ne kadar önemli bir eksiği gidermişse de, merkezi idarenin yetersiz kaldığı noktada, ihtiyaçların giderilmesinde toplum-devlet işbirliğinin devreye girdiğini görmekteyiz. Nitekim erken dönemlerden itibaren mahalle mektepleri ve sonrasında sıbyan mektepleri’nin materyal ve muallim(e) (öğretmen) giderlerinin karşılanmasında mahalle halkının kayda değer destek sağladığı daha önce de belirtilmişti. Bunların dışında, üçüncü bir kaynak olarak görülebilecek, merkezi idarenin doğrudan katkılarının dışında, eğitim kurumlarına akar (gelir) olması amacıyla, tapu tahsisi ve işletme benzeri yollara da başvurulmuştur (BOA, MF.MKT. 790/40).

3.4.3. Öğretmenlerin Tayin, Terfi ve Özlük Haklarının Düzenlenmesi

Osmanlıda sosyal yaşamın en önemli unsuru olan mahalle kültürü içinde aldığı, yaygın ve kısıtlı örgün eğitimden başlayarak, bireyin, eğitim basamaklarını aşarak yükselmesinin önünde hiçbir engelin olmaması gerçeği, ailelerin çocuklarını okutmak gayretini artıran bir gerçektir. Taşrada eğitim verecek muallim ihtiyacı, bu gayreti destekleyecek en önemli faktörlerdendi. Bu doğrultuda Alanya Kazası özelinde, dönemin Maârif kayıtlarından anlaşıldığı üzere, muallim teminine yönelik talepler ciddiye alınmış ve açık pozisyonlara muallim tayinleri gerçekleştirilmiştir. Materyal ihtiyacı konularında olduğu gibi, bu konuda da merkezi yönetimin, taşradan gelen taleplere kayıtsız olmadığını gösteren bir hayli belge mevcuttur.

1869 nizamnâmesinde belirtildiği gibi, özellikle rüşdiyelerin öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için Dârülmuaallimîn ve Dârülmuaallimât öğretmen okulları ihdas edilmiş ancak ihtiyacı karşılama konusunda yetersiz kalınca bu ihtiyaç, civar okullardan hatta farklı illerden yapılan görevlendirmelerle karşılanmaya çalışıldı (Şahin, 2018: 313-314). Bu uygulamaların birçok örneğini Alanya Kazası’ndaki mekteplerde görmek mümkündür.

Daha önce üzerinde durulan belgelerde de farklı şekillerde ele alındığı üzere, tayin, terfi, izin, maaş, kesintiler gibi konularda devletin belirlediği yasal yükümlülükler geçerlidir.

⁴¹ Okul binalarının tadilatı ile ilgili talepler de değerlendirilmiştir. “Alanya Rüşdiye Mektebi’nin tamir edilmesi gerektiğinin Konya Maarif Müdüriyeti’ne bildirildiği” ile ilgili bir belge buna daırdır (BOA. MF.İBT. 386/39).

Bilinmesi gereken önemli noktalardan biri, 1869 nizamnâmesi ve özellikle II. Abdülhamid dönemindeki eğitim reformu kapsamında, Maârif Vilâyet İdâreleri, maaşların belirlenmesi, gelir-gider cetvellerinin takibi ve Maârifle ilgili diğer iş ve işlemler konusunda yetkili kılınmıştı (Kodaman, 1991: 42). Yayınlanan 61 maddelik bir nizamnâme ile Maârif müdürlerinin yetki ve sorumlulukları tanımlanmış, bu sorumluluklardan Maârif bütçesi için de bir başlık açılmıştır (Kodaman, 1991: 42). Dolayısıyla eğitimin taşra teşkilatlanmasındaki birçok konuda gerekli düzenlemelerin yapılmasında da merkezi idare ön plana çıkmıştır.

Alanya Kazası'nda muallimlerin atama ve özlük haklarıyla ilgili yazışmalardan değineceğimiz ilk belgeler, Maârif Mektûbi Kalemi'nde kayıtlı olanlardır. Burada rastlanan iki belgede, “Konya vilâyetine Yahya Efendi'nin emekliliğinden dolayı Alanya Rüşdiye Mektebi”nin boş kalan muallim-i evvelliğine (baş öğretmen), beşyüz guruş maaşla Antalya Mekteb-i Rüşdiyesi muallim-i evveli Abdülgafur Efendi tayin olunarak işlemlerinin yapılmış olduğu..” (BOA. MF.MKT. 425/7/2) ve buraya tayin olunan Abdülgafur Efendi'nin bir müddet sonra tekâüdü (emekliye ayrılması) konusu ele alınır (BOA. ŞD. 967/55/1-2). Bu tür sıradan tayin ve emeklilik belgeleri⁴² çoğaltılabilir ancak, tayin ve görevde yükselme konusunda standartlara bağlı kalmaya ve talepleri değerlendirmeye özen gösterildiğini anlayabileceğimiz farklı içerikli yazışmalara bakmamız gerekir. Örneğin; “..on senedir Alanya İbradı muallim-i saniliklerinde (ikinci öğretmenlik) bulunan Ahmet Efendi'nin Basra Rüşdiyesi muallim-i evvelliğine tayin talebinde bulunması ve bunun mümkün olmadığının cevaben belirtilmesi..” (BOA. MF.MKT. 615/52/1) ifadelerini içeren birçok belgede olduğu gibi, tayin ve yer değiştirmelerle ilgili öğretmenlerin dilekçe şeklindeki talepleri olumlu ya da olumsuz cevap bulmaktadır. Benzer bir durum izin talepleri için de geçerlidir. Buna, Alanya Rüşdiyesi muallim-i evveli Halil Efendi'nin tedâvi için Rodos'a gitmesine izin verildiği (BOA. MF.MKT. 1070/23/2) ve memleketine gitmek isteyen Alâiye Rüşdiyesi muallim-i evveli Mehmet Rahmi Efendi'ye izin verildiğine (BOA. MF.MKT. 720/40/2) ilişkin yazışmalar örnek verilebilir.

Öğretmen görevlendirme, tayin ve yer değişiklikleri ile ilgili örnekler tabii ki sadece Alanya'ya özgü olmayıp, memleketin farklı bölgelerinde de benzer durumlara rastlamak mümkündür. Örneğin, hastalanan ve doktorlarca hava değişimi tavsiye edilen Kudüs-ü Şerif Mekteb-i Rüşdiyesi Fransızca muallimi şuuruyla ilgili yaşadığı sorunlar nedeniyle yerine Corci Efendi'nin, yine Mirgün Rüşdiyesi muallim-i evveli Ömer Efendi de “nâmizacılığı”

⁴² Bu kapsamda bakılabilecek bazı belge örnekleri; Alâiye Rüşdiyesi'ne Dârümuallimîn mezunlarından Halil Efendi'nin tayini (BOA. MF.MKT. 866/61/1), Alanya Rüşdiyesi muallimliğine Mehmet Rahmi Efendi'nin tayini, Alanya Rüşdiyesi hat muallimi Fehmi Efendi'nin eksik tercüme-i hâl varakasının gönderilmesi ve işe başlama tarihinin bildirilmesi (BOA. MF.MKT. 1133/46/1).

(rahatsızlık) nedeniyle mektebe devam edemeyeceğinden tedrisatın aksamaması için iyileşene kadar yerine Karamürsel ibtidâi muallimlerinden Zühtü Efendi'nin vekâleten tayini yapılmıştır (Şahin, 2018: 315). Bu ve Alanya ile ilgili verilen örneklerden anlaşıldığı kadarıyla, tayin işlemlerinde, günümüzde de olduğu gibi, yer değiştirmeler de (becayış) dâhil olmak üzere, belgelere farklı uygulamalar yansımıştır. Ancak bu uygulamalarda en önemli nokta şudur ki, eğitim-öğretimde öncelik talebelerin eğitim almalarını kısıtlayacak durumlara engel olmaktır. Burada mesele boşta olan bir muallimin ödenek sıkıntısı yaşamasını engellemek değil, tedrisatın öncelikli hedeflerini karşılamaktır.

Özlük haklarının en önemli kalemlerinden biri de hiç şüphesiz maaş konusudur. Bununla ilgili Osmanlı Maârif tarihinde yapılmış belki de en net düzenleme 1869 Nizamnâmesi ile hayata geçirildi. Bu nizamnamede rüşdiye mekteplerinde görevli olan muallim ve diğer çalışanların maaşının vilayet Maârif idaresi sandığından karşılanacağı belirtilmiştir. Nizamnâme'ye göre, "Muallim-i evvelin 800, ikincisinin 500, mubassır 250 ve hademenin 150 kuruş maaşla istihdam edileceği, muhtelif masraflar için de yıllık 400'er kuruş tahsis edileceği" belirtilmiştir (Düstûr, I. Tertip C-I: 187-190; Cevâd, 1338: 476-477). Mekâtib-i Rüşdiye faslının 19. maddesinde ise, "rüşdiye mektebinin inşaat masrafları ve muallim ve hizmetlinin ödenekleri ile diğer masrafların tamamı Vilâyet Maârif İdâresi sandığından ödenecektir" ifadesinde geçtiği gibi, belirlenen tüm ödeme işlemleri Maârif İdâreleri tarafından yapılacaktır (Cevâd, 1338: 473). Eğitimin finansal giderlerinde merkezi idarenin, öğretmen ödemeleri dışında farklı kalemleri de kapsayan bir bütçe tahsisatına gittiği anlaşılmaktadır.

Eğitim giderleri için yıllık öğretmen maaşı olarak, bir dönem halktan temin edilen 12.000 kuruşluk destek dışında, Hazine 24.300 kuruş, Maârif İdâresi ise 37.320 kuruş; yıllık giderler için de Hazine 900 kuruş, Maârif İdâresi 1250 kuruş, Alanya Maârif Komisyonu ise 1000 kuruş kaynak sağlamış olup, Dârülmualimîn ve Kız Rüşdiyesi de öğretmen giderlerini karşılayacaktı (Gönüllü, 2018: 277). Devlet-toplum işbirliğiyle, her ne kadar öğretmenlerin maddi ihtiyaçlarının karşılanmasına gayret edilse de, devletin içinde bulunduğu ekonomik koşullarda, tüm masrafları karşılayacak düzeyde bir bütçe ayrılması mümkün olmuyordu. Bu durum, maaşının azlığı nedeniyle Mahmud Nazif Efendi'nin Alanya İbtidâiyesi muallimliğinden istifası (BOA. MF.MKT. 1129/67) ve Dârülmualimîn mezunlarından Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Abdulgafur Efendi'nin yer değiştirme talebine ilişkin belgede geçen, "..bir seneden beri dahi aylık beşyüz maaşla aile fertlerimi idâre etmek mümkün olmamakta.." (BOA. MF.MKT. 473/35) ifâdesinden açık bir şekilde anlaşılabılır.

Bir diğ er belgede, Niksar Rüşdiyye Mektebi muallim-i evveli İsmail Hakk ı Efendi'ye "Alanya Rüşdiyesi muallim-i evvelliğine özel, maaş olarak d  rt  z görüş belirlenmiş olduğundan, değerlendirilmesi üzere, belirlenen miktar maaşla muallim-i evvelliği kabul edip etmeyeceği..." sorulmuş ve Hakk ı Efendi cevaben, önce kabul etmediğini bildirmiş ve akabindeki yazışmalardan anlaşıldığına göre, "...adı geçen mektebin gelişmesine katkı sağlayacağı ve eğitimin aksamasını önleyeceği..." için vekâleten de olsa görevi kabul etmiştir (BOA. MF.MKT. 851/49). Bu son belgede, eğitimin aksamaması adına bir öğretmenin, maaşının yetersizliğine rağmen sergilediği davranış, hayırseverliğin, eğitim teşkiatının kendi içinde de büyütüldüğünü göstermesi açısından değerlidir.

Gerekli durumlarda öğretmenlerin ekonomik koşulları göz önünde bulundurularak, maaşlarında artırım yapma yoluna gidilmesi gibi konular da, Maârif reformu kapsamındaki 1869 tarihli Maârif-i Umumiye Nizam  mesi ile ele alınmıştır. Maaş artırım ı uygulaması dönemin ekonomik koşullarından ötürü çok sık rastlanılan bir durum olmamakla birlikte, Alanya özelinde yapılan bazı yazışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, Konya vilayeti Maârif Müdürlüğü'ne gönderilen bir belgede, "Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi rika (yazı) muallimi Fehmi Efendi'nin maaşının kırkyedi görüş zammıyla seksen g  r  şa" yükseltilmiştir (BOA. MF.MKT. 304/6/2).

Maaş ödemelerindeki bir diğ er uygulama da, aylık standart bir maaş ödemesi yapılmamasıdır. Yani, belgelerden deanlaşıldığı kadarıyla, çalışıldığı gün sayısı kadar ödeme yapılmaktadır. Nitekim Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi muaalim-i evveli Mustafa Efendi'nin izinli olarak Rodos'ta bulunduğu suradaki maaşı tam   denmiş, ancak vasıta bulamadığı için geciktiği ayın maaşının yarım ödenmesi için Konya Maârif Müdüriyeti'ne bildirimde bulunulmuştur (BOA. MF.MKT. 1084/2/1). Bunun gibi, izinsiz olarak Dersaadet'e (İstanbul) gidip, bu s  reye ait maaşını isteyen Alanye Rüşdiyesi muallimi Abdülgafur Efendi'nin durumu Maârif-i Umumiye Nezâreti'ne sorulmuştur (BOA. MF.MKT. 542/25/2). Nezâretin bilgi alma ve denetleme yolları sadece bu belgelerde geçtiği şekliyle değil, periyodik zamanlarda ya da denetleme amacıyla yapılan müfettiş g  revlendirmeleridir. Merkezi vilâyetlerde bu duruma ilişkin çok sayıda örnek olmasına karşın Alanya Kazası özelinde, bazı şikâyet ya da talepler üzerine yapılan tahkikat yazışmaları dışında herhangi bir belgeye rastlanmamıştır.

Muallimlerin   zl  k haklarına ilişkin tespit edilen en dikkat çekici belgelerden birinde, atama yoluyla görev yapan ve merkezi idareden maaş alan bir muallimin vef  tından sonra ailesine maaş tahsis edilmesine ilişkindir. Buna benzer sosyal devlet anlayışını yansıtan uygulamalara, merkezi vilayetlerde olduğu gibi, küçük bir kaza olan Alanya'da da

rastlanmaktadır. Belgede Alanya Rüşdiye Mektebi muaallimi müteveffa Ali Efendi'nin ailesine maaş tahsisi yapıldığı görülmektedir (BOA. ŞD. 926/83/1-2). Bu tip uygulamalar sadece tekaüt (emeklilik) ve mâluliyet durumlarında değil, muallimin vefâtı durumunda da mevzu bahistir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin tayin, terfî ve özlük haklarına ilişkin tüm bu yazışmalardan hareketle, maaşlarla ilgili konularda oldukça geniş bir uygulama yelpazesi olduğu görülmektedir. Ödemelerde, ekonomik koşullar el verdiği ölçüde merkezden yapılanlar ve halkın desteğinin yanı sıra, eğitime gelir getirici vakıf uygulamaları katkı sağladı. Belgelerden çıkan sonuca göre, mekteplerde görevlendirilen muallim-i evvellerin maaşlarındaki ödemelerde genellikle sorun yaşanmadığı çıkarımı yapılabilir. Nitekim Alanya Rüşdiye Mektebi'inde tüm yıllarda bir muallim-i evvelin görev yaptığı görülmektedir. Bu durum muallim-i sani ve diğer öğretmenler için geçerli değildir. Bunun yanında bazı belgelerde de maaş azlığından dolayı göreve başlamayan ya da görevi bırakan muallimlere de rastladık. Bu örnekleri birlikte değerlendirdiğimizde, devlette siyasi ve askeri krizlerden kaynaklı ekonomik sorunlar, mali disiplinin sağlanmasını zorlaştırdığı anlaşıyor. Hiç şüphesiz bu nedenler çoğaltılabilir ancak en belirleyici olanı, kendi zamanının koşulları içinde düşünüldüğünde, yenilgiler, sürekli istikrazlar ve üretim yetersizliğinin ülke ekonomisinde yarattığı büyük tahribattır.

3.4.4. Kurumlarında Kalite Yönetimi: Liyakat, Denetleme ve Eğitim Süreçlerinde Yaşanan Sorunlara Yaklaşım Biçimleri

Modernleşme öncesi ve sonrası dönemde Alanya'da eğitim kurumlarının tesisi ve idamesi ile ilgili konulara daha önce değinildi. Bu bölümde kurumların tesisi sonrası yönetim ilişkileri üzerinde durulacaktır. Bilindiği üzere eğitimle ilgili yapılacak olan yatırımlarda devletle birlikte hayırsever vatandaşların da kayda değer katkıları olmuştur. Nitekim bu durumu belgelere yansıyan yazışmalardan anlamak da mümkündür.

Kurumların işleyişi ile ilgili meselelerde, olması gerektiği gibi, büyük ölçüde devlet kontrolünde uygulamalar devreye girer. Eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar, tayin edilen öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, maaş politikaları, şikayetler vb. konularda bir hayli belge mevcuttur.

İstihdam edilecek öğretmenlerden mesleki donanım yeterliliğine ilişkin tercüme-i hâl ve imtihan belgesi talep edilmektedir. Bir rüşdiye mektebinde muallim-i evvel olabilmek için ya Darümuallimin-i Rüşdî mezunu olmak ya da 1869 Maârif Maârif Nizamnâmesi'nde belirtildiği üzere mekteplerde okutulacak ders cetvellerindeki derslerden açılacak olan

imtihandan başarılı olmak şartı vardı (Altınova, 2018: 311). Alanya Kazası'nda görev yapacak muallimler ile ilgili arşiv yazışmalarına yansıyan bu konuya ilişkin merkezi idareden birçok belge talebi mevcuttur. Örneğin; “Burdur Mekteb-i Rüşdiyesi Muallim-i Sâlisi (üçüncü öğretmen) Mehmed Efendi'nin asaletinin onaylandığı, imtihan ve tercüme-i hâl (özgeçmiş) belgeleri gönderilmeyen Alanya Rüşdiyesi Muallim-i Sâlisliği için uygun olan başka birinin imtihan ve tercüme-i hâl belgelerinin istenildiği..” belgede (BOA. MF.MKT. 384/18) belli kriterlerin geçerliği olduğu bir öğretmen yerleştirme politikası izlendiği anlaşılmaktadır. Belli dönemlerde merkezi bir sınav usûlüne göre yapılan atamalarda, mesleki ehliyetin önemini vurgulayan muallim atamalarıyla ilgili belgelere rastlamak mümkündür. Genellikle “...Tevfik Nevzat Efendi'nin tayininde tereddüt edildiğinden Tevfik Efendi'nin ehliyetinin tedkiki için...” (BOA. MF.İBT. 472) benzeri ifadelerin yer aldığı bu belgeler, liyakat esaslı bir öğretmen atama kültürünün taşrada da yerleştirilmeye çalışıldığını göstermesi açısından önemlidir.

Liyakat esasının göz ardı edilmesine neden olacak durumlarda tahkikat ve şikâyet mekanizmasının devreye girdiği anlaşılmaktadır. Bu konuda ele alacağımız dikkati çeken ilk yazışma, “Konya vilâyeti dâhilinde Alanya Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli Halil Efendi'nin vazifesinin ifâsında tekâsül ettiği”, yani görevini ihmal ettiği iddiaları üzerine tahkikat yapılacağına bildirilmesi ile ilgilidir. Bir diğer yazışmada (BOA. MF.MKT. 990/27), Alanya Rüşdiye Mektebi'nin 1906'da görev yapan son muallim-i evveli Halil Efendi hakkında yapılan şikâyetin asılsız olduğu kanaatine varılmıştır. Doğrudan Alanya Kazası için yapılan atamayla ilgisi olmasa da, başka bir belgede (BOA. HR.MKT. 615/40/1), Alanya Kaymakamı Süleyman Ağa'nın oğlu Halid Bey'in Mekteb-i Sultani'ye usulsüz alımının verdiği rahatsızlık dile getirilmiştir.

Yapılan tahkikat ve şikâyetlerin neticelendirilip gereğinin yerine getirilmesi konularına merkezi idarenin kayıtsız kalmadığı ifade edilmişti. Bu konuda genel uygulamaların dışında, gerekli olduğu durumlarda tahkikatın sonucuna göre, eğitimde aksamalara neden olan sorunların çözümüne yönelik kurumsal bir yapılanma olarak, Maârif komisyonu oluşturma yoluna gidildiği de olmuştur. Maârif komisyonları daha çok merkezi bölgelerde karşımıza çıkan bir uygulama olsa da, taşra eğitim teşkilatında da karşımıza çıkması, merkez-taşra ilişkilerinin pratik sonuçlarına ulaşmak açısından oldukça önemlidir. “Antalya Sancağı'nın Alâiye Kazası'nda maârif için teftişi gerektirecek bir durum bulunmadığı, maârifin terakkisi için kaymakama tenbihatta bulunularak bir maârif komisyonu teşkil edilmesinin...” gerekliliği üzerinde duran bir belgede, bu komisyonun varlığı ile ilgili bilgi edinilebilmiştir (BOA. MF.MKT. 87/90/1-2).

Eğitim sürecinin aksamamasına ilişkin, Konya dâhilindeki Alanya Rüşdiye Mektebi muallimleri ve müsdahdemleri ile öğrencilerinin mevcuduna dair hülâsa cetveli (bir çeşit yoklama kaydı) niteliğinde birçok belge bulunmaktadır (BOA. MF.İBT. 142/21; 49/94). Bu gönderilen hülâsa cetvellerinde, mektepte ihtiyaç duyulan harita, kırtasiye, kitap gibi materyalle ilgili ayrıntılı kayıt tutulduğu görülmektedir. bu kayıtlardan anlaşıldığı üzere, taşra eğitim hizmetlerinin yürütülmesine katkı sağlayacak her türlü ihtiyacın tespitinin ve karşılanması için takibi de yapılmaktadır.

Öğretmenin görevinden ayrılması durumunda yerine ivedilikle yeni bir istihdamın gerçekleştirildiğine daha önce değinilmişti. Bu istihdamlar sadece bir tayin konusudur ancak eğitimin kalite standardını da doğrudan ilgilendirir. Alâiye Rüşdiye Mektebi muallim-i evveli iken, yaşadığı maddi sorunlardan dolayı Abdülğafur Efendi'nin başka bir yere nakil isteme talebinin geri çevrilmesini (BOA. MF.İBT. 386/39) konu alan ve benzeri içerikli belgelerden anlaşılabileceği üzere, öğretmenin ayrılma talebi ve yer değiştirmelerde olağanüstü şartların oluşması gerekmektedir. Bu kapsamdaki bir diğer belgede, “Alâiye Mekteb-i Rüşdiyesi muallimi Mehmed Efendi'nin azliyle yerine tayin olunan muallimden memnun kalındığı..” (BOA. MF.İBT. 16/123) şeklindeki değini, eğitim kurumlarında, günümüze benzer şekilde, eğitimin aksamamasına, menuniyetsizliğe neden olanlara da kayıtsız kalınmadığını düşündürür. Alanya'da eğitim tarihinde özellikle Alanya Rüşdiyesi'nin eğitim konusunda diğer mekteplere göre öncelendiği söylenebilir. Nitekim tek rüşdiye mektebidir ve bu bölgede bir idadi düzeyinde bir mektep de kurulamamıştır. Rüşdiyenin daha çok önemsendiği sonucuna varmamıza neden olan belgelerde, öğretmen yokluğu gibi durumlarda, eğitim işleyişini engelleyecek herhangi bir aksaklığın yaşanmasına neden olmayacak şekilde önlemlerin alınmaya çalışıldığı görülmektedir (BOA. MF.MKT. 136/69/1). Bu organizasyon biçimine dair kayıtlara ibtidailerle ilgili bu sıklıkta rastlanmadı.

Eğitimde kalite yönetimi ile doğrudan ilgili iki önemli belgeden birinde, “Konya valisi Ferid Bey'in vilayetin durumu ile ilgili sunduğu raporda maârife ait maddelerin incelenmesi sonucunda, ibtidai, rüşdiye ve idadilerin ıslahı ve yenilerinin açılması, fakir öğrencilere ücretsiz kitap sağlanması, mektep programlarının ve öğretmen kadrolarının yetkinleştirilmesi hususunda nezaretçe neler yapılabileceği..” bildirilmiştir (BOA. MF.MKT. 426/30). Oldukça detaylı hazırlanan bu layihada, şu ana kadar ele aldığımız eğitim sorunlarının neredeyse tamamına değinilmiş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Özellikle merkez-taşra ilişkileri çerçevesinde değerlendirildiğinde, eğitim faaliyetlerinin, taşradaki sorunlarının tespiti ve giderilmesi noktasında merkezden ele alınmasının, izlenecek yolun belirlenmesini kolaylaştırdığı ve süreci hızlandırdığı anlaşılmaktadır (BOA. MF.MKT.

426/30). Müstakil olarak değerlendirildiğinde bu belge, modernleşme dönemi Osmanlı eğitim sistemi ve felsefesi hakkında da çok değerli bilgiler barındırmaktadır. Diğer belgede ise, ilkinde benzer şekilde yine Alanya Kazası'nın bağlı bulunduğu “Konya dâhilinde bulunan mekteplerin ıslahı, gelirleri ve muallimlerinin asaletlerinin onaylanması hususunda Maârif Nezâreti'nce bilgi verildiği..” belirtilmiştir (BOA. DH.TMIK.S. 25/17/1-2). Bu belge ilki kadar detaylı olmamakla beraber genel olarak eğitim kurum ve çalışanlarının iş ve işlemlerine yoğunlaşmakta, gerekli görülen yerlerde düzenlemelere gidilmesi gerektiği hakkında bilgiler vermektedir (BOA. DH.TMIK.S. 25/17/1-2). Buna benzer kayıtlarla ilgili, Osmanlı eğitim teşkilatlanmasının bürokratik işleyişi hakkında bilgi vermeleri dışında pek fazla bir şey söylenemez.

Özellikle bu son iki belgeden de anlaşıldığı üzere, modernleşme döneminde eğitim-öğretimi sistematize etme ve düzenlemelere işlerlik kazandırma süreçlerinde her ne kadar, kendi dışında gelişen faktörlere bağlı olarak sorunlar yaşansa da, bunların çözümü adına samimi iradenin ortaya koyulduğu da bir gerçektir. Bu gerçeği, Alanya Kazası için düşünülen eğitim yatırımlarının ve ihtiyaçlarının azami düzeyde karşılanmasına çalışılmasına dair, bu bölümde verilen birçok belgesel örnekten de görmek mümkündür.

3.4.5. Eğitim Kurumlarında Dersler ve Kitaplar

Alanya medreseleri, Osmanlının erken dönemlerinden beri devam eden klasik medrese eğitiminden farklı değildir. Bu bağlamda, İstanbul, Edirne ve Bursa gibi merkez vilayetlerindeki medrese müfredatına bağlı kalmıştır. Buralarda okutulan dersler ve kitaplar hakkında ilgili bölümde bilgi verilmişti. Burada sadece 19. yüzyıla birlikte ortaya çıkan kurumlarda okutulan derslere ve kitaplara değinilecektir. Aslına bakılırsa, medreselerin durumunda olduğu gibi bu eğitim kurumları da merkezden farklı bir durumda değildir ancak dönemin koşulları, ekonomik durum ve imkânlar göz önünde bulundurulduğunda, Alanya eğitim kurumlarında okutulan ders ve kitapların farklılık gösterdiği görülecektir. Bu durum, belirlenmiş olan bir dersin öğretmen kadrosunun olup olmaması ile ilgilidir. Bazı nedenlerden dolayı Alanya Kazası'nda öğretmen yokluğundan kaynaklı memnuniyetsizliklerin ve şikâyetlerin dile getirildiğine dair belgelerden daha önce söz edilmişti.

Alanya Kazası'ndaki mekteplerde normal şartlarda okutulan derslere geçmeden önce, 1869 nizamnâmesinin, ilk ve orta dereceli okullarda okutulacak ders ve kitaplarla ilgili yapmış olduğu düzenlemeyi hatırlamakta yarar var.⁴³ Nitekim Alanya'nın en önemli eğitim kurumları, özellikle Alanya Rüşdiye Mektebi, nizamnâmenin yayınlandığı tarihten sonra

⁴³ Bu konuyla ilgili detaylı bilgi için bkz.: bu çalışmanın Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ilgili bölümü. s. 80.

eğitim hayatına başlamıştır. Bu arada Alanya’da bir idâdi mektebi açılmadığı için, bu konuya dair ders kitapları ile ilgili bir yazışma da gerçekleşmemiştir. Nizamnâmede okutulacak dersler aşağıdaki alıntıda belirtildiği gibiydi:

Nizamnâmede sıbyan mekteplerinde okutulacak dersler: Usûl-i cedide tarzıyla elifba, Kur’ân-ı Kerîm, Tecvid, Ahlâka ilişkin resail, İlm-i hal, Yazı talimi, Fenn-i hesap, Tarih-i Osmanî, Coğrafya, Malûmat-ı Nâfia olarak 6. maddede belirtilmiştir. Ayrıca derslerde değişiklik ancak Nezâretin izniyle gerçekleştirilecektir (Unat, 1964: 96-98; Cevâd, 1338: 470-473).

Nizâmnamenin 23. maddesinde, rüşdiyelerin ders programıyla ilgili şu düzenlemeler yer aldı: Mebadi-i ulûm-u diniye (din ilimlerine giriş), Lisan-ı Osmânî kavaidi (Türkçe gramer), İmlâ ve yazı, Tertib-i cedid üzere kavaid-i Arabiye ve Farsiye (Arapça ve Farsça Gramer), Tersim-i hudut (Resmi Hat), İlm-i hesap (Aritmetik), Mebadi-i hendese (Geometri başlangıcı), Tarih-i umûmi ve tarih-i Osmanî (Genel tarih ve Osmanlı Tarihi), Coğrafya, Jimnastik ve Okulun bulunduğu yerde en çok kullanılan dil (Düstûr, I. Tertip C-I: 187-190; Cevâd, 1338: 476-477).

Alanya Kazası’nın en önemli eğitim kurumu ve tek rüşdiyesi olan Alanya Rüşdiyesi’nde okutulan dersler ve gönderilen kitaplar, dönemin yazışmalarında ifade edilmiştir. İstenen kitaplar arasında Binâ, Dürr-i Yektâ, Talim-i Farsi, Nasihâtü’l-Hükemâ, Târih-i Osmânî, Emsile, Maksud, Avâmil, Resâil-i Selâse ve Gülistân isimli klasik ders kitaplarının yanında, daha çok pozitif (aklî) bilim ağırlıklı Coğrafya Risâlesi, Amerika Haritası, Tarih, Coğrafya ve Hesap kitapları da yer alır (BOA, MF.MKT, 13/37).

Maârif Nezâreti tarafından Alanya Rüşdiye Mektebi talebelerine gönderilen kitap ve risâleler, içerik kalitesinden bağımsız olarak, eğitimde geleneksel dönemden belirgin bir kopuşun da işaretleridir. Bu kopuş Tanzimat devrinden itibaren olgunlaşan eğitim sisteminin modernizasyonu çabalarının bir ürünü olarak da okunabilir.

Derslerin niteliği açısından bir değerlendirme yapılacak olursa, daha önceki ilgili bölümlerde değinildiği gibi, dersleri okutacak muallimlerin bu ders müfredatını uygulayacak formasyona sahip olup olmadıkları sorunu gündeme gelmiştir. Bu konuda, Batıda eğitim almış kadrolara yeterince yer açılmamış olması sorunu büyük merkezlerde dahi boy gösterirken, taşrada bu sorunun daha belirgin olacağı rahatlıkla tahmin edilebilir. 1869 nizamnâmesine göre öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli düzenlemeler yapılmıştı. 1869 Nizamnâmesi, Darümuallimin ile Darümuallimat öğretmen okullarını ayrı kategorilerde ele aldı. Nizamnamenin 57-67 arası maddelerinde Darümuallimin ile 68-78 arası maddelerinde Darümuallimat (Kız Öğretmen okulu) ile alakalı düzenlemelere yer verildi (Evered, 2012: 213-214; Cevâd, 1338: 477-478). Bu modern eğitim veren okullardan mezun olan muallimler eğitim formasyonuna daha çok sahipti ancak mezun sayısı olarak ihtiyacı karşılamıyordu.

Tüm imkânsızlıklara rağmen merkezi idarece, taşra eğitiminde niteliğin geliştirilmesine katkı sağlayabilecek bir uygulama olarak görebileceğimiz, ilim ve sanat gibi alanlarda üstün başarı gösterenlere verilmek üzere, “maârif nişanı” çıkarılması, yerel imkânları kullanarak sorunlarla başetme çabası, yetersiz kalsa da, meseleye kayıtsız olmadığını gösterir.

3.4.6. Azınlık Okulları ve Kültür Değişimleri Açısından Etkileri

Buraya kadar Alanya kazasında, özellikle 19. yüzyılda ve 20. yüzyıl başlarında faaliyet gösteren eğitim kurumları farklı yönleriyle ele alındı. Bu eğitim kurumlarıyla birlikte faaliyet gösteren gayri-müslim okulları, sayıları merkezi vilayetlerdeki kadar olmasa da, kurumsal eğitim faaliyetlerinin bir parçası olarak varlık göstermişlerdir. Bu kurumlar Osmanlının 16. yüzyılından itibaren İstanbul başta olmak üzere, azınlık ve yabancı okullar olarak, kimisi misyonerlik faaliyetleri amacıyla, kimisi tabi bulundukları azınlıkların çıkarlarına paralel olarak yapılmışlardır. Bu durumun farkında olan merkezi idare, azınlık ve yabancı okulların açılış ve eğitim süreçlerinde yasal prosedürün uygulanmasına özen göstermiştir.

1839 Tanzimat Fermanı’nda azınlık ve yabancı okullara dair bir düzenleme yapılmadı ancak 1856 Islahat Fermanı ile gayri müslimlerin okul açmalarının önündeki engeller de büyük ölçüde kaldırıldı ve eğitim sisteminin içinde daha fazla yer almaya başladılar (Somel, 2012: 694). Bunun sonucu olarak gayrimüslim tebaa bundan böyle memur ve subay olmak için devlet okullarına gidebilecekti (Somel, 2012: 694). Gayrimüslim tebaaya tanınan bu haklar bekleneneği üzere, Osmanlı eğitim hayatında gayrimüslim okullarının artmasında ve eğitim niteliği açısından gelişmelerinde etkili olacaktır.

Devlet ülke içerisindeki yabancı okul sayısını azaltmaya ve faaliyetlerini kısıtlama amacına yönelik olarak, 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi’nin 129. Maddesine göre devlete ait olmayan okulların tanımını yapmış, kişi, cemaat ya da vakıfların girişimi olacak müesseselerin açılışını şu şartlara bağlamıştır:

1. Öğretmenlerin Maârif Nezâreti’nden ya da mahalli maârif müdürlüklerinden sertifika almış olması,
2. Okulların “geleneklere ve (devlet) siyasetine ve ideolojisine aykırı” dersler vermediğini teyit etmeleri,
3. Okulların hem mahalli maârif müdürlüğünden hem de, okulun bir vilâyette bulunması durumunda validen; İstanbul’da bulunması durumunda ise Maârif Nezâreti’nden resmi izin almış olması. Madde, “bu üç şartın her biri yerine getirilmediği takdirde özel okullara izin verilmeyecektir” ifadesiyle devam eder... (Fortna, 2005: 122).

Nizamnâmede yer alan şartları ve/veya engelleri aşmak için farklı yollara başvurdıklarına, ruhsatsız olarak okulların açıldığına, belirlenen kurallara uyulmadığına ve Osmanlı idaresinin bu durumu engelleme konusunda yetersiz kaldığına dair belgeler de mevcuttur (Haydaroglu, 2006: 154). Osmanlı'da yabancı okulların durumuna dair bir makalesinde araştırmacı İlknur Kaydaroglu bu durumu şu cümlelerle ifade eder:

Ne yazık ki Osmanlı Devletinin istediği denetimi gerçekleştirecek memuru bile yoktur. Yasanın işleyişi için gerekli alt yapı şartlar ve kurumlar oluşmamıştır. Yüzeysel tedbirler de bir noktada yetersiz kalmaktadır. İşin asıl acı yanı da budur. Bu nedenledir ki her konuda olduğu gibi eğitim konusunda da hele siyasi açıdan zararlı faaliyetler içinde olan okullar konusunda da Osmanlı Devletinin elinden fazla bir şey gelmemektedir (Haydaroglu, 2006: 154).

Merkezi kentlere nazaran daha etkisiz olmakla birlikte, azınlık okulları taşra yapılanmasında da etkili olmuştur. Bu çalışmanın konusu olan Alanya Kazası'nın bağlı bulunduğu Konya vilayeti ile ilgili bir belgeden de örnek verilebilir. Belgede, "Alanya sâbık kaymakamı Halil Kâmil Efendi'nin, Konya Maârif Müdürlüğü'nde bulunduğu sırada Fransız Papazları tarafından açılan mektebe izinsiz olarak ruhsat vermesinden.." dolayı yapılacak tahkikatın Maârif Müdürlüğü'nce takip edileceği bilgisi aktarılmaktadır (BOA. MF.MKT. 353/47/2). Merkezi bölgelerde devlet kontrolünün daha kolay olduğu bu eğitim teşekküllerinin taşradaki faaliyetlerinin bir kurala bağlanabilmesi için Tanzimat Devri'nde atılan adımların uygulamada yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 7: Konya Sancağında Bulunan Gayrimüslim Okulları (1868-1881)

	Rum Mektebi	Ermeni Mektebi	İslâm
Konya Merkez	1		65
Teke (Antalya)	4	1	26
Alâiye (Alanya)	3		

Kaynak: Koşar, 2019: 49.

Tablo 8: Konya Sancağında Bulunan Gayrimüslim Okulları (1882-1899)

	Rum Mektebi	Ermeni Mektebi
Konya Merkez	1	1
Teke (Antalya)		
Alâiye (Alanya)	1	1

Kaynak: Koşar, 2019: 50.

Yabancı ve azınlık okullarının sayısı özellikle 19. yüzyıldaki ıslahat hareketlerinin ardından hızlı bir artış gösterdi. Bu artışın altında yatan nedenlerin başında siyasi misyonerlik faaliyetleri gelir. Eğitim kurumu olarak ihdas edilmelerine rağmen yabancı devletler tarafından desteklenerek, Osmanlı aleyhinde faaliyet yürüten –özellikle Yunan ulusçuluğunu destekleyen Rum-Ortodoks okulları- bazı kuruluşlarla işbirliği içerisine girdiler (Tekeli, 1985: 461). Rumların yanı sıra Ermeni azınlığı da, gerek okullaşma oranında gerek eğitimin niteliği konusunda benzer faaliyetler içerisine girdiler. Ermeni Patrikhanesi tarafından yapılan 1834 tarihli bir istatistiğe göre o dönemde Anadolu'nun çeşitli yerlerinde 120 Ermeni okulu bulunmakta olup 1831-32 tarihlerinde İstanbul'daki Ermeni mekteplerinin sayısı oldukça artmıştı (Kenanoğlu, 2008: 187). Bu okulların eğitim niteliği de oldukça üst düzeydeydi. “Ders programlarında Ermenice, Türkçe ve Fransızca’nın yanı sıra siyasi ve tabii coğrafya, hesap, cebir, Fransızca gramer, tahrir ve mükâleme, resim, Türkçe gramer ve tahrir, tarih, hendese, mantık gibi dersler bulunmaktaydı” (Ergin, 1977: 751-756). Tanzimat'tan sonra açılan okulların çoğuna devlet tarafından ayni ve nakdi yardımlar yapıldı, hatta Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne göre Türkçe dersleri ile ilgili olarak devlet tarafından maddi yardımlar yapıldığı da görülmektedir (Kenanoğlu, 2008: 189).

II. Abdülhamit döneminde, özellikle azınlık sorunlarının uluslararası bir boyut kazandığı 19. yüzyılın kırılğan siyaseti ve iç politik sorunları göz önünde alındığında, ciddiye alınması gereken potansiyel bir tehlike olarak algılanmaya başladı. Daha önce de değinildiği gibi bu kurumlar -Osmanlıda var olan eğitim nizamnâmeleri çerçevesinde yerlerini almalarına rağmen- modern Batılı eğitime daha hızlı uyum sağlamaları ve finansal olarak desteklenmelerinden ötürü, geleneksel Osmanlı eğitim kurumlarının karşısında rekabet güçlerini artırdılar.

Bu kurumların, kimi zaman, Müslüman halkın geleneksel-dini aidiyetlerine rağmen tercih konusu olmaları bu ikiliklerin derinleşmesine, nihayet kültür çatışmalarının yaşanmasına ortam hazırlamıştır. Devlet eğitim sistemini modernleştirdiği ve sistemleştirdiği ölçüde bu kurumlarla rekabet gücünü artırabilmiştir. Nitekim 19. yüzyıldan Lozan Antlaşması'na ve nihayet 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulanmasına varana kadar, yabancı okullar hem eğitim sistemi içerisinde hem aidiyetinde oldukları devletlerle olan ilişkilerde bir sorun teşkil etmiştir.

Merkezi idarenin uzağında kalan taşra bölgelerindeki eğitim kurumsallaşması ve organizasyonu açısından bakıldığında, Alanya Kazası'nda yabancı ve azınlık okulların, merkezi bölgeler kadar etkili olmadıkları görülmektedir. Bunda okullaşma oranlarının düşük

olmasının rolü büyüktür. Nitekim tablolardaki verilerden de anlaşılacağı üzere 19. yüzyılda, merkez Konya Sancağı'nda açılanlar hariç, Alanya kazasında sadece 3 Rum ve 1 Ermeni okulu faaliyet göstermiştir. Ancak bu durum 20. yüzyıl başlarından itibaren değişmeye başlayacaktır. Cumhuriyet devrinde, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm yabancı okullar milli eğitim sistemine bütünleşerek, egemenlik hakları kapsamında kontrolleri sağlandı.



SONUÇ

Osmanlı eğitim anlayışının ve eğitimin maddi unsurlarının, genel Türk eğitim tarihi içerisindeki yerini belirlerken, karşımıza çıkan en dikkat çekici noktalardan biri de, 19. yüzyıl başlarından itibaren kendini hissettiren, hatta dayatan bir Batılılaşma ve modernleşme eğiliminin, dönem dönem farklı mecralara evrilse de, eğitim dünyasında artık hiçbir şeyin eskisi gibi ol(a)mayacağı gerçeğidir. Sosyoloji ve tarih ilminin bize gösterdiği gibi, eğitim alanında yaşanan bir değişim ve gelişim sürecinde (özellikle bu değişim kesintisiz bir zeminde ilerlediyse), toplumun tüm katmanlarının ve kültür öğelerinin bundan payına düşeni alması kaçınılmaz olacaktır. Nitekim Osmanlıda bireyden başlayarak, aile, mahalle ve –her ne kadar büyük kent merkezlerinde daha belirgin olsa da- cemiyet yaşantısında meydana gelen değişim, dönemin sanat, edebiyat, siyaset, hatta kıyafet tercihlerine ve mutfağına dahi yansımıştır. Eğitimin, kültür değişmelerinde ne kadar güçlü bir aktör olduğunu en iyi okuyabileceğimiz dönem, hiç şüphesiz, değişimin en yoğun gerçekleştiği bu modernleşme sürecidir.

Modernleşme hikâyesinin izlerini, eğitim sisteminin yapı taşlarının döşenmeye başlandığı Osmanlının erken dönemlerinden itibaren takip ederek ilerlemek, meselenin sadece dönemin koşullarının bir sonucu değil, tarihsel süreçte meydana gelen ve birikerek ilerleyen sorunlar silsilesinin bir toplamı olduğunu anlamamız açısından gerekliydi. Konunun tarihsel çerçevesi çizilirken değinildiği üzere, klasik temel eğitim kurumu olarak mahalle mektepleri ile medrese kurumuna dayalı eğitim sistemi ve Selçuklu'dan devralınan sünni-hanefî eğitim anlayışı klasik devre damgasını vurdu. Bu anlayışın hâkimiyeti 17. yüzyıla kadar otantik yapısını büyük ölçüde korumuş ve özellikle kurumsal olarak kent merkezlerinde etkisini hissettirmiştir.

17. yüzyılla birlikte iç ve dış siyasi, sosyal ve ekonomik gelişmelerin etkisiyle bu klasik medrese eğitiminde yapısal bozulmalar başgöstermiş ve eğitimde reform düşünceleri için uygun bir zemin oluşmaya başlamıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde, Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinde, eğitimin modernizasyonu ve yaygınlaştırılması talepleri ile ortaya çıkan ve bu sorunları kaleme alan aydınların da tesiriyle, eğitimde köklü ve sancılı değişimlerin gerçekleşmemesi için hiçbir neden kalmamıştı. Ancak samimiyetle ortaya koyulan ve kendi döneminin ilerisinde diyebileceğimiz bu büyük çabaya rağmen, siyasi/ideolojik, toplumsal ve ekonomik gelişmelerin belirleyici olduğu bir süreçte, yeni bir eğitim vizyonu belirlemede yaşanan sorunlarla baş etmek adına çıkarılan esnek nizamnâmeler, Batılı-modern çağdaşlarına

benzeme gayretleri ve açılan sayısız eğitim kurumu, hedeflenen gelişimi gerçekleştirme noktasında bekleneni veremedi.

Belirtilmesi gereken önemli noktalardan biri de, Batı değerleriyle arasında derin fay hatları bulunan bir toplumda oldukça sıra dışı kalan bir aydın sınıfın, çoğu teoride kalan çalışmaları, siyasi ve ideolojik kaygılardan arındırılmış çağdaş bir eğitim modelini hayata geçirmek konusunda yetersiz kaldığı gerçeğidir. Toplumun ve belli ölçüde siyasi erkin çağdaş değerleri kucaklayan bir zihinsel dönüşüme direnmesi, eğitim anlayışının geleneksel değerlerden sıyrılmasının önündeki en etkili engellerin başında geldi.

Gerek siyasi gerek sosyal alanda yaşanan tüm sorunlara rağmen, Tanzimat ve Meşrutiyet devirlerinde, özellikle orta ve yüksek eğitimde atılan radikal (ancak geç kalmış) adımlar, sonraki dönemlerde atılacak adımlar için önemli bir kaynak ve fikir birikimi sağladı. Nitekim meşrutiyetten cumhuriyete intikal eden birçok eğitim kurumu, ortadan kaldırılmak yerine niteliksel bir dönüşümle varlıklarını büyük ölçüde devam ettirmişlerdir. Bugün Türkiye'deki öne çıkan eğitim kurumlarının kökenleri araştırıldığında, bu gerçek açıkça görülebilecektir.

Tezin temel sayıtlılarından biri olan, modernleşme sürecinde merkez-taşra ilişkilerinin gelişmeye başladığı, eğitimde yerelleşme çabalarının sonucu olarak toplumsal düzeyde önemli değişimlerin de önünün açıldığı 19. yüzyılda, eğitim faaliyetlerinin mecrası, geleneksel mazisinden dramatik bir kopuş yaşadı. Bu kopuşun taşradaki yansımalarını gözlemleyebileceğimiz bir Osmanlı taşra kenti olarak Alanya, uzak eyaletlerdeki kentlere göre kültürel gelişim ve toplumsal değişim açısından büyük bir farklılaşma göstermemekle birlikte, eğitim faaliyetleri bakımından genel tabloyu görmek açısından önemli bir örnek oluşturdu. Endüstrileşme öncesi geleneksel kent dokusunun hâkim olduğu Osmanlı taşrasında, İstanbul'dan farklı olarak toplumsal yapı daha çok birincil ilişkilerin hâkim olduğu, kendi içinde bir otokontrolü olan mahalle kültürüne dayalıdır. Bu durum resmi/gayri resmi hemen her alanda hayata geçirilecek faaliyetlerin, toplumla birlikte yürütülmesinde etkili oldu. 19. yüzyılda merkezden çevreye meydana gelen değişimler, her ne kadar tüm yönleriyle kolektif bir toplumsal gelişim ve dönüşümü beraberinde getirmemiş olsa da, bu durumun, merkezden çok daha kısıtlı imkânlarla boğuşan taşra kentlerinin gelişimine büyük katkı sağladığı unutulmamalıdır.

Kurumsallaşmanın taşrada yaygınlaşması için de yine Tanzimat devri ve sonrasında gerçekleştirilecek reformların beklenmesi gerekecekti. Taşrada kısıtlı medrese eğitimi dışında ibtidai ve rüşdiye gibi temel ve orta eğitim kurumları ilk defa 19. yüzyılla birlikte faaliyet gösterdi. Nitekim bu çalışmaya konu olan Alanya Kazası'nda da, Alanya Rüşdiye Mektebi

adıyla bu düzeyde bir kurum tesis edilmiş ancak tüm açılım çabalarına rağmen lise düzeyinde bir idâdi veya sultânî açılması, birçok yerde olduğu gibi mümkün ol(a)mamıştır. İlk Rüşdiye ve idâdilerin açılmaya başlaması ve Tanzimat Devri'nin en kritik reformlarından biri olan Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile atılan devrimsel adımla birlikte eğitim alanındaki parlamadan taşra da nasibini aldı.

Bu çalışmada da Osmanlı son dönemlerinde eğitimin moderninazyonu konusunda gösterilen çabanın yansımaları, eğitimin yaygınlaştırılması konusunda atılan adımlar, Alanya Kazası özelinde ve daha çok Konya vilayeti üzerinden yapılan resmi yazışmalara dayalı arşiv belgelerinin ışığında ele alındı. Tüm bu araştırmalardan anlaşıldığı kadarıyla, merkezden taşraya doğru yayılan bir eğitim seferberliği ile ilgili ortaya koyulan bir irade ve bunun somut sonuçları görülmektedir. Açılan mekteplerin inşâsından kitap teminine, eğitimin finansmanından muallimlerin atamalarına kadar birçok sorunla baş edilmeye çalışıldı. Bu süreçte görüldüğü kadarıyla merkezi yönetimin en büyük destekçilerinden biri, biraz önce de değinildiği üzere, varlığını borçlu olduğu ve hayırseverlikte köklü bir geleneği toplumsal belleğinde barındıran halk olmuştur. Köklerini İslâm vakıf geleneğinden alan yardımlaşma mekanizması, taşrada eğitim faaliyetleri söz konusu olduğunda da karşımıza çıktı.

Halkın bu samimi ve iyi niyetli çabalarının da gösterdiği gibi, eğitim sadece devlet çabasının ürünü olan tek kişilik bir gösteri değildir. Eğitim, devletin de dâhil olduğu, toplumun tüm unsurlarını aynı amaca doğru kanallandıran kolektif bir faaliyettir. Bu nedenledir ki, Osmanlı tarihinin en bunalımlı zamanları olan II. Abdülhamid ve sonrası dönemde dahi, bazıları Tanzimat reformlarının devamı niteliğinde ortaya koyulan eğitim atılımları, tüm eksiklerine rağmen hız kesmeden devam etti. Bu durum hiç şüphesiz taşrada da etkisini gösterdi. Ancak dönemin önemli düşünürleri ve devlet adamlarının etkisine rağmen eğitim, devlet otoritesini önceleyen ideolojik bir sisteme evrildi. Bunun değişik nedenlerine girmeden, kısaca şunu belirtmekte yarar var; tüm resmi ve ideolojik kimliğine rağmen, II. Abdülhamid ve öncesindeki devirlerde atılan adımlar, kendinden sonraki gelişmelerin öncüleri olmuştur.

Cumhuriyetin çağdaş kadroları, Tanzimat ve Meşrutiyet devri reformistlerinin omuzlarında yükseldi. Kendi zamanlarının ötesine geçmelerini sağlayan temel motivasyon da bu olmuştur. Büyük umutlarla çıkılan bu değişim ve dönüşüm yolunda, tüm aksama ve engellere rağmen, eğitim faaliyetlerinin toplumun her kesimine ve memleketin her köşesine ulaştırılmaya gayret edildiği yadsınamaz bir gerçekliktir. Tüm engellere rağmen, çileli bir yolda ilerleyiş sürecinde bu çabalar, zamanla kök salan toplumsal bir dinamığa dönüştü.

Maârif davasını 20. yüzyıldaki büyük atılımlara kanaliz edecek olan da hiç şüphesiz bu dinamizm olacaktır.



KAYNAKÇA

Arşiv Belgeleri

TC. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (COA)

Bâb-ı Asafî Amedi Kalemi Defterleri: A.AMD. 9/49

Sadaret Mektûbi Kalemi Meclis-i Vâlâ Evrâkı: A. MKT.MVL., 124/52

Dâhiliye Nezâreti Mektûbi Kalemi: DH.MKT. 1216/74

Dâhiliye Nezâreti Umûr-ı Mahalliye ve Vilâyet Müdürlüğü: DH.UMVM., 67/56

Dâhiliye Nezâreti Tesrî-i Muamelât ve Islahat Komisyonu: DH.TMIK.S., 25/17 (1-2)

Hâriciye Nezâreti Mektûbi Kalemi: HR.MKT., 615/40

Îrâde-i Meclîs-i Vâlâ Evrâkı: İ.MVL. 4/46

Maârif Nezâreti Tedrisât-ı İbtidâiye Kalemi: MF.İBT. 495/81; 499/5; 156/44; 472 (1-2-3); 49/94; 142/21; 386/39; 16/123

Maârif Nezâreti Mektûbi Kalemi: MF.MKT. 280/33; 356/3; 4/46; 377/34; 752/18; 104/37; 338/47 (1-2); 435/6 (1-2); 627/32; 1237/3; 572/46 (1-2); 1103/6 (1-2); 897/66; 810/72; 897/66; 15/72; 44/113 (1-2); 6/142; 69/43; 1228/17 (1-2); 790/40; 425/7; 615/52 (1-2); 1070/23; 720/40; 1129/67 1-2-3); 473/35; 851/49 (1-2-3); 304/6; 1084/2; 542/25; 384/18 (1-2); 990/27 (1-2-3); 136/69; 87/90 (1-2); 426/30 (1-2); 353/47 (1-2); 790/40; 4/143

Şûra-yı Devlet Evrâkı: ŞD. 1776/38 (1-2-3); 967/55 (1-2); 926/83 (1-2)

Resmi Yayınlar

Salnâmeler

Konya Vilâyeti Salnâmeleri: H (1294) (1295), (1296), (1298), (1299), (1300), (1301), (1303).

Düstûrlar: I. Tertip: C. I; II. Tertip: C. II.

Kitap, Makale ve Bildiriler

Adivar, A. A. (2000). *Osmanlı Türklerinde İlim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Akdağ, M. (1999). *Türk Halkının Dirlik ve Düzenlik Kavgası: Celali İsyanları*. Ankara: Barış Yayınevi.

Akgündüz, H. (1989). *Teşkilat ve idare bakımından Osmanlı medrese sistemi (klasik dönem)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Akyıldız, A. (1993). *Tanzimat Devrinde Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform*. İstanbul: Eren Yayınları.
- Atçıl, A. (2019). Osmanlı klasik döneminde eğitim: medreseler. Mustafa Öztürk (Ed.), *kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi*. (ss. 25-40). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Atik, K. (2002). *XVII. yüzyıl Osmanlı aydınlarına göre ilmiye teşkilatındaki çözülmeye ilişkin tespit ve teklifler*. H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.11 ss. 45-51). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Antel, S. C. (1999). *Tanzimat Maârifî*. (Komisyon), *Tanzimat 1*. (ss. 444-462). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Şahin, A. A. (2018). *Osmanlı Devleti'nde Rüşdiye Mektepleri*. Ankara: TTK. Yayınları.
- Babinger, F. ve Köprülü, F. (2000). *Anadolu'da İslâmiyet*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*. İstanbul: İrfan Matbaası.
- Baltacı, C. (2004). *Osmanlılarda mektep*. Erişim Adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/mektep#2-osmanlılarda-mektep> (erişim tarihi: 08.05.2023).
- Baykal, İ. H. (1953). *Enderun Mektebi Tarihi*. İstanbul: İstanbul Fetih Derneği Neşriyatı.
- Berkes, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- Beydilli, K. (2020). Mühendishâne-i Bahr-i Hümayûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 31), ss. 513-514.
- Beydilli, K. (2020). Mühendishâne-i Berri-i Hümayûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 31), ss. 515-516.
- Cevâd, M. (1338). *Ma'ârif-i Umûmiyye Nezâreti. Târihçe-i Teşkilât ve İcrââtı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Cihan, A. (1999). Osmanlı'da modernleşme ve ilmiye zümresi. *Türk Dünyası Araştırmaları*. İstanbul: Etam Matbaası.
- Çam, İ. D. (2015). Dr. Abdullah Cevdet'in eğitim fikirleri ve Osmanlı Türkiye'si'nde eğitim kurumlarına ilişkin gözlemleri, *İttihatçılar ve İttihatçılık Sempozyumu* (C. 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017). 1869 Maârif-i umumiye nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*. (4) 11, ss. 62-75.
- Çiydem, E. (2018). Tanzimat dönemi eğitim ıslahatının aynası: Maârif-i umumiye nizamnamesine dair mazbata (esbab-ı mûcibe layihası). *Turkish History Education Journal*. 7 (2), ss. 509-531.

- Danişmed, İ. H. (1971). *İzahlı Osmanlı Tarihi Kronolojisi* (C.1-6). İstanbul: Türkiye Yayınevi.
- Davison, R. (2012). Osmanlı Türkiye'sinde batılı eğitim. İncelik, H. ve Seyitdanlıoğlu, M. (Ed.), *Tanzimat: değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. (ss. 665-683). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Demirel, M. (2002). Türk eğitiminin modernleşmesinde Rüşdiye mektepleri. H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.15 ss. 44-60). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyet'ten sonra Osmanlı'da orta öğretim: sultaniler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, (XXVII) 2, 339-358.
- Demirkıran, A. M. N. (2019). Modernleşme ve Tanzimat dönemi eğitim. Mustafa Öztürk (Ed.), *kronolojik ve tematik Türk eğitim tarihi*. (ss. 57-86). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Devellioğlu, F. (2002). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat* (19. bs.). Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Doğanay, F. K. (2011). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e rüşdiye mektepleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, A. T. (1995). *Maârif-i Umûmiye Nezâreti teşkilâtı* (C. 1) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İÜ. Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, O. N. (1977). *Türk Maârif Tarihi* (C. 1-2). İstanbul: Eser Matbaası.
- Evered, E. Ö. (2012). *Empire and Education Under the Ottomans: Politics, Reform, and Resistance from the Tanzimat to the Youngs*. London: I.B. Tauris Published.
- Findley, C. V. (2010). *Turkey, Islam, Nationalism and Modernity*. London: Yale University Press.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*. (Pelin Sıral, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gelişli, Y. (2002). Osmanlı ilköğretim kurumlarından sıbyan mektepleri (kuruluşu, gelişimi ve dönüşümü). H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.15 ss. 35-43). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Gökbilgin, T. (1977). *Osmanlı Müesseseleri Teşkilatı ve Medeniyeti Tarihine Genel Bakış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Yay.
- Gönüllü, A. R. (2008). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Alanya (1908-1938)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- Gönüllü, A. R. (2017). Alanya rüşdiye mektebi (1861-1913). *Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Erdem Dergisi*, (73) ss. 65-88.
- Gönüllü, A. R. (Bahar 2018). Alâiye'de Maârif otelinin inşası ve tarihi seyri (1912-1943). *Selçuk Üniv. Selçuklu Araştırmaları Merkezi (USAD)*, (73) 187-200.
- Gül, A. (1997). *Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim ve Bunlar Arasında Dârü'l-Hadîslerin Yeri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı Eğitim Mirası*. Ankara: Doğu-Batı Yayınları.
- Gündüz, M. (2019). Osmanlı klasik döneminde medrese dışı eğitim kurumları. Mustafa Gündüz (Ed.), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. (ss. 41-57). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Gündüz, M. (2019). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet döneminde eğitim. Mustafa Gündüz (Ed.), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*. (ss. 87-115). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Hacıgökmen, M. A. (Mart 2021). Selçuklular döneminde Alanya. Kalan, E. ve Demir, M. (Eds.), *Alâiye'den Alanya'ya*. (ss. 1-43). Alanya: Alaaddin Keykubat Üniversitesi Yayınları.
- Haydaroğlu, İ. (2006). Osmanlı Devleti'nde yabancı okullarda denetim ve Cumhuriyet dönemine yansımaları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*. (C. 25) 39, ss. 149-160.
- Hızlı, M. (2002). Osmanlı klasik döneminde medreseler. H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.11 ss. 426-435). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), ss. 25-46.
- İhsanoğlu, E. ve Akyüz, S. (2002). Yenileşme Döneminde Osmanlı Bilim ve Eğitimi. H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.14 ss. 881-896). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- İhsanoğlu, E. (2010). *Dârülfünûn, Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı C.I-II*, İstanbul: İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırmaları Merkezi (IRCICA) Yayınları.
- İnalcık, H. (2016). *Devlet-i 'Aliyye: Osmanlı Üzerine Araştırmalar IV (Âyânlar, Tanzimat, Meşrutiyet)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İpşirli, M. (1995). *Enderun*. Erişim Adresi: <https://islamansiklopedisi.org.tr/enderun> (erişim tarihi: 08.05.2023).
- Kara, İ. (2011). *İlim Bilmez Tarh Hatırlamaz, Şerh ve Haşiye Meselesine Dair Birkaç Not*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karal, E. Z. (1982). *Osmanlı Tarihi* (C. 7-11). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Kenanoğlu, M. (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda gayrimüslimlerin eğitimi üzerine. *Tarih Araştırmaları Dergisi*. (6) 12, ss. 181-205.
- Kısa, A. (2023). *Osmanlı Modern Eğitim Anlayışının Antalya'ya Yansımaları: İbtidai Mektepler (İlkokullar)/Rüşdiyeler (Ortaokullar)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koçer, H. A. (1974). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Koşar, H. (2019). *Alanya'da modern eğitim kurumları (1876-1930)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmetin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köç, A. (2014). *Enderunlu Abdülatif: Âyine-i Derûn (Osmanlı'ya Devlet Adamı Yetiştiren Mektep: Enderû-u Hümayûn)*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Kunt, M. ve Akşin, S. (2000). *Türkiye Tarihi*. C. III, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Kurt, Y. (1994). *Koçi bey risâlesi* (Y. Kurt, Çev.). Ankara: Ecdâd Yayınları.
- Kütükoğlu, M. (2000). *XX. Yüzyıla Erişen Osmanlı Medreseleri*. Ankara: TTK. Yayınları.
- Lewis, B. (1998). *Modern Türkiye'nin Doğuşu*. Ankara: TTK. Yayınları.
- Mardin, Ş. (2001). *Türk Modernleşmesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Menekşe, M. (2022). 1889-1890 yıllarında Osmanlı Devleti'nde mevcut olan rüşdiye mekteplerine dair tespit edilen bir istatistiğin incelenmesi. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, (VII) 3, 673-713, doi: <http://dx.doi.org/10.21551/jhf.1167749>
- Miller, B. (1941). *The Palace School of the Muhammed Conqueror*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ocak, A. Y. (1978). Zaviyeler (dini, sosyal ve kültürel tarih açısından bir deneme). *Vakıflar Dergisi*, (12), ss. 247-269.
- Ocak, A.Y. (2020). *Osmanlı Toplumunda Zındıklar ve Mülhidler*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2000). *Osmanlı Toplumunda Aile*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Öz, M. (2004). Osmanlı siyasi tarihi. *Selçuklular'dan Bugüne Tarih El Kitabı (Genişletilmiş 2. Baskı)*. Ahmet Nezihi Turan (Ed.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Özcan, A. (1992). Tanzimat döneminde öğretmen yetiştirme meselesi. Hakkı Dursun Yıldız (Ed.). *150. Yılında Tanzimat*. Ankara: TTK Yayınları.
- Özcan, T. (2002). Osmanlı Devleti'nde eğitim hizmetlerinin finansmanı. H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.10 ss. 872-877). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Özkan, S. H. (Mart 2021). Osmanlı yönetiminde Alâiye (1471-1923). Kalan, E. ve Demir, M. (Eds.), *Alâiye'den Alanya'ya*. (ss. 43-85). Alanya: Alaaddin Keykubat Üniv. Yayınları.

- Öztürk, C. (1993). Dârülmua'llimîn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (C. 8), ss. 551-552.
- Sertoğlu, M. (1986). *Osmanlı tarih lûgati*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- Sevinç, N (2007). *Osmanlı'nın Yükselişi ve Çöküşü*. İstanbul: Bilge Oğuz Yayınları.
- Sevim, A. ve Merçil, E. (2014). *Selçuklu Devletleri Tarihi*, Ankara: TTK Yay.
- Somel, S. A. (2001). *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire: 1839-1908 Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden: Brill.
- Somel, S. A. (2011). Tanzimat döneminde eğitim reformunun dönüm noktası: 1869 tarihli Maârif-i umumiye nizamnamesi, esbab-ı mucibe layihası ve ideolojik temelleri. Erişim Adresi: <https://research.sabanciuniv.edu/27113/1>.
- Somel, S. A. (2012). Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı eğitim düzeninde dönüşümler. İncalık, H. ve Seyitdanlıoğlu, M. (Ed.), *Tanzimat: değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu*. (ss. 683-711). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı Eğitiminin Modernleşmesi (1839-1908): İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2000). Osmanlı modernleşme dönemi kız eğitimi. *Kebikeç*. (10), ss. 223-238.
- Rado, Ş. (2014). *Paris'te Bir Osmanlı Sefiri: Yirmisekiz Mehmet Çelebi'nin Paris Seyahatnamesi*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tabakoğlu, A. (2000). *Türk iktisat tarihi* (Gözden geçirilmiş 5. Baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Müdürlüğü. (2010). *Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi*. İstanbul: Başbakanlık Basımevi.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: TTK.Yayınları.
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim sistemindeki değişimler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*. (C. 2). ss. 456-475.
- Umar, B. (1993). *Türkiye'de Tarihsel Adlar*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*. Ankara: MEB. Basımevi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1945). *Osmanlı Devleti'nin Saray Teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1982). *Osmanlı Tarihi* (C.1-6). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2022). *Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı*. Ankara: TTK. Yayınları.
- Ülken, H. Z. (1979). *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, İstanbul: Ülken Yayınları.

- Ünal, T. (1977). *Türk Siyasi Tarihi*. Ankara: Emel Yayınları.
- Yaltkaya, Ş. (1999). Tanzimattan evvel ve sonra medreseler. (Komisyon), *Tanzimat 1*. (ss. 463-467). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Yazıcıoğlu, Y. (2002). Osmanlılar ve sünnî-hanefî anlayış. H. Celal Güzel, K. Çiçek ve S. Koca (Eds.), *Türkler*. (C.11 ss. 110-113). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Yeşil, F. ve Çakmak, B (2015). *Osmanlı taşrasında yönetmek ve yönetilmek: devlet, eşraf ve muhalefet (1876-1908)/batı Anadolu kazaları örnekleminde bir idari tarir tahlili*. (Proje Yöneticisi: Biray Çakmak), Ankara: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK).
- Yılmaz, L. (2002). *Antalya (16. Yüzyılın Sonuna Kadar)*.Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.



EKLER

Tablo 1: Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler, Kitaplar ve Müellifleri

Dersin adı	Eserin Adı	Yazarı
Sarf	Emsile	Yazarı bilinmiyor
Sarf	Binâ	Yazarı bilinmiyor
Sarf	Maksûd	Yazarı bilinmiyor
Sarf	İzzî	İzzeddin Abdülvehhab b. İbrahim ez-Zincânî (ö.1257)
Sarf	Merâh	Ahmed b. Ali b. Mesud (ö.?)
Nahiv	Avâmîl	Birgivi Muhammed Efendi (ö.1573)
Nahiv	İzhâr (İzhâru'l-Esrârî'n-Nahv)	Birgivi Muhammed Efendi (ö.1573)
Nahiv	Kâfiye	İbn Hâcib (Osman b. Ömer) (ö.1174)
Nahiv	Mugni'l-Lebîb	İbn Hişam (Abdullah b. Yusuf) (ö.1360)
Nahiv	Elfiye	İbn Mâlik / İbn Melek (Muhammed b. Abdullah) (ö.1273)
Belagat	Miftâhu'l-Ulûm	Siracüddin es-Sekkâkî (ö.1228)
Belagat	Mutavvel	Sa'düddin Mesud b. Ömer et- Taftazânî (ö.1390)
Belagat	Muhtasar	Sa'düddin Mesud b. Ömer et- Taftazânî (ö.1390)
Belagat	Telhîs (Telhîs fî'l-Belâga)	Sa'düddin Mesud b. Ömer et- Taftazânî (ö.1390)
Mantık	İsagûcî	Mîr İsagûcî Esîruddinel-Ebherî (ö.1266)
Mantık	Şemsiyye	Kâtibî (Necmeddin Ömerel- Kazvinî) (ö.1293)
Kıraat/ Tecvid	Cezeriyye	İbnü'l-Cezerî (ö.1429)
Kıraat/ Tecvid	Şâtibiyye	Kasım b. Fîrruḥeş-Şâtıbî (ö.1194)
Kıraat/ Tecvid	Karabaş Tecvidi	Ali Efendi (Halveti Şeyhi) / Abdurrahim Karabaşı (ö.1498)
Kıraat/ Tecvid	Dürr-i Yetim (Dürrü'l-Yetîm fî İlmi't-Tecvîd)	Birgivi Muhammed Efendi (ö.1573)
Tefsir	Kadı Beydâvî (Envâru't-Tenzîl ve Esrâru't-Te'vil)	Nasreddin Abdullah b. Ömerel- Beydâvî (ö.1286)
Tefsir	Keşşâf (el-Keşşâf-u Hakâiki't- Tenzîl)	Cârullah Ebu'l-Kâsım Muhammed b. Ömer ez-Zemahşerî (ö.1143)
Tefsir	Celâleyn Tefsiri	Celâleddin Mahallî (ö.1459) - Celâleddines-Suyûtî (ö.1505)
Tefsir Usulü	Burhân-ı Zerkeşî (el-Burhân	Bedreddin Muhammed ez-Zerkeşî (ö.1392)

	fî Ulûmi'l-Kur'ân)	
Tefsir Usulü	İtkân/Suyûtî (el-İtkân fî Ulûmi'l-Kur'ân)	Celâleddines-Suyûtî (ö.1505)
Kelâm/ Akâid	Tecrîdü'l-Kelâm	Nasîruddinet-Tûsî (ö.1274)
Kelâm/ Akâid	Şerhu't-Tecrîd	Şemseddin Mahmud b. Abdullah el-İsfahânî (ö.1348)
Kelâm/ Akâid	Hâşiye-i Tecdîd	Seyyid Şerifel-Cürcânî (ö.1413)
Kelâm/ Akâid	Şerh-u Mevâkîf (Şerhu'l-Adudiyye)	Seyyid Şerifel-Cürcânî (ö.1413)
Kelâm/ Akâid	Şerh-u Akâid-i Adudiye	Celâleddin ed-Devvânî (ö.1502)
Kelâm/ Akâid	Akâid-i Nesefî	Ömer b. Muhammeden-Nesefî (ö.1142)
Kelâm/ Akâid	Şerh-i Hayâlî	Hayâlî (Şemseddin Ahmed b. Mûsâ el-İznîkî) (ö.1481)
Kelâm/ Akâid	Kelâm Risalesi	Müeyyedzâde Abdurrahman Efendi (ö.1516)
Kelâm/ Akâid	Tevâliu'l-Envâr	Kadî el-Beydâvî (ö.1286)
Kelâm/ Akâid	İrşâd	İbn-i Mukrî (ö.1434)
Hadis	Sahih-i Buhârî (el-Câmiu's-Sahîh)	Ebu Abdullah Muhammed el- Buhârî (ö.870)
Hadis	İrşâdu's-Sârîlî Şerhi Sahih-i Buhârî	Şehabeddin el-Kastalânî (ö.1517)
Hadis	Mesâbih (Mesâbihu's-Sünne)/ Mişkât (Mişkâtü'l-Mesâbih)	İmam Hüseyin b. Mesudel-Begavî (ö.1126)
Hadis	Mefâtiḥ	Yakub Avfî (ö.1736)
Hadis	Meşârîk (Meşârîku'l-Envârî'n-Nebeviyye min Sıhâhi'l-Ahbârî'l-Mustafaviyye)	İmam Râdiyüddin Hasan b. Muhammed es-Sâgânî (ö.1253)
Hadis	İbn Melek (Mebârîku'l-Ezhârî Şerhi Meşârîku'l-Envâr)	Tireli İzzeddin Abdüllatif er-Rûmî (ö.1398)
Hadis	Kitabu'ş-Şifâ	Kadî İyâz b. Mûsâel-Yahsûbî (ö.1150)
Hadis	Meşârîku'l-Envâr alâ Sıhâhi'l-Asâr	Kadî İyâz b. Mûsâel-Yahsûbî (ö.1150)
Hadis	Kitâbu'l-Erbâin	İmam Muhyiddin en-Nevevî (ö.1277)
Hadis	İnsânü'l-Uyûn fî Sîreti'l-Emîni'l-Me'mûn	Şeyh Ali İbrahim el-Halebî (ö.1634)
Hadis	Şemâil-i Şerif	İmam Muhammed et-Tirmizî (ö.892)
Hadis	Delâilü'n-Nübüvve	Ebu Bekirel-Beyhakî (ö.1065)
Hadis Usulü	İbn Salah Elfiyesi (Ulûm-u Hadis)	İbn Salaheş-Şehrîzûrî (ö.1245)
Hadis Usulü	Nuhbe (Nuhbetü'l-Fiker)	İbn Hâcerel-Askalânî (ö.1447)
Hadis Usulü	Câmiu'l-Usûl	İbnü'l-Esir (ö.1209)

Fıkıh	Bidâyetü'l-Mübtedî	Burhaneddin el-Merginânî (ö.1197)
Fıkıh	Hidâye	Burhaneddin el-Merginânî (ö.1197)
Fıkıh	Ekmel (el-İnâye)	Bayburtlu (el-Babertî) Muhammed Ekmeleddin (ö.1348)
Fıkıh	Vikâye (Vikâyeer-Rivâye fî Mesâilî'l-Hidâye)	Ubeydullah bin İbrahim el-Mahbubî el-Hanefî (ö.1274)
Fıkıh	Sadrüşşerîa Şerhi/Nikâye (Muhtasar-ı Vikâye)	Sadrüşşerîa es-sânî (ö.1349)
Fıkıh	ed-Dürrü'l-Muhtârî Şerhi ve Tenvîri'l- Ebsâr	Alâüddinel-Haskefî (ö.1676)
Fıkıh	İbn Abidin (Reddû'l Muhtârale'd- Dürri'l-Muhtâr)	Seyyid Muhammed Emin b. Ömer (ö.1836)
Fıkıh	Tenvîru'l-Ebsâr	Şeyhulislâm Muhammed b. Abdullahet-Timurtâşî (ö.1595)
Fıkıh	Dûreru'l-Hukkâm fî Şerh-i Gururî'l- Ahkâm	Molla Hüsrev (ö.1480)
Fıkıh	Mültekâ/Halebî (Mültekâ'l-Ebhûr)	İbrahim b. Muhammed el-Halebî (ö.1549)
Fıkıh	Mevkûfât	Muhammed Mevkufâtî (ö.1654)
Fıkıh	Kudûrî (Muhtasaru'l-Kudûrî)	Ebu'l-Hüseyn Ahmed b. Muhammed el-Kudûrî el-Bağdadî (ö.1036)
Fıkıh	Muhtasar	İbn Hâcib (ö.1174)
Fıkıh	Muhtasar-ıHalil	Halil b. İshak el-Cündî (ö.1374)
Fıkıh	Umde (Umdetü'l-Ahkâm)	İbn Dakîkü'l-İyd (ö.1302)
Fıkıh	Minhâc	İmamen-Nevevî (ö.1277)
Fıkıh	Mahallî	Celâleddinel-Mahallî (ö.1459)
Fıkıh	Tenbîh	Ebû İshakeş-Şirâzî'nin (ö.1083)
Fıkıh	Eşbâhve'n-Nezâir	İbnNüceymel-Mısırî (ö.1562)
Fıkıh	Kenzü'd-Dekâik Şerhi, Meraku'l-Felâh	ez-Zeylâî (ö.1342)
Fıkıh	Muknî	İbn Kudâme Muvaffaküddinel- Makdisî (ö.1233)
Fıkıh Usulü	Takvîmü'l-Edille	Ebû Zeyded-Debûsî (ö.1038)
Fıkıh Usulü	Usûlü Pezdevî	el-Pezdevî (ö.1089)
Fıkıh Usulü	Tavzih veTenkih	Sadrüşşerîa (ö.1274)
Fıkıh Usulü	Menâr (Menârü'l-Envâr)	Ebu'l-Berekât Hafizüddin en- Nesevî (ö.1310)
Fıkıh Usulü	İbn Melek (ŞerhuMenâri'l-Envâr)	İbn Melek (ö.1480)
Fıkıh Usulü	Şârihu'l-Menâr	Abdülhalim Efendî (ö.1678)

Fıkıh Usulü	Mir'ât	MollaHüsrev (ö.1480)
Fıkıh Usulü	Mir'ât Hâşiyesi	İzmirli Muhammed ibn Veli Efendi (ö.1751)
Fıkıh Usulü	Tenkîhu'l-Usûl	Sadrüşşerîa (ö.1274)
Fıkıh Usulü	Tenkîhu'l-Ahdâsfi Ref'i't-Teyemmümi'l- Ahdâs	Şerafeddin Ahmed (ö.1369)
Fıkıh Usulü	et-Telvihfi Keşfi Hakâiki't-Tenkîh	et-Teftâzânî (ö.1389)
Fıkıh Usulü	Cem'u'l-Cevâmî	Takiyüddin es-Subkî (ö.1355)
Fıkıh Usulü	el-Mugni	Celâleddin Ömerel-Habbâzî'nin (ö.1272)
Ferâiz	Ferâizü's-Secâvendî (Ferâiz-i Sirâciye/es- Sirâciyefi'l-Ferâiz)	Sirâcüddin Muhammed b. Mahmudes-Secâvendî (ö.1200)
Ferâiz	Şerh-i Feraiz (Şerhu's-Sirâciyye)	Seyyid Şerifel-Cürcanî (ö.1413)

Kaynak: Hızlı, 2008: 46.

Resim 1: Alanya Oba Medresesi



Kaynak: <https://www.karamandan.com>

Resim 2: Alanya Maârif Oteli



Kaynak: Gönüllü, 2017: 200.

C. BASBAKANLIK OSMANLI ARŞIVI DAİRE BAŞKANLIĞI (BOA) ©

تلغرافنامه

ADMINISTRATION DES TELEGRAPHES DE L'EMPIRE OTTOMAN

L'état n'accepte aucune responsabilité à raison du service de la télégraphie

دولت تلغراف معاملاتندن دولای مسئولیت قبول اینج
[نمونه ۱۰۸]

Retransmission ou Expédition						RECEPTION						
تکرار کشیده و یا سوق						اخذ						
سوق نومبروسی No d'expédit.		کشیده اولتان مرکز transmis à		Date	مأمور امضایی Signature de l'employé	مأمور امضایی Signature de l'employé		Date	واسطه مرکزی Reçu de		مره پومروسی N° d'ordre	
				تاریخ				تاریخ				
				 ساعت				 دقیقه				
		H.. M..						H.. M..				

De Pour موردي مخرجي

N^o 11 Mots Date H. ساعت 11-10 M. دقیقه 15-15 تاریخ 11-10

Voie Indic. Eventuelles اشارات محتمله طريق

MF. 1BT 472/1

زیر ۸ سرمد و پنج یا لاده صفت مؤنث و معارضی گوشت بریدنی معال و
دره معالیه اخراج عاجل وارد معارضی سر جای بود و سر قول اید و سر
بوکوند به اعتبار معال و برید به لور کفایت و اهلیت بالذات نزد ما بیدرغ و غنایه و عید
نظایت بر آبی نظرفه بوداده بوکوند افزوده همایه بغه و اعزام و کران بغه و حکمتند
کران انامائی احمه متعید لازم اوداده و الا ندر سه بی برآمده کینه مدی غنغ نقاف
بوکجه سیه گوشت نمک افزوده نقفی مبالغ مقدار نیز آینه بوی و ملی معوضه
مقدور بود

(Handwritten notes in Urdu and English)

MF.IBT.00472

مرسته مخفاه

وایو قیما

علازمه مکتب شریعتی مرکز انجمن محلیه استنباط کتب و مسائل بر منصفه در وقت وضع ابجد و طبابت فواید و لایحه کتب دانه

تجزیه و تفسیر لغا احوال دانه و فواید محلیه و لایحه کتب دانه استنباط کتب دانه و لایحه کتب دانه

۱۲۱۱ ۲۰۱۱

OSMANLI ARSIVI
mf-mkt
15 72



قوتیه ولایت جملہ کتب

انصاف مکتبہ رشیدیہ کراچی ایجوکیشنل سوسائٹی کے ذریعہ ارسال دیئے گئے کتب و رسائل کے نوع و عدد فی جلد و جلد نمبر کو درج کی گیا ہے عابثہ دان
 و جبوزیکری پر نومرود و غیر مصنفہ تاریخ نامی تحریر شدہ و غیر مصنفہ کتب و رسائل کے معارف کتب خانہ سندھ موجودی اور نمبر نہ دیئے گئے ہیں جو کہ
 پوسٹ شدہ و مصنفہ نامی کتب کو درج کیا گیا ہے اور ان کے بارے میں اضافی معلومات اسٹاٹسٹیکس میں دیئے گئے ہیں

بیمبر پور

اساتذہ عالیہ جامعہ اسلامیہ

احمد علی

OSMANLI ARSIVI		
MF.MKT		
44	113	1

قوت و لایب جلیکینه

علامه مکتب شریف کاردانی ایچوید زویمی اولاده کتب و رسائلک ارسالی و یوندرک نوع و عیدنی میده بوجملک کوندر لیکن بیله عالیه دار
اوچون اولاده بجه نور و ایلک کلمه قاری غلی غریبه و یوندرک اولاده کتب و رسائلک معارف کتخانه سنه ه موجودی اولانلر نه ایلک اولمچ عیدی بوجره
یوندرک نیلجا و بوجملسی لقا کوندر لیس اولمیلک اصولی شخذه و بوجملک ایجا بده بالونفا و صولف اشعار بوجملسی بانه

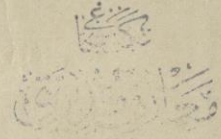
نظم و نثر

تتمم و اصلاح ما برسد

تتم و اصلاح

OSMANLI ARSIVI		
ME. MKT		
44	113	2

معاف عمومیہ نظاف جملہ سنہ



۴۴
۶۷۹

فصلہ :
عدلیہ وہ تاسیسی کتب و ایملہ ملک دلو-
دارالانجامی مامور و معلمینک تعینہ و اعراضہ
تخصیصاتک ایسالی استرقاضہ دائرہ .

روتلو اضح مفرورہ

۱ قانونہ مملکتی تاریخ و [۱۲۰] نوٹولو عریضہ ایہ عدلیہ و جوا قسم لریک اولادو شہدا و انیامی ایچون تاسیسی
و کتای استقام اولیادہ یوز موجودی دارالانجامک محتاجہ لوازم تاسیسی فصلاً اعضا- ایملہ ملک و بقیہ
لوازمک وہ قریباً اتمام ایملہ ملک محلی فاعلیتہ ایملہ بخار و وہ آکملہ ایملہ اوصلہ مؤسسہ مذکور ملک کتای
مامور و معلمینک تعینہ و اعراضہ تقصیر تخصیصاتک اعطاسنہ متوفضہ ایدوکی عمده ایدوکی اولیادہ ایدوکی مفرورہ
مہلہ الودک -

تک معاف مدبری



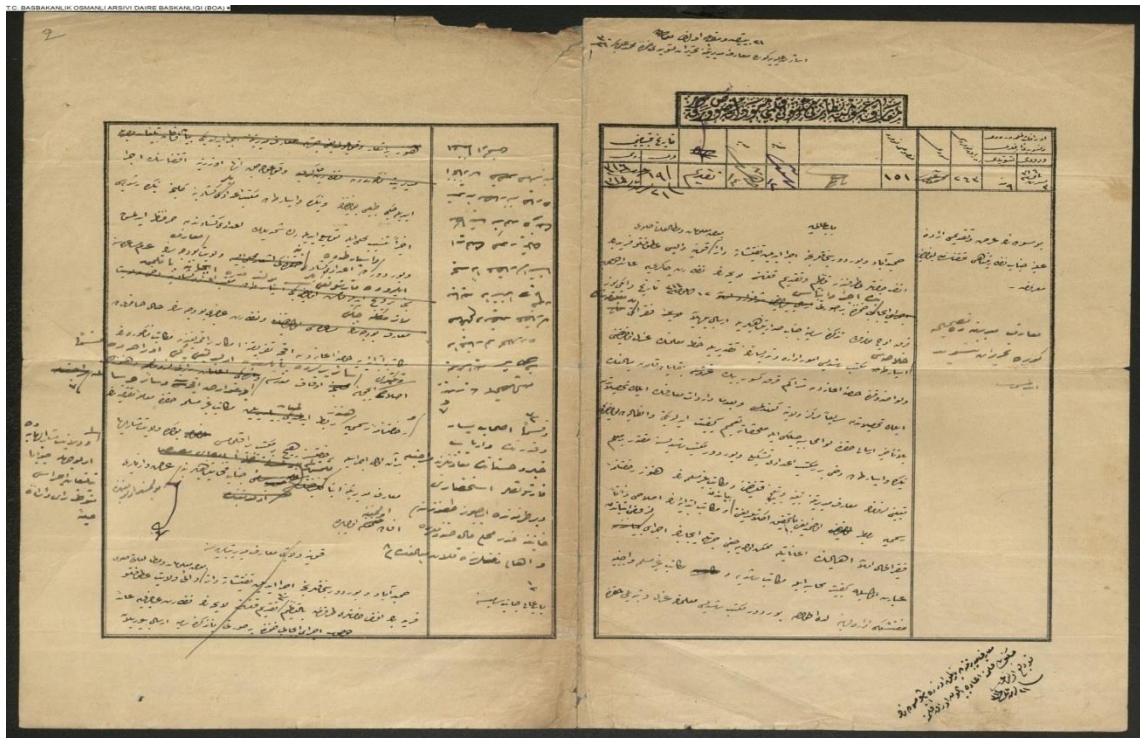
دارالانجام مدبریت عمومیہ ۵ مکتوب
۷۷۹

تک ایملہ

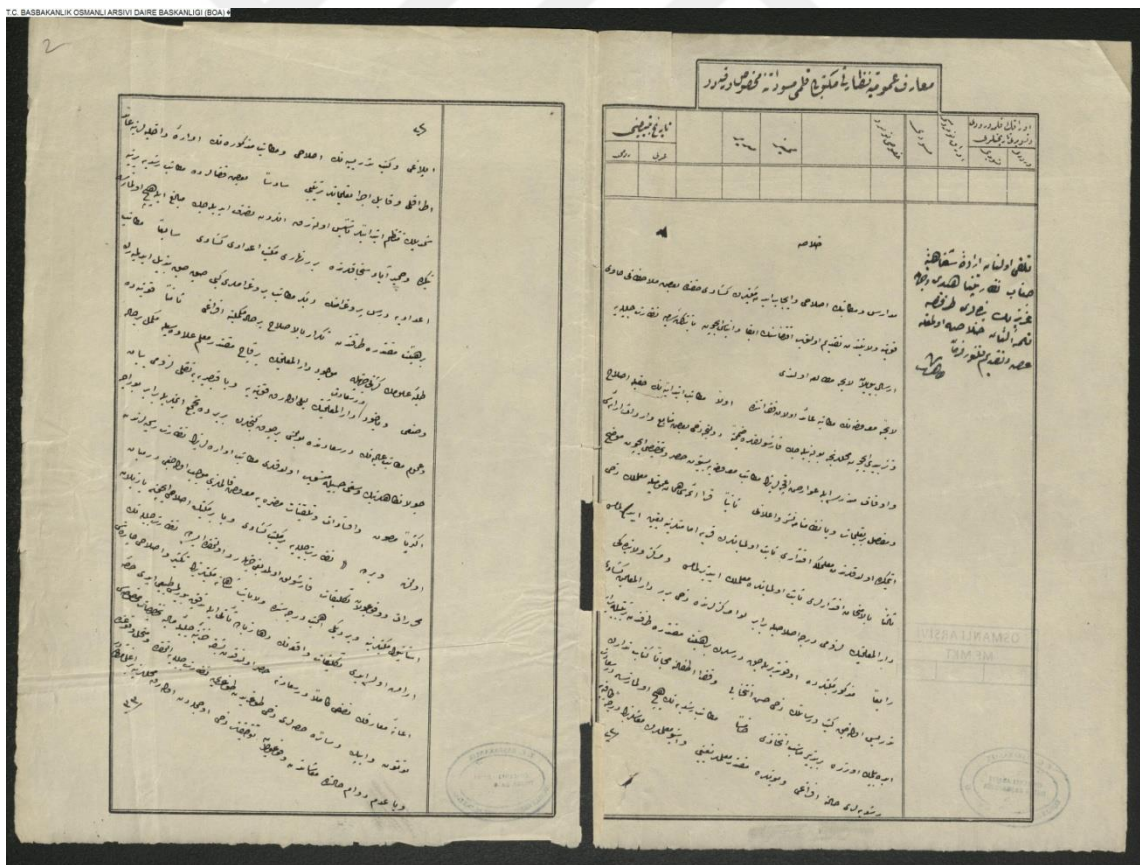
۷۷۹
۲۲۵۶

۷۷۹

OSMANLI ARŞIVI		
MF.MKT		
۱۲۲۸	۱۷	۱



MF.MKT.00426.00030.002



MF.MKT.00426.00030.030

OSMANLI ARŞIVI		
ŞD		
826	83	1

مكتبه نظامی و حسابی و شجر و زبان حساب مذکور و غیره

[illegible]

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	GÖK, Mesut
--------------------	------------

Eğitim Derecesi	Okul/Program
Lise	Necati Dölen Lisesi
Lisans	Ankara Üniversitesi – Dil, Tarih ve Coğrafya Fakültesi
Yüksek Lisans	Akdeniz Üniversitesi – Ortaöğretim Sosyal Alanlar Öğretmenliği ABD/Tarih Öğretmenliği