

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK DOKTORA PROGRAMI**

**II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN**  
**MODERN BİREY TASAVVURU VE DÖNEMİN EĞİTİM**  
**POLİTİKALARINA YANSIMALARI**

**DOKTORA TEZİ**

**Kurtuluş ÖZTÜRK**

**İstanbul**

**Temmuz 2020**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK DOKTORA PROGRAMI**

**II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN MODERN**  
**BİREY TASAVVURU VE DÖNEMİN EĞİTİM**  
**POLİTİKALARINA YANSIMALARI**

**DOKTORA TEZİ**

**Kurtuluş ÖZTÜRK**

**Danışman**  
**Prof. Dr. Seyfi KENAN**

**İstanbul**  
**Temmuz 2020**

## TEZ ONAYI

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,  
Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Ortak Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programında Kurtuluş ÖZTÜRK tarafından hazırlanan **II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcilerinin Modern Birey Tasavvuru ve Dönemin Eğitim Politikalarına Yansımaları** başlıklı bu çalışma, 23/07/2020 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Seyfi KENAN

Üye Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

Üye Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVEN

Üye Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GİORGETTİ

Üye Doç. Dr. Selçuk Akşin SOMEL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Modern Türk eğitim tarihinin Cumhuriyet'e kadar geçirdiği süreçte yüz yılı aşan bir tecrübe birikimi bulunmaktadır. Uzun bir imparatorluk tecrübesinin ortaya çıkardığı klasik eğitim kurumları ve düşünce sisteminin kendisini dönüştürme çabası, içinde zengin bir düşünce mirasını taşımaktadır. Bu sürecin son kısmını oluşturan II. Meşrutiyet Dönemi'nde, modernleşme sürecinde üretilen düşünce birikimi iyice olgunlaşmış, yeniden üretilmiş ve somut önerilere dönüşmeye başlamıştır. Klasik ve modern birikime nüfuz etme imkanına sahip olan II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin zengin mirası, günümüzün eğitim ihtiyaçlarına farklı düzeylerde katkı verebilecek niteliktedir. Ancak bu birikimin hak ettiği düzeyde inceleme ve araştırma konusu edildiğini söylemek zordur.

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim birikimini anlama sürecine katkı yapması beklenen bu çalışmada, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin nasıl bir birey düşüncesine sahip oldukları konusunu eğitimcilerin kendi metinlerinin yer aldığı dönemin eğitim dergileri üzerinden incelenmiştir. Çalışma kapsamında birey düşüncesini incelerken iki alt alandaki birikime odaklanılmıştır. Bu alanların ilki, eğitimcilerin bireyi doğrudan duygu, düşünce ve beden açısından tanımlayan görüşlerini içermektedir. İkincisi ise, eğitimcilerin nasıl bir eğitim düşüncesine sahip oldukları, bu düşünceleri besleyen iç ve dış bilgi kaynakları, yeni bireyi yetiştirecek olan okulu ve öğretmeni nasıl konumlandıkları gibi hususlar ele alınmak suretiyle bireyin yetiştiği çevreyi tanımlayan teorik ve pratik alanları kapsamaktadır. Çalışmada incelenen konulardan biri de eğitimcilerin ortaya koyduğu birikimin ve tekliflerin eğitim politikalarına ne düzeyde yansıdığıdır.

Tezin hazırlama sürecinde kaynakların tespiti, içeriklerin incelenmesi, çalışmanın kapsamına uygun şekilde sınıflandırılması, Osmanlıca metinlerin okunması ve çalışmanın çerçevesinin belirlenmesi uzun bir sürece yayıldı. Bütün bu süreçlerin başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasında titiz değerlendirmeleri, geliştirici yönlendirmeleri ve cesaretlendirici teşvikleriyle danışman hocam Prof. Dr. Seyfi Kenan'ın katkısı çok büyüktür. Kendilerine birikimlerini cömertçe paylaştıkları için çok teşekkür ederim. Ayrıca tez izleme jürisinde yer alarak tezin bütün süreçlerini yakından takip eden saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu ve Doç. Dr. Ahmet Faruk Levent'e; tez jürisinde yer alarak tezi dikkatli bir şekilde değerlendiren

Doç. Dr. Selçuk Akşin Somel ve Doç. Dr. Filiz Meşeci Georgetti'ye katkılarından dolayı müteşekkirim. Tez sürecinde Osmanlıca metinlerin okunmasında büyük katkısı olan eşim Özlem Öztürk'e, özel vakitlerinden fedakârlık ederek desteklerini esirgemeyen oğlum Mehmed Ertuğrul'a ve kızım Elif Zeynep'e de büyük bir teşekkür borçluyum. Bütün bu süreçlerde farklı düzeylerde katkısını gördüğüm ve buradan isimlerini sayamayacağım herkese çok teşekkür ederim.

Kurtuluş ÖZTÜRK



## ÖZET

### II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN MODERN BİREY TASAVVURU VE DÖNEMİN EĞİTİM POLİTİKALARINA YANSIMALARI

Kurtuluş ÖZTÜRK  
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seyfi KENAN  
Temmuz-2020, 394 + XVI Sayfa

Bu çalışma, uzun bir düşünce sürecinin son halkasını oluşturan II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin nasıl bir birey düşüncesine sahip olduklarını ve onların bu görüşlerinin eğitim politikalarına ne düzeyde yansıdığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Tedrisât-ı İbtidâiye [Tedrisât], Terbiye ve Oyun, Terbiye, Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası, Muallim, Mir'at-i Maarif adlı eğitim dergileri üzerinden yürütülen çalışma, girişle birlikte altı bölümden oluşmaktadır. Osmanlı modern eğitim birikiminin kurumsal ve felsefi düzeyde hayli olgunlaştığı II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim, milletlerin yaşaması ve ilerleyebilmesi için en önemli araç olarak görülmüştür. Bu sebeple eğitimle ilgili kapsamlı bir tartışma yürüten II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri, modern dönemin ihtiyaç duyduğu bireyin nasıl yetiştirileceği üzerinde ciddiyle durmuşlardır. Eğitimi, talim ve terbiye olarak iki boyutuyla tartışan eğitimciler, eğitimin uluslararası yöntem ve uygulamalarını talim; toplumların kendi sosyal ve kültürel birikimlerine ait olan din, dil, sanat, estetik gibi kısmını ise terbiye olarak tanımlamışlardır. Eğitimciler, yeni bireyin yetiştirilmesinde merkezi konuma yerleştirdikleri okul ve öğretmeni hem modern boyutlarıyla hem de terbiyevi yönüyle tartışmıştır. Yeni bireyi duygu, bilgi ve beden olmak üzere üç boyutuyla tanımlayan eğitimciler, birey düşüncesinin merkezine yerleştirdikleri çocuktan, toplumun prototipini oluşturacak modern bireyi inşa etmeyi hedeflemişlerdir. Modern birey tartışmalarında kadın da oldukça önemli bir konumdadır. Çocuğu yetiştirecek, aileyi ve toplumu inşa edecek ana unsur olarak tanımlanan kadının sosyal konumu, yetkinlikleri, eğitimi gibi konular çalışmadaki önemli tartışma başlıklarındandır. Araştırma bulguları, eğitimcilerin klasik ve modern birikimi dengeli bir şekilde sunacak çift yönlü bir eğitim anlayışını benimsediklerini göstermektedir. Bu eğitim anlayışı, yeni bireyin hem 'Fenni Terbiye' (fen ve teknik alan) hem de 'Milli Terbiye' (kültür ve değer) birikimine sahip olmasını önermektedir. Mensubu oldukları Osmanlı

klasik düşünce birikimin yanında, kıta Avrupa'sı ve Anglo-Sakson eğitim düşüncesi ve uygulamalarını da yakından takip eden eğitimcilerin özgün birikimi, başta bilim – değer alanında yaşanan problemler olmak üzere, günümüz eğitim tartışmalarına katkı sağlayabilecek niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikaları, Eğitimde Modernleşme, Modern Birey Arayışları, Eğitim Dergileri, İstanbul



**ABSTRACT**

**REFLECTIONS OF THE EDUCATORS OF THE SECOND  
CONSTITUTIONAL PERIOD ON THE APPRAISAL OF  
MODERN INDIVIDUALS AND THE EDUCATIONAL POLICIES  
OF THE ERA**

Kurtuluş ÖZTÜRK  
PhD Dissertation, Educational Administration Science  
Supervisor: Prof. Dr. Seyfi KENAN  
July-2020, 394 + XVI Pages

This study constitutes the last chain of a long thought process. It aims to reveal what kind of individual opinion the educators of the II. Constitutional Era had and to what extent their views were reflected in educational policies. The *Tedrisât-ı İbtidâiye [Tedrisât]*, *Terbiye ve Oyun*, *Terbiye*, *Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, *Muallim*, *Mir'at-i Maarif* study, is carried out through educational journals, together with the introduction which consists of six parts. Modern education of the Ottoman accumulation matured at the institutional and philosophical level. In the Second Constitutional Era, education was seen as the most important tool for nations to live and progress. For this reason, carrying out a comprehensive discussion about education, the educators of the Second Constitutional Era seriously focused on how to raise the individual needed by the modern era. Discussing education in its two dimensions as training and education, educators will train the international methods and practices of education; they defined part of societies such as religion, language, art, aesthetics that belong to their own social and cultural accumulations as education. Educators placed the school and teacher in a central position in the upbringing of the new individual, and it was discussed both with its modern dimensions and its educational aspects. The educators, who define the new individual in three dimensions as emotion, knowledge and body, aimed to build a modern individual that will form the prototype of the society from the child they place at the center of individual thought. Woman is also in a very important position in modern individual discussions. Issues such as women's social position, competencies and education, are defined as the main factor that will raise the child and build the family and society, are among the



important topics of discussion in the study. Research findings show that educators adopt a dual education approach that will present classical and modern knowledge in a balanced way. This understanding of education suggests that the new individual should have both ‘Fenni Terbiye’ (science and technical field) and ‘Milli Terbiye’ (culture and value) knowledge. The original knowledge of the educators who closely follow Europe and Anglo-Saxon educational thought and practices besides the Ottoman classical thought accumulation they belong to can contribute to today's education discussions, especially in the field of science and value.

**Keywords:** Educational Policies of the Second Constitutional Era, Modernization in Education, Conceptions of Modern Individual, Education Journals, İstanbul



# İÇİNDEKİLER

|                                                                                            |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TEZ ONAYI .....                                                                            | i   |
| BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....                                                               | ii  |
| ÖNSÖZ.....                                                                                 | iii |
| ÖZET.....                                                                                  | v   |
| İÇİNDEKİLER .....                                                                          | ix  |
| TABLOLAR LİSTESİ.....                                                                      | xiv |
| ŞEKİLLER/RESİMLER LİSTESİ .....                                                            | xv  |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                                                                   | xvi |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                                                         | 1   |
| GİRİŞ .....                                                                                | 1   |
| 1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Metodu .....                                                  | 1   |
| 1.1.1. Araştırma Problemi .....                                                            | 1   |
| 1.1.2. Araştırmanın Amacı.....                                                             | 4   |
| 1.1.3. Araştırmanın Önemi.....                                                             | 5   |
| 1.1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları .....                                        | 7   |
| 1.1.5. Araştırmanın Yöntemi.....                                                           | 11  |
| 1.1.6. Araştırmanın Örneklemi .....                                                        | 12  |
| 1.1.7. Verilerin Toplanması .....                                                          | 14  |
| 1.1.8. Veri Çözümleme Teknikleri ve Süreci.....                                            | 14  |
| 1.1.9. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcileri Tarafından Öne Çıkarılan Başlıca Kavramlar ..... | 15  |
| 1.2. Ana Hatlarıyla Modern Türk Eğitiminin Gelişim Süreci.....                             | 18  |
| 1.2.1. İlk Modern Eğitim Kurumları .....                                                   | 19  |
| 1.2.2. Modern Sivil Eğitimin Kurumsallaşması.....                                          | 19  |
| 1.2.3. Öğretmen Okulları .....                                                             | 24  |
| 1.2.4. Yükseköğretim .....                                                                 | 25  |
| 1.3. Modern Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi Üzerine Tartışmalar .....                         | 27  |
| 1.3.1. Eğitimde Modernleşmenin Fikri Kökenleri .....                                       | 27  |
| 1.3.2. Çatışan Zihniyetler Yaklaşımı: Ulema ve Medreseye Bakış .....                       | 31  |
| 1.3.3. Çatışan Kurumlar Yaklaşımı: Modern Okullar ve Kurumsal Yapılanma. 34                |     |

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.3.4. İmparatorluğun Uzun Yüzyılında Sekülerleşme ve Eğitim .....                  | 40         |
| 1.3.5. Osmanlı Dönemi Modernleşme Eleştirisi Olarak Taklitçilik Söylemi .....       | 44         |
| 1.3.6. Eğitimin Sosyal Disiplinizasyon Aracı Olarak Görülmesi .....                 | 46         |
| 1.3.7. II. Abdülhamid Döneminde Eğitimin Sistemik Modernleşmesi .....               | 51         |
| 1.3.8. II. Meşrutiyet Dönemi'nin Eğitimi Üzerine Tartışmalar .....                  | 53         |
| 1.4. Modernleşme Döneminde Yeni Birey Arayışı .....                                 | 60         |
| 1.4.1. II. Meşrutiyet Dönemi Birey Önerileri .....                                  | 62         |
| <b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>                                                           | <b>72</b>  |
| <b>II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ YAYINCILIK VE EĞİTİM DERGİLERİ .....</b>                   | <b>72</b>  |
| 2.1. Çalışmada Kullanılan Eğitim Dergileri .....                                    | 73         |
| 2.1.1. Tedrisât-ı İbtidâiye (Tedrisât) Mecmuası .....                               | 74         |
| 2.1.2. Muallim Mecmuası .....                                                       | 76         |
| 2.1.3. Terbiye Mecmuası .....                                                       | 78         |
| 2.1.4. Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası .....                               | 79         |
| 2.1.5. Mir'at-i Maarif Mecmuası .....                                               | 80         |
| 2.1.6. Terbiye ve Oyun Mecmuası .....                                               | 81         |
| 2.1.7. Mecmualarda Öne Çıkan Konular .....                                          | 83         |
| 2.1.8. Mecmualarda Görsellik .....                                                  | 85         |
| 2.1.9. Dergi Yazarları / Eğitimciler .....                                          | 86         |
| 2.1.10. Uluslararası Tecrübenin Taşınmasında Dergilerin Rolü .....                  | 88         |
| <b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>                                                           | <b>92</b>  |
| <b>II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNE GÖRE TERBİYENİN KAPSAMI VE TANIMI .....</b> | <b>92</b>  |
| 3.1. Terbiyenin Kapsamı .....                                                       | 94         |
| 3.2. Eğitimcilere Göre Terbiyenin Tanımı .....                                      | 100        |
| 3.2.1. Eğitimde Millilik ve Fennilik Tartışmaları .....                             | 104        |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>                                                         | <b>126</b> |
| <b>II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN OKUL VE ÖĞRETMEN TASAVVURU .....</b>       | <b>126</b> |

|                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.1. Yeni Bireyi İnşa Edecek Okulun Amacı Nedir? .....                             | 127        |
| 4.2. Yeni Okul, Yeni İlişki Biçimi Göstergesi Olarak Disiplin .....                | 131        |
| 4.3. Okul Binaları .....                                                           | 134        |
| 4.3.1. Okul Tabiat İlişkisi .....                                                  | 135        |
| 4.3.2. Okul Binalarının Sıhhi Boyutu .....                                         | 136        |
| 4.4. Okul Kademeleri .....                                                         | 142        |
| 4.4.1. Ana Okulu: Bahçe Mektepleri .....                                           | 143        |
| 4.4.2. İlkokul (İbtidâi Mektep).....                                               | 148        |
| 4.4.3. Orta Tahsil: Rüştîyeler, İdâdiler ve Sultâniler .....                       | 152        |
| 4.5. Öğretmen.....                                                                 | 164        |
| 4.5.1. Öğretmenin Misyonu Nedir? .....                                             | 165        |
| 4.5.2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler Nelerdir? .....                  | 167        |
| 4.5.3. Öğretmenin Ahlaki Sorumlulukları Nelerdir? .....                            | 173        |
| 4.5.4. Öğretmenin sağlık şartları Nasıl Olmalıdır? .....                           | 174        |
| 4.5.5. Öğretmenler ve Siyaset .....                                                | 175        |
| 4.6. Öğretmen Okulları .....                                                       | 177        |
| 4.6.1. Öğretmen Okullarının Kuruluş Felsefesi ve Müfredatta Yeni Yaklaşımlar ..... | 177        |
| 4.6.2. Uygulama Okulu: Tatbikat Mektebi .....                                      | 179        |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>                                                         | <b>186</b> |
| <b>II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE YENİ BİREY DÜŞÜNCESİ.....</b>                          | <b>186</b> |
| 5.1. Çocuk .....                                                                   | 186        |
| 5.1.1. Çocuk Terbiyesi ve Pedagoji .....                                           | 186        |
| 5.1.2. Çocuk Terbiyesinde Ebeveynin Rolü .....                                     | 190        |
| 5.1.3. Çocukların Gelişiminde Çevre Etkisi .....                                   | 192        |
| 5.1.4. Yaş Dönemlerine Göre Çocuktaki Eğilimler .....                              | 194        |
| 5.1.5. Çocuk ve Gençte Ruh Sağlığını Koruma Aracı Olarak Neşe .....                | 195        |

|                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.2. Kadın .....                                                                  | 196        |
| 5.2.1. Kadının Sosyal Konumu .....                                                | 196        |
| 5.2.2. Kadınların Eğitimi .....                                                   | 207        |
| 5.2.3. Kadın ve Beden Terbiyesi.....                                              | 210        |
| 5.2.4. Kadında Medenilik Ölçüsü Olarak İffet.....                                 | 213        |
| 5.3. Yeni Bireyin Ahlak Terbiyesi .....                                           | 219        |
| 5.3.1. Ahlakın Kaynağı Nedir? .....                                               | 221        |
| 5.3.2. Ahlak Terbiyesinde Kullanılan Kavramları .....                             | 223        |
| 5.3.3. Ahlaki Hastalıklar .....                                                   | 225        |
| 5.3.4. Okul – Ahlak İlişkisi .....                                                | 227        |
| 5.4. Yeni Bireyin Din Terbiyesi .....                                             | 234        |
| 5.4.1. Dini Terbiye ve Sekülerlik .....                                           | 234        |
| 5.4.2. Dini Eğitimde Yöntem Meselesi.....                                         | 239        |
| 5.4.3. Din Eğitimi Nasıl Verilmelidir?.....                                       | 247        |
| 5.5. Yeni Neslin Beden Terbiyesi .....                                            | 256        |
| 5.5.1. Okullarda Beden Eğitimi .....                                              | 259        |
| 5.6. Sanat ve Estetik Terbiyesi.....                                              | 270        |
| 5.6.1. Okul, Tabiat ve Sanat İlişkisi .....                                       | 271        |
| 5.7. Millî terbiye ve Dil.....                                                    | 288        |
| <b>ALTINCI BÖLÜM.....</b>                                                         | <b>295</b> |
| <b>YENİ BİREY VE EĞİTİM DÜŞÜNCELERİNİN POLİTİKAYA YANSIMASI</b>                   | <b>295</b> |
| .....                                                                             | <b>295</b> |
| 6.1. Eğitim Felsefesinde Değişim ve Süreklilik.....                               | 296        |
| 6.1.1. Değişim ve Süreklilik Göstergesi Olarak Hukuki Metinler.....               | 296        |
| 6.1.2. Değişim ve Sürekliliğin Göstergesi Olarak Diploma ve Mükafatlar ....       | 300        |
| 6.2. Siyasi Süreklilik ve Tercih Göstergesi Olarak Maarif Vekaleti Kitapları..... | 305        |
| 6.3. Eğitim Metinlerinde Siyaset.....                                             | 307        |

|                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.3.1. Eğitimcilerde Devr-i Sâbık Anlayışı.....                                       | 307        |
| 6.3.2. Öğrenci Okuma Metinlerinde Siyasi Propaganda.....                              | 309        |
| 6.4. Kopuş ve Süreklilik Göstergesi olarak Ritüeller: Çocuk ve Gençlik Bayramları ... | 313        |
| 6.5. Süreklilik Göstergesi Olarak Okul Binaları .....                                 | 323        |
| 6.6. Eğitim Felsefesi ve Uygulamalarında Hukuki Devrimler.....                        | 328        |
| 6.6.1. Tevhidi Tedrisat Kanunu .....                                                  | 328        |
| 6.6.2. Karma Eğitim.....                                                              | 333        |
| 6.6.3. Alfabe Değişimi .....                                                          | 338        |
| <b>SONUÇ VE DEĞERLENDİRME .....</b>                                                   | <b>342</b> |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                 | <b>367</b> |
| <b>EKLER.....</b>                                                                     | <b>391</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                  | <b>394</b> |

## TABLÖLAR LİSTESİ

### BİRİNCİ BÖLÜM

|                                                                |   |
|----------------------------------------------------------------|---|
| Tablo 1.1: Araştırma Kapsamında İncelen Eğitim Dergileri ..... | 8 |
|----------------------------------------------------------------|---|

### İKİNCİ BÖLÜM

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 2.1: Dergilerde On Adetten Fazla Yazısı Tespit Edilen Yazar İsimleri..... | 87 |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 4.3.2.1 Zürih Yatılı Açık Hava Mektebi Programı ..... | 142 |
|-------------------------------------------------------------|-----|

### BEŞİNCİ BÖLÜM

|                                                        |     |
|--------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 5.1.1.1: İbrahim Alaaddin'in Terbiye Şeması..... | 188 |
|--------------------------------------------------------|-----|

### ALTINCI BÖLÜM

|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| Tablo 6.1.1.1: 1869 Tarihli Rüştîye Mektepleri Müfredatı.....     | 298 |
| Tablo 6.1.1.2: 1924 İlk Mektep Programı Ders Dağılım Cetveli..... | 299 |

## ŞEKİLLER/RESİMLER LİSTESİ

### BİRİNCİ BÖLÜM

|                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1.1: II Abdülhamid Dönemi Eğitim (1876 -1895) ..... | 22 |
|-----------------------------------------------------------|----|

### DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

|                                                |     |
|------------------------------------------------|-----|
| Resim 4.3.2.1: İsviçre Açık Hava Mektebi ..... | 141 |
|------------------------------------------------|-----|

### BEŞİNCİ BÖLÜM

|                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Resim 5.4.1.1: “Darülmuallimîn Müntehi Sınıfı Muallim Namzetlerinin Bir Kısım (solda), Şeyhülmuallimin Kemaleddin Efendi (sağda) ..... | 239 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

### ALTINCI BÖLÜM

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Resim 6.1.2.1: Dâr’ül- İrfan Mekteb-i Husûsiyesi tarafından verilen ‘Tahsin’ belgesi .....                             | 304 |
| Resim 6.1.2.2: 1934 tarihli Ortaokul diploması .....                                                                   | 305 |
| Resim 6.3.2.1: Siyasi Propaganda İçerikli İlkokul El İşleri Numuneleri .....                                           | 312 |
| Resim 6.3.2.2: Üzerinde “Adalet, Musavat, İttihad” kelimeleri yer alan Mükafaat Kitabı (1909) .....                    | 313 |
| Resim 6.4.1: Belçika’nın Anvers şehrinde gerçekleştirilen Çocuk Bayramı’nda kız ve erkek çocukların geçit töreni. .... | 316 |
| Resim 6.4.2: Çok Evlatlılık Müsabakasını Kazanan Aile .....                                                            | 318 |
| Resim 6.4.3: Fransa’da mükâfatlandırılan on çocuklu ailenin fotoğrafı .....                                            | 319 |
| Resim 6.4.4: Çocukların 23 Nisan Münasebetiyle Otomobillerle Gezdirilmesi .....                                        | 320 |
| Resim 6.4.5: 23 Nisan Çocuk Alayı .....                                                                                | 321 |
| Resim 6.5.1: Edirne Karaağaç Mekteb-i İdadisi için Çizilen Proje .....                                                 | 325 |
| Resim 6.5.2: Ödemiş Suludere İlkokulu .....                                                                            | 325 |
| Resim 6.5.3: Margarete Schütte-Lihotzky Tarafından Çizilen Tip Projeler .....                                          | 326 |



## KISALTMALAR LİSTESİ

|        |                                            |
|--------|--------------------------------------------|
| C.H.F. | : Cumhuriyet Halk Fırkası                  |
| TİM    | : Tedrisât-ı İbtidâiye [Tedrisât] Mecmuası |
| MTTC   | : Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti          |
| MTTCM  | : Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası |
| TALİD  | : Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi  |



# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

II. Meşrutiyet Dönemi'ne kadar yüz yılı aşkın bir süre devam eden Türk eğitiminin modernleşme süreci, eğitimin felsefi, hukuki, mali ve idari yapısından okul kademeleri ve öğretim programlarına kadar büyük bir tecrübe birikimi sağlamıştır. Bir taraftan modernleşme sürecine adapte olmaya çalışan Osmanlı eğitim sistemi, diğer taraftan klasik bilgi birikimi ile modern birikimin uyumunu sağlama çabası içerisinde olmuştur. Modern dönemin ortaya çıkardığı yeni düşünce, üretim ve organizasyon biçimlerine uyum sağlamanın ve ayakta kalabilmenin ancak eğitim yoluyla mümkün olacağı inancı, bütün Osmanlı modernleşmesi boyunca güçlü bir şekilde sürdürülmüştür.

Bu düşüncenin bir uzantısı olarak eğitim kurumları eliyle modern dönemin ihtiyaç duyduğu bireyi yetiştirme çabası, Osmanlı Devletinin yıkılışına kadar kesintisiz bir şekilde devam etmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi, modern Batı tecrübesinin daha yakından tanındığı, bilgi aktarımının hızlandığı ve aynı zamanda modern olan ile yerli olanın hem felsefi hem de pratik düzeyde nasıl bir araya getirilebileceğiyle ilgili yoğun bir fikri mesainin gerçekleştirildiği bir dönem olmuştur. Yine bu dönemde, iyice olgunlaşan eğitimde modernleşme düşüncesi, bütünlükçü ve uygulanabilir teklifler haline getirilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Metodu

#### 1.1.1. Araştırma Problemi

II. Meşrutiyet Dönemi, birçok yönüyle kendine has özellikleri bulunan bir dönemdir. Zaman aralığı itibariyle görece kısa bir dönemi kapsamasına rağmen Türkiye tarihi açısından önemli etkilere sahiptir. Dönemin en belirgin özelliği, öncesi ve sonrasında yaşanan ve hayatın bütün alanlarını etkin bir şekilde kontrol edebilen güçlü siyasi süreçlerin aksine, daha serbest bir siyasal atmosfere sahip olmasıdır. Bu yönüyle Tanzimat'tan itibaren ortaya çıkan fikirler, daha sistemli bir şekilde kendi farklılıklarını ifade edebilecekleri mecralarda temsil imkânı bulmuşlar; temel motivasyonu devletin kurtarılması olan çözüm önerileri toplumla paylaşılabilmiştir (Ülken, 2003).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde kendini ifade etme imkânı bulan fikri akımlar, hem bu birikime yaslanmakta hem de dönemin acil ihtiyaçlarının zorlamasıyla şekillenmektedir. Çözüm tekliflerinin ortak paydası devleti kurtarmak olarak şekillenmekle birlikte, uygulama yöntemleri ve felsefi zemin konusunda aralarında farklar görülmektedir. Uzun bir birikimin neticesinde iktisat, hukuk, siyaset, eğitim başta olmak üzere her alanda sistemli programların geliştirilmesi sebebiyle II. Meşrutiyet Dönemi, “yeni bir devletin kuruluş deneylerini kapsayan bir siyaset laboratuvarı” (Tunaya, 2001: 121) şeklinde tanımlanmıştır. Gerçekten de Cumhuriyet'in kurucu kadrosunun fikri birikimlerinin bu dönemde şekillendiği düşünüldüğünde Tarık Zafer Tunaya'nın bu benzetmesi oldukça isabetli durmaktadır.

Görece hür bir ortamın oluşması sonucu bu dönemde birçok dernek/cemiyet kurulmuş, gazete ve dergiler aracılığı ile her türlü fikir ve düşünce tartışılarak toplumla paylaşılmıştır. Benzer şekilde bu dönemde eğitime ilişkin konular da yoğun bir şekilde tartışılmaktadır. Bu bağlamda eğitim felsefesi, yöntemleri ve stratejileri en fazla tartışılan konular arasında yer almıştır. II. Meşrutiyet Dönemi, Türkiye tarihinde eğitim sahasında oldukça hacimli bir literatürün ortaya çıktığı ve deneyimin kazanıldığı bir dönemdir (Ergün, 1996). Bu dönem okullaşma açısından da önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Yine bu süreçte birçok yeni okul açılmış, eski okullar önemli ölçüde ıslah edilmiştir.

İlber Ortaylı (1987), modern devletin 18. yüzyıldan itibaren mali, idari, hukuki ve eğitim gibi alanlarda -geniş bir uzman bürokrat sınıfıyla- güçlü bir denetim ve standardizasyon sağlayarak merkezileşme sürecini inşa ettiğine dikkat çekmekte ve Osmanlı yöneticilerinin bu büyük değişim döneminde Avrupa'da gerçekleşen reformları kendi ihtiyaçlarına göre revize ederek aldığını belirtmektedir (s. 97, 98). Bütün bu sistem arayışı aynı zamanda yeni dönemin insanını yetiştirme arayışını da beraberinde getirmiştir. Eğitim sisteminde gerçekleştirilmeye çalışılan -felsefe ve uygulama düzeyindeki- değişimin, bu arayışı merkeze aldığını söylemek mümkündür.

Dünyanın farklı bölgeleriyle birlikte Osmanlı eğitim sistemini de yeniden şekillendiren modern eğitimin felsefi temelleri, önemli ölçüde Aydınlanma döneminde atılmıştır. 17. yüzyılın ikinci yarısıyla 19. yüzyılın ilk çeyreğini kapsayan bu dönemle (Cevizci, 1999: 89) birlikte eğitimde zihniyet dönüşümü hızlanmış, merkezileşme sürecine girilmiş ve dini temelli klasik paradigma yerini dünyevi ve pratik içerikli olanla değiştirmeye başlamıştır (Fortna, 2013: 35). Aydınlanma dönemi

düşünürlerinde John Locke (2004), eğitimi tümüyle insan eliyle oluşturulan bir süreç olarak tanımlamıştır. İnsan zihninin boş bir levha gibi tertemiz olduğuna işaret eden Lock’a göre, oraya yüklenecek içeriğe bağlı olarak insan iyi veya kötü olacaktır (Lock, 2004: 13).

Fransız Aydınlanma düşüncesinin öncü isimlerinden Louis-Rene de Caradeuc de la Chalotais (1706-1785), 1763 yılında meclise sunduğu tasarıda merkezi ve seküler eğitim önerisinde bulunmuştur. Kültürel geri kalmışlığın sebebini, manastır eğitimine bağlayan Chalotais, okulların kilise etkisinden arındırılmış dünyevi bir eğitim vermesini önermiş, ayrıca devletin vatandaşını kendisinin yetiştirmesi gerektiğinin de altını çizmektedir. Bunu yaparken de devlet her toplum katmanını kendi katmanında mutlu edecek şekilde eğitimi tasarlamalıdır. Sınıflara ayrı eğitim önerisi Chalotais’de de devam etmektedir (Aytaç, 2012: 181).

Dönemin bir başka önemli ismi, aynı zamanda Naturalist eğitim akımının öncüsü olan J.J. Rousseau (1712- 1778), tabiatla uyumlu yeni bir birey yetiştirme önerisinde bulunmaktadır. Rousseau temel olarak Yaratıcı’nın elinden çıktığında her şeyin iyi olduğu, ancak insanoğlunun elinin değmesiyle bu durumun değiştiğini iddia etmektedir. Rousseau’ya göre içinde bulunulan toplumun kültürü insanın tabii halini bozmaktadır. Onun eğitim sisteminde çocuğun önce insan olması hedeflenir, meslek sahibi olması daha sonra gelir. Mevcut eğitim sistemi insana yararsız bilgiler yükleyerek onu yüzeyselleştirmektedir, insan yaratıldığındaki gibi tabiat içinde sade ve basit bir eğitime tabi tutulmalıdır. Eğiticinin rolü, çocuğun kendisini bulmasına rehberlik etmektir. İlk çocukluğundan 21 yaşına kadar devam edecek olan bu eğitimde, eğitimci sadece bu çocukla meşgul olmakta ve onu dış etkilerden uzak tutmaktadır (Aytaç, 2012: 187).

Bir bütün olarak modernleşme sürecinin ortaya çıkardığı değişimin, Osmanlı birey ve toplum hayatında alışılmadık yansımaları tepkiye sebep olmuştur. Şerif Mardin (1991), modernizmin istenmeyen sonuçlarından Tanzimat politikalarını sorumlu tutan Yeni Osmanlılar’ın 1860’lardan sonra yoğun bir eleştiri sürecine girdiklerine işaret etmektedir. Ona göre eleştirenlerin çoğu “Batılılığı bir felsefe ve iktisat sistemi olarak görmeyip” konuyu daha yüzeysel bir şekilde ele alıp “adabı muaşeret usulleri ve Batı’da hâkim olan modalar açısından” değerlendirmişlerdir (s.17).

Tam da bu değerlendirme süreciyle birlikte Osmanlı aydınlarının yeni birey arama / sorgulama aşaması başlamıştır. Mardin'in (1991) de belirttiği gibi Tanzimat sonrası dönemde yeni birey önerileri, sosyal ve siyasal değişime bağlı olarak ortaya çıkan problemleri konu edinen "tezli" romanlar üzerinden yürütülmüştür. Ona göre romanlardaki sorgulama süreci daha çok "kadının toplumdaki yeri ve üst sınıf erkeklerin Batılılaşması" konularına odaklanmıştır. Yabancılaşan kişiler olarak Ahmet Mithat Efendi'nin "Felatun"u, Recaizade M. Ekrem'in "Bihruz"u, hatta Ömer Seyfettin'in II. Meşrutiyet Dönemi'nde kaleme aldığı "Efruz"u, (s. 33) yanlış batılılaşma sürecinin en popüler figürleri olarak ortaya çıkmaktadır. Eleştirilerin yanında önerilen birey örnekleri de yine edebi eserler üzerinden sunulmuştur. Namık Kemal'in "Cezmi"si, İbnülemin Mahmut Kemal İnal'ın "Sabih"i, Mizancı M. Murat'ın "Mansur"u, Tevfik Fikret'in "Haluk"u teklif olarak sunulmuş birey örnekleridir. Osmanlı dönemi modern dönem birey tekliflerinin sonuncusu Mehmed Akif tarafından önerilen "Asım"dır. Akif'in "Asım"ı 1919 -1924'arasında tamamladığı düşünüldüğünde, birey arayışlarının Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar - bir miktar Cumhuriyet dönemine de sarkacak şekilde- devam ettiği görülmektedir.

Aynı zamanda edebiyatçı kimliğine sahip olan son dönem Osmanlı aydınları tarafından edebi eserler üzerinden sunulan birey örnekleri, kuşkusuz toplumun his ve beklentilerinden ilham almaktadır. Ancak uzun bir modernleşme tecrübesinden beslenen II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin bütün bu birikimden süzerek ürettikleri verimin nasıl bir insan modeli hedeflediği önemli bir araştırma konusu olarak durmaktadır. Buradan elde edilecek sonuçların, bireysel olarak sunulan tekliflerden çok daha geniş bir şekilde devlet aklını ve sosyal vicdanı yansıtacak potansiyele sahip olduğu düşünülmektedir.

Bu düşünce üzerinden tasarlanan araştırma, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin, Osmanlı Devleti'nin problemlerine çözüm üretecek ve devleti çöküşten kurtarıp yeniden yapılandırarak insanı yetiştirmeye yönelik tekliflerini konu edinmektedir. Araştırma kapsamında eğitimcilerin tekliflerinin dönemin eğitim politikalarına ne ölçüde yansıdığı meselesi de araştırılmaktadır.

### **1.1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin, toplumu krizden çıkarmak için yetiştirmeyi önerdikleri bireye dair düşüncelerini İstanbul'da yayımlanan başlıca

eğitim dergileri üzerinden tespit etmektir. Araştırma sonunda ulaşılması beklenen diğer bir amaç da bu düşüncelerin dönemin eğitim politikaları üzerinde ne derece etkili olabildiğinin belirlenmesidir.

Türk eğitim sisteminin harf inkılabından sonraki döneme ait birikimini içeren kaynaklar, günümüz araştırmacıları için büyük oranda yararlanılabilir durumdadır. Ancak harf inkılabı öncesine ait müktesebat, alfabe ve dilde yaşanan değişimler sebebiyle, fiziki olarak ulaşılabilir olsa da henüz hak ettiği düzeyde incelenme imkânından yoksundur. Bu çalışma ile, eğitim tarihimizin en verimli zihni üretim dönemlerinden birisine denk gelen II. Meşrutiyet Dönemi düşünce birikiminin anlaşılmasına, oradaki tecrübenin günümüze aktarılmasına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Araştırma gerçekleştirilirken temel olarak, “II. Meşrutiyet Dönemi’nin önde gelen eğitimcileri nasıl bir birey modeli önermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırmanın alt başlıklarıyla ilgili oluşturulan kurgu, araştırma verilerinden elde edilen sonuçlara bağlı olarak yeniden düzenlenmiştir. Çalışmada eğitimcilerin zihin dünyası, eğitime yükledikleri anlam, yeni bireye yükledikleri misyon, bu bireyin bilgi birikimi, duygu dünyası, beden terbiyesi, sahip olacağı değerler, yetiştirileceği ahlak sistemi gibi konular incelenmiştir. İncelenen konular şu alt sorular çerçevesinde şekillenmiştir:

1. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri, eğitim – öğretimi nasıl bir felsefi zeminde tartışmaktadır?
2. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yazılarında okul, fiziki ve zihinsel olarak nasıl kurgulanmıştır?
3. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri öğretmene nasıl bir misyon yüklemektedir?
4. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yazılarında yeni bireyin bilgi, duygu ve beden eğitimi hangi ilkeler üzerinden yapılandırılmıştır?
5. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerin önerileri eğitim politikalarına ne düzeyde etki etmiştir?

### **1.1.3. Araştırmanın Önemi**

II. Meşrutiyet Dönemi eğitimi çeşitli yönleriyle inceleyen yüksek lisans ve doktora düzeyinde çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Nisan 2015 tarihinde YÖK Ulusal

Tez Merkezi'nin veri tabanında II. Meşrutiyet Dönemi, Modern birey düşüncesi, Eğitim Dergileri, Eğitim Politikaları gibi anahtar kelimelere yapılan tarama sonucu ulaşılan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki çalışmaların içerikleri incelenmiştir. Bu çalışmalar kategorilere ayrıldığında; öğretmen yetiştirme meselesi, eğitim politikaları, kızların eğitimi, ilkokul / okuma yazma, ahlak eğitimi, eğitim programları gibi belli başlı temaların yaygın olarak araştırıldığı ortaya çıkmaktadır. Bunlara ilave olarak döneme ait farklı yayınlar üzerinden dönemin eğitim anlayışını irdeleyen araştırmalar da yapılmıştır. Yine araştırmacılar tarafından dönemin önemli eğitimcilerinin görüşleri ve etkilerinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Tez önerisinin sunulduğu 2015 yılında ve devamında tekrarla YÖK Tez sistemi üzerinde yapılan taramalarda, II. Meşrutiyet Dönemi eğitim dergilerini birlikte ele alarak, eğitimcilerin topluma önerdikleri yeni birey konusundaki görüşlerini çeşitli boyutlarıyla inceleyip değerlendiren doktora düzeyinde bir çalışmaya ulaşılammıştır. Bu çalışmanın alandaki bu boşluğu doldurmaya katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın eğitim çalışmalarına iki alanda katkı yapması beklenmektedir. Birincisi II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin kişisel birikimlerinin günümüze aktarılmasıyla elde edilecek katkıdır. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin birikimi çift yönlü bir birikimdir. Bu dönemin aydınları bir taraftan yıkılma sürecindeki bir imparatorluğun yüzyıllar içerisinde oluşturduğu birikimin mirasçılarıdır ve bu birikimi taşıyan yerli kaynaklara nüfuz etme imkânına sahiptirler. Diğer taraftan modernleşme süreciyle Batı'da ortaya çıkan yeni ve dinamik tecrübeyi anlama çabası içerisindeyler.

Araştırmanın eğitim çalışmalarına yapacağı düşünülen ikinci katkı ise dini bir zihni arka plana dayanan geleneksel eğitimden, kurumsallaşma sürecini hayli olgunlaştırmış pozitivist modern eğitime geçiş sürecinde ortaya çıkan, uyum ve çatışma süreçlerinin yönetilmesiyle ilgili tecrübenin anlaşılmasına sağlayacağı katkıdır. 20. yy'nin ilk çeyreğinde, bu durumla yüzleşmeye çalışan bir kuşağın ortaya koyduğu birikim günümüz için de öğretici bir tecrübe olacaktır.

Araştırmanın katkı sağlaması beklenen diğer bir alan da bilim - değer dengesi üzerine yürütülen tartışmalardır. 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren katı bir pozitivizm ve bilimcilik anlayışıyla şekillenen modern bilim ve eğitim düşüncesi, içinde Türkiye'nin de yer aldığı çok sayıda ülkede etkili olmuştur. Bu etkinin sonucunda “gerçeklik” ve “değerler” birbirine karşıt iki alana ayrılmıştır. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere oldukça hızlı adapte olan modern eğitim, toplumsal değişim ve dönüşüm konusunda

aynı hassasiyeti ortaya koyamamaktadır. Manevi ve ahlaki değerlere bağlı bireysel, sosyal ve çevre problemleri konusundaki boşluğun doldurulamaması, modern eğitimin çözüm üretilmediği önemli sorun alanları olarak durmaktadır (Kenan, 2009: 262-3). II. Meşrutiyet Dönemi, Türkiye’de modern eğitimin yoğun olarak kurumsallaşmaya başladığı bir dönem olmakla birlikte, henüz mutlak hâkim / tek eğitim paradigması haline gelemediği bir dönemdir. Bu yönüyle II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri, bilim - değer dengesini daha özgür ve özgün bir zeminde tartışabildiklerini söylemek mümkündür. İki farklı birikimi birlikte anlama, yorumlama, sentezleme ve yeniden üretme gayretindeki II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yürüttüğü tartışmaların, günümüzdeki eğitim tartışmalarına da katkı sağlayabilecek verimlilikte bir birikime sahip olduğu düşünülmektedir.

#### **1.1.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları**

Araştırma, 1908 -1924 yılları arasında İstanbul’da yayımlanan Mir’at-i Maarif, Tedrisât-ı İbtidâiye [Tedrisât], Terbiye ve Oyun, Terbiye Mecmuası, Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası ve Muallim adlı eğitim mecmualarını kapsamaktadır. II. Meşrutiyet Dönemi’nde yayımlanan dergi ve gazetelerin büyük bir bölümü, içinde bulunan dönemin atmosferine uygun olarak, eğitim konusuna ilgi göstermiştir. Bu yayınlar arasında özel olarak eğitim alanına odaklanan dergiler de bulunmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen altı dergi, imparatorluğun merkezinde yayımlanmakta ve sadece eğitim tartışmalarına odaklanmaktadır. Dergilerin seçiminde, dönemin eğitim tartışmalarını bütün boyutlarıyla yansıtmak yetkinlikte olan ve aynı zamanda politika yapıcıların öncelikle müracaat edeceği yayınlar olması belirleyici olmuştur. Çalışmada 1908-1924 yılları arası döneme odaklanılmış olup, eğitimcilerin 1924 sonrası fikirlerinin değerlendirilmesi farklı bir çalışmanın konusu olarak görülmüştür.

Çalışma, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin ismi sayılan süreli yayınlarda ve 1908 -1924 aralığında paylaştıkları eğitimle ilgili görüşlerine odaklanmıştır. Aynı eğitimcilerin, araştırma kapsamına giren yıllar içerisinde farklı yayın organlarında paylaştıkları düşünceler ile 1924 yılı sonrasında ortaya koydukları eğitim yaklaşımlarının değerlendirilmesi, farklı çalışmaların konusu olarak görülmüştür. Benzer şekilde belirlenen yayın organlarının dışında gerçekleştirilmiş olan eğitim tartışmaları, teklif ve öneriler de bu araştırmaya dahil edilmemiştir. Çalışma bu yönüyle, dönemin eğitim anlayışını bir bütün olarak yansıtmaya imkânına sahip değildir.



Bununla birlikte çalışmanın, dönemin eğitim anlayışının bir bütün olarak yakalanmasına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı Devleti'nin Anayasası olan Kanun-ı Esasi'nin yeniden yürürlüğe girdiği 23 Temmuz 1908 tarihinde başlamaktadır. Ancak sürecin ne zaman sonlandığı konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. I. Dünya Savaşı'nın sonu, saltanatın kaldırılışı, Teşkilatı Esasiye Kanunu'nun kabulü, Cumhuriyetin ilanı gibi önemli dönüm noktaları, II. Meşrutiyet Dönemi'nin sonu olarak görülmektedir. Bu çalışmada ise eğitim alanındaki gelişmeler düşünülerek, siyasi anlamda belirlenen tarihlerin bir miktar dışına çıkılmış ve araştırma 1924 yılında sonlandırılmıştır. Bunun sebebi ise Türkiye Cumhuriyeti'nin kendi eğitim felsefesine uygun reformları bu tarihten itibaren gerçekleştirmeye başlamış olmasıdır. Kanun-ı Esasi, 1924 yılında yürürlükten kalkmış (Aydın, 2001: 330), Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun (1924) kabulüne kadar, modern ve klasik eğitim kurumları birlikte varlıklarını sürdürmüşlerdir. Bu sebeple, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin; arayışlarını, teklif ve önerilerini 1924 yılına kadar devam ettirdikleri varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen ve ikinci bölümde daha detaylı olarak tanıtılacak olan dergilerin genel özellikleri şöyledir:

**Tablo 1.1: Araştırma Kapsamında İncelen Eğitim Dergileri**

| <b>Derginin İsmi</b>                      | <b>Yayımlandığı Periyod</b> | <b>Sahibi / Yayımlayan</b>                              | <b>İçeriği</b>                                                         |
|-------------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Mir'at-i Maarif Mecmuası                  | 1909                        | Namık Ekrem Bey                                         | 15 günlük periyotlarla yayımlanan dergi sadece iki sayı çıkabilmiştir. |
| Tedrisât- 1 İbtidâiye [Tedrisât] Mecmuası | 1910-1926                   | Maarif Nezareti adına Darülmuallimîn Heyet-i Talimiyesi | Aylık olarak yayımlanan dergi toplam 69 sayı çıkmıştır.                |

|                                                |                            |                                                |                                                                 |
|------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Terbiye ve Oyun<br>Mecmuası                    | (1911-1912 /<br>1922-1923) | Selim Sırrı [Tarcan]                           | Derginin 32<br>sayısına<br>ulaşılabilmektedir                   |
| Terbiye<br>Mecmuası                            | (1914 / 1918)              | Satı [El Husri]                                | Aylık olarak<br>yayımlanan dergi<br>10 sayı çıkmıştır           |
| Milli Talim ve<br>Terbiye Cemiyeti<br>Mecmuası | (1916-1919)                | Milli Talim ve<br>Terbiye Cemiyeti<br>Encümeni | Dergi toplam 6<br>sayı çıkmıştır                                |
| Muallim<br>Mecmuası                            | (1916-1918)                | Hüseyin Ragıp<br>[Baydur]                      | Aylık olarak<br>yayımlanan dergi<br>toplam 25 sayı<br>çıkmıştır |

Bu çalışma, girişle birlikte toplam altı bölüm olarak tasarlanmıştır. Her bir bölüm II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yeni birey düşüncesini yansıtan parçalardan birini oluşturmaktadır. Bu parçaları da kendi içinde ikiye ayırmak mümkündür: Bireye etki eden çevreyle ilgili olanlar ve doğrudan bireyin kendisine ait olanlar. Eğitimcilerin tartıştıkları bu iki alanla ilgili düşüncelerin eğitim politikasına olan yansıması da ayrı bir bölüm olarak ele alınmaktadır.

Yeni birey düşüncesini oluşturan iki alanın ilkinde bireyin dışındaki dünya ile ilgili teorik tartışmalar ve pratik öneriler tartışılmaktadır. Konunun detaylarında eğitimcilerin eğitimi nasıl tanımladıkları, ona nasıl bir misyon yükledikleri, eğitimin gerçekleştirileceği okulun nasıl kurgulandığı, müfredatın ve öğretmenin nasıl tanımlandığı gibi alt başlıklar üzerinde durulmaktadır. İkincisinde ise eğitimcilerin doğrudan bireyin kendisiyle ilgili düşünceleri ele alınmaktadır. Bu kapsamda çocuk ve kadın düşüncesi gibi doğrudan çerçeve sunan başlıkların yanında, bireyin zihin ve duygu dünyası ile bedeninin nasıl kurgulandığı konuları değerlendirilmektedir.

Giriş bölümünde araştırmanın kapsamı, yöntemi ve analiz süreçleri ile literatür tartışmasına yer verilmiştir. Literatür tartışması, ağırlıklı olarak modernleşme sürecinin nasıl yorumlandığının, sürecin hangi zihin dünyasına uygun olarak kurgulandığının anlaşılmasına odaklanmaktadır. Girişten sonra gelen ikinci bölüm, II.

Meşrutiyet Dönemi Yayıncılık ve Eğitim Dergileri başlığını taşımaktadır. Bu bölümde II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan süreli yayınlar üzerinden dönemin fikri üretim boyutuna dikkat çekilmektedir. Bu geniş yayın yelpazesi içinde doğrudan eğitim sahasına hitap eden yayınlar önemli bir yer tutmaktadır. Çalışma kapsamında incelenen Tedrisât-ı İbtidâiye [Tedrisât], Terbiye ve Oyun, Terbiye, Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası, Muallim, Mir'at-i Maarif dergileri burada detaylı bir şekilde tanıtılmaktadır. Yine bu bölümde dergilerin öne çıkan yazarlarına, görsel içeriklerine ve eğitimde uluslararası etkileşim boyutlarına dikkat çekilmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcilerine Göre Terbiyenin Kapsamı ve Tanımı başlığını taşıyan üçüncü bölümde; eğitimin kapsamı, tanımı üzerinde durulmaktadır. Eğitimcilerin terbiye kavramının sınırlarını nereye kadar genişlettikleri ve terbiyeyi etkileyen paydaşların neler olduğu bu bölümde tartışılmaktadır. Eğitimcilerin “talim” ve “terbiye” olarak ayırdıkları eğitimin kültürel aktarım, mesleki yetkinlik, teknolojik kazanım gibi boyutlarını nasıl tanımladıkları bu bölümde incelenmektedir. Terbiyenin milli ve uluslararası boyutları da bu tartışmalar etrafında yürütülmektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcilerinin Okul ve Öğretmen Tasavvuru başlıklı dördüncü bölümde, çeşitli boyutlarıyla yeni bireyin yetişeceği okul tartışılmaktadır. Bölümün alt başlıklarında yeni okulun amacı, yeni okuldaki ilişki biçimini belirleyen disiplin anlayışından okul binalarının fiziki özellikleriyle ilgili düşüncelere kadar okulun çeşitli boyutları bu bölümde işlenmektedir. Okul kademelerinin her birinin felsefi olarak nasıl konumlandırıldığı, bu kademelerden ne tür kazanımlar beklendiği gibi tartışmalar da bu bölümde ele alınmaktadır. Okulla birlikte öğretmen ve öğretmen okullarıyla ilgili anlayışı yansıtacak değerlendirmeler yine bu bölümün altında ele alınmaktadır. Bu kısımda öğretmenin misyonu, mesleki yetkinlikleri, değer aktarıcısı olarak ahlaki sorumlulukları, sağlık durumu gibi başlıklardaki eğitimci görüşlerine yer verilmektedir. Öğretmen yetiştirmede uygulamaya konulan yenilikler ve Tatbîkat Okulu gibi örnek uygulamalarla ilgili aktarılan bilgiler yine bu bölümde bulunmaktadır.

Beşinci bölüm çalışmanın en temel bölümüdür. II. Meşrutiyet Döneminde Yeni Birey Düşüncesi başlıklı bu bölüm yedi kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümde doğrudan bireyin kendisinin nasıl tanımlandığı üzerinde durulmaktadır. Toplumun yapı taşı olan çocuğun ne olarak görüldüğü, eğitimiyle ilgili öneriler, aile ve çevreyle ilişkisi, gelişim evrelerine göre özellikleriyle ilgili görüşler bu bölümde tartışılmaktadır. Modern

toplumun ayırıcı unsurlarından birisi olan kadın bahsi de yeni birey düşüncesi kapsamında incelenmiştir. Kadının bireysel donanımı, sosyal konumu gibi konular, çeşitli boyutlarıyla tartışılmıştır. Bu bölümde bireyin ruh ve düşünce dünyasının yansıtan din eğitimi, ahlak eğitimi, sanat – estetik eğitimi ile dil meselesi gibi başlıklar ayrı alt başlıklar halinde ele alınmaktadır. Savaşların yoğunlaştığı bir döneme denk gelen II. Meşrutiyet Dönemi’nde, yeni nesillerin beden gelişimi üzerinde de dikkatli bir şekilde durulmaktadır. Bu sebeple beden terbiyesiyle ilgili düşünceler bu bölümdeki başlıklardan biri olmuştur.

Çalışmanın son bölümü, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerine ait tekliflerin eğitim politika ve uygulama alanlarında ne kadar karşılık bulduğu meselesine odaklanmaktadır. Tekliflerin ne kadarının II. Meşrutiyet Döneminde, ne kadarının Cumhuriyet devrinde gerçekleşme imkânı bulduğu üzerinde durulmaktadır. Bu durum; çeşitli belgeler, eğitim metinleri, eğitim kanun ve yönetmelikleri, uygulama ve ritüeller, siyasi ve toplumsal etkisi büyük devrimler üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### **1.1.5. Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırmanın ele aldığı olgu, II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinin yeni birey ve eğitim düşüncesi hakkındaki görüşleridir. Araştırma, ele aldığı olgunun doğası itibarıyla nitel araştırma türlerinden tarihi araştırma desenindedir. Bilimsel araştırmalar araştırma konusunun neden sonuç ilişkilerine odaklanması ya da vakıanın ne olduğu, nasıl olduğuna odaklanmasına göre yaygın olarak deneme veya tarama araştırmaları şeklinde tasnif edilmektedir. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000:77). Bu araştırma II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinin görüşlerinin ne olduğuna odaklanması nedeniyle tarama modeli içerisinde yer almaktadır.

Nitel araştırma kavramının, “bir şemsiye kavram” olması sebebiyle alan uzmanlarının kabul edebileceği sabit bir tanımının yapılması zordur. Ancak yine de nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere, nitel araştırma, elde edilen verileri kullanarak daha önce bilinmeyen sonuçları ilişkili bir

şekilde açıklama sürecidir. Doğası gereği esnek olan bu araştırma yönteminde elde edilen verilere göre araştırma süreci yeniden yapılandırılır (Yıldırım, 1999: 10).

Geçmişteki durum veya olayı bir araştırma sorusu etrafında ele alıp inceleyen çalışmalar, tarihsel araştırma olarak tanımlanmaktadır (Berg ve Lune (2019: 305). Tarihi araştırmalar ilgili dönemdeki dokümanlar dikkatlice incelenip analiz edilerek, ya da bu dönemde yaşamış kişilerle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmalarda önemli olan incelenen dönemi olabildiğince doğru bir şekilde anlamaya ve gelişmelerin nedenlerini açıklamaya çalışmaktır (Büyüköztürk, 2016: 20). Tarihsel araştırmalar, bir konu veya fikirle başlatılır, ardından bu fikir araştırma sorusuna dönüştürülür. Araştırma deseninde yer almayan ancak ikincil kaynaklar üzerinden yapılan bir literatür çalışmasıyla araştırmaya arka plan oluşturulur. Bu süreç araştırmacının odağı belirlemesine ve kaynaklarını netleştirmesine yardımcı olur. Bu araştırmada, Berg ve Lune (2019), tarafından oluşturulan tarihsel araştırma basamaklarına (s. 305) uygun bir süreç takip edilmiştir:

- Araştırma sorusunun belirlenmesi,
- Arka plan literatür taraması,
- Araştırma fikrinin ve sorularının netleştirilmesi,
- Veri toplama tekniklerinin kararlaştırılması
- Kaynakların belirlenmesi ve değerlendirilmesi
- Verilerin kodlanması ve yorumlanması
- Verilerin analiz edilmesi

#### **1.1.6. Araştırmanın Örneklemi**

Strauss ve Cobin (2014)'e göre, nitel araştırmaların amaçlı bir şekilde belirlenmiş örneklem üzerinden yürütülmesi araştırmanın sınırlarını belirlemek açısından önemlidir. Bu sebeple araştırmada amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt (kriter) örneklem kullanılmıştır. Ölçüt örneklem, araştırmacı tarafından oluşturulmuş veya var olan ölçütlere uyan durumların çalışmaya dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Baltacı, 2018:254). Araştırmanın sınırlarını belirlemek için zaman ölçütü kullanılmıştır. Türk siyasi hayatında 1908 yılında başlayıp Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar geçen dönem, II. Meşrutiyet Dönemi olarak adlandırılmaktadır. Ancak eğitim süreci olarak, Cumhuriyet döneminde köklü düzenlemeler 1924 yılında gerçekleştirilen Tevhidi Tedrisat Kanunu ile başlamıştır. Bu sebeple araştırma 1908-

1924 yılları arasında yayımlanan seçili eğitim dergileriyle sınırlandırıldı. Bu sınırlama araştırmanın son bölümü olan “Yeni Birey ve Eğitim Düşüncesinin Politikaya Yansıması” adlı bölümü için erken Cumhuriyet dönemini içine alacak şekilde genişletilmiştir. Eğitimcilerin tekliflerinin bir kısmı Cumhuriyet Döneminde gerçekleşmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal örnekleme gibi araştırma ilkelerine bağlı kalınmalıdır. Ancak nicel araştırmaların aksine nitel araştırmalarda herkes tarafından kabul görmüş bir örneklem büyüklüğü belirlemek için ölçüt geliştirilememiştir (Morgan ve Morgan, 2008). Benzer bir konunun aynı boyutuyla ilgili yapılan farklı çalışmalarda bile örneklem miktarı değişebilmektedir (Sandelowski, 1986). Baltacı’ya (2018) göre örneklem büyüklüğü “araştırmacının ne bilmek istediğine, araştırmanın amacına, neyin gündem olduğuna, neyin kullanışlı olacağına, neyin inanılır olacağına ve eldeki zaman ve kaynaklarla neyin yapılabileceğine” (s. 261) bağlıdır. Bu çalışmada, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yeni birey düşüncesiyle ilgili görüşleri, 1908 -1924 yılları arasında İstanbul’da yayımlanmış -yukarıda isimleri belirtilen- eğitim dergileri üzerinden yürütüldüğünden, araştırma odağı ve veri miktarı ilkelerine bağlı kalınmıştır. Araştırmanın örnekleme, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin, araştırma problemi çerçevesinde paylaştıkları görüşlerin sıklık düzeyi üzerinden belirlenmiştir. Farklı isimler tarafından belli düzeyde tekrar eden düşünceler, o konuda ortak bir yaklaşımın benimsendiği sonucunu doğurmuştur.

Tarama araştırmalarında veriler ya doğrudan araştırmacı tarafından yapılan gözlem ve anketlerle ya da daha önceden tutulmuş kayıtların ve dağınık bilgilerin araştırmacının gözlemleriyle bütünleştirilip yorumlanması suretiyle elde edilmektedir. Kaynakların kullanılmasında dikkat edilecek temel husus araştırmanın evrenini temsil edebilecek olabildiğince geniş miktardaki kaynağa (örneklem) ulaşılması ve bu kaynakların araştırma sorularına cevap olacak şekilde sistematik biçimde analiz edilmesidir. Toplanan verilerin geçerliliği araştırmanın problemi ve sorularıyla ilgili olmasıyla sağlanmaktadır. Verilerin güvenilirliği ise aynı problemle ilgili farklı verilerin birbiri ile tutarlı olmasına bağlı olmaktadır (Demirci ve Köseli, 2009:321-342). Çalışmada, bu doğrultuda araştırmanın kapsamı içerisinde tanımlanan dergilerde yer alan bütün makalelere ulaşılmıştır.

### 1.1.7. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında kullanılan birincil kaynaklar, başta Milli Kütüphane olmak üzere, Beyazıt Devlet Kütüphanesi, İBB Atatürk Kitaplığı, İ.Ü. Nadir Eserler Kütüphanesi, TBMM Kütüphanesi, TTK Kütüphanesi, İSAM Kütüphanesi gibi tarihi koleksiyonların yer aldığı bilgi merkezlerinden temin edilmiştir. Çalışmada kullanılan Osmanlı dönemi eğitim dergileri, Hakkı Tarık Us koleksiyonundan Tokyo Üniversitesi Kütüphanesi bağlantısı kullanılarak indirilmiştir. İhtiyaç duyulan konularda döneme ait kanun ve yönetmeliklerin temininde ise basılı kaynakların yanında arşiv kaynaklarından da yararlanılmıştır. Alanla ilgili yapılmış olan tezlere ve diğer güncel akademik çalışmalara, YÖK Tez Merkezi başta olmak üzere ulusal ve uluslararası dijital bilgi platformları, süreli yayınlar ve diğer basılı materyaller üzerinden ulaşılmıştır.

### 1.1.8. Veri Çözümleme Teknikleri ve Süreci

Araştırma konusu, II. Meşrutiyet Dönemi (1908 – 1924) gibi tarihte bir zaman kesitini kapsadığı için araştırma sürecinde doküman analizi yöntemiyle döneme ait yazılı materyaller incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187). Doğrudan görüşme veya gözlem yapma imkânı olmayan konularda yazılı ve görsel malzemeye başvurulmaktadır.

Her nitel veri analizi, var olan nitel veri analizlerinden yola çıkılarak başlasa da sonuçta kendi özgün analiz sürecinde tamamlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221). Nitel veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini belirten Strauss (1987) böyle bir durumun araştırmacıyı sınırlayacağını ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesini engelleyeceğini dile getirir.

Araştırmacılar nitel veri analizi konusunda farklı önerilerde bulunsalar da (Wolcott, 1994) büyük oranda üç temel kavramda anlaşılmaktadır: “betimleme”, “analiz” ve “yorumlama” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 222). Betimleme yaklaşımında temel husus dokümanların hangi bilgileri ortaya koyduğudur. Kısaca betimleme yaklaşımı “ne” sorusuna cevap bulabilir ancak neden ve nasıl sorularına doğrudan cevap vermez. Analiz ile doğrudan görülemeyen, uygun kodlamalarla temalar arası anlamlı ilişkiler ortaya çıkarılır. Yorumlama ise ortaya konan verilerin, ilişkilerin ne anlama geldiğini

açıklama sürecidir. Bu süreç öznellik taşıdığından herkes tarafından aynen kabul edilmesi beklenemez.

Analiz süreçleri konusunda alan yazında farklılıklar bulunmakla birlikte, temelde analizin derinliğine göre analiz sürecini iki grupta incelemek mümkündür. Bu süreçler Straus ve Corbin (1990) tarafından betimsel analiz ve içerik analizi olarak adlandırılmaktadır. Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeyseldir. İçerik analizi ise verilerin derinlemesine analiz edilerek önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasını sağlar.

Çalışmanın temel veri kaynağını yukarıda bahsedilen süreli yayınlar oluşturmaktadır. Yaklaşık 8.000 sayfalık bir hacme sahip olan bu yayınlarda yer alan haber ve makaleler taranmış ve künyeleri kaydedilmiştir. Çıkarılan başlıklardan tez içeriğine uygun olduğu düşünülenler seçilerek özetlenmiştir. Makalelerden bir kısmı kısmen bazıları ise tamamen günümüz Türkçesi'ne aktarılmıştır. Özetlenen makaleler çeşitli temalar altında listelenmiştir. Temalar oluşturulurken eğitim yazarlarının yeni bireyi inşa edecek eğitimi nasıl tanımladıkları; bu bireyi yetiştirecek eğitim müesseselerine yükledikleri misyon; bireyin his, düşünce ve fiziki yetkinliklerini nasıl inşa ettikleri gibi hususlar belirleyici olmuştur. Bütün bu alanlara dair içerik eğitimcilerin kendilerine ait birincil metinler üzerinden oluşturulmuştur. Aynı dönemde veya Cumhuriyetin ilk yıllarında çıkarılan eğitim kanunları ve yönetmelikleri ile uygulamalar da incelenerek, eğitimcilerin düşünce ve tekliflerinin eğitim politikalarına yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### **1.1.9. II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcileri Tarafından Öne Çıkarılan Başlıca Kavramlar**

Oldukça zengin bir kavram dünyasına sahip olan II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin, eğitim ve yeni birey düşüncesi etrafında yürüttükleri tartışmalarda bazı kavramlar öne çıkmaktadır. Çalışmanın farklı bölümlerindeki tartışmaların içinde geniş bir şekilde yer verilmiş olan bu kavramları kısaca tanımlamak yararlı olacaktır. Kavramlar, eğitimcilerin zihin dünyalarında konuları nasıl bir çerçevede tartıştıklarını anlamak bakımından oldukça öğretici bir izlek oluşturmaktadır.

**Milli Terbiye:** Eğitim tartışmaları içinde üzerinde en fazla durulan kavram 'Milli Terbiye'dir. Eğitimdeki soyut değer alanını ifade eden bu kavram ile toplumun dini, ahlaki, iktisadi, hukuki, edebi, tarihi, estetik gibi alanlardaki birikimi ifade



edilmektedir. Eğitimciler bu değerlerin yeni nesillere aktarılmasıyla ilgili eğitim süreçlerini milli terbiye olarak tanımlamaktadır.

**Fenni terbiye:** Asri terbiye ve beynelmilel terbiye olarak da kullanılan kavram, sadece bir topluma ait olmayan tüm insanlığın ortak bir şekilde kullanabileceği yöntemler, maddi birikim ve teknolojik gelişmeler ile bireyin yaşadığı hayata uyum sağlaması için gerekli olan becerileri kazanmasını içermektedir. Milli terbiye alanının dışında kalan ve pozitif bilimler olarak isimlendirilen birikimi kapsamaktadır.

**Müstahsil Terbiye:** Yirminci yüzyılın savaşının özellikle iktisat alanında olacağını öngören bazı eğitimciler, çocukların hayata üretici bireyler olarak hazırlanması gerektiğine işaret etmişlerdir. Bu kavramla birlikte çocukların sadece üreticiliği değil, hayatın her alanında girişimcilik becerisi yüksek bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

**İntibak /Telif / Uyum:** Eğitimden beklenen önemli işlevlerden biri de ferdin topluma uyumunu sağlamaktır. Okulun toplum değerleriyle uyumlu olması ve öğrencilere bu değerlerin aktarılması beklenmektedir. İkinci olarak bireyin mesleğe ve ilişki içinde olduğu sosyal çevreye uyumunu sağlaması amaçlanmaktadır. Eğitimciler, terbiyenin öncelikli görevinin bu beklentiye karşılamak olduğunu ifade etmektedir.

**Kültür/Hars:** Özellikle milli terbiye bağlamında öne çıkarılan kavram, milli terbiyenin kapsamına giren din, ahlak, iktisat, hukuk, edebiyat, sanat-estetik, tarih gibi toplumun değer ve düşünce birikiminin tamamını içine alan kapsayıcı bir kavram olarak kullanılmaktadır.

**Vahdet-i Terbiye (Terbiyede Birlik):** Farklı zihin dünyasına ve idari yapılara bağlı olarak işleyen eğitim kurumlarının ortak bir anlayışla ve bir merkezden yönetilmesini ifade eden ‘Tevhidi Tedrisat’ düşüncesinin tamamlayıcısı olarak kullanılan önemli kavramlardan birisidir. Osmanlı modernleşme düşüncesinin zihni arka planına da ışık tutan bu kavram, din eğitimi (sosyal bilim içeriği de dahil) ile fen eğitiminin öğrencilerin ruhunda çatışmaya sebep olmadan uyumlu bir şekilde verilmesini ifade etmektedir.

**Seciye:** Milletin karakteristik özelliklerini taşıyan, değer yargılarını ve kültürel mirasını tam olarak özümsemiş, dışardan gelen herhangi bir etki karşısında savrulmayan güçlü kişilik yapısını ifade etmek için kullanılan bir kavramdır. Eğitimin hedefinin böyle bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir.

**İrade:** Seciye kavramının tamamlayıcısı olan değerlerden biri olarak görülen irade, kişinin iyi ve kötüyü bilip iyiden yana tercihte bulunması anlamında kullanılmaktadır. İrade, yeni neslin sahip olması gereken kıymetli değerlerden birisi olarak vurgulanmaktadır.

**İzzetinefis:** Seciyeli bireyin diğer bir özelliği olarak öne çıkan izzetinefis kavramı, kişinin kendisine olan saygısını ve onurunu koruması, onları yüksek bir yerde tutması anlamında kullanılmaktadır. Karakterli bireylerin yetişebilmesi için bireylerin izzetinefis sahibi olması gerektiği üzerinde hassasiyetle durulmuştur.

**Çalışmak:** Bireylerin ve milletlerin ezilmemesi, ayakta kalabilmesi ve dünyada saygın bir yer edinebilmesi için toplumun bütün fertlerinin çok çalışması gerektiği yoğun bir şekilde vurgulanmaktadır. Zorluklar karşısından yılmadan, sürekli ve sabırlı bir şekilde gayret etmek anlamında kullanılan azim kelimesi de çalışmakla birlikte yoğun olarak kullanılan kavramlardandır.

**Hareket/Faaliyet:** Eğitimciler, bireylerin beden ve ruh sağlıklarını koruyabilmek, zorlu hayat mücadelesine hazırlanabilmek ve ülkenin geleceğinin garantisi olacak sağlıklı bir toplum yetiştirebilmek için hareket etmenin zorunlu olduğunu düşünmektedirler. Okullarda çocukları susmaya, hareketsizliğe mahkum etmenin onların potansiyelini öldüreceği kanaatini paylaşan eğitimciler, hareketi eğitimin ve hayatın her alanında öncelemek gerektiğini vurgulamıştır.

**Merak/Tecessüs:** İnsanın merak duygusu sayesinde yeni şeyler öğreneceğini ve kendisini geliştireceğini ifade eden eğitimciler, bu duygu sayesinde insanın yaşamaya, hayata tutunmaya, başarmaya ve dünyada bir takım değişimler meydana getirmeye çalışacağının altını çizmişlerdir. Ayrıca ailenin, okulun ve çevrenin hep birlikte çocukların merak duygusunu beslemesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

**Ümit:** Eğitimciler, ümidi uzun süren savaşlar ve yaşanan mağlubiyetler sebebiyle toplumun en fazla ihtiyaç duyacağı değerlerden biri olarak görmüşlerdir. Gençlerin geleceğe umutla hazırlanabilmesi için eğitimin öncelikli görevinin onlara ümit aşlamak olduğu vurgulanmıştır.

**Bedîyat (Sanat–Estetik):** Bireylerin seçkin duygulara sahip olmasını ve toplumların medeni milletler arasında yer almasını sağlayacak değer olarak estetik ve sanat, eğitimciler tarafından öne çıkarılan kavramlardandır. Ancak sanat ve estetik sayesinde bir toplumun bireylerinin ruhen yükseleceği, iyi ve güzelin güzel olmayandan

ayrılabilirliği ve oluşan yüksek ruhun hayatın bütün alanlarında ilerlemeye katkı sağlayacağı vurgulanmaktadır.

**Ahlak:** Toplumun inancından, ruhundan çıkan eylemler, haklar ve sorumlulukların tamamını kapsayan ahlak; bireyin düşünce, his ve eylemlerini kontrol altında tutacak olan vicdanın kaynağı olarak kabul edilmektedir. Okul ve ailenin birlikteliğiyle ve irade eğitimiyle kazandırılacak bir ahlakın toplumun ihtiyaç duyduğu bireyin yetişmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

**Vatanseverlik:** Vatanseverlik duygusu eğitimin ilk kademesinden itibaren kazandırılmaya çalışılan değerlerden biridir. Hamiyet kavramıyla yoğun olarak birlikte kullanılan vatanseverlik kavramı; vatanın yücelmesi, ilerlemesi için çalışmak, vatana karşılıksız olarak hizmet etmek ve gerektiğinde onun için seve seve can vermek şeklinde anlaşılmakta ve en büyük değerlerden birisi olarak telkin edilmektedir.

## **1.2. Ana Hatlarıyla Modern Türk Eğitiminin Gelişim Süreci**

Türk eğitim tarihi başlıca iki döneme ayrılacak olursa 9. yüzyılın ikinci yarısından Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun'un kurulduğu 1795'e kadar devam eden süreci klasik dönem, sonrasında gelişen ve Cumhuriyet dönemine de bir birikim olarak devreden kısım ise modern dönem olarak adlandırılmaktadır (Kenan, 2013: 2). Dünyadaki modernleşen bütün eğitim sistemleriyle paralel zamanlı olarak Osmanlı İmparatorluğu'nda da eğitim, bir kamu hizmeti olarak 19. yüzyılda gündeme gelmiştir. Askeri okullardan sonra kurulan sivil modern okulların ilk örnekleri de Tanzimat'ın ilanından kısa süre önce İstanbul'da açılmaya başlamıştır.

Modernleşmeyle birlikte eğitimin devlet tarafından organize edilmesi, özellikle de parasız ilk eğitimin zorunlu hâle gelmesi ile eğitim yaygınlaşmakta, okul sayısında, okullaşma ve okuryazarlık oranlarında artış meydana gelmektedir. Fortna'ya göre bu yüzyılda eğitim: "İlerlemenin, ekonomik kalkınmanın ve topluma nüfuz etmenin başlıca aracı durumuna" dönüşmüştür. Benzer şekilde modern eğitime geçen bütün siyasal sistemler, eğitimin amaçları yanında: "İlk öğrenimin zorunlu ve parasız hale gelmesi ve merkezî yönetim içinde eğitimle ilgili bir bakanlık veya daire kurulması" gibi uygulama yöntemleri konusunda da etkileşim içindedir (Fortna, 2005:31).

### 1.2.1. İlk Modern Eğitim Kurumları

Osmanlı’da modern eğitim önce askeri alanda başlamıştır. Savaşlarda alınan yenilgiler Avrupa’nın askeri alandaki üstünlüğü, modern eğitim kurumlarının hayata geçirilmesiyle ilgili güçlü bir motivasyon kaynağı olmuştur. Askeri anlamda girilen köklü reformlara hissedilen ihtiyaç, 18. yüzyılın başından itibaren Osmanlı Devleti’nin askeri teknolojisini geliştirmek üzere harekete geçmesini sağlamıştır. Özellikle 1770’te yaşanan Çeşme baskını askeri teknolojinin gelişimine olan ihtiyacı daha şiddetli bir şekilde hissettirmiştir. Bu tarihten sonra daha sistemli bir şekilde askeri modern okullar - deniz ve kara mühendishaneleri – kurulmaya başlamıştır. Ancak belli bir program dahilinde, geniş kapsamlı ve sistemli askeri reformlar, Nizam-ı Cedid hareketi çerçevesinde III. Selim tarafından başlatılmıştır. Onun yarım kalan askeri reformlarını 1826 yılında Yeniçeri Ocağını kaldıran II. Mahmut devam ettirmiştir (Demirkıran, 2018: 60-64).

19. yüzyıl aynı zamanda askeri okulların yanında sivil modern okulların da inşa edildiği bir çağ olmuştur. Eğitim kademeleri bu yüzyılda ilk kademeden üniversite düzeyine kadar yapılandırılmış, bu sebeple de 19. yüzyıl “Eğitim Çağı” olarak adlandırılmıştır. Bütün dünya ile birlikte Osmanlı Devleti de modern okul kademelerini yapılandırma sürecini bu dönemde gerçekleştirmiştir.

Yaygınlaşan modern okullar, askeri alandaki teknolojilerin gelişmesi ve devletlerin merkezileşmesi sonucu genişleyen memur kadrosuyla birlikte modern devletin iktidarını güçlendiren sacayağını oluşturmuştur (Rich, 1970: 35-38). Merkezileşen devletin eğitilmiş bürokrasi ihtiyacı ile sanayileşmenin ortaya çıkardığı uzmanlaşma, eğitimin topluma yayılmasını zorunlu kılmaktadır. Öte yandan eğitim, devletin topluma etki etmesinin de başlıca aracı haline gelmiştir (Alkan, 2008: 20).

Bu yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı İmparatorluğu dahil başlıca Avrupa devletlerinin hepsinde İlkokulun zorunlu hale gelme süreci tamamlanmıştır. Söz gelimi Fransa’da ilköğretim zorunluluğu asıl ve sürekli olarak 1881/1882’de, Almanya’da 1819’da (parasız oluşu 1888’de), İngiltere’de de 1880’de (parasız oluşu 1891’de) gerçekleşmiştir (Rich, 1970: 113-114).

### 1.2.2. Modern Sivil Eğitimin Kurumsallaşması

Osmanlı İmparatorluğu’nda modern eğitimin merkezi kurumsal bir yapıya kavuşturulması için 1838 yılında Meclis-i Umur-ı Nafia’nın kurulması bir dönüm

noktası olarak kabul edilebilir. Modern eğitimin kurumsallaşmasında ikinci önemli adım 1857 yılında Maarif-i Umûmiye Nezareti'nin kurulmasıdır. Nezaretin kurulmasıyla eğitim kurumlarının meseleleriyle yakından ilgilenmeyi ve onları bir çatı altında toplamayı sağlayacak önemli bir adım atılmıştır. Hem düşünce zemininde hem de uygulama boyutunda elde edilen tecrübeler zaman içinde bir sonraki adımı hazırlamaktadır (Alkan, 2008: 25). Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy başkanlığındaki bir heyet tarafından oluşturulan taslağa uygun olarak hazırlanan 1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi (Fortna, 2005: 34) ile eğitimin kalıcı ve bir bütün olarak tasarlanma süreci tamamlanmıştır. Nizamnâme, Osmanlı Vatandaşı yetiştirmeyi merkeze koyan bir anlayışla hazırlanmıştır (Alkan, 2008: 25).

Osmanlı'da askeri okulların dışında sivil modern okulların kurulması ve eğitimin topluma yayılması adına ilk yasal zemin II. Mahmud tarafından oluşturulmuştur. 1824 tarihinde ilkokul çağına erişen çocukların çırak olarak verilmeyip okula yazdırılmasını emreden bir ferman çıkarmıştır. Fermanla birlikte çırak olarak çalışan fakat eğitim almamış çocukların da işten alınıp mektebe verilmesi istenmiştir (Kenan, 2013:12).

Meclis-i Umur-ı Nafia'nın kurulmasının hemen ardından 1938 yılında ilkokuldan sonraki eğitim kademesi olan Rüştiyeler (orta okul) açılmıştır. Rüştiyelerin açılmasında toplumun eğitimin seviyesinin yükseltilmesinden başka bazı pratik amaçlar da gözetilmiştir. Rüştiyeler: "Mekâtib-i ilmiye, Mektebi Harbiye ve Bahriye ve Mühendishâne ve Tıbbiye misüllü Mekâtib-i Şâhâne'ye" nitelikli insan kaynağı yetiştirmek için açılmıştır (Unat, 1964: 42 akt. Kodaman, 1999: 92). Bu kapsamda açılan ilk rüştiyeler *Mekteb-i Maârif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulûm-i Edebiyye*'dir. Somel, bunları ileri seviye ilköğretim kapsamında mesleki kurslar olarak adlandırmaktadır (Somel, 2010: 57). Rüştiyeler, eğitim usulleri, sınıf ve sıra düzeni, ders içerikleriyle de yeni tarzda düzenlenmiştir (Demirkıran, 2018: 70-72). 1852 yılında sayıları on olan rüştiyeler, 1853'te başkent dışındaki bazı büyük merkezlere de açılarak sayıları 25'e çıkmıştır. 1869'a gelindiğinde sayı 100'ü bulmuşken (Kodaman, 1999: 92) 1876'da rüştiye sayısı 423 olmuştur (Alkan, 2000: 49).

Sivil İdadiler (Lise) ise 1869 tarihli Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile dört yıllık orta okulun üstüne üç yıllık bir kademe (madde 33 - 41) olarak eklenmiştir. İdadiler genel bir okul olmaktan ziyade yüksek tahsile devam edecek kabiliyetli çocukların eğitim gördüğü bir kademe olarak düşünülmektedir. Eğitim sisteminin ilk iki kademesi olan ibtidâi ve rüştiyede, mümkünse ayrı okullarda, ortak müfredatın yanında her

cemaat ve dini grubun kendi inanç esaslarını da öğreteceği bir içerik yer almaktadır. Lisede ise Müslim ve gayrimüslim çocukların birlikte eğitim görmelerine imkân veren bir yaklaşım (madde 33) benimsenmiştir (MUN, 1869).

Islahat Fermanı ile gündeme gelen Osmanlı vatandaşlarını yetiştirme projesinin en önemli adımlarından birisi olarak Galatasaray Sultânîsi açıldı. Sultan Abdülaziz'in Fransa ziyareti sonrası Victor Duruy'un hazırladığı rapor doğrultusunda yapılandırılan okul, Fransız etkisiyle kurgulanmıştır (Somel, 2010: 77-78). Galatasaray'da Müslüman ve gayrimüslim tebaanın birlikte eğitim alması düşünülmüştür. Aynı yatakhanelerde kalacak, birlikte teneffüs yapacak ve böylece kaynaşıp ortak vatandaşlık bilinci kazanacaklardı. Ancak ortaya çıkan etki istenilen şekilde olmamış, Türkler içinde kendi toplumundan kopuk bir zümre yetişirken, Bulgar, Ermeni ve Rumlar arasından da milliyetçi ihtilalciler çıkmıştır. Azınlık öğrencilerin hem sayıca hem de bursluluk olarak hayli fazla olduğu okulda, 1876'dan sonra köklü değişiklikler yapılarak müfredat yeniden düzenlenmiş; öğrenci profilinde ise Müslüman öğrenciler lehine düzenli bir artış sağlanmıştır (Kodaman, 1999: 133 -140).

Tanzimat Dönemi'nde kurulan modern okullar arasında; Ziraat Mektebi (1847), Mekteb-i Mülkiye (1859), Telgraf Mektebi (1860), Ticaret Mektebi (1861), Mahrec-i Mekâtib-i Askeriye (1864) gibi okulların yanında, alanında yetkin kadılar yetiştirmek için Muallimhâne-i Nüvvab (1854), Darülfünun (1863), Lisân Mektebi (1864), Mekteb-i Tıbbiye-i Mülkiye (1866), Galatasaray Sultânîsi (1868), Orman ve Ma'adin Mektebi (1872), Darüşşafaka Sultânîsi (1873) de yer almaktadır (Demirkıran, 2018: 76).

Modern eğitime geçişteki en büyük kurumsallaşma II. Abdülhamid'in iktidarı döneminde gerçekleşmiştir. Bu süre içinde okulların ülke çapında yaygınlaşması önemli ölçüde tamamlandı. Alkan'ın (2000: 49) yayımladığı istatistiklere göre II. Abdülhamid'in ilk 19 yılında 9649 ilkokul<sup>1</sup> (5138'i eski mektepten yeniye geçiş), 160 ortaokul, 55 lise, 19 özel okul, 14 ilkokul öğretmen okulu açılmıştır. İktidardan

---

<sup>1</sup> 1881 yılında "Mekâtib-i Sıbyaniye idaresinin adı Mekâtib-i İbtidâiye İdaresi olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklik ilkokulda artık yeni usule ağırlık verileceği anlamına gelmektedir (Kodaman, 1999: 31).

ayrıldığı 1908 yılında ise -yukarıda da belirtildiği gibi- bu sayılar ilkokulda üç kat, orta okulda altı kat ve lisede iki kat daha artmıştır.

### Şekil 1.1: II Abdülhamid Dönemi Eğitim (1876 -1895)

| 2.1 II. Abdülhamit'in devraldığı eğitim mirası ve ilk gelişmeler, 1876-1895 |                     |                               |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------|
| Okul                                                                        | Sayı                |                               |
|                                                                             | Tahta çıkıştan önce | Tahta çıkıştan sonra ilaveler |
| <b>Ülke genelinde</b>                                                       |                     |                               |
| Yüksek okullar                                                              | 4                   | 4                             |
| Rüştiyeler                                                                  | 253                 | 160                           |
| İdadiler <sup>(1)</sup>                                                     |                     | 55                            |
| Sıbyan ve iptidai okulları                                                  | 18947               | 9649                          |
| <b>İstanbul'da</b>                                                          |                     |                               |
| Özel okullar                                                                | 1                   | 19                            |
| <b>Vilayet merkezlerinde</b>                                                |                     |                               |
| Darülmualimin-i iptidai <sup>(2)</sup>                                      |                     | 14                            |
| "Yeniye" <sup>(3)</sup> çevrilen iptidai sayısı                             |                     | 5138                          |

Kaynak: Alkan, 2000: 49

II. Abdülhamid'in tahttan indirildiği 1908 yılında ilkokul sayısı yaklaşık olarak 30.000 civarındadır. 1880'de sayıları 250 olan rüştiye<sup>2</sup>(ortaokul) sayısı 1908'de 975'e, idâdîlerin (lise) sayısı ise 9'dan 109'a çıkmıştır. Bu dönemde 16 çeşit meslek yüksek okulu açılmış, yabancı okullar, üniversite ve askeri okullar konusunda da önemli gelişmeler yaşanmıştır (Gündüz, 2018a: 94 -95). II. Abdülhamid döneminde kızların eğitime katılımlarında da 4 -5 katlık bir artış olmuştur (Erdem, 2018: 182). Bu dönemde Hukuk, Güzel Sanatlar, Ziraat, Ticaret, Orman, Maden, Baytar mektebi gibi çok sayıda yüksek okul kurulmuştur (Alkan, 2008: 16). Benzer şekilde II. Abdülhamid devrinde merkez ve taşra maarif teşkilatları yapılandırılarak eğitimin etkin bir şekilde yaygınlaştırılması önemli ölçüde sağlanmıştır. Mali yönden çökmüş olmasına rağmen eğitime kaynak ayrılma noktasında büyük başarı sağlanmıştır (Kodaman, 1999: 41).

24 Temmuz 1908 tarihinde Kanun-ı Esasi'nin tekrar uygulamaya konulmasıyla II. Meşrutiyet Dönemi başlamıştır. Yüzyılı aşkın bir süredir devam eden eğitimde yenileşme çabaları bu dönemde hem nicelik hem de nitelik olarak devam etmiştir. Hemen öncesi olması sebebiyle Cumhuriyet dönemindeki eğitim politika ve

<sup>2</sup> Fransa'ya gittiklerinde Hoca Tahsin 46, Selim Sabit Efendi 28 yaşındadır (Aynî, 2007: 12, Aykut Kazancıgil tarafından eklenen 24. ve 25. Dipnot).

uygulamalarının altyapısı önemli ölçüde bu dönemde atılmıştır. Avrupa'daki gelişmeler yakından takip edilmiş, bu gelişmelerin felsefi boyutları çeşitli yönleriyle tartışılmış, uygulamalar ise doğrudan veya uyarlama yoluyla ülkeye taşınmaya çalışılmıştır. Bu dönem farklı düşünce akımları altında tasnif edilmeye çalışılsa da bu akımlar arasında oldukça güçlü ortak vurgular bulunmaktadır. Her şeyden önce devletin içine düştüğü varlık yokluk düzeyindeki güvenlik gerekçesi, bu badireyi atlatma isteği, dünyanın güçlü ve saygın devletleri arasında yer alma arzusu ortak bir motivasyon kaynağı olmuştur.

Yaşanan rejim değişikliği kamuda önemli bir kadro tasfiyesi ve yeniden organize olmayı getirmiş, çok sayıda eski memur bürokrasinin dışına çıkarılmış, yerlerine yenileri atanmıştır. Bu yoğun değişimden etkilenen kurumlar arasında Eğitim Bakanlığı da bulunmaktadır. Önce merkez teşkilat yapısında sonra da okullar düzeyindeki eğitimin kademelerinde somut adımlar atılmış, hukuki altyapı oluşturma ve kurumsallaşma çabaları yoğunlaşmıştır. Bakanların değişmesine bağlı olarak teşkilat yapısında da irili ufaklı birçok değişim yaşanmıştır. Denetim mekanizması ve eğitime ayrılan bütçe de istikrara kavuşturulması gereken önemli başlıklar olarak hep gündemde kalmıştır. İçinde bulunulan zorluğu görmek açısından bütçeyle ilgili durumun hatırlanması önemlidir. Bu dönemde bütçenin %50'si "Duyûn-u Umûmiye" idaresine borç ödemesine, %25-35 arası askeri harcamalara %3-4 oranındaki kısım eğitime ayrılabilmiştir (Ergün, 1996: 223-240).

Bütün eğitim kademelerinde artış başlamış, bu çerçevede ana okulu açma çabaları hızlanmış, 1913'ten itibaren Darülmua'llimât bünyesinde "Ana Muallim Mektebi" bölümü açılmıştır (Gündüz, 2018a: 104). 2 Mart 1331 tarihli Ana Mektepleri Nizamnâmesi ile ana okullarının fiziki, idari ve eğitim uygulamasına ilişkin temel esaslar belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin Osmanlı vatandaşı ve ilgili bölümden mezun olmaları şartı getirilmiştir (Özalp, 1982: 548 -549). 1914'te ilk olarak Dârülmua'llimât bünyesinde, Kız Sanayi Mektebi içinde, İnas Sultânîsi'nde ve Gedik Paşa'da ana okulları açılmıştır (Ergün, 1996: 274).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde ilkokulun kurumsallaşması anlamında da büyük adımlar atılmıştır. 23 Eylül 1913 tarihinde çıkarılan Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati adlı kanunla ilkokulun ülke genelinde "mecburi" ve "meccani" (ücretsiz) olduğu (madde 1) ilan edilmiştir. Okul projesinden öğretmen niteliklerine kadar ilkokula



birçok alanda kapsamlı yenilikler getiren kanun (Tedrisât-ı İbtidâiye.., 1329), 1960'a kadar yürürlükte kalmıştır.

Orta okullarla ilgili yapılan düzenleme (1912) neticesinde, bunların bir kısmı ilkokullarla birleştirilirken bazıları da liselere eklenmiştir. Liseler (idâdî) de yapılan değişikliklerle beş yıllık ve yedi yıllık olarak yeniden düzenlenmiştir. Liselerin bir kısmı daha prestijli bir kademe olan Sultânîye çevrilmiş, Sultânîler de 1913 yılında yayımlanan “Mekâtib-i Sultânîye Talimatnamesi” ile 12 yıldan oluşan üç kademe şeklinde yapılandırılmıştır. Talimatnameye göre, ilk beş yıllık dönem “Kısm-ı Evvelî” adıyla ilk kademeyi; sonraki dört yılı kapsayan ikinci dönem “Kısm-ı tâlî” adıyla orta kademeyi; üç yıllık son dönem ise edebiyat ve fen olarak iki kol halinde düzenlenmiştir.

Daha önce açılmış ancak sürdürülememiş olan kız idâdîsi, 1911'de Aksaray İnas İdadisi olarak tekrar açılmış, üç yıl sonra ise Sultânîye dönüştürülmüştür. Kızlar için lise düzeyinde eğitimin İstanbul dışına yayılmaya başlaması 1922 yılından sonra olmuştur. Aynı tarihte sultânîler lise adını almıştır. 1914 yılında özel okulların işleyiş usullerini belirlemek için de bir talimatname hazırlanmıştır. II. Abdülhamid devrinde açılmış olan mesleki okullar eğitimlerine devam ettiği gibi, bunların yanında tiyatro okulu (1914, Darülbedayi) ve konservatuar (1916, Darülelhan) açılmıştır (Gündüz, 2018a: 105-106).

### 1.2.3. Öğretmen Okulları

İlk modern öğretmen okulu rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere 16 Mart 1848'de kurulan Darülmuaallimîn'dir. Kız rüştiyelerinin öğretmenlerini yetiştirmek için de 26 Nisan 1870'de Darülmuaallimât açılmıştır. Darülmuaallimîn'in eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiş, okula yönetici olarak “Baş Hoca” ünvanıyla Yahya Efendi adında bir medrese hocası atanmıştır. Ancak Darülmuaallimîn'e asıl kimliğini kazandıracak kişi Ahmed Cevdet Paşa olacaktır. Paşa, 1851 tarihinde okulun eğitim ve yönetimiyle ilgili esasların belirlendiği ilk Nizamnâmesini hazırlamıştır. Nizamnâmeyle birlikte öğretmen adaylarının sınavla alınması, mezuniyet ve atama şartlarının belirlenmesi gibi birçok yenilik yapılmıştır. 1968'de Darülmuaallimîn'i Sıbyan kurulmuş, 1869 Nizamnâmesinde ise öğretmen okullarının bir çatı altında toplanması kararı verilmiştir. 1874 tarihinde sıbyan, rüştiye ve idâdî şubelerini bünyesine toplayan Darülmuaallimîn-i Kebir kurulmuştur. 1891'de Maarif-i Umûmîye Nizamnâmesi

değiştirilerek, Darülmualлимîn-i Âliye Nizamnâmesi yayımlanmıştır. Buna göre öğretmen okulları bir çatı altında ibtadaî, rüştiye ve âli olmak üzere ikişer yıllık üç şube olarak yapılandırılmıştır (Şanal ve Alaca, 2018: 286 -289).

II. Meşrutiyet Dönemi'ne kadar küçük değişikliklerle devam eden Nizamnâme, 1915 yılında yenilenmiş, Nizamnâmeye göre ilkokul öğretmenliği dört, ortaokul iki, lise üç yıl olarak yapılandırılmıştır. Öğretmen yetiştirmeye ilgili köklü değişimler Satı Bey'in Darülmualлимîn müdürü olduğu zamanda gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle Darülmualлимîn'ı ıslah etmiş, Âlî kısımdaki mevcut öğrencileri sıkı bir elemenden geçirerek 750 kişilik mevcudu 150'ye indirmiştir. Bu öğrenciler için yurt imkânı oluşturmuştur. Öğretmenlerin daha iyi yetişmesi için bir Tatbikat mektebi kurularak uygulama imkânı sağlanması da yine Satı Bey'in icraatları arasındadır. O, bu dönemde Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nı çıkararak, öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları teorik bilgiler ve ders içerikleri konusunda destek sağlamıştır (Satı, 1911 / 1327b: 42-43; Satı, 1911 / 1327d: 81-85; Satı, 1919 / 1334d: 654-665).

#### **1.2.4. Yükseköğretim**

Osmanlı Devleti kendi toplumsal ihtiyacı olan bilgiyi, sahip olduğu yükseköğretim kurumlarında üretebildiği halde modern dönemin ortaya çıkardığı problemler yeni arayışları getirmiştir. Özellikle askeri alandaki yenilgiler pratik çözüm ihtiyacını önceleyen bir arayışa girilmesini beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyaçtan dolayı Batılı anlamda yükseköğretim teşebbüslerinin ilk örnekleri 1875 Mühendishane-i Bahri Hümayun ve 1895 yılında kurulan Mühendishane-i Berri Hümayun gibi askeri alanda olmuştur (Kenan, 2013: 2). Yükseköğretim düzeyinde kurulan diğer bir kurum Yeniçeri Ocağının yerine kurulan Asakir-i Mansure-i Muhammediye ordusunun ihtiyacını karşılamak üzere 1827'de kurulan Mekteb-i Tıbbiye'dir. Daha sonra 1834 yılında Mekteb-i Harbiye kurulmuştur (Özcan, 1997: 116).

Devletin merkezileşmesi, bürokrasinin genişlemesi, uluslararası ilişkilerin karmaşıklaşması gibi sebeplerden dolayı askeri alanın dışında da yeni becerilere sahip yetkin bir insan kaynağı ihtiyacı, sivil alanda da yükseköğretimin yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Bu amaçla 1845'te eğitim meseleleri üzerine çalışacak Meclis-i Maarif-i Muvakkat kurulmuş, yeni eğitim yapılanmasının ilk -orta ve yüksek öğretim şeklinde olması yönünde bir planlama yapmıştır. 1846 yılında kurulan Meclis-i Maarif-i Umûmiye tarafından üst eğitim kademesinin Darülfünun adıyla

yapılandırılma süreci yürütülmüştür (İhsanoğlu, 1993: 521). 1851 yılında Fransız Akademisi örnek alınarak kurulan Encümen-i Daniş, Darülfünun'un ders kitaplarını hazırlamak, hocalarını yetiştirmekle meşgul olmuştur. Encümeni Daniş, “ilmi araştırma zihniyetinin” ülkede yerleşmeye başladığının bir göstergesi olarak görülmüştür (Kodaman, 1999: 13). Encümen-i Daniş'in 40 kişiden oluşan üyeleri arasında ilmiyeden ve bürokrasiden isimlerin yanında, gayrimüslim Osmanlı vatandaşları ile Hammer ve Redhouse gibi yabancı uzmanlar da yer almıştır. 1857'ye gelindiğinde açılması planlanan Darülfünun'da hoca olmak üzere, ikisi de medrese kökenli olan Hoca Tahsin ve Selim Sabit Efendi<sup>3</sup>, birisi riyâziyât diğeri tabiiyât eğitimi için Fransa'ya gönderildi (Aynî, 2007: 11-12).

Darülfünun'un programı oluşturulurken diğerk taraftan da eğitimin sürdürüleceğı müstakil bir bina yapımına başlanmıştır. Darülfünun için inşa edilen büyük bina 1863 yılında tamamlanmış ve 12 Ocak günü dersler başlamıştır. Dersler isteyen herkese açık olduğundan 300 kişilik bir katılımıla ilk dersler yapılmıştır. Özellikle fen deneyleri birçok katılımcı için ilginç ve hatta eğlenceli bulunduğunda keyifli bir seyir için dahi katılanlar olduğu belirtilmiştir. Ancak yeni bina çok büyük olduğu için, Darülfünun Çemberlitaş'taki başka bir binaya taşınmış, boşaltılan bina ise Maliye Nezareti'ne tahsis edilmiştir. Fakat bir süre sonra Çemberlitaş'taki bina yanınca eğitime ara verilmiştir. Herkese açık katılım olması sebebiyle ilk teşebbüs yeterli verimi sağlayamamıştır. 1869 Nizamnâmesiyle ikinci defa açılma teşebbüsünde imtihanla öğrenci alınmıştır (Aynî, 2007). Defalarca farklı şekillerde açılıp kapanma süreci yaşayan Darülfünun, 1900 yılında kalıcı bir şekilde faaliyete başlamıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde Emrullah Efendi'nin nazırlığı döneminde Darülfünun teşkilatını yapılandıran bir Nizamnâme (21 Nisan 1912) hazırlandı. 1914 yılında ise Darülfünun açısından iki önemli gelişme yaşandı. Bunlardan ilki İnas Darülfünun'u adıyla kız öğrenciler için bir üniversite kurulmasıdır. Diğerk önemli gelişme ise Islâh-ı Medâris Nizamnâmesi'nin yürürlüğe girmesinden sonra “Medreset-ül Müttehassisîn” açılmış, bunun üzerine Darülfünun bünyesindeki “Ulûm-ı Şer'iyye şubesi” (İlahiyat Fakültesi) kapatılmıştır (Aynî, 2007: 37-49). 1924'de Medreselerin kapatılmasıyla

---

<sup>3</sup> Fransa'ya gittiklerinde Hoca Tahsin 46, Selim Sabit Efendi 28 yaşındadır (Aynî, 2007: 12, Aykut Kazancıgil tarafından eklenen 24. ve 25. Dipnot).

yüksek din eğitimi tamamen Darülfünun bünyesinde yürütülen bir eğitim programına dönüşmüştür.

### **1.3. Modern Dönem Osmanlı Eğitim Sistemi Üzerine Tartışmalar**

Tanzimat'la başlayan modern dönem Türk eğitiminin geçirdiği safhaları, modernleşme sürecinin farklı dönemlerde ve farklı perspektiflerden nasıl yorumlandığını, aynı zamanda değişen bakış açılarını görmek, dönemi anlamak için oldukça önemlidir. Bunun için de erken Cumhuriyet döneminden günümüze doğru farklı dönemlerde kaleme alınmış, temsil düzeyi yüksek, modern dönem eğitim araştırmaları üzerinden bir okuma yapmak gerekmektedir. Osmanlı modernleşme tecrübesini doğru anlamak, yetiştirilmek istenen yeni insanı keşfetmenin de adeta ön şartıdır. Bu kısımda, böyle bir seçki üzerinden modern dönem Osmanlı eğitim serüvenine nüfuz etme çabası gösterilecektir.

Metinlerde yoğun olarak savunulan bazı yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki çatışma yaklaşımıdır. Kurumsal düzeyde medrese-mektep çatışması; zihniyet boyutunda ulema-aydın çatışması tartışmaların merkezinde yer almaktadır. İkincisi seküler bir zihni zemin oluşturma yaklaşımıdır. Türk eğitiminin modernleşme sürecini başından itibaren seküler bir zihni zemin üzerine oturarak tartışmak, metinlerde öne çıkan güçlü yaklaşımlardan bir diğeridir. Üçüncüsü dönemlerin kıyaslanmasıdır. Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerine ait modernleşme tecrübelerinin kıyaslanması tartışmalarda öne çıkan konular arasındadır. Dördüncüsü eğitimin araçsallaştırılmasıdır. İktidarların varlıklarını devam ettirmek ve toplumsal meşruiyetini güçlendirmek için eğitimin sosyal disiplin aracı olarak kullanıldığı düşüncesi de güçlü bir şekilde tartışılmıştır. Bir diğer yaklaşım ise II. Abdülhamid döneminin ayrıştırılmasıdır. Bu dönem kendisinden önce ve sonraki dönemlerden, “baskı”, “zulüm” ve “irticâ” gibi kavramlarla ayrıştırılarak adeta paranteze alınmaktadır. Bu yaklaşımlara kısmen veya tamamen karşı çıkan eleştirel yaklaşımlar son dönemlerde çoğalmaya başlamıştır. Osmanlının dünyadaki değişimden etkilenmekle birlikte, kendi özgün modernleşme modelini ürettiği düşüncesini, döneme ait materyallere dayalı olarak, savunan araştırmalar yayımlanmaktadır.

#### **1.3.1. Eğitimde Modernleşmenin Fikri Kökenleri**

Modern eğitim felsefesinin temel dayanağı olan Aydınlanma düşüncesi, kendisinden önce var olan düşünceyi kökünden sarsmıştır. Merkezinde “bağımsız hale gelmiş olan

aklın” bulunduğu ve sürekli ilerleme idealini benimsemiş olan Aydınlanma düşüncesi için bilgi gücün merkezinde yer alır. Bu düşüncede tabiat üstü ve tabiat dışı olan yaklaşımlar reddedilirken, “Ampirizm” ve “Rasyonalizm”, düşünceye kaynaklık eden akımlar halini almaktadır. Vahye dayalı dinin yerini akla dayalı “tabiî dinin” aldığı gibi, insana nihai mutluluğu öbür dünyada vaad eden dinî ahlak”ın yerini de mutluluğu bu dünyada gerçekleştirmeyi hedefleyen “tabiî ahlak” almaktadır. Aytaç’a göre yeni ahlak, insan davranış ve ilişkilerinde “hazcılığın” ve “faydacılığın” belirleyici değerler haline gelmesine sebep olmuştur (Aytaç, 2012: 162-163).

Aydınlanma düşüncesinin “Rasyonalizm” ve “Naturalizm”i eğitimde de etkisini göstermiştir. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitimin de akla uygun olması gerekmektedir. Önde gelen Aydınlanmacı düşünürlerden Lock, insan zihnini “boş levha” olarak tanımlamış ve ona yazılacak her şeyi eğitimin kapsamında değerlendirmiştir. Ona göre, insan zihni duyuların kendisine aktardıklarıyla dolar ve bunların irtibatlanmasıyla düşüncelerini oluşturur (Aytaç, 2012: 166). Eğitimi bütüncül bir yaklaşımla ele alan Locke, “sağlam vücutta sağlam kafa”nın bulunacağını söyleyerek, beden sağlığını korumanın iyi bir eğitim için ne derece önemli olduğuna işaret etmektedir. O, insanların iyi veya kötü olmalarının tamamen aldıkları eğitimin sonucunda belirlendiğini savunur (Locke, 2004: 13). Eğitimin pratik hayata uygun olması gerektiğini düşünen Locke, bu yönüyle eğitime pragmatik bir anlam yüklemektedir (Aytaç, 2012: 166). Locke, aristokrat ailelerin çocuklarına özel eğitim önerirken, halk tabakasının çocukları için küçük yaştan itibaren “iş eğitimi” verilmesini ve çocukların dini inançlarına göre yetiştirilmesini önermektedir (a.g.e., 171). Dinin sosyal disiplin aracı olarak görülmesi muhtemelen Lock’a kadar uzanan bir kökene sahiptir. Zihnin “tabula rasa” yani boş bir levha olarak kabul edilmesi, zihnin işleme biçimi ve bilgi aktarma süreciyle ilgili bir yaklaşım ortaya koymanın yanında, teoloji kökenli eski düşünce dünyası ve bilgi birikimiyle olan irtibatın silinerek, yeni bir başlangıç yapılmasının sembolik bir ifadesi olarak da görülebilir.

Fransız eğitimci Claude Adrien Helvetius (1715-1771), Locke’un görüşlerini geliştirmekle birlikte, eğitimi sadece bireyin değil, devletlerin yükselmesine de katkı sağlayacak en önemli araç olarak görmektedir. Bu yüzden de bütün eğitim süreçleri devlet tarafından yürütülmelidir. Ancak bunu yapacak olan devletin, hürriyet taraftarı bir idareye sahip olması gerekmektedir (a.g.e., 175). Diğer bir Fransız eğitimci Denis Diderot (1713 -1784), eğitimle ilgili görüşlerini Rusya için hazırladığı bir eğitim

programında ortaya koymuştur. Üç kademeli okul sistemi öneren Diderot, yaygın halk okulu olarak ilkokulu, onun üstünde lise ve sanat okulunu, üçüncü kademeyle de fakülte ve yüksek okulu (tıp, hukuk, ilahiyat) koymaktadır. Diderot’a göre, eğitim kademeleri insanı üç alanda yetkinleştirmelidir; Entelektüel eğitim, Ahlak eğitimi ve Estetik eğitimi. Bütün bu eğitim sürecinin sonunda “hükümdara gayretli ve sâdık bir tebaa; asillere faydalı vatandaşlar ... ailelere iyi kocalar ve babalar, devlete düşünen zekâlar, dine vicdanlı ... hizmetçiler” sağlanması hedeflemektedir (akt. Aytaç, 2012, 178).

Kenan, dine dayalı klasik eğitim anlayışının yerine geçecek olan modern eğitimin felsefi kökenlerini René Descartes’a (1591-1650) dayandırmaktadır. Descartes, Metod Üzerine Konuşma adlı meşhur eserinde insan - tabiat ilişkisini yeniden tanımlamaktadır. O, kendisinden sonra gelecek olan Batı’nın önemli düşünürlerini de etkisi altına alacak olan “Düşünüyorum, o hâlde varım” sözünü söyleyecektir. Gerçeğe ulaşmak için şüphe etmeyi, şüphe için düşünmeyi şart koşan Descartes, düşünmenin de var olmak anlamına geldiğini söylemektedir. Kendisi dışındaki aleme dair doğru bilgiye ancak düşünmeyle ulaşılacağını savunur. Artık düşünen ben “özne”, diğer her şey onun tanımlamasına göre anlam bulacak “nesne” konumundadır. Descartes, bu anlayışıyla kainatın merkezine düşünen insanı koymaktadır. Bu düşünce, kainatın işleyişini makinaya benzeten Newton’la birlikte bir adım daha ileri gidecektir. Artık belli yasaları bilerek alemin işleyişine hakim olmak mümkün olacaktır. Ondan sonra gelen Comte ise süreci pozitivistliğe evirmiştir. Comte’a göre, artık “teolojik” ve “metafizik” aşama sona ermiş, “bilimsel” aşamaya geçilmiştir. Bilginin sadece “matematik, mantık, deney ve gözlem” yoluyla elde edilebileceğini iddia eden Comte’un sistemleştirdiği yeni bilimsel anlayışla birlikte, herkesçe görülebilen, duyulanabilenler bilginin tek kaynağı haline gelmiştir (Kenan, 2009: 267 - 270).

Bütün bu değişim süreci içinde merkezi bir konumda yer alan modern eğitimin temelde sağlamayı hedeflediği belli amaçlar bulunmaktadır. Bunlar, sanayinin ve modern devletin nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak ve ulus devletin ihtiyacı olan vatandaşı yetiştirmektir (Alkan: 2008: 20). Modern dönemin temel özelliklerinden olan standardizasyon, senkronizasyon, merkezileşme ve uzmanlaşma, okulda da kendisini göstermiştir. Okulun programı, müfredatı, binaları, öğrenci kıyafetleri standart olarak belirlenmiştir. Bu program, ülkenin bütününe yayılmış ve herkese uygulanarak şehir, kasaba, köy, farklı sosyal katmanlar aynı eğitime tabi tutularak senkronizasyon

sağlanmıştır. Önemli bir adım da modern okulun tek bir merkezden koordine edilmesidir. Batıdaki gelişmelere paralel olarak Osmanlı Devleti de 19. yüzyıl boyunca -1857 Maarif Nezareti'nin kurulması, 1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin hazırlanması gibi- ihdas edilen kurumlar ve çıkarılan yasalar marifetiyle bu süreci büyük oranda tamamlamıştır.

Modern eğitimin en önemli özelliklerinden birisi de zorunlu olmasıdır. Zorunlu eğitim, hakim olan siyasi otoritenin kendi sisteminin işleyiş mekanizmasını toplum nezdinde meşrulaştırmayı, onların bir değer olarak bireyler tarafından kabul edilmesini sağlamak gibi bir misyona da sahiptir. Hiçbir siyasal sistemin bunu göz ardı etmesi mümkün olmadığından, “siyasal kültürü benimsetmeye yönelik resmî, bilinçli siyasal toplumsallaşma” metotları oluşturulmuştur (Alkan: 2008: 20).

Modern eğitimin diğer bir özelliği de laik bir karaktere sahip olmasıdır. Burjuva ve aristokratların kiliseye karşı giriştikleri mücadeleyi kazanmaları, eğitimde de kilise tekelinin dışında bir yapılanmayı beraberinde getirmiştir. Aydınlanma düşüncesini benimsemiş aydınlar, 18. yüzyıldan itibaren bu konudaki somut önerilerini hayata geçirmek için girişimlerini artırmışlardır. Fransız eğitimci Chalotais, 1763 yılında, içinde laik eğitim önerisinin öne çıktığı “Millî Eğitim denemesi ya da Gençlik İçin Bir Öğretim Planı” başlıklı bir tasarıyı meclise sunmuştur. Geri kalmışlığı, zihinlerin manastırlar tarafından doldurulan yararsız bilgilerle işgaline bağlayan Chalotais, okulların devletin kontrolünde ve kilise etkisinden arındırılmış dünyevi bir eğitim vermesi gerektiğini savunmaktadır. O, eğitimi vatandaş yetiştirme işi olarak görmekte ve devletin vatandaşını -ruhban sınıfının elinden alıp- kendisinin yetiştirmesi gerektiğini savunmaktadır (Aytaç, 2012, 181).

Tekeli ve İlkin'e göre, Batı'da ortaya çıkan gelişmelere zorunlu olarak uyum sağlamaya çalışan Osmanlı'nın batılılaşması, devletin varlığını sürdürmeye yönelik savunmacı bir batılılaşmadır. Batılılaşma süreci, başta devletin idari mekanizması olmak üzere önemli değişiklikler getirmiştir. Ekonomiden toplumsal yapının yeniden düzenlenmesine, kurumların önemli yapısal değişikliklere uğramasına kadar bir dizi değişim yaşanmıştır. Askeriye ve kalemiye değişimin en fazla hissedildiği alanlar olmuştur. Söz gelimi 19. yüzyılın başlarında 1000 - 1500 kişilik bir kadroya sahip olan bürokrasi yüzyılın sonunda 100.000 kişiye ulaşacaktır (Tekeli ve İlkin, 1999: 55).

Osmanlı eğitim sistemi de döneminin gelişmelerini dikkate alarak kendisini revize etme çabası içinde olmuştur (Tekeli ve İlkin, 1999: 27-28). Modern anlamda bilimsel adımların ilki 1734'te Humbaracı Ocağı'nın yeniden düzenlenmesiyle başlasa da modern döneme sistemli bir şekilde geçilmesi, 1795'de Mühendishane-i Berri-i Hümayun'un kuruluşuyla olmuştur (Kenan, 2013: 10). Mühendishane, eğitim içeriği ve idare biçimi bakımından hem Batı hem de klasik Osmanlı sisteminin izlerini taşımaktadır (Tekeli ve İlkin, 1999: 45). Mardin, askeri gerilemenin fark edilmesi sonucu Batı'dan askeri birikimin aktarılması için III. Ahmet döneminde (1703-1730) başlatılan çabayı "Batıcılığın ilk devresi" olarak görmektedir. Yenilik taraftarlarıyla direnç gösterenlerin ilk çatışmaları da yine bu dönemde görülmeye başlamıştır (Mardin, 1991: 12). Kodaman'a göre, gerileme 1699 tarihinde imzalanan Karlofça Antlaşması'yla fark edilmiştir. Geri kalmışlıktan kurtulmak için bazı devlet adamlarının harekete geçmesine rağmen ulema sessiz kalmıştır. Bu sebeple yenileşme, ulemanın etki alanının dışında kalan askeri okullar üzerinden yürütülmüştür (Kodaman, 1999: XI).

Fortna, "Eğitim Çağı" olarak adlandırılan 19. yüzyılda, Osmanlı'nın da çağdaşları gibi köklü değişimler öneren bu eğitim akımına katıldığını; bu akımın "standartlaştırılmış, merkezileştirilmiş ve değiştirerek uyarlanmış" bir versiyonunu kendi bünyesine adapte ettiğine dikkat çekmektedir. Özellikle 1880'lerden sonra Fransa, Rusya, Almanya, Japonya gibi hem Doğu – Batı ekseninde hem de eş zamanlı gerçekleşen bir değişim söz konusudur. Önemli eğitim reformları bu dönemde gerçekleştirilirken merkezi motivasyon devletlerin yaşatılması ve güçlenmesidir (Fortna, 2005: 49-55).

### **1.3.2. Çatışan Zihniyetler Yaklaşımı: Ulema ve Medreseye Bakış**

Tanzimat'la birlikte başlayan yenileşme dönemi, iki karşıt zihniyetin çatışma alanı olarak görülmektedir. Kodaman (1999: 2), Sadrettin Celal Antel'in 1940'ta yayımlanan Tanzimat Maarifi adlı eserini kaynak göstererek, medreselerin başlangıçta önemli işlevlerde bulunduğunu ancak sonraları: "Her türlü yeniliğe ve ileri düşünceye engel olan cehalet ve taassup yuvaları haline geldikleri"ni söylemektedir. Gündüz, medrese, tekke, sıbyan mektepleri gibi geleneksel eğitim kurumlarıyla ilgili üretilen olumsuz söylemlerde "yeni bir zihniyet dünyası inşa etmenin acelesi, telaşı ve saptırmaları"nın oldukça etkili olduğunu düşünmektedir (Gündüz, 2016: 506-507).



Ona göre, özellikle Antel'in Tanzimat Maarifi Osmanlı dönemi eğitim anlayışı ve kurumlarıyla ilgili oluşan “önyargının” kaynağıdır (a.g.e., 125).

Aynı dönemde yaşanan olumsuzlukların sebebi olarak yeniliklere kapalı eski zihniyete işaret edilmektedir. Tanzimat Fermanıyla maarifte köklü tedbirlere yer verilmemiş olması “Tanzimatçıların ihmali değil, o zamanki muhafazakarların tutumu” olarak kodlanmaktadır. Yeni eğitim kurumlarının oluşturulması, adeta eski zihniyete karşı kazanılan bir zafer olarak görülmüştür. Meclis-i Maarif-i Umûmîye'nin kuruluşu, eğitim öğretimin medresenin elinden çıkarak reformcuların eline geçişi olarak yorumlanmakta ve bu süreç medresenin kabuğuna çekilmesinin başlangıcı olarak görülebilmektedir (Kodaman, 1999: 9 - 11).

Tekeli ve İlkin'ye göre mektep medrese kavgası her zaman açıkça ortaya çıkmamış, ancak iki farklı zihniyetle yetişen kişilerin uygulamalarında bu fark hissedilmiştir. Onlara göre, yapılan uygulamaların ulemanın onayından geçerek yapılıyor olması, modern okulu baskılamış “pek çok mektepte laik aydınlanmacı bilgi” verilmesine engel olmuştur. Rüştîyelerin kurulurken ulemanın denetiminde bırakılmasıyla buraların “yamuk İslami bilgilerin denetimine” girmesi, iddia edilen duruma örnek olarak gösterilmektedir. Bazı kitap isimleri de örnek olarak aktarılarak mekteplerde “dinî doğma”lara dayalı bilginin - Darülfünun'da dahi - etkin olduğu belirtilmektedir (Tekeli ve İlkin, 1999: 126-127).

Koçer'in sürece bakışında da gerici ve yenilikçi ayrımı vardır. Mustafa Reşit Paşa'nın reform girişimlerinden rahatsız olanların padişaha: “Mustafa Reşit Paşa Cumhuriyeti ilan etmek üzeredir” dediklerini, bunun üzerine de kendisinin konumundan uzaklaştırıldığını aktarmaktadır (Koçer, 1991: 50). Aynı şekilde Mekâtib-i Umûmiye Müdürlüğü'ne getirilen ve Darülmualimîn rüşdiyesini açan Ahmed Kemal Paşa, önce medrese ve sıbyan okullarını ıslah etmek istemişse de girişim “gerici zümrelerce” engellenmiştir (Koçer, 1991: 55). Bir diğer isim Hoca Tahsin Efendi de Darülfünunun ikinci defa açılmasında görev almış ancak “gericiler” onu dinsizlikle suçlamış ve baskılar sonucu üniversite kapanmıştır (Koçer, 1991: 107). Yeniliklere karşı çıkan cephede “ulema”, “âyan”, “yeniçeri ocağı” tarikat bağlantılı “esnaf teşkilatları” yer almakta, bunların öncülüğünü ise ulema yapmaktadır. Diğer taraftan da içerikten yoksun taklitçi Batıcı fikirleri taşıyanlar yer almaktadır. Koçer'e göre Atatürk'e kadar sözü edilen iki farklı dünyanın nitelikli bir sentezi oluşturulamamıştır (Koçer, 1991: 231).

Somel, modern dönem eğitim tarihini keskin bir şekilde “reformcu” bürokrat ve “yobaz ulema” üzerinden iki kategoriye ayırarak okuyan yaklaşımın sorgulanması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre, Tanzimat döneminin etkin kadrolarının “modernleşme” ile “İslam”ı ayrı bagajlarda tutup birbirine karıştırmadan taşımaya çalıştıkları yaklaşımı da sorunludur. Çünkü Tanzimat dönemi kadroları için İslam tabii bir bileşendir ve modernleşme ile reformlar arasında bir çelişki görülmemiştir (Somel, 2010: 19-21). Benzer şekilde Somel, Tanzimat dönemi yönetici elitin, dini bir mücadele alanı olarak görmedikleri, aksine eğitimdeki ilk kademeyi din eğitimiye has bir aşama olarak kabul ettikleri kanaatindedir (a.g.e., 22).

İfade edilen gerilimin sebebi olarak öne sürülen gerekçelerden birisi de klasik eğitimin aktörlerinin nüfuzlarını kaybetme kaygısıdır. Somel, yeniçerilerin kendi varlıklarını tehdit ettiği için yeni tarz askeri sisteme karşı çıkmaları üzerinden yaptığı bir kıyasla, ulemanın da “sivil devlet okullarının” gelişmesiyle kendi varlıklarının ortadan kalkacağı düşüncesine kapılıp - en azından bir bölümünün - modern sivil okullara karşı çıkmış olabileceğini belirtmektedir (Somel, 2010: 43).

Fortna, geç dönem Osmanlı toplumunun birbiriyle çatışan dünya görüşleri ile birbirinden ayrılmış kutuplaşmış yapıların varlığına karşı çıkmaktadır. Varsayılan bu bölünmenin bir tarafında “geleneksel” eğitimi temsil eden ulema yer almaktadır. Ulema, aynı zamanda dini dünya görüşünün de temsilcisi olarak kabul edilmektedir. Bu kimliğinden dolayı yaşanan çatışmada “modernleşmenin karşı bir direnç” unsuru olarak konumlandırılmaktadır. Ulemanın yeni okulları kendileri için tehdit olarak gördüğü düşünülmekte, onların müfredatları ise “modası geçmiş” olarak görülmektedir. Fortna, laik olarak tanımlanan yeni sistemde de ulemanın etkin bir şekilde yer aldığına işaret etmektedir. Öğretmen kaynağı olarak kullanılmaları, yabancı okulların zararlı etkilerini azaltmak üzere gezici ulemanın istihdamı ve müfredat oluşturacak komisyonlarda yer almalarını bu duruma örnek olarak göstermektedir. Kendi çalışmasının sonunda ortaya çıkan ulema profili ile son dönem Osmanlı tarihiyle ilgili çalışmalarda yer alan “sabit fikirli, yozlaşmış, kaba kuvvete başvuran ve pedagojik anlamda ilkel” ulema profilinin “taban tabana zıt” olduğu tespitini yapmaktadır (Fortna, 2005: 33).

Fortna, Batı Avrupa etkisinde fazlaca kalmış olan ve Osmanlı toplumunu “Aydınlanma” ve “İlerleme” anlayışı çerçevesinde konumlandırmaya çalışan yaklaşımların kurgusundaki “kültürel ikilik” ve “iki başlılık” vurgusuna dikkat

çekmektedir. Ona göre “üretken ve yaratıcı yöntemlerle” klasik ve modern eğitim anlayışları “arasında köprüler kurmuş olan sayısız bireysel ve kurumsal örneğe rağmen aradaki uçurum varsayımı” güçlü bir iddia olarak ortaya atılmaktadır. Hatta “kimileri bu birbiriyle çekişen dünya görüşlerinin uzlaştırılamamasının, kültürel şizofreniye – ‘şizoid topluma’— neden olduğunu iddia edecek kadar ileri” gitmektedir. Bu “dikotomik görüşün” hakim olmasındaki temel sebebi de sorgulayan Fortna, bunun Osmanlı bakiyesi üzerine kurulan devletlerin “çağdaş kültür ile ilgili birbiriyle çekişen dinî ve laik iddialar arasındaki genellikle sert uzlaşmazlık” yüzünden olduğu kanaatindedir (Fortna, 2005: 34).

### **1.3.3. Çatışan Kurumlar Yaklaşımı: Modern Okullar ve Kurumsal Yapılanma**

Modernleşme süreciyle ilgili yürütülen tartışmalarda modern okul, okul kademelerinin işlevi ve merkezi eğitim kurumları ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Buradaki tartışmaların yoğunlaştığı asıl konu eğitim öğretimin niteliğinden ziyade felsefesidir. Bu sebeple kurumların ve okul kademelerinin ‘laikliği’ ve ‘gelenekselliği’ tartışma sürecinin merkezine yerleşmiştir. Modern eğitimle ilgili yürürlüğe giren ilk resmi belgelerde, eğitimin yönetiminde ulema oldukça belirleyici bir konumdadır. Modern sivil eğitimin başlatıcısı olarak kabul edilen II. Mahmut döneminde ortaya konulan belgelerde de geleneksel birikim ve pratik uygulamaları birlikte sunan ikili bir yapı görülmektedir. Bu ikili yapı üzerine kurgulanan modern okuldan; siyasi, kültürel ve ekonomik amaçları gerçekleştirmesi beklenmektedir (Somel, 2010: 55). Tartışmalarda, geleneksel birikimin dışında kalan pratik birikimle ilgili içerik, baskın bir şekilde “laik” içerik olarak tanımlanmaktadır.

Koçer, 1824’de II. Mahmud tarafından ilan edilen fermanla ilkokulun yaygın ve zorunlu hale geldiğini ancak eğitimin içeriğinde eksen değişimi yaşanmadığını belirtmektedir. İlkokulda eğitim yine dini bir içeriğe sahip olarak kalmıştır (Koçer, 1991: 35). Somel’e göre ilkokul eğitimi Tanzimat süreci boyunca dini bir kimlikle kalmış, devlet bu kimliği desteklemiştir (Somel, 2010: 59). Tekeli ve İlkin, çok daha kritik bir konumda gördükleri sıbyan mekteplerini “modernleşmeye karşı olan ilmiye sınıfının gücünü yeniden üretimini sağlamada belki de medreselerden daha etkili” bir güç olarak tanımlanmaktadır (Tekeli ve İlkin, 1999: 62). Kodaman (1999:3) da 1824’teki yeniliği II. Mahmud’un ulemanın görüşlerini dile getirmesi olarak yorumlamaktadır. Ona göre, eğitimdeki ikiliğin ortaya çıkardığı mücadelenin en fazla

ilköğretimde verilmesi gerekirken bu kademe şeyhülislam ve Evkaf Nezareti'ne bırakılmıştır. 1969 Nizamnâmesi ile sıbyan okulları yerine ibtidâilerin öne çıkarılmasıyla, ilkokullar “muhafazakar zümrelerin dikkatini çekmeden” dönüştürülmeye çalışılmıştır. Kökten bir ıslahat halkın hazır olmaması sebebiyle düşünülememiştir (Kodaman, 1999: 66-68).

Niyazi Berkes, II. Mahmud'tan itibaren “maarif” ve “nafia” (yararlı işler) işlerinde ulema ile padişahın -dolayısıyla sivil bürokrasinin- kavramsal düzeyde ayrışmaya başladığına işaret etmektedir. Modern bilim alanına dair öğretilecek içeriğin nakil ve akıl yoluyla elde edilen dini bilgiyi ifade eden ilim kelimesiyle değil, fen kelimesiyle karşılandığını belirtmektedir. Fenlerin çoğulu olarak nafia kavramının kullanıldığını belirten Berkes, maarif kavramının da ilk zamanlar medresede öğretilen dini ilimlerin dışında kalan bilgileri ifade etmek için kullanıldığını ifade etmektedir. Dini ilimler dışındaki bütün bilgilerin organizasyonunu sağlamak için Meclis-i Umûr-ı Nafia kurulmuştur. Berkes'e göre bu meclisin karşısında biri “alim” diğeri “cahil” iki tip vardır. Cahil, geniş halk yığınlarıdır, ancak ulema da aynı şekilde cahildir. Ulemanın bilgi kaynaklarından akıl devre dışı kalmış, diğer bilgi kaynağı olan nakille birlikte ezbere bir şekilde “gelenek bilgisini” tekrarlamaktadır (Berkes, 2003: 179-180). Modern eğitim dönemin ilkokul ulemanın elinde kalmış olmasını “askerlik, mühendislik, tıp alanlarında yüksek düzeyde eğitim görecekt gençlerin geleceği kanalların” tıkanmasının sebebi olarak görmüştür (a.g.e., 183).

İlkokulla ilgili ortak kanaat bu okulların dini bir yapıda kaldıkları yönünde olsa da orta okul kademesiyle ilgili farklı bir tanımlamaya gidilmektedir. Binbaşioğlu, rüştiyeleri “ilk laik okul” olarak tanımlamaktadır. Bu iddiasını da laik eğitimle ilgili oluşturduğu üçlü bir kategoriye dayandırmaktadır. Ona göre laik eğitimin ilk göstergesi, çocuğun “bedensel, zihinsel, toplumsal” gibi yaşa bağlı gelişim ihtiyaçlarına uygun olmasıdır. Laik eğitimin ikinci göstergesi ise “çocuğun günlük yaşamda ihtiyacı olan bilgi, ilgi, beceri ve alışkanlıklara uygunluğu”dur. Üçüncü göstergesi de eğitim süreçlerinde bilimsel yaklaşım, nesnel araç ve gereçlerin kullanılması, “ezber yerine, anlamaya” önem verilmesi, “donmuş bilgiler yerine, gözlem, deney ve muhakeme” yöntemlerinin kullanılmasıdır. Binbaşioğlu, yeni kurulan rüştiyelerin bu özelliklere sahip olması sebebiyle onları laik (Binbaşioğlu, 1995: 14) ve çağdaş (s. 35) okul olarak tanımlamaktadır. Binbaşioğlu'nun bu kategorileştirmesi hukuki bir dayanaktan ziyade, saydığı içeriklerin laik olmayan eğitim sistemlerinde olmadığı / olamayacağı ön

kabulüne dayanmaktadır. Okulun programı ve zaman içinde yapılan düzenlemeler, onun iddialarına ihtiyatlı yaklaşılması gerektiğini düşündürmektedir. Bu okulların açılışında idaresine ulemadan İmamzâde Esad Efendi tayin edildiği gibi (Aynî, 2007: 6), açılmasından tam elli yıl sonra (1888) Maarif Meclisi, rüştiyelerle ilgili yaptığı düzenlemeyle, programdaki derslerin bir kısmını ilkokula bir kısmını da lise programlarına aktarmıştır. Orta okulun programında ise “akaid-i diniyenin” artırılmasına ve “ulûm-i Arabiyyenin” tahsiline destek olacak derslere ağırlık verilmesi kararlaştırılmıştır (BOA, Yıldız, kısım 22, no 462, zarf 462, karton 66 akt. Kodaman, 1999: 106).

Öğretmen yetiştiren okulların idari yapısı da eğitim sistemi hakkında fikir verecek niteliktedir. 1838 tarihinde eğitime başlayan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için 1848’de Darülmualimîn açılmıştır. Darülmualimîn’in başına önce müderris Yahya Efendi getirilmiş, 1851’de ise Şeyhülislam Ârif Hikmet Bey’in isteğiyle Ahmet Cevdet Bey [Paşa] atanmıştır. Cevdet Paşa göreve geldiğinde Meclis-i Muvakkat’ı sağlam esaslar üzerine yapılandırmış olan Kemal Efendi’yi, diğer kademelere yoğunlaştığı halde, sıbyan mekteplerinin ıslahına başlamamış olması sebebiyle “binaya orta katından başladı” diyerek eleştirmiştir. Cevdet Paşa’ya göre eğitim sistemindeki bu karmaşanın sebebi, - garip bir tezat oluştursa da - Tanzimat’ın reformcu paşalarından Âli Paşa’nın, “Maarif-i umûmîye işlerini Vehbî Molla gibi mekteb-i sıbyandan başka mekteb ve medrese görmemiş bir cahilin” eline bırakmış olmasıdır (Ahmed Cevdet Paşa, 1991: 41). Okulun yöneticiliğine getirilen Cevdet Paşa, 19. yüzyılda medresenin yetiştirdiği nadir isimlerden birisidir. Osmanlı modern eğitim sisteminin kurulmasında önemli bir yeri olan Cevdet Paşa, Meclis-i Maarif, Encümeni Daniş, Maarif Nezareti gibi merkezi örgütlenmenin yanında, başta Darülfünun, ibtidâî, İdadi, Mekteb-i Hukuk gibi okul kademelerinin kuruluşunda da önemli roller oynamıştır (Gündüz, 2016: 237). Cevdet Paşa, Osmanlı modernleşmesinin zihni boyutunu anlamak açısından üzerinde durulması gereken bir figürdür. Bilgi birikimi olarak ‘kadim’ birikimle nitelikli bir ilişkisi olan Cevdet Paşa’yı, günün birikimiyle dengeli bir terkip arayışı içinde olan Osmanlı sisteminin aradığı isim olarak tanımlamak mümkündür.

Sıbyan mekteplerinin öğretmen ihtiyacı zaten medreseler tarafından karşılanmaktadır. Ancak yeni açılan ibtidâîler için de durumun pek farklı olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. İlkokul öğretmeni yetiştirmek için yeterli okulun bulunmaması

sebebiyle özellikle köyler için farklı kaynaklardan -hızlandırılmış kurslardan geçmiş- öğretmen istihdamına başvurulmuştur. Maarif Nezareti'nin 1891 tarihinde illere gönderdiği bir talimattan anlaşıldığına göre, ıslah edilen köy okullarındaki öğretmen ihtiyacı köydeki imamlar üzerinden çözülme yoluna gidilmiştir (Somel, 2010: 173). Fatma Aliye Hanım'ın hatıratında aktarıldığına göre 1848'de açılan Darülmualimîn'in ilk öğrencileri de "Talebe-i ulumdan" (Medreselerden) alınmıştır (Fatma âliye, 1995 akt. Gündüz, 2016: 236).

Kodaman, medreselilerin yeni okullara öğretmen olarak atanmalarının "modern eğitim ve öğretim anlayışına sahip olan maarifçiler tarafından" yadırgandığını ifade etmektedir. Kodaman'a göre yeni okulları "medresenin sultasından ve idari yönden, Evkaf Nezaretinden ve Şeyhülislamlıktan kurtarmaya çalışmak" ile "medreselileri öğretmen yapmak" benimsenen amaçlarla tezat oluşturmaktaydı. Tanzimatçılar modern okullarda eğitimin "medrese geleneğine bağlı" kimselerin değil "yeni usullere göre yetişmiş aydınların öğretmen" yapılmasıyla mümkün olabileceğine inanmaktaydı (Kodaman, 1999: 145).

Okulların yanında merkez teşkilatının yapılanma biçimi de, karar mekanizmalarının eğitime yaklaşımlarındaki yönelimi göstermesi bakımından değerlidir. Kodaman, 1838'de kurulan Meclis-i Umur-u Nâfia'yı ulemanın kontrolü dışında kurulan modern bir kurul olarak görmektedir. Ona göre: "Hükümetin ilk öğretim konusundaki tâvizkâr tutumuna karşılık, orta öğretimi kısmen Şeyhü'l-İslamlığın tesirinden kurtararak, yetkisi dışında" bırakmıştır. Bu politikayla "hükümet bir taraftan modern eğitim tarzının temellerini" atmaya çalışmakta, "diğer taraftan da Şeyhü'l-İslâmı memnun edecek şekilde din eğitimini ıslaha gayret" etmektedir (Kodaman, 1999: 7).

1845'te faaliyete başlayan ve eğitim altyapısı için çalışma yapan Meclis-i Muvakkat'ın üyeleri ilmiyeden ve yüksek bürokrasiden oluşmaktaydı. 1846'da Meclis-i Maârif-i Umûmiyye adıyla kurulan meclisin üyeleri ise ilmiye dışından seçilmiştir. Meclisin bu yapısı "maarif idaresinin sekülerleşmesinde önemli bir adım" olarak görülmüştür. Ancak meclis aritmetiği 1852'de yeni atamalarla ilmiye kökenli üyelerin ağırlıkta olduğu bir yapıya dönüşmüştür. Kurulun yapısındaki değişime rağmen icraatlarında devamlılık olması (Somel, 2010: 63-64), meseleye ilmiye veya ilmiye dışı şeklinde bakmak yerine ortak bir Osmanlı zihniyetinin varlığını düşündürmektedir. 1857'de kurulan Maarif Nezareti'nin kurullarında da ulema sınıfı mensupları yer aldığı gibi, yerel maarif encümenlerinde de müftü veya şeyhler yer almaktadır (Somel, 2010: 123-

124, 137). Eğitim hamlesinin hem bürokrasi hem de ulema tarafından desteklendiğine dair başka örnekler de bulunmaktadır. Selanik vilayetine tayin olan kadılardan biri, 1898 -1899 döneminde yerel vakıfları da harekete geçirerek Kılık kazasına ilkokul ve rüştiye inşa ettirmiştir (a.g.e., 153).

Osmanlı topraklarında yayılan Batılı okulların oluşturduğu rekabet de Osmanlı'nın modern eğitimdeki atılımlarını hızlandıran etkenlerdendir. 19. yüzyılın ikinci yarısında 72'si Fransız, 83'ü İngiliz, 465'i ABD, 7'si Avusturya, 7'si Alman, 24'ü İtalyan, 44'ü Rus, 2'si İran ve 3'ü Yunan Okulu olmak üzere toplam 707 yabancı okul<sup>4</sup> bulunmaktaydı. Bu sayı I. Dünya Savaşı dönemine kadar iki binin üzerine çıkmıştır. Bu sayı resmi okulları ifade etmektedir, bunların dışında resmi olmayan binlerce yabancı okulun daha olduğu tahmin edilmektedir. Yabancı okullar I. Dünya Savaşı'yla birlikte hızla azalmaya başlamış, 1925- 1926 eğitim döneminde okul sayıları 76'ya öğrenci sayısı ise 10.103'e gerilemiştir (Yücel, 2016: 33-34).

Özellikle, Balkanlar'daki ve merkeze uzak diğer vilayetlerdeki yabancı eğitim girişimlerinin ciddi kaygılara sebebi olduğu görülmektedir. Eğitim yoluyla etkileme mücadelesi, “kimin eğitimi”nin etkili olacağı endişesi hep merkezi bir yerde kalmıştır (Fortna, 2005: 57,65). Yabancı ülkelerin doğrudan, misyoner örgütleri vasıtasıyla veya azınlıkları desteklemek suretiyle giriştikleri okullaşmanın ürettiği tehdit, Osmanlı Devleti için gerçek bir problem alanıdır. Bu sebeple Osmanlı, ikili bir müfredatla hem güçlü rakibin “sihirli” silahına sahip olmak, hem de kendi içeriğini üreterek yenilenip devam etmek arzusunda olmuştur (Fortna, 2005: 69). Beyrut vilayetinin verilerine dikkat çeken Fortna, buradaki yabancı okulların öğrenci sayıları ve bu okullara aktarılan dış fonun, Osmanlı okullarının öğrenci sayısından da Osmanlı'nın buraya aktardığı eğitim bütçesinden de oldukça fazla olduğu bilgisini aktarmaktadır (Fortna, 2005: 79-80). Bu şartlar altında eğitim alanında da adeta bir savaş yürütülmektedir. Fortna bu mücadeleyi şu şekilde özetlemektedir:

---

<sup>4</sup> Yücel'in (2016: 14) aktardığına göre, 19. yüzyılın sonunda Osmanlı'daki 106 bin ilkokul öğrencisinin 30 bini İslam okullarında, 70 bini azınlık, 7 bini yabancılara ait okullarda eğitim görmektedir. Ortaöğretimdeki 16 bin öğrencinin 5 bini İslam, 8bini yabancı 3 bini de azınlık okullarında eğitim görmektedir.

*“Osmanlılar, haysiyetsiz koşullar içinde kendi haysiyetini korumaya çalışan mağrur bir imparatorluğun sıkıntılarını sırtlarında taşıdılar. Avrupa emperyalizmine boyun eğen diğer ülkelerden yine farklı olarak, Osmanlı İmparatorluğu’nun kendi eğitim örgütünü oluşturması -ve buna yatırım yapması- gerekiyordu ... çözümün, seçici davranılarak Osmanlı’nın çıkarına en uygun olan Batı yöntemlerinin benimsenilmesinde yattığı düşünülüyordu.”* (Fortna, 2005: 72-73).

Uygur Kocabaşoğlu’na göre, yabancı okul sayıları içinde Amerikan okullarının bu kadar çok olmasında Protestan misyonerlerin açtığı okulların katkısı oldukça önemlidir. Misyoner okullarının hedef kitlesi ağırlıklı olarak Rum ve Ermeni nüfus olmuştur. Daha sonra tamamen Ermeni kitleye yönelik çalışmışlardır (Tekeli ve İlkin, 1999: 112 -113). Zühtü Paşa’nın 1894’te hazırlattığı raporda ise yabancılara ait okulların önemli bir kısmının ruhsatsız açıldığına dikkat çekilmektedir (a.g.e., 123).

Gündüz, kurulan merkezi yapı ve oluşturulan teftiş sisteminin süreç içerisinde eğitim yönetimini ulemadan bürokrasiye aktardığına işaret etmektedir. Tanzimat döneminde eğitim yönetimi ve denetimi alanında üç temel dönüşüm gerçekleşmiştir. Bunlardan ilki klasik eğitim kurumlarının Evkaf Nezareti üzerinden devlet denetimi altına alınmasıdır. İkincisi, yeni kurulan mekteplerin Şeyhülislam ve ulemadan alınarak bürokrasiye verilmesi -ki bunu laik bir sürece geçişin adımı olarak görür -, üçüncüsü ise denetimin el değiştirmesiyle “eğitimin nitelik denetimi, kitap, program ve ritüellerinde pedagojik planlama ve teftişin başlamasıdır.” (Gündüz, 2016: 334). Tanzimat dönemi boyunca merkezileşme ve denetim alanında sürekli adımlar atılmıştır, ancak dönüşümü sağlayan en önemli adımlar 1857’de kurulan Maarif Nezareti, 1869’da MUN’un yürürlüğe girmesiyle 20 Eylül 1869’da kurulan Meclis-i Maarif-i Kebir gibi kurumlarla gerçekleşmiştir. II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet devirlerinde de çıkarılan talimatname ve nizamnâmeler ile oluşturulan birimler tarafından merkezileşme ve teftiş süreçleri yürütülmüştür (a.g.e., 336-338).

Fortna, Fransız etkisinde oluşturulan 1869 maarif yapılanmasına II. Abdülhamid döneminde müdahale edilmiş olmasının gözden kaçırıldığına dikkat çekmektedir. Ona göre “II. Abdülhamid’in eğitim stratejisi okulların içeriğini ve her şeyden önce varoluş nedenini etkin bir biçimde” değiştirmiştir. Ancak buna rağmen dönemin tanımlanmasında 1869 Nizamnâmesi esas alındığı gibi, gelecekte de bu program ölçüt olarak kabul görmüştür (Fortna, 2005: 35).



#### 1.3.4. İmparatorluğun Uzun Yüzyılında Sekülerleşme ve Eğitim

Kavram olarak “ruhban sınıfına ve ruhaniyete ait olmayan düşün ve yaşam biçimi” anlamına gelen laikliğin, Batı’da bir devlet ve toplum düzeni haline gelmesi uzun tecrübeler ve mezhep savaşları gibi kanlı mücadeleler sonucunda gerçekleşebilmiştir. Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı* adlı eserinde laik toplum düzeni konusunda temelde iki yaklaşımın öne çıktığına dikkat çekmektedir. Bunların ilki bütün din ve mezheplere müsamaha gösterildiği toplum düzeninin sağlanmasıdır; diğeri ise hukuk kurallarının din dışı kaynaklara dayanarak düzenlenmiş olmasıdır. Ortaylı, laik bir düzen için bunlarla birlikte “standart ve monist (tekli) bir yönetim düzeninin ve farklı din ve cinsiyette insanların eşit koşullarla bağlı olduğu bir hukuk mevzuatının” uygulanması gerektiğinin altını çizmektedir (Ortaylı, 1987, 133-136).

Osmanlı devleti için laik bir devlet ve toplum düzeninden bahsetmenin mümkün olamayacağına işaret eden Ortaylı, her şeyden önce Osmanlı toplumunun, din esasına bağlı bir millet sistemi üzerinden yapılandırılmış olduğuna dikkat çekmektedir. Bu sistemde Ermeni, Rum ve Bulgarlar mezheplerine göre sınıflandırılarak bir millet olarak tanımlandığı gibi, Müslüman tebaa da Arap, Arnavut olarak değil İslam milleti olarak adlandırılmaktadır. Aynı şekilde eğitim, adalet gibi temel toplumsal konular dinî kurallara göre yürütülmektedir (a.g.e., 138). Osmanlı Devleti’nde laik bir ideolojik zemin olmadığını söyleyen Ortaylı, Tanzimat’tan sonra “yarı İslamcı yarı Batıcı” bir uygulama sürecinin başladığını belirtmektedir (a.g.e., 144).

Osmanlı yönetim anlayışının biri dini, diğeri Orta Asya’dan gelen örfi ikili bir hukuk sistemine dayandığına işaret eden Zürcher ise, bu ikili yapının -iç içe geçecek kadar yakınlaşsa da- ayrı kurumsal yapılar olarak varlıklarını sürdürdüklerini ifade etmektedir. Bu yüzden Osmanlı sistemini tamamen dini anlayışa dayanan bir yapı olarak görmemektedir. Ancak son yüzyılda Osmanlı sisteminde laiklik, kendi alanını sürekli genişletmiş, 1917’de Şeyhülislamın hükümet kabinesinden çıkarılıp medrese ve vakıfların “laik bakanlıklara” aktarılmasıyla zirveye ulaşmıştır (Zürcher, 2009: 45-46). Halil İnalcık, Osmanlılık politikasını laiklik uygulaması olarak tanımlamaktadır. Ona göre, “İmparatorluğun müslüman ve gayrimüslim tebaasına açık idâdî mektepleri” ile bütün Osmanlı tebaası “ortak bir Osmanlı ideolojisinde, Osmanlılıkta” ve “aynı devletin kucağında kültür ittifakında” tutulmak istenmiştir. Bu uygulamayla “Osmanlı İmparatorluğu’nda laik bir eğitim sistemi yaratılmış”tır (İnalcık, 2008: 13).

Eğitimde sekülerleşmeyi, eğitimin dini alanın etkisi dışında yapılması olarak gören eğitim tarihçilerinden Kodaman'a göre, Tanzimat dönemi devlet adamları, Osmanlı toplumunu birleştirici bir eğitim modeli olarak "laik, liberal ve modern" bir eğitim sistemini benimsemişlerdir. Onlar, ülkenin siyasi yapısının ve toprak bütünlüğünün korunabileceği modelin bu olduğuna inanmaktadırlar. Ancak plansız ve programsız ilerleyen Tanzimatçılar'ın hedefi "laik bir sistemle Müslüman ve Hristiyanları kaynaştırmak iken" uygulamada "sadece Müslüman cemaate hitap eden laik eğitim müesseseleri tesis edilmeye" kalkışılmıştır. Kodaman'a göre, bu yaklaşım önce mektep ve medrese ayırımına, sonra da ikisi arasında amansız bir çatışmaya sebep olmuştur. Ancak iki taraf da modernleşmenin gerektirdiği zihniyetten oldukça uzak bir vaziyettedir. Medresenin "dejenere" yapısı ile mektebin "şuursuz ve hedefsiz" hali sebebiyle ikisi arasında bir sentez yapılamamıştır (Kodaman, 1999: XII -XIII, 7).

Somel'in eğitim kurullarının üye yapısı, program içerikleri ve hukuki metinlerdeki vurgular üzerinden dönemin zihni yapısını okuma çabası, süreçleri anlamak açısından oldukça öğreticidir. Somel, Osmanlı eğitim sisteminin dini temel üzerine oturan ve pratik bilgilerle desteklenerek ikili bir amaçla örgütlendiğinin altını çizmektedir. Ancak müfredata giren pratik bilgileri sekülerleşme eğilimi olarak işaretlemekten de geri durmamaktadır (Somel, 2010: 74). Somel, Tanzimat bürokratlarının ilkokulu sekülerleştirmeyi bir zorunluluk olarak görmeleri sonucunda, bu kademe eğitim üzerindeki ulema tekeline kırmaya yöneldiklerini ifade etmektedir. Sekülerleşmenin göstergesi olarak "mahalle mekteplerini, dini bilgilerin yanında temel pratik bilgilerin de verildiği, okuma – yazma öğretilen ilköğretim kurumlarına dönüştürmek için girişimde" bulunmuş olmasını zikretmektedir. Yani ilkokul müfredatına "pratik bilgiler ve okuma – yazma" içeriklerinin eklenmesini sekülerlik olarak değerlendirmektedir (Somel, 2010: 36). Somel, benzer bir yorumu rüştiyeler için de sürdürmekte ve Kemal Ahmed Efendi'nin eğitimin modernleşme sürecinde rüştiye programlarına eklediği "Aritmetik, Coğrafya" gibi dersleri "seküler dersler" olarak tanımlamaktadır (Somel, 2010: 81). Ancak bu derslerin varlığı modern dönem öncesinde de Osmanlı ilkokul müfredatında yer almaktadır. Osmanlı'da ilkokulun yaygınlığını 16. ve 17. yüzyıllarda kaleme alınmış yerli ve yabancı kaynaklara atıfla dikkat çeken Kenan (2013: 9), sıbyan mekteplerinde, dini bilgilerin yanında "aritmetik, okuma ve yazmanın" da öğretilmekte olduğunu altını çizmektedir. Hızlı da (2008: 87) vakfiyeler üzerinden Osmanlı sıbyan mekteplerinde dini bilgilerin

yanında “sarf, nahiv” ve “aritmetik” derslerinin olduğunu kaydetmektedir. Müfredat tarihi çalışmalarına odaklanan Aktan (2018: 74), Fatih döneminde medreselere eğitim yöntemleri dersi konulduğunu, ilçe ve köylerde görev yapan medrese mezunu imamların aynı zamanda okuma, yazma, matematik gibi derslerden oluşan ilkokul eğitimini üstlendiklerini kaydetmektedir.

Benzer şekilde Somel; Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi’nin ilanına giden süreci, 1860’lardan sonra “mahalle mekteplerinin ıslahı” çabalarını, Âli ve Fuat Paşalar gibi bürokratların eğitime dair ıslah çalışmalarını “sekülerist” yaklaşımlar olarak görmektedir (Somel, 2010: 37). *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908)* başlıklı çalışmasının başında, modern eğitim tarihinde var olduğu yoğun bir şekilde ifade edilen, dindar – seküler çatışması perspektifini sorgulayarak başlasa da kendisi de aynı perspektifle meseleye yaklaşmaktadır.

Seküler bir modern geçmiş üretme çabalarına bir örnek de Tekeli ve İlkin’in *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu* adlı çalışması gösterilebilir. Çalışmada, Namık Kemal ve Ziya Paşa gibi Yeni Osmanlıcı hareketin mensubu olan Ali Suavi’nin de meşrutiyet yanlısı olduğu vurgulandıktan sonra, onun diğer iki isimden farklı olarak Londra’da çıkardığı “Muhbir” ve Paris’te çıkardığı “Ulum” dergilerinde “Laik devleti, halifeliğin kaldırılmasını, Kur’an’ın Türkçeye çevrilmesini” savunduğu bilgisine yer verilir (Tekeli ve İlkin, 1999: 165). Ancak Tekeli ve İlkin’in bu bilginin kaynağı olarak gösterdikleri Birand’ın (1955) eserinde (s. 26-54 sayfa aralığı) Ali Suavi’den hiç bahsedilmemektedir. Dolayısıyla onun ne çıkardığı dergiler ne de yukarıda alıntılanan görüşleri bu kaynakta yer almamaktadır. İlgili sayfa aralıklarında sadece Namık Kemal ve Ziya Paşa’nın düşünceleri tartışılmaktadır.

Birand’ın eserinde, meşrutiyet yanlısı olan Namık Kemal’in Aydınlanma felsefesi düşünürlerinden etkilendiği, ancak onlar hukukun kaynağı olarak aklı görürken Kemal’in - İslam inancına uygun olarak - hukukun kaynağını “Tanrıya” bağladığı belirtilir (Birand, 1955: 28). Kemal’e göre “devletin anayasası ile kanunlarının şeriat kaidelerine uygun olması gerekmektedir.” (a.g.e., 41). O, devletin huzurlu bir şekilde var olması için de “şer’i ahmediyeye ittibadan ve devleti İslamiye halinde” kalmasını şart kabul etmektedir (a.g.e., 42) Namık Kemal’in kuvvetler ayrılığı ve meclis vurgusu, onun hanedanı kaldırıp cumhuriyet kurmak istiyor şeklinde eleştirilmesine sebep olmuştur. Kemal Bey, cumhuriyetin - kozmopolit yapısı gereği - Osmanlı’ya uygun

olmadığını ancak bunun cumhurun hakkını ortadan kaldırmayacağını ifade etmektedir (a.g.e., 36-37). Osmanlı hanedanına olan bağlılığını da vurgulayan Namık Kemal, İslam toplumlarının Osmanlı halifesi etrafında birlik olmaları durumunda rahat edebileceklerinin altını çizmektedir (Birand, 1955: 39).

Bu eserde görüşlerine değinilen Ziya Paşa da Batı'daki gelişmelerden faydalanılmasını teklif etmekle birlikte, İslam'ı devletin temel değeri olarak görmektedir. Dinin bu konumunu kabul etmeyen yaklaşımları ise istihzalı bir şekilde eleştirir. Terkib-i Bend'de bu yaklaşımını "İslam imiş pabendi terakki / Evvel yog idi iş bu rivayet yeni çıktı" mısralarıyla ifade etmektedir (Birand, 1955: 53).

Dönemin başat isimlerinin fikirleri aktarılırken bir şekilde sekülerlik vurgusunun yapılması, bu aktörlerin durdukları fikri zeminin muğlak bir hal almasına da sebep olmaktadır. Bu duruma Mizancı Murat iyi bir örnektir. 1890 yılında yayımladığı "*Turfanda mı Yoksa Turfa mı*" adlı romanında, modern dönem için model bir Müslüman genç prototipi inşa etme çabasına giren Mizancı Murat Bey'in, düşünce yapısı tanımlanırken kullanılan "İslam ilahi bir yol gösterici değil, başvurulabilecek siyasal bir kozdur" (Tekeli ve İlkin, 1999: 169) cümlesi, muğlaklaştırıcı yaklaşıma örnek olarak verilebilir. Bir diğer örnek de Satı Bey – II. Abdülhamid karşılaştırmasında görülmektedir. Eğitim ideolojisi olarak II. Abdülhamid'in dinî selamet, dünyevî saadet, ahlakî mehâsin kazanmak" ve meslek öğretmeye odaklandığı; Satı Bey'in ise "laik ahlaki ve olabildiğince bireyci bir terbiye sistemini" (Tekeli ve İlkin, 1999: 85) savunduğu ifade edilmektedir.

Dile getirilen laik ve dinî ayrımı, doğrudan ilgili isimlerin metinleri referans gösterilerek yapılmak yerine, çoğunlukla tartışmasız bir gerçek olarak sunulmaktadır. Bu konuya dikkat çeken Fortna (2005: 39), Osmanlı eğitim sisteminin dinci / laik olarak kategorileştirilmesini kolaycı bir yaklaşım olmanın yanında bugünün etkisiyle geçmiş inşa etme çabası olarak görmektedir: "Bence bu kurgu, geriye dönerek, okullardaki asimilasyonun gösterdiği gibi, modernliğe giden yollardan biri olarak Osmanlı'nın son dönemine 'kaçınılmaz' bir sekülerlik yapıştırmak eğiliminde olan tarih yazımından ve birkaç anıdan yola çıkarak yaratılmıştır." Fortna'ya göre, Osmanlı modernleşme projesi çeşitli unsurların birleşimiyle meydana gelen zengin bir niteliğe sahiptir. Bu zenginliğin oluşumunda "Batılı etkiler kadar Doğulu etkiler" de belirleyici olmaktadır. Bu sebeple Osmanlı modern okullarının tamamen seküler bir profil ürettiğini söylemek mümkün değildir (Fortna, 2005: 42).

Klasik eğitim kurumlarının modern dönemde nasıl konumlandırıldığını görmek bakımından İlhami Yurdakul'un *Osmanlı İlmiye Merkez Teşkilâtı'nda Reform (1826 - 1876)* başlıklı çalışması önemli bilgiler sunmaktadır. Yurdakul, birincil kaynaklara dayanarak kaleme alınan çalışmada, modernleşme döneminde sadece modern kurumların inşa edilmediğine, eş zamanlı olarak ilmiye sınıfının da kurumsal bir yapıya kavuşturulduğuna dikkat çekmektedir. II. Mahmud'un ilmiyeyi zayıflatacak politikalar izlediği yönündeki yaklaşımın yanlışlığına işaret eden Yurdakul, 1826 yılında yeniçeri ocağının kaldırılmasıyla yeniçerilerin idari merkezi olan Ağa Kapısı'nın isminin Fetvahane'ye çevrilerek Şeyhülislamın yönetimindeki ilmiye teşkilatına verildiğini belirtmektedir. Yurdakul'un aktardığına göre, on yıl içinde Anadolu ve Rumeli Kazaskerliği ile İstanbul Kadılığı da buraya taşınarak ilmiye teşkilatı tek çatı altında toplandığı gibi 1838 yılında da yargıdaki temyiz görevi şeyhülislama verilmiştir. Aynı dönemde Meşihat makamı da Sadaret gibi nezaret olarak adlandırılmamış, şeri işlere nezaret eden şeyhülislam, sadrazamla eşit seviyede Meclis-i Vükela üyesi olmuştur. Kurumsallaşma kapsamında kadı yetiştirmek üzere 1855'de Muallimhane-i Nüvvab açılmış, tekkelerin idari işlerinin düzenlenmesi için de Meclis-i Meşayih kurulmuştur. Yurdakul'a göre ilmiye teşkilatı, III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinden itibaren sürekli olarak yetki ve sorumluluk alanını genişletmiş, kurumsal yapısını güçlendirmiştir (Yurdakul, 2017: 291 -294).

### **1.3.5. Osmanlı Dönemi Modernleşme Eleştirisi Olarak Taklitçilik Söylemi**

Fortna, son dönem Osmanlı tarihine yönelik oluşturulan negatif bakış açısının modern Türk eğitim tarihinin yazımını da etkilediğine işaret etmektedir. Erken Cumhuriyet döneminde yoğun olarak görülen bu durumun farklı düzeylerde de olsa günümüze kadar devam ettiğini söylemek mümkündür. Aslında bu yaklaşım Türkiye'nin sınırlarını aşacak bir genişliğe sahiptir. Osmanlı bakiyesi üzerine kurulmuş olan diğer devletler de “varlıklarını meşrulaştırırken Osmanlı karşıtı” bir söylemi öne çıkarmışlardır. Fortna'ya göre yeni dönemin kurucu aktörlerinin hatırat ve benzeri materyalleri, bu yaklaşımın etkisini taşımaktadır (Fortna, 2005: 17).

Batılılaşma sürecini kendi içinde eski ve yeni iki farklı zihnin çatışması olarak tasnif edip modern olanı makbul gören yaklaşım; Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerini karşılaştırdıklarında ise Osmanlı modernleşme sürecinin aktörlerini yanlış Batılılaşma çabası içinde olmakta eleştirmektedir. Koçer'in kıyaslaması tam da bu yaklaşımı

temsil edecek türdendir. O, 150 yıllık modernleşme döneminin beklentileri karşılayacak ilerlemeyi sağlayamadığı kanaatindedir. Bunun sebebi ise bu zaman diliminin, “Doğu-İslam medeniyetinden ayrılmamak fikrinde” olanlarla “Batı medeniyetine” girme taraftarları arasındaki mücadeleyle geçmiş olmasıdır. Koçer, kendi varlığını unutacak kadar Batı’ya yönelenlerle, oradan gelen her şeye karşı çıkan Ziya Gökalp’in ifadesiyle “Avrupa mutaassıpları” ve “medrese mutaassıpları” olarak ikiye ayırmaktadır (Koçer, 1991: 230).

Koçer, Batı’daki ilerlemeyi sağlayan bilim adamı profilinin Rönesans’tan sonra ortaya çıkan şüphe, deney ve gözleme dayanan bir anlayışla çalışmalarını yürüttüğünü belirterek, bu durumu ilerlemenin kaynağını olarak görmektedir (Koçer, 1991: 234). Öncesinde başlayıp Tanzimat’la yoğunluk kazanan süreçte, Batı’daki birikime sahip olunması gerektiği düşünülmüş ancak süreç doğru metotlarla yürütülemediği için taklitçilikten öteye geçilememiştir. Koçer’e göre, yeni açılan ibtidâiler, darümuallimînler şeklen yeni olsa da “ruhları itibariyle yanında yaşamakta olan sıbyan mektepleri ve medreselerden” pek de farklı değildir. Bu okullarda kazandırılmak istenen ahlak da dinî yaklaşımın etkisinden kurtulamamıştır (a.g.e., 235). Tanzimat dönemindeki gelişmeler, bütünlükten yoksun eski ruhtan kurtulamamış bir vaziyette ilerlemiş, kurumsallaşmak için atılan adımlar da -1869 Nizamnâmesi gibi- taklitten öteye geçememiştir (a.g.e., 236-237).

Tekeli ve İlkin, Osmanlının bilimsel gelişmeleri çok yakından takip edip, hızlı bir şekilde transferini sağladıklarını ifade etmektedir. Özellikle tıp alanındaki bazı gelişmeler eş zamanlı olarak sürdürülmüştür. Öyle ki tifo aşısının uygulaması birçok Avrupa ülkesinden daha önce gerçekleştirilmiştir. Bilimsel takip konusunda bir süreklilik de söz konusudur (Tekeli ve İlkin, 1999: 142 -164). Ancak Tekeli ve İlkin, Osmanlı modernleşmesini Batı’dan gelen birikimi yerli birikimle sentezleyerek alması sebebiyle, Batı’nın birikiminin yüzeysel bir şekilde aktarıldığı kanaatindedirler (a.g.e., 126). Bu bilgi, sorunların çözümü için araçsal bir işlev görmüştür (a.g.e., 142).

İdealleri ile pratikleri arasındaki açığı fazla olsa da Osmanlı devleti diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kendi çözümünü üretmeye çalışmıştır. Sanıldığı gibi aksine Osmanlı modernleşmesi Avrupa sistemine gözü kapalı bir eklemlenme sürecinden ziyade, Avrupa’dan devşirilen içeriğin “zararlı yan etkilerini iyileştirmeye” yönelik “yüksek doz Osmanlı ve İslam öğretileriyle” zayıflatılmasını (Fortna, 2005:

22) sürecin merkezine koymuştur. Bu yönüyle bakıldığında ıslah ederek yararlanma yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

Eğitim 19. Yüzyıl Osmanlı imparatorluğu için mucize bir kurtuluş reçetesi gibi algılanmış “yeni tarz eğitim kavramı derdin ilacı olarak görülmüşse de; temel eğitsel gelişmeye ilham veren, Osmanlı -İslâm öğeleri ile yeni pedagojinin devletin pragmatik tavrıyla birleştirilmesi olmuştur.” Osmanlı eğitimi “modernlik” ile “geleneksel” birikimin geniş bir alanda harmanlanarak uygulanması sebebiyle her iki alanda da değişimler yaşanmıştır (Fortna, 2005: 24).

II. Abdülhamid dönemi Batı’dan alınacak içerik konusunda Tanzimatçılara göre daha dikkatli ve seçici bir politika gözetmiştir. Batı ile eğitim alanında kurulan ilişki genelde Avrupa merkezli “kurum ve fikirleri benimseme” şeklinde tarif edilmesine karşın, Fortna bu ilişkiyi uyarlama olarak tanımlamaktadır (Fortna, 2005: 29). Diğer taraftan Batılı eğitimin transferindeki en önemli motivasyon, Batı’ya karşı koyabilmek için eğitimin en güçlü silah olarak görülmesidir (a.g.e., 32).

#### **1.3.6. Eğitimin Sosyal Disiplinizasyon Aracı Olarak Görülmesi**

18. yy Avrupa’sında - erken modern dönemde - ortaya çıkan mezkezi mutlakiyetçi yapının ürettiği “sosyal disiplinizasyon” uygulamalarının, Osmanlı modernleşme sürecinde de yaşandığı düşünülmektedir. Rüştîyelerde sınıf sistemine geçilmesi, standart ders kitaplarının oluşturulması, aynı kıyafetlerin giyilmesi Batı’daki “sosyal disiplinizasyon”un ithali olarak değerlendirmektedir. Somel’e göre, Abdülhamid devrinde uygulanabilen ders içeriklerinde, sınıf sisteminde ve kıyafetlerde meydana gelen “birörnekleştirici” düzenlemelerle sosyal disiplin uygulanmaya çalışılmış, ancak bu durum ters bir etki doğurarak yeni nesillerin II. Abdülhamid döneminin ideolojisine yabancılaşmasına sebep olmuştur (Somel, 2010: 25 - 26).

Okulların sosyal disiplinizasyon boyutunu merkezi bir konuma yerleştiren Somel, rüştîyelerin çevredeki toplulukların devlete sâdık bireyler olarak yetiştirilmesi amacıyla kurulduğunu ileri sürmektedir. II. Abdülhamid’in eğitim politikasında ise sunni kitlelerin Osmanlı sistemine entegre edilmeye ve gerekli görülen bölgelerde Türkleştirmeye tabi tutuldukları; sunni olmayanların da sunnileştirilmeye çalışıldığı vurgulanmaktadır (Somel, 2010: 31-32). 1850’lerden itibaren rüştîyelerin merkezin dışında Bosna, Travnik gibi uçlardaki bölgelerde aceleci bir şekilde açılmaya çalışılmasını, Tanzimat reformlarına ve merkezileşmeye karşı yerel eşraf ve âyanın

direncini kırma girişimi olarak görmektedir (Somel, 2010: 96). Şam bölgesinde açılan sivil rüştiyelerin açılmasını, Müslümanlar ile gayrimüslimler arasındaki çatışmaların sonucu Müslüman nüfusun kontrolü için bir araç olarak görüldüğü düşüncesindedir (a.g.e., 100-101). Somel'e göre devletin Balkanlar'da açtığı ilkokulların ve Çerkez muhacirler için yaptığı caminin inşa edilme gerekçesi de sosyal disiplinizasyon politikasıdır (a.g.e., 106-107).

Somel'in önemli iddialarından biri de toplumsal kriz zamanlarında Osmanlı idaresinin, dini eğitimi temel düzeyde - bir sosyal disiplin aracı olarak - topluma dayattığı iddiasıdır. Bu süreci 16. yüzyılda “Kızılbaşların zorla sunnileştirilme”sine kadar götürmektedir (Somel, 2010: 45). II. Mahmud'un 1824'de çıkardığı ve zorunlu ilkokul eğitiminin başlangıcı olarak kabul edilen ferman, Somel tarafından “zorunlu din eğitimi” olarak tanımlanmakta ve kriz zamanında başvurulmuş “sosyal disiplinizasyon siyasetinin bir parçası” olarak görülmektedir. Ayrıca bu ferman, toplumun çocuklara erken yaşlarda temel dini akîdeyi mutlaka kazandırması gerektiğini -gerekçeleriyle- izah eden bir belge olarak tanımlanmaktadır (Somel, 2010: 46). Somel, II. Abdülhamid dönemi müfredatındaki dini vurguyu da sosyal disiplin için kullanılan bir araç olarak görmektedir. II. Abdülhamid devri eğitim politikasında “dünyevi ve pragmatik eğitim” ile “devlet memuru yetiştirme zorunluluğu” arasında geliş gidişler yaşandığı, dinin kullanılmasının “formalitede” kaldığı ve dönemin müfredat içeriğinin “İslam-dışı bir çizgi izlediği” görüşündedir (a.g.e., 213).

II. Abdülhamid dönemi ders kitaplarındaki ikili yaklaşıma da dikkat çeken Somel, bir tarafta dinî ve otoriter sosyal değerler'e diğer taraftan “modernizasyona” vurgu yapıldığını belirtmektedir (Somel, 2010: 253). Sözgelimi o, Selim Sabit Efendi'nin Rehnümâ-yı Muallimîn (Öğretmenlere Rehber) adlı eserini eğitim usulleri açısından oldukça yenilikçi bir eser olarak tanımlamamaktadır. Ancak eserdeki “Kur'an'ın ezberlenmesi ve ahlaka ilişkin metinlerin okunması”na dair vurguları, sosyal disiplin uygulaması olarak görmektedir (a.g.e., 218).

Somel, okullarda okutulan halk risalelerini de “eleştirel aklın” kullanımını desteklemeyen ve bireylerde kendi sorumluluklarının bilincine varan sorgulamayı teşvik etmeyen yapısı sebebiyle, dini sosyal disiplin aracı olarak görmektedir (Somel, 2010: 92). Ona göre, ahlak kitaplarının “skolastik bakış açısı”na sahip olmasına karşın tarih kitapları modern yaklaşımları öne çıkarmaktadır. Ahlak kitaplarındaki vurguyu “geleneksel dini değerlerin” kullanılmasıyla siyasal denetim sağlama çabası olarak



görmektedir. Tarih kitaplarının “modernizasyona ve maddi ilerlemeye” vurgu yapıyor olmasını ise II. Abdülhamid dönemi eğitim politikasının bir çelişkisi olarak görmektedir (Somel, 2010: 214). Somel’in yaklaşımında dinin hem çağın hem de ‘pozitif bilim’ alanının dışında bir yerde konumlandırılması söz konusudur.

Somel, ahlak kitaplarına yönelik düşüncelerini biraz daha açmakta ve onları, imparatorluğun “maddi ilerleme ve modernleşme” politikalarıyla uyuşmayan “ortaçağ islam düşüncesi”nin değerlerini yansıtan materyaller olarak tanımlamaktadır.

İddialarını desteklemek için İdadilerin 5. sınıfında okutulan *Ahlâk-ı Hamîde* adlı ahlak kitabını örnek olarak kullanmıştır. Somel’e göre dönemin ihtiyaçlarını yansıtmayan kitabın yazarı M. Said, “maddi kazanç peşinde koşmayı son derece nahos bir davranış olarak aşağılamakta, bunu, özünde isyankarlıkla eşdeğerde, rezil bir tavır olarak” görmektedir (Somel, 2010: 241). Ancak kitabın içeriği Somel’in aktardığından oldukça farklıdır ve bu kitap, döneme bakışla ilgili çarpıklığı görmek bakımından hayli öğretici bir örnektir. Söylenenin aksine kazancın meşru yoldan ve dürüstçe elde edilmesi vurgusu yapılan kitapta, özellikle ticaret üzerinde durulmaktadır. M. Said, kazancın kaynağını “ziraat, ticaret, mevâşi [hayvancılık], sanat” olmak üzere dört sınıfa ayırmaktadır (Said, 1318: 81)<sup>5</sup>. Sonra da “alışta verişte hile ve hud’a [aldatma] etmekten ve terazi ve kantar tutuşta noksan tartıp eksik vermekten ictinâb” edilmesi gerektiğini söyleyerek, dönemsel olmayan temel bir ahlaki ilkeyi hatırlatmaktadır (a.g.e., 82). Ticari ilişkide ürünü pahalı satmak için “uzun uzun medh” etmenin veya ucuza almak için ürünü “zemm” etmenin yanlışlığının altı çizilmektedir: “malın hafi ve celî her ne ayıbı var ise saklamayıp meydana koymalı ve bahası ne ise doğruca söyleyip aldatmamalıdır.” (a.g.e., 85)

Ticaretin ahlaki ilkelerini hatırlatan M. Said, ticari başarı için gerçekçi yaklaşımın ve günün gerekliliklerini dikkate almanın şart olduğunun altını çizmektedir. Ona göre, ticari faaliyetlerde kazanç elde etmek için “halkın rağbeti gözetilmelidir.” Ayrıca ihtiyaç analizi yapılarak ticari faaliyetlere öyle girilmelidir: “Ne geçer ise ânı yapmalı

---

<sup>5</sup> Bu eser, 2016 yılında bir sempozyum programı katılımcılarına takdim edilmek üzere günümüz Türkçesi ve Osmanlıca aslıyla birlikte Düzce Belediyesi tarafından basılmıştır. Mehmed Said. (2016). *Ahlâk-ı Hamîde*, (Hazırlayanlar) M. F. Bayraktar, G. P. Ağırakça, F. Aydın, Düzce: Düzce Belediyesi Kültür Yayınları.

ne sorulur ise ânı satmalıdır. Halk kundura giyer iken kırmızı yemeni elbette sorulmaz. Kadınlar fotin kunduraya rağbet ettikleri halde çetik pabuç elbette satılmaz.” Ayrıca kazançlı üretim için zaman, emek ve iş gücü maliyetlerini düşürecek “âlât ve edevâta” sahip olunmalıdır (a.g.e., 87). Mümkünse “fabrikalar ve makineler isti'mâli tarîkiyle [temin ederek]” üretimler seri olarak yapılmalıdır<sup>6</sup> (a.g.e., 88).

Modern eğitimin sosyal disiplinizasyon boyutunu irdeleyen isimlerden bir diğeri de Mehmet Alkan'dır. Alkan, bütün dünyada zorunlu hale gelen ilkokulun devlete “sâdık” insanlardan oluşan bir toplum yetiştirme amacı taşıdığını, dünyada çok sayıda büyük devlette eş zamanlı olarak başlayan bu uygulama ile eğitimin laikleşme sürecinin de başladığını ifade etmektedir. Ancak paradoksal bir şekilde eğitimin modernleşmesi sürecinde “iktidarın kendisine yönelik bağlılığı” artırmak için “dinsel” değerlerden de yararlandığının da altını çizmektedir (Alkan: 2008: 21). Sultânîden öğretmen okullarına, askeri okullara kadar müfredata eklenen “ulum-i diniye”, ilmi-i ahlak”, “fıkıh-ı şerif”, “Kur'an-ı Kerim” gibi dersler, (a.g.e., 45 - 46) Alkan tarafından itaati tesis etme araçları olarak görülmektedir.

Modern eğitim kurumlarındaki dini vurgunun artması, Alkan'a göre, II. Abdülhamid'in himayesine aldığı “Tıbbiye, Mülkiye ve Harbiye” gibi okullarda sadakatten yoksun bir nesil yetiştirmeye başladığının görülmesiyle başlamıştır. Kabaca 1880'lerden sonra bu duruma engel olmak üzere okul programlarına din ve ahlak dersleri eklenmiştir. Alkan, bu durumun pratik nedenlerinden birisi olarak, toprak kayıplarıyla birlikte gayrimüslim nüfusun önemli ölçüde elden çıkması üzerine, Müslüman nüfusun sisteme bağlılığının arttırılmak istemesini zikretmektedir. Ona göre İslamiyet, II. Abdülhamid tarafından konjonktürel siyasal hedefler için kullanışlı bir araç olarak görülmüştür. II. Abdülhamid, benzer şekilde ulema ve medreseyi de sistemin dışına çıkarmaya çalışmış, yaptığı düzenlemelerle dini, devlet denetiminde “resmi İslam”a dönüştürmüştür. Okullarda da medreseli etkisini azaltmış, resmi ideolojinin “militan”ı olacak öğretmenler eğitim sisteminin yürütücüsü haline gelmeye

---

<sup>6</sup> Ahlak kitapları, İslam tarihi boyunca her dönem çokça yazılmıştır. Bu eser de dönemde yazılmış ahlak kitaplarının genel ortalamasındaki bakışı yansıtacak niteliktedir. Osmanlı modern dönem ahlak kitaplarıyla ilgili detaylı bir çalışma için bkz. Ağırakça, G. P. (2013), *Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretimi* (1839-1923), İstanbul: Çamlıca Yayınları.

başlamıştır. Üstelik II. Abdülhamid, “medrese ve camiden ziyade okula” önem vererek bu konudaki tavrını kurumsallaşma düzeyinde de göstermiştir (Alkan: 2008: 42 -44).

Alkan’ın, II. Abdülhamid dönemi modernleşme sürecini, ulema ve medresenin temsil ettiği dini referanslı klasik kurumlar ile onlara karşı olan siyasal iktidar ve ona bağlı bürokrasinin verdiği keskin bir sekülerleşme ve kopuş mücadelesi olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu yaklaşım, Tanzimat’tan Cumhuriyete kesintisiz bir şekilde uzanan modernleşme ve aynı şekilde ona eşlik ettiği varsayılan sekülerleşme süreci içinde, adeta bir sapma olarak görülen II. Abdülhamid dönemini, bir sapma değil aksine bu süreci güçlendiren bir dönem olarak tanımlamakta ve var olan kabule eklelemektedir. Dini sosyal disiplin aracı olarak kullanan Sultan’ın bu konuda elverişli bir araç olabilecekken niçin yüzlerce öğrenci bulunan medreseleri de aynı şekilde kullanmadığı sorusu akla gelmektedir.<sup>7</sup>

Fransız eğitim modelinin uygulanmasını, Osmanlı’nın toplumu kontrol etmek için “tek tip bir pedagojik ve disipliner rejim” inşa girişimi olarak gören yaklaşıma katılmayan araştırmalar da bulunmaktadır. Fortna, bu yaklaşımın Osmanlı eğitim ve toplum sistemindeki farklı renkleri, karmaşık ilişki biçimlerini arka plana attığı görüşündedir (Fortna, 2005: 36). Oysa özellikle II. Abdülhamid’in kurmaya çalıştığı sistem, Batılı içerikle İslam - Osmanlı içeriğinin harmanlanarak dengeli bir şekilde geleceğe yürümek adına önemli bir tecrübe içermektedir (a.g.e., 47). Fortna’ya göre, Osmanlı sistemi kendi özgün formunu üretmek için ders kitaplarından haritalara, ahlak eğitimine kadar içerikte önemli düzenlemeler yapmıştır (a.g.e., 66).

Fortna’nın dikkat çektiği hususlardan biri de devletin ve okulun toplumu şekillendirme gücünün olduğundan fazla görülmesidir. Ne devlet ne okul diğer paydaşların etkisini tamamen ortadan kaldıracabilecek etkiye sahip değildir (Fortna, 2005: 43-44). Okul dışı bilgi kaynaklarının etkisine Somel de dikkat çekmektedir. Ona göre okul kadar okul dışı bilgilenme kanalları da dönemsel duygu ve düşünce inşasında etkili olabilmektedir. Bireyler okul dersleri dışında özellikle küçük yaşlardan itibaren halk destanlarıyla, dini ve hamasi kahramanlık hikayeleriyle, menkıbelerle yetişmektedirler. Rüştîye ve idâdî düzeyine gelindiğinde bu duygular vatanseverlik

---

<sup>7</sup> Kütükoğlu’nun (1976-1977: 280- 281) yaptığı çalışmaya göre, 1869’da İstanbul’da öğrenci sayılarının toplamı 5369’a ulaşan 167 adet medrese bulunmaktadır.

vurgusuyla farklı bir boyuta taşınırken, illegal yayınlarla muhatap olan gençler ise iktidar eleştirisi yapan metinlerle karşılaşmaktadırlar (Somel, 2010: 302-303).

### **1.3.7. II. Abdülhamid Döneminde Eğitimin Sistematik Modernleşmesi**

Modern okulların asıl yaygınlık kazandığı dönem II. Abdülhamid dönemidir. Osman N. Ergin'in tanımlamasıyla II. Abdülhamid'in 32 yıllık iktidar dönemi maarifte "yayılma ve ilerleme seneleri" olmuştur. O dönem kadar "İstanbul surlarının içine hapsedilmiş" olan okullaşma çalışması İstanbul sınırlarını aşarak ülke sathına yayılmıştır. Her kademede okul ve öğrenci sayısında ciddi bir artış yaşanmıştır (Kenan, 2013:14).

Onun devrinde sadece okullar yaygınlaşmamış, eş zamanlı olarak modern devletin kurumsallaşması ve düşünce düzeyinde olgunlaşması gibi alanlarda da ciddi ilerlemeler kaydedilmiştir. Şerif Mardin, Batılı düşüncenin tam olarak II. Abdülhamid döneminde anlaşılmaya başladığı görüşündedir. Bunu da modern okulların dil bilen mezunlarının artması ile Sultan'ın Batı'yı model almasına bağlamaktadır. Ona göre II. Abdülhamid " 'Batıcılığı' Batı'nın tekniğini, idari sistemini ve bilhassa askeri teşkilatını ve eğitimini alma şeklinde" anlamaktadır. Sultan aynı zamanda "Müslümanlığı teb'ası arasında güçlendirmeye" çalışmaktadır (Mardin, 1991: 17). II. Abdülhamid döneminde açılan okullar hem II. Meşrutiyet hem de Cumhuriyet dönemlerinin yönetici kadrosunun yetiştiği okullardır (Alkan, 2008: 16). Kendi içinde çelişkili gibi gözükse de Türkiye'nin siyaset, eğitim ve düşünce hayatındaki birikiminin büyük oranda onun döneminden miras kaldığını söylemek mümkündür. II. Abdülhamid'le ilgili altı çizilmesi gereken başlıklardan biri de onun hem II. Meşrutiyet Dönemi'nde hem de Cumhuriyet döneminde karşıtlık söyleminin öznesi olarak kullanılmış olmasıdır.

II. Abdülhamid dönemi, II. Meşrutiyet'ten itibaren "istibdâd" dönemi olarak (Satı, 1334d, 655) tanımlanmıştır. Bu söylem Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde daha da pekiştirilerek kullanılmıştır. Bu yaklaşımın Cumhuriyet dönemindeki öncülerinden Atuf, Tanzimat döneminde "Garbın fikri müesseseleri" alınarak başlatılan yenileşme çabalarının başında parlamentonun geldiğini belirtmektedir. Ancak parlamentoyu kapatan II. Abdülhamid, "halkın taassup ve cehil hislerine hitap eden" şahsi idaresini kurarak, kazanımları geri döndürmek istemiştir. Bu dönemde bazı eğitim müesseseleri açılmışsa da "Tedrisât ve terbiye" de düşüş yaşanmıştır. Hatta Atuf'a göre II.

Abdülhamid eğitim için ayrılan bütçeyi de başka işlerde kullanmıştır (Atuf, 1931: 153 – 154).

Atuf gibi erken Cumhuriyet dönemi eğitim tarihiyle ilgili çalışma yapmış olan Hasan Âli Yücel, Yusuf Hikmet Bayur gibi isimler de II. Abdülhamid devrini karanlık bir istibdat dönemi olarak görmektedir. Osman Nuri Ergin ise bu dönemin eğitimde yayılma dönemi olduğunu belirtmekle birlikte sansür ve baskıcılığı merkeze alan bir anlatıma sahiptir (Gündüz, 2016). Bu yaklaşım Koçer (1991), Kodaman (1999), Tekeli ve İlkin (1999) gibi bir sonraki kuşak araştırmacılar tarafından da benimsenmiştir. Aynı yaklaşım günümüzde de baskın bir şekilde sürdürülüyor olmakla birlikte, modern araştırmalar arasında bu söylemin dışına çıkan örneklerin varlığı da görülmektedir.

Bu isimlerden biri olan Fortna'ya göre (2005:169) Hamidiye hükümeti, batılılaşma uğruna batılılaşmanın pasif bir taklitçisi olmak yerine, Osmanlı okullarının yerel icaplar doğrultusunda şekillenmesini istemektedir. Avrupalı ve laik olan materyallerin yerine Osmanlı ve İslam geleneği ile uyumlu olanları getirme çabasına girilmiştir. Bu ikilem etrafında şekillenen eğitim programı karmaşık bir Doğu -Batı sentezi olarak görülmektedir (a.g.e., 164). II. Abdülhamit, “Batı tarzı eğitimi Osmanlının ihtiyaçlarına uyarlamak suretiyle, kendi içinde çelişik de olsa, eğitime, devleti Batı istilasına karşı koruma görevini” vermiştir (a.g.e., 32). Bu durum son dönem Osmanlı aydınlarının da dillendirdiği “batıya rağmen, batıyla” modernleşme anlayışının yansıması olarak okunabilir.

Güçlü bir iradeyle girişilen çabaların sonuca ulaşamamasının nedenlerini de sorgulayan Fortna, aynı dönemde modernleşme sürecine girmiş olan diğer devletlerin karşılaştıkları sorunlar ile Osmanlının karşılaştığı sorunların hayli farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Osmanlı zayıf konumundan dolayı bu dönemde her an çift cephede çarpışmak zorunda kalmıştır. Bir taraftan çağdaşları gibi “modern çağın gereklerine” ulaşmak isterken, diğer taraftan çağdaşlarının yüzleşmek zorunda kalmadığı bazı alanlarda –askeri, diplomatik, ekonomik, ideolojik ve kültürel – mücadele etmesi gerekmiştir: “Osmanlılar, haysiyetsiz koşullar içinde kendi haysiyetini korumaya çalışan mağrur bir imparatorluğun sıkıntılarını sırtlarında taşımışlardır” (Fortna, 2005: 72).

Yine bu dönemde azınlıkların faaliyetlerinden ve yabancı okulların Müslüman çocuklar üzerindeki etkilerinden dolayı yerli tepkiler ortaya çıkmış, Mekteb-i

Sultânîler bunun üzerine kurulmuştur. Ama yetersizlikler karşısında da her ne olursa olsun “İmparatorluğun geleceği adına eğitimin hayati önem taşıdığı düşüncesiyle çocuklardan eğitimi –habis yabancı eğitimi de olsa- esirgemek bir seçenek olarak düşünülmemiştir” (Fortna, 2005: 83).

### **1.3.8. II. Meşrutiyet Dönemi’nin Eğitimi Üzerine Tartışmalar**

Koçer, II. Meşrutiyet’in ilanını istibdattan bunalmış olan halkın özgürlüğüne kavuşması olarak tanımlamaktadır (Koçer, 1991: 219). II. Abdülhamid’i devirme motivasyonu ile iktidara gelen ancak bu koalisyondan ortak bir fikri birliğe sahip olmaması ve imparatorluğun milliyetçi duyguları kabarmış çok milletli yapısı sebebiyle beklenen sonuç oluşmamıştır. Koçer, I. Dünya Savaşı’na kadar bu kargaşanın sürdüğünü belirtmektedir. Gelen baskılar sonucu Türk olmayan Müslüman topluluklar kendi dillerinde orta ve yüksek kademe eğitim veren kurumlar talep etmiş, bu sebeple 1913’te Arapça eğitim veren Kudüs’te bir külliye ve Medine’de Darülfünun kurulmuştur (Koçer, 1991: 219 -222).

II. Meşrutiyet Dönemi’nde eğitim stratejileri ve felsefesi devlet yönetiminin en temel meselelerinden biri olmaya devam etmiştir. Topyekûn bir düzenleme yapılması gerektiğine inanılsa da buna imkân bulunamamış, ancak birçok temel mesele ciddi şekilde tartışılmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi’nde yaşanan eğitim tartışmaları arasında öğrencilerin hangi eğitim yöntemleriyle nasıl yetiştirilecekleri, eğitim sistemindeki yenilik ve düzeltmelere nereden başlanılacağı gibi hususlar yüksek seviyeden tartışılan başlıklar arasında yer almıştır. Bütün bu tartışmalar etrafında kümelenen eğitimciler, eğitimle ilgili çeşitli akımlar oluşturmuşlardır. Aralarında önemli görüş ayrılıkları bulunsada, ortaya çıkan bu akımları net çizgilerle birbirinden ayırmak mümkün değildir. Benzer şekilde bu dönemde eğitimle ilgili fikirlerini beyan etmiş kişilerin de tam olarak belli bir akıma mensup sayılması mümkün gözükmemektedir. Bir eğitimcinin birkaç eğitim akımına uygun görüşleri olabileceği açıkça görülmektedir.

Ergün, eğitimle ilgili dönemin öne çıkan fikir akımlarını; seçkinler eğitimi akımı, çocuktan hareket akımı, iş okulu akımı, girişkenlik eğitimi akımı, kitle eğitimi akımı, kültür eğitimi akımı, kadın eğitimi akımı ve spor eğitimi akımı gibi başlıklar altında sıralamaktadır (Ergün 1996: 55-210). Ancak oluşturulan bu kategoriler – Ergün’ünde belirttiği gibi – kesin ayrımlar ifade etmemekte, bu ayrımlar, dönemin eğitim anlayışında öne çıkan kategorileri belirginleştirmek için yapılmaktadır. II. Meşrutiyet

Dönemi eğitimcilerinin büyük bir bölümü ana okulundan üniversiteye, mimariden eğitim yönetimine, öğretmen yetiştirme usulünden beden eğitimi kadar birçok başlıkta yer yer benzer görüşler paylaşmaktadırlar.

Sözelimi iş eğitimi akımının başat ismi olarak ele alınmış olan Ethem Nejat'ın beden eğitimiyle ilgili vurgularıyla (Ergün, 1996: 147) Selim Sırrı'nın önerileri benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Ethem Nejat'ın iş eğitimiyle ilgili vurgusu ile İsmail Hakkı'nın [Baltacıoğlu] çocukların girişimci olarak yetiştirilmesi vurgusu da benzerdir (İsmail Hakkı, 1332a). Girişkenlik Eğitim Akımı'nın öncüsü Prens Sabahattin de diğer eğitimciler gibi devletin nasıl kurtulacağı sorusunu eğitim görüşlerinin merkezine oturtmuş, eğitimin, bireyi “beden, düşünce ve ahlak” yönünden geliştirmesi gerektiğini savunmaktaydı (Ergün 1996: 163). Öte yandan Balkan Savaşı gibi yoğun göçlerin yaşanması, göçmenlerin yerleştirilmesi ihtiyacı köy projelerinin geliştirilmesine katkı sağlamıştır. Ali Ferit Bey, düzenli bir köy planı çıkarmış, sokak genişliklerine kadar her ayrıntıyı düşünmüştür (a.g.e., 152).

Şüphesiz II. Meşrutiyet Dönemi eğitim politika ve uygulamalarıyla ilgili bilgi aktarabilecek isimlerin başında Satı Bey<sup>8</sup> gelmektedir. Onun II. Meşrutiyet'in ilk yıllarındaki eğitim gelişmelerini (1324 -1330 / 1908 -1914) işlediği makalesi, döneme dair önemli kaynaklardan biridir (Satı, 1334d, 654). Satı Bey makaleye, II. Meşrutiyet Dönemi'yle “İstibdat” dönemi olarak tanımladığı II. Abdülhamid dönemlerini ağırlıklı olarak eğitim bütçeleri üzerinden karşılaştırarak başlamaktadır. Önceki dönemde maarife ayrılan bütçe 200.000 lira kadarken meşrutiyet döneminde hızlı artış göstererek 1914 yılında bütçe altı katına çıkmıştır (a.g.e., 655). II. Meşrutiyet Dönemi'nde eskiye nispetle eğitime daha fazla önem verildiğini belirttikten sonra, bu dönem eğitim tarihinin ilk altı yılını üç döneme ayırarak değerlendirmiştir.

Buna göre, II. Meşrutiyet'in ilanından 31 Mart olaylarına kadar birinci dönem, 31 Mart olaylarından Balkan Harbi'ne kadar ikinci dönem, Balkan Harbi'nden I. Dünya Savaşı'nın ilanına kadar geçen dönem de üçüncü dönemdir (Satı, 1334d: 656). İlk dönemde genelde anlamda kargaşa hakimdir, idari yapıyla ilgili bazı düzenlemeler

---

<sup>8</sup> Satı Bey'in hayatı ve farklı dergilerde yayımlanmış yazılarından yapılmış bir derleme için bkz. Acar, Ş. D. (2009), *Eğitimde Bir Üstad Satı Bey'i Tanımak*, İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınları.

yapılmış, yüksek öğretimde kontenjan artışına gidilmiş, ancak birden bire gelen serbestlik öğrencilerin taşkınlıklarına sebep olmuştur: “talebe grevler yapıyor, siyasiyâta karışıyor, kulüplere giriyordu, vaktini beyhude nümâyişlerle geçiriyordu.” Bu dönemde “Kız Sultânîsi” ve “Yeni Mektep” girişimleri başarısız olmuştur. Satı Bey’in aktardığına göre bu devrede ilkokul öğretmenliğine alınan 900 öğrencinin “yüzde doksan dokuzu hiçbir imtihana tabi tutulmadan medreseden gelen talebe-i ulumdan ibaretti.” (Satı, 1334d: 657-658). Bu rakam, II. Meşrutiyet Dönemi’ne kadar medresenin modern eğitim kurumlarıyla olan yakın ilişkiyi göstermesi bakımından da ilginçtir.

İkinci devrede yüksek tahsildeki anarşi sona ermiş, özellikle öğretmen okulunda ciddi bir düzenleme yapılmıştır. Satı Bey, öğretmen okulunun “Âlî” kısmındaki öğrencilerin büyük bir bölümünü yetersiz oldukları için okuldan çıkarmıştır. Öğretmen kadrosunda da önemli bir gençleştirmeye gidilmiştir. Öğretmen okulunun kalitesini artırmak için Tatbikat Mektebi kurulmuş; görev başındaki öğretmenlerin gelişimini desteklemek için Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası çıkarılmaya başlamış; taşradan öğretmenler İstanbul’daki Darülmuallimîn’e getirilerek mesleki yetkinlik kurslarına alınmıştır. Bu dönemde okulların iyileştirilmesi için de çaba gösterilmiştir. Özellikle Müslüman çocukların yabancı okullara gitmemesi için ecnebi okullarına muadil Sultânîlerin yaygınlaştırılmasına gayret edilmiştir. Bütün bu çabaların sonunda eğitimde belli bir başarı sağlanmış olsa da “bir intizam ve bir fikr-i takip” sağlanamadığı için istenilen neticeye ulaşılamamıştır (Satı, 1334d: 659-662).

Balkan felaketleriyle başlayan üçüncü dönemde ise eğitimin önemine dair büyük bir uyanış yaşanmıştır. Bu felaket “herkesin gözünü” açmış, sadece ordunun güçlü olmasının yeterli olmadığı fark edilmiştir. Eğitime olan ilgi basına da yansımış, orda da eğitim meseleleri ciddi bir yer tutmaya başlamıştır. Bu dönemde yerel idarelere verilen insiyatif, okullaşmanın hızlanmasına önemli katkılar sağlamış, okullar için yeni müfredat ve programlar yapılmıştır. Bu çabalar “Darülmuallimîn muallimleri tarafından neşredilmeye çalışılan fikirlerin resmi bir şekil almasına sebep” olmuştur. Satı Bey’in aktardıklarından anlaşıldığına göre, yaşanan felaketler eğitimde sağlam yapı kurulmasının önemini fark ettirmiş, bu durum toplumun bütün kesimlerinin eğitime olan ilgisini artırmıştır. Bunun sonucu olarak da eğitimcilerin önerileri politikaya dönüşme imkânı bulmuştur (Satı, 1334d: 663).



Üçüncü dönemin öne çıkan diğer iki konusu ise kız okullarının yaygınlaştırılması ve ana okullarının açılmasıdır. Ancak özellikle ana okulları Ermeni ve Yahudi eğitimciler eliyle ilk yapılanma sürecini geçirmişlerdir. Satı Bey, bu dönemi fikri zeminden yoksun bir dönem olarak görmektedir. Nitelikten ziyade niceliğin öncelendiği, “işe başlayalım sonrası gelir” anlayışıyla atılmış adımların dönemin politikasında temel yaklaşım olarak benimsendiğinin altını çizmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme konusunda asıl meselenin para bulmak olduğu zannedilmiş: “Asıl iş parada, siz para bulunuz, ben muallimi Çin’den getirtirim” şeklinde bir anlayış gelişmiştir. Bu yaklaşım sebebiyle Sultânîlerde başarısız olan öğrenciler, öğretmen okullarına gönderilmiş, bu da mesleğin itibar kaybına uğramasına sebep olmuştur (Satı, 1334d: 664).

II. Meşrutiyet Dönemi’nde bir taraftan kanun ve yönetmelikler çıkarılıp uygulamaya dönük adımlar atılırken, eğitim felsefesi, tarzı ve yöntemleriyle ilgili tartışmalar da yoğun bir şekilde sürdürülmüştür. Önemli tartışmalardan birisi de eğitimde hangi kademeye öncelik verileceğiyle ilgili olanıdır. Eğitimin yönüyle ilgili tartışmalarda meşhur Maarif Nazırı Emrullah Efendi ile Satı Bey’in tartışmaları öne çıkmaktadır.

Emrullah Efendi, eğitimi ilk, orta ve yüksek olarak üç kademeye ayırmaktadır. Ona göre her kademenin kalitesinin bir önceki kademeye bağlı olduğu nasıl doğruysa, bir üst kademenin iyi olmasının da önceki kademenin gelişimini iyileştirdiği görüşü aynı şekilde doğrudur: “Nasıl ki bu silsile aşağıdan yukarıya doğrudur, yukarıdan aşağıya da aynı kuvvetle doğrudur. Bunu ben iddia ederim. Bu, mekatib-i ibtidâiyyeyi ihmal için değil, ikmal içindir.” (Ergün 1996: 60). Emrullah Efendi, eğitimin yukarıdan aşağıya doğru yapılandırılmasının pratik zorunluluklardan kaynaklandığını ifade etmektedir:

*“İlim yukarıdan başlar. Fakat ben bu nazariyeyi söylediğim vakit mekâtib-i ibtidâiyyeyi yapmayacağım, mekâtib-i ibtidâiyyeye ehemmiyet vermeyeceğim demedim. En ziyade oraya ehemmiyet vereceğim. Mekâtib-i ibtidâiye içindir ki ben yukarıdan başlıyorum. Evet, şecere-i marifet Şecere-i Tûbâ gibidir. Onun kökü yukarıdadır. Bugün tarih tedkik olunsun, bütün fûnûn meydana konsun; acaba ilm- i beşer nasıl terâkki etmiştir?”* (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi’nden akt. Ergün 1996: 61).

Ziya Gökalp (Gökalp, 133d: 359) ve Feridun Vecdi gibi isimler Emrullah efendinin görüşlerini desteklemektedir. Emrullah Efendi, bakanlığı döneminde Sorbon Üniversitesi'nin yönetmeliğini Darülfünun'a uyarlamaya çalışmıştır. Diğer kademelerle ilgili olarak da Emrullah Efendi, 4-6 yaş arasında çocukların anne eğitiminden bir sonraki eğitime, ana okuluna, devam etmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak kendi bakanlığı döneminde bu konuda herhangi bir adım atmamıştır. İlkokulun bütün topluma devlet eliyle verilmesi gereken bir hizmet olduğunu düşünen Emrullah Efendi, bunun “zorunlu” ve “parasız” olması gerektiğini savunmuştur (Ergün 1996: 63-66).

İlkokul programlarının “çocuk tabiatı ve ilm-i terbiye nazariyeleri”ne dayanması gerektiğini savunan Emrullah efendi, çocuğun “zihinsel, duygusal ve ahlâkî” gelişimini merkeze alan bir ilkokul programı önermektedir. Ona göre eğitim - öğretim “yaratılışa aykırı bulunmamalı, doğallıktan çıkmamalı, sahte olmamalıdır.” Dönemin genel yaklaşımıyla uyumlu bir şekilde bu kademedeki programda dini ve ahlaki bilgiler, askerliğe hazırlayacak talimler, beceri gelişimi gibi içerikleri öne çıkarmaktadır (Ergün 1996: 66-67). O, ilkokulda öğretmen ihtiyacının fazla olması ve uzun bir süreye ihtiyaç duyulması sebebiyle düzenlemeye yukardan başlanmasını savunmakta; ilkokulun aciliyeti konusunda farklı bir düşüncesi bulunmamaktadır. Hatta Tedrisât-ı İbtidâiye Kanunu onun bakanlığı döneminde çıkmıştır (Koçer, 1991: 171).

Eğitimin yukardan başlaması gerektiği yaklaşımına karşı Satı Bey, temeli sağlam olmayan eğitimin üstüne sağlam bir bina kurulamayacağını savunmuştur. Emrullah Efendi'nin “Tuğba Ağacı” nazariyesini eleştirerek iyi bir eğitimin tabi ağaç gibi gelişmesi gerektiğini savunmuştur (Satı, 1333, 359-366). 1909 yılında Darülmuaallimîn müdürlüğüne atanan Satı Bey, Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nın da yönetimini üstlenmiştir. Öğretmen eğitimlerine sıkı bir düzen getirmiş üstüne bir de uygulama okulu açmıştır. Satı Bey, eğitim alanındaki tecrübesini artırmak için 1910 yılında Almanya, İsviçre, Belçika, Fransa, İngiltere, Romanya gibi ülkelerdeki çok sayıda okul ve eğitim programını incelemiştir. İnceleme gezilerine 1914'de yeniden çıkan Satı Bey, “çocuk sanatoryumları, açık hava okulları, tatil kolonileri ve bilhassa Montessori usulünü uygulayan okulları” yakından tanıma imkânı bulmuştur (Ergün 1996: 177-178).

II. Meşrutiyet Dönemi'nin önemli tartışmalarından biri de eğitimde millilik konusudur. Yeni bireyin hangi bilgi ve değer sistemi üzerine yetiştirileceği konusunda da önemli ipuçları barındıran bu başlık, tezin içinde de müstakil olarak tartışılmıştır. Özellikle Ziya Gökalp'in başını çektiği tartışma Satı Bey, İsmail Hakkı, Ahmet Hikmet, Zekeriya [Sertel], Necmeddin Sadak, Ali Cânib [Yöntem] gibi isimlerin katılımıyla oldukça geniş bir çerçevede tartışılmıştır. Burada ayırımına dikkat çekilmesi gereken husus, "millet" kavramıyla "nation" kavramlarının birbirinden farklı olduğudur. I. Dünya Savaşı sonunda kurulmuş olan Birleşmiş Milletler'in öncülü diyebileceğimiz '*League of Nations*' [Milletler Cemiyeti] Türkiye'de *Cemiyet-i Akvâm* [Kavimler Topluluğu] olarak adlandırılmıştır. Bu oldukça bilinçli bir ayırımdır ve dinî anlamı da bulunan 'millet' (Georgeon, 2006: 2) yerine ırk anlamındaki 'kavim'<sup>9</sup> kullanılmıştır. Georgeon, Osmanlı toplumları içerisinde en son milliyetçilik hareketlerine girenlerin Türkler olduğunu belirttikten sonra bir Türk için öncelikli kimliğin İslam olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre, Türk "kendisini Müslüman milletin bir parçası olarak görür ve bu anlamda onu gayrimüslimlerden ayıran dindir." Bu sebeple "Hıristiyan/Müslüman zıtlığı Türk kimliğinin temel bir unsurudur" ve yüzyıldır devam eden "ulusalcı ve Batıcı propaganda"ya rağmen bu kimlik hala ortadan kaldırılamamıştır (Georgeon, 2006: 3).

II. Meşrutiyet Dönemi gelişmeleri arasında gençlik örgütlenmeleri de dikkat çeken konulardandır. İttihat Terakki, toplumsal mühendislikle ideal bir toplum düzeni ve buna uygun kitleler yetiştirmek için önemli adımlar atmıştır (Gündüz, 2016: 504). Bunun için okul programlarında ciddi değişiklikler yaptı, aynı zamanda paramiliter

---

<sup>9</sup> Milletler Cemiyeti'ne girme sürecini desteklemek için 1922'de Cemiyet-i Akvâm'a Müzaharat Cemiyeti adında bir dernek kurulmuştur. M. Cemil [Birsell] tarafından 1923'te [1339] kaleme alınan *Cemiyet-i Akvâm'a Müzâheret Cemiyeti* adlı - 43 sayfa - kitapçıkta cemiyetin kuruluş amacı çalışma prensiplerini ortaya konulmuştur. Kitapçığın son sayfasında yedisi yönetim kurulu üyesi olmak üzere 25 kişilik bir isim listesi yer almaktadır. Cemiyetin 29 maddelik bir tüzüğü bulunmaktadır. Bkz. Cemiyet-i Akvâm'a Müzâheret Cemiyeti Nizamnâmesi. (1338), Dersaadet. Ayrıca Cemiyet ve çalışmaları için Sürmeli, S. (2000), Cemiyet-i Akvama Müzaheret Cemiyeti Türkiye de Kuruluşu ve Prag Konferansı, *Atatürk Yolu Dergisi*, Mayıs-Kasım, 25-26, 181-200 bakılabilir.

gençlik örgütleri kurdu (Ateş, 2012) Ancak cihan harbi bu girişimlerin sonuçsuz kalmasına sebep olmuştur.

Ateş, eski çağlardan beri görülen militarist beden terbiyesi uygulamalarının modern dönemde Fransız ihtilaliyle başladığını belirtmektedir. 19. Yüzyılda değişen askeri yaklaşımla birlikte sınırlı ordudan, “topyekûn” savaş durumuna geçebilecek “vatandaş orduları” oluşturma anlayışına geçilmiştir. Bu uygulamanın ilk örnekleri “Fransız Devrimi ve Napolyon Savaşları” ile görülmüştür. 1870’de profesyonel orduyla birlikte süreli askerlik yapan vatandaşlardan oluşan Prusya ordusunun başarıları, bu modelin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Yeni dönemde “millet-i müsellaha” oluşturmak için okul programlarına dersler eklenmiştir. Ateş’in kaydettiğine göre, yapılmak istenen şey sadece beden terbiyesi almış bir gençlik oluşturmak değil, bu eğitimler kanalıyla gençlere “vatanseverliği, milli bilinci, itaati, disiplini, kahramanlığı ve vatan için” ölmeyi de aşılaktır (Ateş, 2012: 19-21, 28).

Böyle bir arka plana sahip olan beden terbiyesi, okullar aracılığıyla sistemli bir şekilde yaygınlık kazanmaya başladı. Jimnastik dersi uygulaması ilk olarak 1809’da Fransa’da, 1820’de İsveç’te eğitim sistemine girdi. Danimarka’da 1828’de bütün okullara ders kitabı hazırlanıp dağıtıldı, Prusya’da ise beden eğitimi dersi 1842’de başladı. Beden terbiyesi Danimarka’da 1909’da üniversitede bölüm olarak açıldı, 1911’de ise müstakil bir okul kuruldu. Jimnastik dersleri çoğunlukla -asker olacakları için- erkekler içindi. Ateş’in aktardığına göre Avrupa devletleri yüzyıllık süreçte bu konuda sürekli bir teşkilatlanma çabası içinde oldular (Ateş, 2012: 63 - 97).

Osmanlı’da beden eğitimi eski Türk devletlerinde olduğu gibi hiç kesintiye uğramadan devam etmiştir. Ahi teşkilatları, tekkelerin bir kısmı -Okçular Tekkesi gibi – Enderun, Acemi Oğlanlar savaş talimiyle birlikte sistemli bir şekilde eğitim almışlardır. Atıcılıkla ilgili hazırlanan ilk yönetmelik 1691 tarihinde hazırlanmıştır. (a.g.e., 100) Modern anlamda jimnastik eğitimi ise 1835’de askeri okullarda başlamıştır. Ders kitabı olmak üzere, Mustafa Hami, 1859’da Fransızca’dan *Risale-i Riyazat-ı Bedeniye-i Tıbbiye* adlı eseri, 1867’de *Jimnastik Talimatnamesi*’ni, ertesi yıl da *Jimnastik Talimatnamesi Atlası*’nı tercüme etmiştir (Ateş, 2012: 102).

Ateş’in vurguladığı önemli hususlardan biri de paramiliter gençlik yapılanmasının dünyadaki genel konjonktür içinde bir bağlamı olduğu ve Osmanlı tecrübesini de bunun bir uzantısı olarak görmek gerektiğidir (a.g.e., 29). Ona göre okullardaki beden

terbiyesi ile hijyen vurgusu da seri üretim devrinin ihtiyacı olan sağlıklı “emek ordusu” ve güçlü “askerler” yetiştirmeye ilgilidir. Paramiliter terbiye usulünün diğer bir vurgusu da genç kitleye “vatanseverlik, birlik duygusu, disiplin, itaat” gibi değerleri yüklemektir (a.g.e., 2012: 61). II. Meşrutiyet Dönemi’nde gençlere yönelik uygulamaya konulan, beden terbiyesi, askerliğe hazırlık eğitimleri ile paramiliter bir gençlik politikası izlenmiştir. Bu amaçla okuldaki eğitimlerin yanında Türk Gücü, İzciler Ocağı, Osmanlı Güç Dernekleri ve Osmanlı Genç Dernekleri kurulmuştur (Ateş, 2012).

#### **1.4. Modernleşme Döneminde Yeni Birey Arayışı**

Tarih boyunca bütün toplumlar, kendi birikimlerini geleceğe taşıyacak bireyin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu üzerinde ciddiyetle durmuşlar ve bu kaygıya bağlı olarak toplumlar kendi değer yargıları ekseninde çocuk ve gençlere yönelik eğitim programları uygulamışlardır. Türk eğitim sistemi de kendi tarihsel süreci içerisinde aynı kaygıyı taşımıştır. Toplumsal değişimlerin daha yavaş yaşandığı klasik dönemde gençler için öne çıkan vurgular, aynı zamanda toplumun tamamı için geçerli olan, ahlaki değerlerin aktarılmasını merkeze alırken (Kenan, 2013: 4), modern dönemde daha kompleks ve karmaşık ihtiyaçlara cevap verecek şekilde tasarlanmaya çalışılmıştır.

Aydınlanma dönemi ve arkasından gelen sanayi devrimi, üretim alanında ve askeri teknolojide yaşanan büyük dönüşümler, Osmanlı Devleti için istikrarsızlık ve varlığını sürdürebilmek için girişilen çok yönlü bir mücadele dönemini getirmiştir. Yoğunlaşan bütün bu çabalar, aynı zamanda karşılaşılan ağır problemlerin üstesinden gelecek yetkinlikte yeni birey arayışlarını da gündeme getirmiştir. Özellikle Tanzimat sonrasındaki gelişmelerin, Osmanlı aydınlarını yeni birey konusunda daha fazla düşünmeye sevk ettiğini söylemek mümkündür. Ancak hızlı ve bütünlükten yoksun olarak gerçekleşen ıslahatların ve uluslararası etkileşime bağlı olarak ortaya çıkan çok boyutlu gelişmelerin, Osmanlı sosyal hayatında beklenmeyen bazı olumsuz yansımaları olmuştur. Bu kapsamda ifade edilebilecek olumsuz yansımalarından birisi de dejenere bir insan tipinin ortaya çıkışı olmuştur. Toplum tarafından kabul görmeyen, edebiyatımızda da eleştirilen bu tip, batılılığı sadece görüntü düzeyinde algılayan “alafranga” tiptir.

Alafranga tipin karşısında geliştirilen Aydın Osmanlı tipin de ilk örneğini Ahmed Mithad Efendi’de görürüz. Felatun Bey’in karşısında yer alan Rakım Efendi, gösteriş budalası olmayan bilgi sahibi bir gençtir. Üstelik Felatun Bey gibi miras yedi olmayıp sahip olduklarını çalışarak elde etmektedir. Çalışkan, ilim irfan sahibi bir genç olan Rakım Efendi, kendi değerlerimizle Batı’nın müspet özelliklerini birleştirmiş ideal bir tip olarak sunulmaktadır (Ahmed Mithad, 2000).

Modern döneme model birey önerisi sunan isimlerinden birisi de Namık Kemal’dir. Namık Kemal, Türk edebiyatında tarihi roman türünde yazılan ilk eserlerden birisi olan *Cezmi*’yi, 1877 - 1883 yılları arasında Midilli’de kaleme almıştır. İki cilt olarak tasarlanmasına rağmen *Cezmi*’nin sadece birinci cildi yayımlanabilmiştir. Romanın tamamlanamayışında yazarın o dönemki bunalımlı ruh halinin etkisi büyüktür (Kaplan, 1991: 205).

*Cezmi*, romantik tarzda kaleme alınmış milli kimlik, model şahsiyet için bir örneklik teşkil etmektedir (Namık Kemal, 2010: 13-14). Romanın konusu II. Selim döneminde (16. yy) devam eden Osmanlı – İran savaşlarıdır. Roman kahramanı Cezmi, şair ruhlu cesur bir delikanlıdır. Romanda Cezmi’nin yetişmesi, özellikleri, savaşta gösterdiği kahramanlıklar anlatılmaktadır. Özellikle 1877-1878 (1293) Türk - Rus Harbi’nden sonra Balkan’larda meydana gelen isyanlar ve ayrılık hareketleri, Nâmık Kemâl’i “ittihâd-ı İslâm” fikri üzerinde tekrar düşünmeye sevk etmiştir. Nâmık Kemâl, büyük önem verdiği İslam Birliği fikrini Celâleddin Harzemşah piyesinden sonra yazdığı *Cezmi*’de daha da genişletmiştir (Uçman, 1993: 514).

*Son Asır Türk Şâirleri*, *Son Sadrazamlar*, *Son Hattatlar*, *Hoş Sadâ* gibi her biri biyografi sahasında abide sayılabilecek eserler kaleme almış olan İbnülemin Mahmud Kemal İnâl da, ideal bir birey portresi oluşturmak için, 24 yaşındayken *Sabih* adlı bir roman kaleme almıştır. Eser, 1895 – 1896 yılları arasında beş ay süreyle Asır Gazetesi’nde yayımlanmıştır. İbnülemin, 1899 yılında Selanik’te basılan romanını Namık Kemal’in *Cezmi*’sine nazire olarak kaleme aldığını ifade etmektedir (Şeker, 2012: 197).

Romana ismini veren Sabih, Şam’da büyük bir hanedana mensup Arap gencidir. Sabih, Maveraünnehir bölgesinin İslamlaşma sürecine katılmış büyük yararlılıklar göstermiş “güzel ahlâk timsâlidir; terbiyeli, nazik, akıl ve fetâneti kemâle ermiş, bütün fikri-emeli ‘İnsanların en hayırlısı insanlara hizmet edendir’ ” prensibine bağlı bir gençtir

(Şeker, 2012: 198-200). Hem Cezmi hem de Sabih tarihi karakterler olmalarına karşın, yazarlarının kendi dönemleri için özlemini duydukları yüksek ahlaklı, fedakar, gayretli, mücadeleci genç modelini temsil etmektedirler.

Modern döneme yeni birey önerisinde bulunan isimlerden bir başkası da Mizancı Mehmed Murat Bey'dir. Murat'ın teklifi 1890 yılında kaleme aldığı *Turfanda mı Yoksa Turfa mı* adlı romanının baş kahramanı Mansur'dur. Mizancı Murat, II. Abdülhamid devrinin ünlü tarihçi ve gazetecisidir. Darülmualimîn ve Darülfünun'da tarih dersleri veren Murat Bey, çıkardığı Mizan gazetesi sebebiyle Mizancı ünvanıyla anılmaktadır. Bu eseri kaleme alma sebebi ise benimsemiş olduğu ahlaki görüşlerdir. Ona göre, edebi eserler milli duyguları beslemeli ve güzel ahlakı teşvik etmelidir (Uçman, 1972: 64). Bu hususlara yeterince önem göstermedikleri için Namık Kemal'in *Vatan Yahut Silistre*, Recaizade'nin *Vuslat* ve Samipaşazade'nin *Sergüzeşt* romanlarını eleştirmiştir (Cankara, 2003: 62). Bu tenkitler üzerine "Eleştirmek ve karşı durmak kolaydır. Önemli olan öyle bir yapıtı ortaya koymaktır" şeklindeki karşı eleştirilere muhatap olunca, bu eseri kaleme almıştır (Mehmed Murat, 2013: XXI).

Roman'daki olaylar 1860 – 1879 yılları arasında İstanbul'da geçmektedir. Romanın kahramanı Mansur, Fransa'da tıp eğitimi aldıktan sonra Hilafet merkezi İstanbul'a dönüp orada hizmet etmek düşüncesindedir. Mansur, İstanbul'da açtığı muayenehanede hekim olarak görev yaparken bir yandan da Hariciye kaleminde işe başlamıştır. Murat Bey, Mansur'un dilinden hem toplumsal gözlemler yaparak problemlere dikkat çeker, hem de memleket idaresine yönelik tenkitlerini sıralar. Diğer taraftan Mansur üzerinden "cemiyete ve insanlara örnek olabilme" ve "geleceğe ait tasavvur" oluşturma çabasına girmektedir (Uçman, 1972: 66). Eserde "Turfanda" (yeni) ve "Turfa" (eski) iki farklı tipin karşılaştırması yapılmaktadır. Mansur, her bakımdan mükemmel, geniş kültürlü, idealist, vatanperver, bilgili ve zeki yeni tip olarak tasvir edilmektedir (Mehmed Murat, 2013). Mansur, yazarın gerçek zamanda, dönemin arayışına uygun, Türk - İslam kültürüyle Batı birikiminin dengeli bir terkiibini sunmaya çalıştığı başarılı bir örnek olarak görülebilir.

#### **1.4.1. II. Meşrutiyet Dönemi Birey Önerileri**

II. Meşrutiyet Dönemi'nin iki önemli şairi ve eğitimcisi Mehmed Akif ve Tevfik Fikret, yeni birey önerisinde bulunmuşlardır. Her ikisi de yaşadıkları çağa intibak etmiş ve bazı değerleri benimsemiş birer model birey inşa etmeye çalışmışlardır.

Tevfik Fikret, idealindeki genci Haluk üzerinde kurgulamaya çalışmış, ondan beklentilerini *Haluk'un Defteri*'nde toplamıştır. Haluk, Tevfik Fikret'in memlekete "Işık" getirecek olan ve şahsında yarının gençliğini sembolleştirdiği oğludur. Mehmed Akif'in kahramanı ise Asım'dır. O da kahramanının özelliklerini tiyatral tarzda kaleme aldığı – Safahat'ın 6. Kitabı – *Asım*'da ortaya koymaktadır. Asım, umutların tükendiği bir zamanda destansı bir zaferle topluma umut aşılamış olan Çanakkale neslidir.

Osmanlı modernleşmesinin sürekli kaygısını taşıdığı ve yakalamaya çalıştığı klasik – modern uyumu, iç dünya – dış dünya bütünlüğü, bilim – değer dengesi gibi iki boyut arasındaki terkip arayışı, yeni birey düşüncesine de yansımaktadır. Sarkaç zaman zaman bir tarafa ağsa da denge, arayışın merkezinde yer almıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nin başında kaleme alınan Haluk ile dönemin sonunda tamamlanan Asım üzerinden bütün bu arayış sürecinin bir özetini bulmak mümkündür.

#### **1.4.1.1. Haluk: Işığa Koşan Pervane**

Kökeni baba tarafından Çankırı'ya uzanan bir ailenin çocuğu olarak 24 Aralık 1867 tarihinde İstanbul'da dünyaya gelen Fikret, eğitimini Galatasaray Sultânîsi'nde tamamlamıştır (Parlatır, 2004: 9). Sultânîde Recaizade Mahmut Ekrem ve Mizancı M. Murat Bey gibi isimlerden ders alan şairin edebiyata ilgisi de bu dönemde gelişmiştir (Bölükbaşı, 2005: 15). İsmail Safa'nın çıkardığı Mirsad gazetesinin açmış olduğu şiir yarışmasına *Tevhid ve Sitâyîş-i Hazret-i Padişahî* şiirleriyle katılan Fikret'in burada aldığı birincilikler, edebiyat dünyasında tanınmasını sağlamıştır (Parlatır, 2004: 12). Kısa süreli farklı memuriyetlerde bulunduktan sonra öğretmenliğe geçen Fikret, öğretmenliğinin büyük bir bölümünü (1897 – 1908) Robert Koleji'nde Türkçe öğretmeni olarak geçirmiştir.

Ancak eğitimci olarak asıl şöhretini Galatasaray Sultânîsi müdürlüğü görevini yürüttüğü kısa zaman diliminde kazanmıştır. Galatasaray'daki müdürlüğü sırasında okuldaki eğitimi Fransız modelinden J. Dewey'in geliştirdiği yaparak uygulayarak öğrenme modeline geçirmiştir. Bu tercihte Robert Koleji'nde edindiği tecrübenin etkisini görmek mümkündür. Fikret, eğitimle ilgili tasarılarını "Yeni Mektep" adını verdiği bir eğitim modeline dönüştürmüştür. Kurmayı düşündüğü okulun iki temel prensibi vardır: "Aklın fizik bilimlerine ve doğaya bakan yönünü geliştirmek ve ahlaki kişiliği inşa etmek." Kastettiği ahlak anlayışı "kişinin kendi kendini idareye muktedir



olacağı bir ahlak” anlayışıdır. Ahlak<sup>10</sup> anlayışının merkezine “izzetinefs” kavramını yerleştiren Fikret, yaklaşım olarak haz ve acı yerine saygınlık ve utanç duygusunun gelişimine odaklanmıştır. Bunu hayata geçirirken metot olarak telkin ve münazara yönteminden etkin bir şekilde yararlanmıştır. O, mekan düzenlemesinin de öğrenci gelişiminde önemli olduğunu düşünmektedir. Fikret’in önemseydiği hususlardan birisi de beden eğitimidir. Bu konudaki görüşünü: “Sağlam ruh sağlam kafada bulunur” sözıyla ifade etmektedir (Kenan, 2008: 276 - 285).

Tevfik Fikret, en önemli eserleri olan *Haluk’un Defteri* ve *Şermin*’i ömrünün son dönemlerinde yazabilmiştir. Çocuk şiirlerinden oluşan *Şermin*’de, çocuklara, özlemini çektiği yeni insanın özellikleri olan iyilik, doğruluk, ahlaklılık, vatanseverlik, çalışkanlık gibi değerleri kazandırmaya çalışmıştır (Erol, 2011: 57). Fikret’in, kurtarıcı misyon yüklediği ve şahsında ideal genç portresini çizdiği kişi oğlu Haluk’tur. Haluk, karanlığı boğacak ışık, “Gökten deha-yı nârı çalan kahramân”dır (Tevfik Fikret, 2015: 33). Bu kahramanın özelliklerini *Haluk’un Defteri* adlı kitapta topladığı; *Haluk’un Defteri*, *Zelzele*, *Promete*, *Sabah Olursa*, *Haluk’un Vedaı*, *Hayata Karşı Beşer*, *Sultânîye*, *Ferda* ve *Gökten Yere* gibi şiirlerinde ortaya koymaktadır.

Fikret, oğlu Haluk’u 1909 yılında on dört yaşındayken elektrik mühendisliği eğitimi için İskoçya’ya gönderdiği sırada yazdığı ‘*Haluk’un Vedaı*’ isimli şiirinde, Haluk’a Avrupa’dan bol bol ışık getirmesi nasihatinde bulunur:

*Gez, dolaş, kâinat-ı efkârı;*

.....

*Ne bulursan bırakma: San’at, fen*

*İtimat, itinâ, cesaret, ümîd;*

*Hepsi lâzım bu yurda, hepsi müfîd*

*Bize bol bol ziyâ kucakla getir*

*Düşmek, etrafı görmemektendir!... (Tevfik Fikret, 2015: 38)*

---

<sup>10</sup> Berkes (2003: 384-385), Fikret’in Ahlak anlayışıyla ilgili şunları kaydetmektedir: “Tevfik Fikret’te ahlâk sorunu ana sorundur; fakat buradaki dinci ahlâk değil, insancı ahlâktır. Bu da geleneklerden sıyrılmak, akla tam özgürlük vermek ve kişiyi bütün insanlığın bir üyesi, bir kardeşi yapmak sorunudur. Tevfik Fikret’in deist ahlâk görüşü, en güçlü olarak ünlü ‘Tarih-i kadîm’ şiirinde gözüktür.”

*Promete* başlıklı şiirinde de Haluk'un şahsında bütün gençliği, Yunan mitolojisinde güneşten ateşi çalıp insanlara sunan Promete gibi, Batı'nın bilim ve tekniğini alıp milletine taşıyacak birer kahraman olmaya çağırmaktadır. Bunu yapacak olan "Meçhul elektrikçi"ye orada bulacağı her şeyi getirmesini öğütlemektedir:

*Müşâtak-ı feyz u nûr olan âti-i milletin*

*Meçhul elektrikçisi, aktar-ı fikretin*

*Yüklen getir -ne varsa- biraz meskenet- fikren*

*Bir parça ruhu, benliği, idraki besleyen* (Tevfik Fikret, 2015: 33)

Fikret, şiirlerinde; ışık, feyiz, nur, ziyâ kelimelerini yoğun kullanmaktadır. *Haluk'un Vedai* şiirindeki "Bize bol bol ziyâ kucakla getir!" mısraında da olduğu gibi, ışık, "pozitif bilim" anlamındadır. Onun pozitivizme yaklaşan bu anlayışına göre bilim, bütün dertlerin devasıdır. Bilim sayesinde toprak altın, dünya cennet olacaktır: "Bir gün yapacak fen, şu siyah toprağı altın / Her şey olacak, kudret-i irfanla... inandım." (Tevfik Fikret, 2015: 31). Bunu yapacak olan da yine *Gökten Yere* şiirinde "Rabb-i mümkinat" (a.g.e., 96) olarak tanımladığı insandır.

Onun hayat felsefesini ve eğitim düşüncesini yansıtan görüşlerinden birisi de *Haluk'un Âmentü'sü* şiirinde yer alan: "Toprak vatanım, nev-i beşer milletim" sözüdür (Tevfik Fikret, 2015: 29). Hem yaşadığı dönemde hem de daha sonrasında bu yaklaşım geniş bir tartışma zemini bulacaktır. Ali Cânib (1919: 466), bu fikirlerin millî terbiye yerine dünya vatandaşlığı öneren Fransız yazar Anatole France'e dayandığına işaret etmektedir. Kaplan (2004: 70-71), bu görüşleri sebebiyle onun "din ve millî kültürün yerine, bir hayli müphem olan insaniyetçilik fikrini koymak" istediğini söylemektedir.

Fikret'in, *Tarih-i Kadim* şiirinde dile getirdiği fikirleri de çokça tartışılmıştır. Fatin Gökmen, Fikret'in *Tarih-i Kadim*'i bunalım halinde yazdığı ve bundan pişman olduğunu aktarmaktadır. Şiiri kimseye göstermemesi şartıyla sadece bir dostuna göstermiş, ancak dostu sözünde durmadığı için şiirin yayılmasına sebep olmuştur. Gökmen, Fikret'in bu şiiri Sultânî'deki öğrencilerin birisinin kitapları arasından düştüğünü görünce ağladığını kaydetmektedir (Eşref Edip, M. Akif I, 258 akt. Ayvazoğlu, 2010: 207). Süleyman Nazif, onun otuz yaşına kadar tam teslimiyet sahibi bir Müslüman olduğunu aktarmaktadır. Fikret, yazdığı; *Sabah Ezanında*, *Asker Geçerken*, *Hasanın Gazası*, *Kılıç* gibi şiirleriyle hamasî, millî ve dinî hisleri yansıtmıştır. Süleyman Nazif, onun son zamanlarında içe kapanıp, toplumdan

soyutlanarak Aşıya'na çekilmesini, zamanında tedavi edilmeyen şeker hastalığına bağlamaktadır (Düzdağ, 2004: 61 - 62).

Mahir İz, Fikret'in de dahil olduğu son dönem Osmanlı aydınları arasında görülen manevi savrulmayı, dinî bilgi ve dinî kültürdeki eksikliğe bağlamakta ve “dinî kültür hiç birinde köklü bir şekilde mevcut” olmadığına dikkat çekmektedir. Okullarda verilen dini bilginin kaynağı “Zihnî Efendi merhumun dini eserleriyle son sınıfta okutulan mücmel akaiden ibaretti” diyen Mahir İz'e göre bu aydınlar, dinin felsefe ve hikmet boyutlarına eğilme imkânı bulamamıştır (İz, 2011: 37). Fikret'in etkili bir şair olduğuna değinen Birinci, ancak milletin tarihine, imanına, kültürüne yabancılaşmış fikirleri sebebiyle, onun ve benzer düşüncelere sahip aydın ve şairlerin, yabancılaşmış bir gençliğin yetişmesine sebep olacağına dikkat çekmektedir (Birinci, 1983: 27).

#### **1.4.1.2. Asım: Marifet ve Fazilette Denge Arayışı**

Osmanlı döneminde yapılmış son birey teklifi Mehmed Akif'ten gelmiştir. Mehmed Akif, Buhara kökenli bir anne ile İpek'ten (Kosova) gelen bir babanın evladıdır. Horasan Erenleri ile Evladı Fatihan'ın bir potada eridiği İstanbul- Fatih'te (Aralık 1873) dünyaya gelen Akif, babasının vefatı üzerine eğitimine, biran önce meslek sahibi olmak için, Halkalı Ziraat Mektebi'nde (1889) devam etti. Edebiyata ilgisi okul yıllarında başlayan Akif'in dile karşı da özel bir yeteneği bulunuyordu. Babasından aldığı Arapça eğitimini devam ettirdiği gibi özel derslerle Farsça ve Fransızca'sını da bu dillerin edebiyatlarına nüfuz edebilecek derecede ilerletti. Mektebi bitirdikten sonra 20 yıl kadar memleketin çeşitli vilayetlerinde memurluk yaptı. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayın hayatına başlayan ve devrin yerli / İslamcı aydınlarının toplandığı Sebilürreşad dergisinde yazar ve başmuharrir olarak görev yapan Akif, Birinci Dünya Savaşı ve Milli Mücadele yıllarında kritik hizmetlerde bulundu. I. TBMM'de milletvekili olarak görev yaptığı dönemde İstiklal Marşı'nı yazdı (Düzdağ, 2004).

Safahat'ın altıncı kitabı olan *Asım*, 2296 mısralık tek bir şiirden oluşur. Yazılışı 1919-1924 yılları arasındadır. Bu yıllar memleketin en kritik yıllarıdır. Eser, dört kişinin konuşmalarından oluşmaktadır. Bu şahıslar: Hocaşade, Köse İmam, Asım (Köse İmam'ın oğlu) ve Emin'dir. Köse İmam eski devrin, Hocaşade ise -II. Meşrutiyet'le iyice belirginleşen- yeni devri temsilcisidir (Düzdağ, 2006). Akif, ikilinin diyalogları üzerinden geçmişin ve hâlin tahlilini yaptıktan sonra önereceği genci inşa etmektedir.

Bu tahlil sürecinde Akif, eskinin açmazlarını yeninin yanlışlarını ortaya koymaktadır. Bütüncül olarak bakıldığında Akif'in arzu ettiği devlet yönetimini ve özlediği toplumu tasvir etmeye çalıştığı görülmektedir. Ona göre, İslâm ahlak ve birikimiyle halkın; garp ilim ve tekniğiyle devletin eksikleri giderilebilecektir (M. Akif, 2011).

Akif'in ortaya koyduğu problemleri çözecek, beklentilerini gerçekleştirecek olan ise Asım'la sembolize edilen yeni nesildir. Asım, Köse İmam'ın gelecekte umutsuzluğunu ifade etmesi üzerine Hocaşade'nin umut olarak ortaya koyduğu neslin adıdır:

*Hale baktıkça adam kahroluyor elde değil;*

*Bizi kim kurtaracak, var mı ki bir başka nesil?.*

*-Asım'ın nesli Hocam (M. Akif, 2011: 104)*

Akif'in üstün özelliklerle kurguladığı Asım, fen ve teknik diyarı Almanya'da eğitim görmektedir. Asım, iyi bir bilgi birikiminin yanında, mükemmel bir ahlaka ve sağlam bir bedene sahiptir:

*Sonra irfanı için söyleyecek söz bulamam...*

*Oğlanın bildiği, öğrendiği her şey sağlam.*

*Boynu dehşetli, evet. Beyni de lakin zinde;*

*Kafa enseyle beraber gidiyor seyrinde (M. Akif, 2011: 112).*

Üstelik Çanakkale'de insan üstü fedakarlık göstererek rüştünü ispat etmiş olan Asım'ın vatan sevgisi hayli yüksek, haksızlığa tahammülsüz ve heyecanlı bir yapıya sahiptir. Bu kişiliği sebebiyle, gördüğü olumsuzluklara hemen müdahil olmakta; doğru bildiğini zorla da olsa uygulamaya kalkmaktadır. Aslında Asım'ın psikolojisini anlamak zor değildir. Arkadaşlarıyla birlikte Çanakkale'de büyük bir mücadele vererek vatani kurtarmışlardır. Asım, binlerce arkadaşını cephelerde şehit bırakmış kendisi de defalarca yaralanmıştır. Savaş bittikten sonra cephe gerisinde gördüğü yolsuzluk, ahlaksızlık ve haksızlıklara tahammül edememiş ve bu insanlara karşı mücadeleye girişmiştir.

Şair önce idealist ve enerjik bir gençten beklenebilecek gerçekçi bir portre çizmekte, ardından da Asım'a rehberlik yaparak, iyi niyetle fakat yanlış yöntemle giriştiği yolun çıkmazlarını kendisine fark ettirmektedir. Yaptığı konuşmalarla ona hukukun, ilmin ve akl-ı selimin yolunu gösterir:

*Bize Asım, ne şunun yumruğu lazım, ne bunun;  
Birinin pençesi ister yalnız: Kânunun.  
Ver bütün kudreti kânuna ki vahdet yürüsün...  
Yoksa millet değil dağınık bir sürüstün....* (M. Akif, 2011: 120).

Bütün bu modernleşme süreci boyunca aranan denge, Akif tarafından “marifet ve fazilet” olarak kodlanmaktadır. Ona göre milletleri iki değer dengesi ayakta tutabilir. Marifet; bilim, teknik gibi somut alana hitap eden birikimi, Fazilet; tarih, felsefe, inanç, kültür, ahlak gibi soyut birikimi işaret etmektedir. Milletlerin ayakta kalabilmesi için bu ikisi birlikte olmak zorundadır. Dolayısıyla milletin çekirdeği olan birey, her iki alandan yeterince beslenmelidir. Çünkü kuvvetsiz ahlak yok sayılıp ezilmekte; ahlaksız kuvvet ise veba gibi insanlık için yok edici bir felakete dönüşmektedir. Bu sınıflamada yerli değerleri aktarma isteğiyle, Batı karşısında ayakta kalma kaygısı arasında denge kurmaya çalışıldığı çok açıktır:

*Ma’rifet kudreti olmazsa bir ümmette eğer,  
Tek faziletle teâlî edemez, za’fa düşer.  
İbtidâîliğe mahsus olan avare sükûn,  
Çöker asabına. Artık o da bundan memnun*

*Ma’rifet, farz edelim, var da, fazilet mevkûd..  
Bir felaket ki cemâatler için, nâ-mahdûd.  
Beşerin rûhunu tesmîn edecek karha budur;  
Ne musibettir o, tâunlara rahmet okutur* (M. Akif, 2011: 127- 128)

Akif, kitabın sonunda Asım ve arkadaşlarını I. Dünya Harbi’ne katılmak için yarım bıraktıkları eğitimlerini tamamlamak üzere tekrar Almanya’ya dönmeye ikna etmektedir. Marifet alanına giren birikimi ülkeye getirme misyonu yüklemektedir Asım’a:

*O çocuklarla berâber, gece gündüz, didinin;  
Giden üç yüz yıllık ilmi sık elden edinin.  
Fen diyârında sızan nâ-mütenâhî pınarı,  
Hem için, hem getirin yurda o nâfi suları* (M. Akif, 2011: 129-130).

Avrupa’daki gelişmeleri yakından takip eden Akif, Asım’a atomu parçalama çalışmaları sonunda dünyadaki var olan düzenin kökten değişeceğini, kendisinin de bundan geri kalmaması gerektiğini hatırlatır:

*Yarının ilmi nedir, halbuki? Gâyet müdhiş:*

*“Maddenin kudre-i zerriyyesi” uğraştığı iş.*

*O yaman kudrete hâkim olabilsem diyerek,*

*Sarf edip durmada birçok kafa binlerce emek.*

*Onu bir buldu mu, artık bu zemin; Başka zemin.*

*Çünkü bir damla kömürden edecekler te'min;*

*Öyle milyonla değil, nâ-mütenâhî kudret!..” (M. Akif, 2011: 130).*

Sonuç olarak ortaya kafası ve kalbi iyi çalışan, hak ve hukuktan ayrılmayacak, irade sahibi, bilim – değer dengesi yerinde bir kişilik çıkmaktadır. Akif’e göre, toplumsal problemler ancak böyle bir nesille çözüme kavuşturulabilir. Akif’in geleceği inşa edecek umudu olan Asım, aynı zamanda kurulacak yeni devletin insan yetiştirme politikası için de bir tekliftir.

II. Meşrutiyet Dönemi’nin iki önemli şairi, gelecek umutlarını gençlik üzerinden kurgulamışlardır. İkisi de kahramanlarını ülkeyi bunalımdan çıkaracak ve kalkındıracak bir kişilik olarak inşa etmekte; her ikisi de onu, ileri teknolojiyi ülkeye getirmesi için Batı’ya göndermektedir. Hem Akif hem de Fikret, yaşadığı dönem itibariyle Batının yakıcı gücünden kurtulabilmek için, gençlerin Batı teknolojisini edinmeleri gerektiğine inanmaktadır.

Fikret’te geçmişin ve geçmiş inançların yerini akıl almaktadır. Akıl kökenli inanç esaslarını *Haluk’un ‘Âmentü’sü* şiirinde açıklamaktadır. Berkes (2003: 385), bu esasları şöyle sıralamaktadır: “İnsana inanç, kardeşliğe inanç, kendini yükseltme gücüne inanç, kişi özgürlüğüne inanç ve aklın dünyayı değiştirme gücüne inanç”. Akıl ve bilim, insanı aydınlatacak ve onu mutluluğa eristirecek kuvvetken, bunlar Akif’te meselenin sadece bir boyutunu oluşturmaktadır. Onun bir yüzü ileriye dönükken diğer yüzü geçmiş birikime odaklıdır. Ona göre “İctimâî bütün amiller” ancak “maziye inen, kökü miktarı” kuvvetlidir. Soyut birikimin taşıyıcısı olan “fazilet”in, “en uzun en derin köklere yaslan”dığına; bu kökleri hiç kurumadan yaşatan suyun ise “Dîn-i Mübîn” olduğuna inanmaktadır. Yaşanan olumsuzluklar dolayısıyla ümitsizliğe kapılmayı doğru bulmayan Akif, kökler ve onu besleyen su kaynağı olduktan sonra ağacın “Dalı kopmuş, ne olur? Gövdesi gitmiş, ne zarar?” diyecektir (Asım, 2011: 129).

II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin bilim – değer dengesi üzerine yürüttükleri tartışmayı Akif ve Fikret’in metinleri üzerinden de takip etmek mümkündür. Fikret’te

merkezi bir yerde duran bilim, Akif’te önemli bir araç haline gelmektedir. Ona göre, toplumu yeniden ayağa kaldıracak ana kuvvet köklerde aranmalıdır. Fikret’in bilimi insanlığı her bakımdan ilerleteceğine inanmasında, şüphesiz *Haluk’un Defteri*’ndeki şiirleri I. Dünya Savaşı’ndan önce yazmış olması ve kendisinin de savaşın ağır bilançosunu görmeden ölmesi etkilidir. Akif, ilk büyük dünya savaşının oluşturduğu yıkımın ardından değerden yoksun bilim ve teknolojiyi “*Ne musibettir o, tâunlara rahmet okutur*” diyerek ‘veba’ya benzetecektir. Kenan (2013: 264- 265), I. Dünya Savaşı’nın hemen sonunda “değer” tanımayan bilimin sorgulanmaya başladığını ifade eder ve bunu da, Walter Benjamin’in, 1921’de Paul Klee’nin *Angelus Novus* adlı tablosu üzerine yaptığı değerlendirme üzerinden örneklendirir. Ona göre, özellikle II. Dünya Savaşı’nın ortaya koyduğu büyük felaket, bilim değer dengesi üzerine daha derin düşünülmesi gerektiğini hatırlatmıştır.

Bilim değer dengesiyle birlikte düşünülebilecek önemli tartışmalar arasında “Millî terbiye” ve “Fennî Terbiye” tartışmaları yer almaktadır. Eğitimin toplumsal kökenleriyle uluslararası boyutunu ifade eden bu tartışmaları da Fikret ve Akif üzerinden takip etmek mümkündür. Her iki isim de modern bilime oldukça açık ve elde edilmesi gerektiği konusunda hem fikirler. İkisi de kurguladıkları modern genci Batı bilimini transfer etmek üzere Avrupa’ya göndermektedir. Modern birikimle (Fennî Terbiye) kurulacak ilişki konusunda hem fikir olsalar da “Millî terbiye” konusunda ayrılmaktadırlar. Fikret için tarihten gelen birikim büyük oranda toplumu geri bırakan ve ilerlemeyi engelleyen bir yükür. Akif’in geçmişe ve klasik kurumlara yaklaşımı ise daha seçicidir. Medresenin uzun süredir fonksiyonunu yerine getiremediği için “üç yüz senelik” bir farkın oluştuğu kanaatindedir. Modern birikim ancak dine ve tarihsel birikimin üzerine konulacak tamamlayıcı unsurdur. Fikret’te, evrenselleşen değerler üzerine varlığını bina edebilen birey, Akif’te inanç ve kültürel birikimin taşıyıcısı olan havzaya dayanmaktadır.

Modern dönem birey arayışları kapsamında kaleme alınan eserlerde, inşa edilmek istenen yeni insanın temel özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yukarıda değinilen eserlerdeki bireylerden Cezmi ve Sabih tarihi kişilikler; Rakım, Mansur, Haluk ve Asım yazıldıkları dönemden şahıslardır. Bunların içinden sadece Haluk gerçek bir şahsiyettir. Yazılışları itibariyle hepsinin temel gayesi “Yeni Bir Birey” önerisinde bulunmaktır. Bu eserler üzerinden toplumun eğitilmesi, iyi ve güzel olana sevk edilmesi hedeflenmektedir. Eserlerde sosyal adaletsizlik, tembellik, dinin yanlış

anlaşılması, cahillik, taklitçilik yaygın olarak eleştirilen durumlardır. Bunun yanında çalışkanlık, vatanseverlik, kahramanlık, adanmışlık, fedakarlık, bilgi, irade ve yüksek ahlak sahibi olmak gibi olumlu özellikler karakterlerin ortak yönlerini oluşturmaktadır. Mansur, Haluk ve Asım aldıkları modern eğitimle dışa açık ikili bir birikime sahip olmaları yönüyle diğerlerinden ayrılmaktadır.





## İKİNCİ BÖLÜM

### II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ YAYINCILIK VE EĞİTİM DERGİLERİ

Görece hür bir ortamın oluşması sonucu, bu dönemde birçok dernek/cemiyet kurulmuş, gazete ve dergiler yolu ile her türlü fikir ve düşünce tartışılarak toplumla paylaşılmıştır. Yeni bir gazete veya derginin yayın imtiyazı alabilmesi için yalnızca bir beyanname doldurulup talep edilmesi yeterli olabilmektedir. II. Meşrutiyet döneminde bir kısmı hiç yayınlanmamış olan çok sayıda yayın için imtiyaz hakkı alınmıştır.

Ayın Tarihi Dergisi, 1927 Ağustos’unda çıkan 41. sayısından itibaren II. Meşrutiyet’in ilanıyla (23 Temmuz 1908) birlikte yayın hayatına başlamak üzere imtiyaz hakkı almış gazete ve dergilerin listesini neşretmeye başlamıştır. “Meşrutiyetin İlanından Beri Türkiye’de Neşrolunmuş Gazete ve Mecmualar” başlığıyla yayımlanmaya başlayan listede ilk olarak Ağustos 1909’a kadar olan dönemde neşredilen dergi ve gazetelerin isimleri yer almıştır. Bu periyoda ait gazete ve dergilerin sadece alfabetik olarak (Elif –Ye) isimleri listelenmiştir. Listenin ikinci kısmında ise Ağustos 1909’dan 26 Temmuz 1927’ye kadarki döneme ait gazete ve dergilerin listesi sıralanmaya başlamıştır. Ancak bu kısım biraz daha detaylı olarak hazırlanmıştır. Dergilerinin isimlerinin yanında dili, imtiyaz sahibi, mesul müdürü, yayın izin tarihi gibi bilgiler de verilmiştir (Ayın Tarihi, 1927: 2352-2358). Dergi, listeyi ileriki sayılarında da yayınlamaya devam etmiş, en son liste Ağustos 1928’de yayımlanmıştır. Ancak alfabetik olarak neşredilen listede yer alan son yayın “Memurîn” adlı gazete / dergidir. (Ayın Tarihi, 1928: 3641-3651).

Alfabetik olarak hazırlanmış olan liste, mim harfiyle başlayan ilk 24 yayının ismi listelendikten sonra devam etmemiştir.<sup>11</sup> Künyelenen 1531 dergiden 310 tanesi Temmuz 1908- Ağustos 1909 tarihleri arasına, 1140’ı 1909 -1922 arasına, 81’i 1922

---

<sup>11</sup> Yayın listesi Gazel ve Ortak tarafından Latin alfabesine aktarılmıştır. Bkz. Gazel, A. & Ortak, Ş. (2010). İkinci Meşrutiyet’ten 1927 Yılına Kadar Yayın İmtiyazı Alan Gazete ve Mecmualar (1908-1927), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 223-256.

sonrasına aittir. Bu durumda 1450 tanesinin II. Meşrutiyet döneminde yayımlandığı görülmektedir.

Uluslararası olma bakımından da dönemin dergileri geniş bir etki alanına sahiptir. Dergiler -ağırlıklı Türkçe olmak üzere- İmparatorluğun sosyal yapısına uygun olarak ulusal ve uluslararası toplam 15 farklı dilde yayımlanmaktadır. Mim harfinden sonraki yayınların listesine ulaşamadığı hatırlanacak olursa farklı dildeki yayın sayısının çok daha fazlalaşmasını beklemek mümkündür. Öte yandan çok dilli dergi yayıncılığı da oldukça yaygındır. Müstakil olarak çıkmadığı halde “Türkçe-Çerkezce”, “Türkçe-Tatarca” gibi iki veya daha fazla dilde birlikte çıkan dergileri de saydığımızda 21 farklı dilde yayına ulaşılmaktadır.<sup>12</sup>

Çok dilli olarak yayımlanan dergilere bakıldığında en fazla yayının Türkçe-Fransızca (47 adet) olarak çıktığı görülmektedir (Gazel ve Ortak, 2006). Bu durum, dönemin dil ve düşünce dünyasında Fransız etkisini görmek bakımından dikkat çekicidir. Çok dilde çıkan dergiler arasında “Türkçe- İngilizce” gibi iki dilde yayımlananlar olduğu gibi üç, dört, beş dilde birden yayımlananlar bulunmaktadır. Dergilerden *Sadâ-yı İslam* gibi “Türkçe – Fransızca – Arapça – Farsça – Hintçe – İngilizce - Afganca” olmak üzere yedi dilde yayımlanan örnekler de bulunmaktadır (Gazel ve Ortak, 2006: 250). Dergilerdeki bu zenginlik yayıncılar konusunda da kendisini göstermektedir. Yayıncılar arasında Müslümanlar, gayrimüslimler, kadınlar, yerli ve yabancı kuruluşlar bulunmaktadır.

## 2.1. Çalışmada Kullanılan Eğitim Dergileri

Eğitimin farklı alanlarıyla ilgili yürütülen tartışmalar dönemin yayımlanmakta olan gazete ve dergilerinin neredeyse tamamının etkin katılımıyla sürdürülmüştür. Bu dönem, Türkiye tarihinde eğitim hakkında bol miktarda yayının yapıldığı ve deneyimin kazanıldığı bir dönemdir (Ergün, 1996). Eğitim üzerinden yürütülen bütün bu kapsamlı tartışmaların bir yansıması olarak II. Meşrutiyet döneminde sadece eğitim alanına odaklanan dergiler de yayın hayatında yer almıştır. Osmanlı Devleti’nin başkenti olması sebebiyle bahsi geçen dergilerin önemli bir kısmı İstanbul’da yayımlanmaktadır. Yahya Akyüz’ün (2001) belirttiğine göre, İstanbul’da dönemin

---

<sup>12</sup> Aydeniz (2007: 12), Osmanlı topraklarında Türkçe’den başka 22 farklı dilde 1746 gazete ve derginin yayımlanmış olduğunu kaydetmektedir.

eğitimcileri tarafından çıkarılan ve eğitim tarihimiz açısından önemli bir yere sahip olan başlıca dergiler; Mir’at-i Maarif, Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası, Terbiye ve Oyun, Terbiye Mecmuası, Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası ve Muallim mecmualarıdır. Araştırmaya konu olan dergilerin başlıca özellikleri şöyledir:

### 2.1.1. Tedrisât-ı İbtidâiye (Tedrisât) Mecmuası

II. Meşrutiyet döneminin en önemli eğitim dergilerinden biri olan Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası, 1910 yılında dönemin ünlü eğitimcisi Satı Bey tarafından yayımlanmaya başlamıştır. Maarif Nezareti adına Darülmuallimîn Heyet-i Tâlimiyesi tarafından aylık olarak İstanbul’da yayımlanan dergi, 1925 yılına kadar yayın hayatına devam etmiştir. Derginin adı Satı Bey’in ayrılmasından sonra -19. sayıdan itibaren- Tedrisât Mecmuası olarak değiştirilmiştir. Darülmuallimîn Mektebi’nin müdürü aynı zamanda mecmuanın başyazarıdır.

Dergi, savaş dönemi şartlarına rağmen kesintisiz ve uzun soluklu olarak yayımlanabilmiştir. Resmi bir yayın organı olan bu dergi, dönemin önde gelen eğitimcileri tarafından yayımlanmaktadır. Bu yönüyle II. Meşrutiyet devri eğitim politikalarını yansıtmaları bakımından önemlidir. Dergi üzerinden dönemin eğitim anlayışında gerçekleşen değişimleri ve arayışları görmek mümkündür. Ayrıca II. Meşrutiyet Döneminin eğitim çabalarını ve eğitim yoluyla yetiştirilmesi hedeflenen yeni insan prototipinin özelliklerini takip etmek de mümkündür.

Derginin ilk sayısında yer alan “İzâh-ı Meslek” başlıklı yazıda derginin yayın amacı, hedefleri, yayın politikalarıyla ilgili temel ilkeler açıklanmıştır. Derginin çıkarılma amacı, mekteplerin ihtiyaç duyduğu eğitim öğretim usulleriyle ilgili ıslahat sürecine yayın yoluyla katkı yapmak şeklinde belirtilmiştir. Yazıda önce okulların önemi ifade edilmiş; ardından eski eğitim usulünün yanlışlarına değinilmiş; son olarak da memleketin geleceğini inşa edecek olan çocukların nasıl yetiştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Giriş yazısında eğitime ne büyük umutlar bağlandığı ve “ikbal ve istikbalin” kurtarıcılığı vazifesinin mekteplere yüklendiği açıkça ifade edilmiştir:

*Darülmuallimîn katiyen kânidir ki: milletlerin ikbal ve istikballeri hep mekteplerinin, hep Tedrisât-ı İbtidâiyelerinin, hal ve şekillerine göre tayin eder; milletlerin ahvâlinde en derin tahviller, en büyük inkılaplar her şeyden ziyade tahsîl-i ibtidâiyeleri sayesinde vukû’a gelir. Bizim, Osmanlıların*

*istikbali de her şeyden evvel ve her şeyden ziyade mekteplerimizin alacağı şekle göre tayin edecektir; ‘Yarınki Osmanlılık, bugünkü mekteplerde hazırlanacaktır’ (İzâh-ı Meslek, 1325:1).*

Okulların yetiştirmesi gereken bireyin temel nitelikleri, ideal okulun sahip olması gereken özellikleri işaret eden şu ifadelerden de anlaşılmaktadır: “..mekteplerimizi “hür ve müteharri fikirler”, “ciddi ve müteşebbis tabiatlar”, “fedakâr ve hayırhâh kalpler” velhasıl “hakîki ve hamiyetli Osmanlılar” yetiştirebilecek bir hale getirmek..” ancak bunun için “usûl-i tedris ve idarelerinde ciddi ıslahat ve esaslı tebdilât yapmak lazımdır.” İlkokul kademesinde benimsenmesi gereken gayeye ve bu gayeye ulaşmak için “takip edilmesi lazım gelen usul” konusunda yol gösterici olmak derginin varlık sebebi olarak ifade edilmiştir (a.g.e., 1325:1). Derginin içeriğinde bulunan bölümlerin çerçevesi şöyledir (Kaya, 2008):

**1. Bölüm: Malumât-ı Umûmîyye Kısmı:** Bu bölümün ismi 7-38. sayılarda “Nazariât ve Malumât” kısmı şeklinde değiştirilmiştir. 39-43. sayılarda ise yeniden değiştirilerek “Malumât ve Nazariyât” halini almıştır. Bölüm sosyoloji, psikoloji, eğitim felsefesi, genel öğretim yöntemleri gibi teorik ağırlıklı bilgileri içerir.

**2. Bölüm: Ders Numuneleri Kısmı:** Bu bölümün 7. sayıdan itibaren “Tatbikat ve Ameliyât” ismini almıştır. Hitap ettiği ibtidâi okul (İlkokul) öğrencilerin seviyesine uygun olarak din, ahlak, müzik, tarih, resim, el işleri ve eşya üzerine ders konularını ihtiva eden okuma parçaları, öğretmenler için çeşitli derslere ait ders numuneleri yer almaktadır. Bu iki bölüm 44. sayıdan sonra, Selim Sırrı Bey’in okul müdürlüğüne atanması ve dergide başyazarlığa başlamasından itibaren kaldırılmış, konular artık bütün olarak yazılmaya başlanmıştır.

**3. Bölüm: Kısm-ı Resmî:** 20. sayıdan itibaren konulan bu bölüm Nizamnâme, tayinler, tebligatlar vb. konuları ihtiva etmektedir. Ancak bu bölüm her sayıda düzenli olarak yayımlanmamış, 43. sayıdan itibaren kaldırılmıştır.

**4. Bölüm: Şuûn-ı Maarif / Darülmuallimîn Şuunu Kısmı:** 24. sayıdan itibaren dergiye konulan bu bölümde eğitim öğretim hayatında yapılan yenilikler, yeni gelişmeler, darülmuallimîn okullarında yapılan faaliyetler yer almaktadır. Bu bölüm bütün sayılarda yer almamakla birlikte devamlılığı sürdürülmüştür. Selim Sırrı Bey’in başyazarlığından itibaren bölümün ismi “Maarif Şuûnu” olarak değiştirilmiştir. Dergide ayrıca 22-24. sayılarda ilave kısım yayımlanmıştır.

Derginin yayımlandığı dönemde hem başyazarlığını yapan hem de okulun müdürlüğünü yürüten yönetici kadrosu şöyledir:

Satı Bey; 1-18. sayılar (1325- 1327)

Ali Reşat Bey; 19-20. sayılar (1328)

Ebu Muhsin Kemal Bey; 22-43. sayılar (1329-1333)

Selim Sırrı Bey; 44-61. sayılar (1333-1337)

İhsan Bey; 62-63. sayılar (1337-1341)

İbrahim Alaaddin Bey; 64-69. sayılar (1341)

Çok sayıda eğitimcinin yazılarına yer veren derginin başlıca yazarları arasında: Sâtı, Harun Reşid, İbrahim Alaaddin [Gövsa], Ali Ulvi [Elöve], İhsan [Sungu], Ali Nusret, Selim Sırrı [Tarcan], Sıraceddin [Hasırcıoğlu], Cevad, Abdüllatif, İsmail Hakkı [Baltacıoğlu], Faik Sabri, İhsan Şerif, Mustafa Şekip [Tunç], Hüseyin Ragıp [Baydur], Ruşen Eşref [Ünaydın], Fazıl Ahmet, Feridun, Necmeddin Sadak, Ali Haydar [Taner], Mustafa Rahmi [Balaban], Mustafa Suphi, Şevket, Tevfik Fikret zikredilebilir. Dergide bunlardan başka imzalı ve imzasız çok sayıda makale bulunmaktadır.

### **2.1.2. Muallim Mecmuası**

Hüseyin Ragıp (Baydur) tarafından 15 Temmuz 1332 ile 15 Eylül 1334 yılları arasında (1916-1918) İstanbul’da yayımlanmış aylık bir dergidir. 25 sayı çıkabilmiş olan dergi, iki ciltte toplanmış 860 sayfalık bir içeriğe sahiptir. Her sayısında Türk Yurdu dergisi ve Türk Ocağı reklamlarının yer aldığı dergide, Türkçülük akımının etkisi yoğun olarak fark edilmektedir.

Muallim dergisinin muhtevasında millî terbiye tartışmaları, en önemli konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Derginin içeriği % 52 eğitim konularına, % 32 genel konulara, % 13 ahlak konusuna ve % 3 sağlık konusuna ilişkin makalelerden oluşmaktadır (Uslu, 2013:48). Makalelerde millî terbiye, modern eğitim, eğitim materyalleri, eğitim metot ve yaklaşımları, eğitim psikolojisi, ders planlaması, eğitim felsefesi, birey ve toplum hayatı, eğitim tarihi, eğitim sosyolojisi, beden ve müzik eğitimi gibi konular yer almaktadır ( Ünişen, 2013: 113).

İlk sayısında Muallim Mecmuası Heyet-i Tesisiye imzasıyla çıkan ve Ziya Gökalp tarafından kaleme alındığı düşünülen “Niyete Dair Birkaç Söz” başlıklı takdim yazısında dergi tanıtılmakta, amaç ve muhtevasının ne olacağına dair ayrıntılı bilgi verilmektedir. Takdim yazısında Avrupa’da ayakkabıcılara kadar bütün “meslek

erbabına” yönelik müstakil dergiler olduğu ifade edilmektedir. Bizde ise çeşitli kademelerde görev yapan öğretmenlerimizin bile birbirlerinin faaliyetlerinden, usullerinden habersiz olduklarına dikkat çekilmektedir. Derginin çıkış amacının öğretmenler arasındaki kopukluğu gidermek, birbirlerinin uygulamalarından haberdar olmalarına katkı sağlamak olduğu belirtilmiştir:

*Bunlar (muallimler) ülkenin dört bir köşesine yayılmış, bazıları iptidâilerde, bazıları idâdî ve Sultânîlerde ayrı ayrı vazifelerle, fakat müşterek bir maksat için çalışıp çabalyorlar; kimi mektep idare ediyor kimi ders okutuyor. Bunların hepsi birbirlerinden habersiz. Her biri kendine göre bir ayrı usûlün takipçisi, bir başka yolun yolcusu. Kastamonu'daki bir müdür ile buradaki bir müdürün ceza meselelerine karşı mütâlaaları nedir? Konya Sultânîsi tarih muallimiyle İstanbul Sultânîsi tarih mualliminin tarih tedrîsâtına ilişkin fikirleri bir mi? (...)İşte bütün bunlar Muallim'in sayfalarında görülecek, çünkü Muallim'in sayfaları bütün muallimlerin fikirlerine, içtîhâtlarına, emel ve gâyelerine açık ve âmâde duracaktır (Niyete Dair., 1332: 1-2).*

Yazıda, hayatta muvaffakiyet sağlamış bütün milletlerin bu başarısının, “topluluk”, “tecanüs” ve “bütün fertleri aynı fikir ve his terbiyesi almış” olmasına dayandığı bilinmesine rağmen, bütün bunların sağlayıcısı olan “muallimlerin başka âlemlerde yaşar gibi, birbirinden habersiz kalmaları nasıl caiz olur?” diye sorulmaktadır. Dergiye, öğretmenler arasındaki irtibatı sağlayacak mecra olma vazifesi verilmektedir: “Muallim'in vazifesi, muallimleri birbirlerinden haberdar etmektir. Onlar maddi mesafeler ve resmi sınıflar maverasından yekdiğeriyle dertleşmek, münakaşalar etmek ve nihayet anlaşmak çaresini ‘Muallim’de bulacaklardır.”

Derginin yayıncıları, büyük iddialarda bulunmak yerine alanda ihtisaslaşmış ve öğretmenlerin etrafında toplanacakları yetkin bir meslek yayını çıkarma hedeflerini net bir şekilde ortaya koymuşlardır:

*Hülasa şu kısa takrirden anlaşılacağı veçhile ‘Muallim’in sadece bir meslek gazetesi olmaktan başka bir iddiası yoktur; ve bunun içindir ki o, her meslek sahibi ve meslek aşığı gibi sessiz, mütevazı, samimi ve gayretli olmayı meziyetlerinin en büyüğü telakkî edecek ve günün birinde ömürlerini ve bütün gençlik ateşlerini aynı mesleğe vakfetmişlerin sessiz, mütevazı ve samimi*

*kendi sıcak dairesi içine girip toplandıklarını görmekle müftehir ve mübâhî olacaktır” (Niyete Dair..., 1332: 2).*

Muallim Mecmuası yazarları çoğunlukla dönemin diğer sosyal bilimler ve eğitimle alakalı mecmualarında da yazmaktadır. Başlıca isimler: Ahmet Hikmet, Abdülhak Hamit, Ahmet Cevad, Ali Canım, Ali Haydar, Ali Ekrem, Reşid Galip, Ethem Nejat, Fatih Rıfkı, Fazıl Ahmet, Giritli Şerif, Feridun Nigar, Halil Nimetullah, Hakkı Tarık, Halil Nimetullah, Harun Reşid, Hulusi, Hüseyin Daniş, Hüseyin Ragıp, İbrahim Alaaddin, İsmail Hakkı, Kazım Nami, Mehmed Emin, Zekeriya, Mustafa Şekip, Nafi Atuf, Necmeddin Sadak, Satı, Sadrettin, Celal, Selim Sırrı, Vedat Nedim, Ziya Gökalp'dir.

### **2.1.3. Terbiye Mecmuası**

*Terbiye Mecmuası*, 28 Mart 1914 tarihinde yayın hayatına başlamış bir eğitim dergisidir. Dergi içerisinde eğitim bilimleri ile ilgili makaleler ve bu makaleler doğrultusunda hazırlanmış ders uygulama örnekleri bulunmaktadır. 15 günlük periyotlarla çıkan derginin başyazarlığını Satı Bey yürütmektedir. I. Dünya Savaşı çıkınca dergi yayımını durdurmak zorunda kalmıştır. 29 Ağustos 1918 tarihinde *Terbiye* adıyla tekrar yayımlanmaya başlayan derginin *Terbiye Mecmuası*'nın devamı olduğu “Terbiye, Harb-i Umûmînin zuhurundan birkaç ay evvel neşrine başlanarak ancak dört nüshası çıkarılabilmiş olan ‘Terbiye Mecmuası’nın yerine kâim olmak üzere çıkıyor, ve onun başladığı vazifeyi îfâya devam etmek istiyor.” denilmek suretiyle ilan edilmiştir (Kârilere, 1334: 1). İsim değişikliğinin ise “Terbiye Mecmuası ünvanının Fennî Terbiye Encümeni tarafından neşrine başlanan mecmuaya verilmiş olması” sebebiyle olduğu ifade edilmiştir.

Derginin birinci dönem ilk sayısında yer alan “Başlarken” adlı yazıda derginin niçin yayımlanmaya başlandığı izah edilmiştir. Bu giriş yazısında derginin nasıl ağır bir sorumluluk bilinciyle yayımlandığı ve eğitime nasıl bir anlam yüklendiğini görmek mümkündür:

*Bu mecmuayı neşre başlarken ... derûhte etmiş olduğumuz vazifenin büyüklüğü karşısında ne kadar derin bir hiss-i mebâhat duyuyorsak ağırlığı altında da o kadar ezilir gibi oluyoruz filvâki ‘terbiye’ meşgalelerinin o kadar vasat ve kuvvet kesb ettiği bu asırda... yalnız âtisini değil ferdâsını bile “terbiye”den beklemeye mecbur olan bu memlekette... bir “terbiye*

*mecmuası” tesis etmek isteyenler, ne ağır bir vazife yüklenmiş olmazlar!*  
(Başlarken, 1330:1).

İçinde bulunulan fikri buhrana dikkat çekilen yazıda bu kargaşanın giderilmesi için derginin çıkarılmaya başlandığı ifade edilmiştir:

*Herkesin, bilâistisna herkesin, - ya talebesine, ya evladına, ya ailesine, ya muhitine, veya hiç olmazsa nefesine karşı – bir mürebbî olması lazım gelen bu asırda... fikir cereyanlarının sabit yataklar bulamayarak her tarafa dağıldığı, şimdi ani bir tuğyân ile her şeyi ve herkesi sürükler gibi görünürken, sonra birden kızgın kum çöllerine tesâdüf eden dereler gibi gâib olup gittiği bu memlekette... bir “Terbiye Mecmuası” tesis etmek isteyenler... ne mesuliyetli bir vazife altına girmiş olmazlar!.. (a.g.e., 1330:1).*

Derginin içeriğinde terbiye, eğitim düşüncesi, kadın, çocuk, okullarda eğitim, ahlak, aile, uluslararası eğitim kurumları gibi konular yer almaktadır. İkinci yayın döneminde derginin içeriğinde önceki döneme göre bazı değişiklikler olmuştur. Mesela derginin içeriğinde yer alan “Ders Numuneleri” kısmı yeni dönemde kaldırılmıştır. İçerikte göze çarpan bir diğer değişiklik ise dergide kullanılan fotoğraflardır. Birinci yayın döneminde konularla ilgili fotoğraflar kullanılırken ikinci dönemde fotoğraf kullanılmamıştır (Meram, 2014: 7). Dergi, yeni dönemde de fazla uzun ömürlü olamamış, altı sayı sonra yayın hayatı sonlanmıştır. Tamamı 10 sayı çıkmış olan dergi, toplam 432 sayfalık bir hacme sahiptir.

Derginin yazarlarını ise başta Satı Bey olmak üzere, H. Fikret, Nafi Atuf, Osman Fahri, İhsan, Ahmed Cevad [Emre], Suat Fahri, Fazıl Ahmet, İbrahim Alaaddin, Doktor Nuri Bekir, Mustafa Şekip, Sıraceddin, Mustafa Rahmi, İsmail Hakkı, Ali Ulvi, Avni, Besim Atalay, Ferit Necdet, Naci, Necmi, Ruşen Eşref gibi dönemin önde gelen eğitimcileri oluşturmaktadır.

#### **2.1.4. Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası**

Dergi, Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti’nin ilmi bir yayın organı olarak neşredilmiştir. İlk olarak Eylül 1332 tarihinde neşredilen derginin ilk sayısında yer alan “Maksat” başlıklı yazıda “gayr-ı mevkût” bir mecmua neşredileceği ifade edilmektedir (Maksat, 1332: 1-2). Sayıların çıkış tarihlerine bakıldığında düzenli yayımlandığını söylemek güçtür. 1333’de (Nisan) ikinci sayısı çıkan derginin 3. sayısı yaklaşık bir yıl sonra (1334 Mart) yayımlanabilmiştir. Bir ay sonra (Nisan 1334) 4. sayı, Ağustos 1334’de



de 5. sayı yayımlanmıştır. Şubat 1335 tarihinde yayınlanan 6. sayı derginin ulaşabildiğimiz son nüshasıdır. “Maksat” yazısında yayın heyeti tarafından hem tarih hem de sayfa sayısı ile ilgili olarak “Mecmuanın vaktini ve sayfalarını tanzim edecek olan kanun, imkân ve ihtiyaçtır” denilmektedir.

Dergi’nin neşredilme maksadı “tamamıyla ilmidir” denilmektedir. Hitap ettiği kitleyle ilgili olarak ise “Maksat” yazısında “Cemiyet risâleyi herhangi bir okuma yazma bilen kimsenin istifadesi için neşretmiyor; adedi mahdut, fikirli bir zümrenin alakası namına çıkarıyor” ifadeleri kullanılmaktadır. Derginin halkın seviyesini yükseltmek gibi bir amacının olmadığı “fakat talim ve terbiyeye dair olan milli işleri mecmua vasıtasıyla düşünmek ve düşündürmek” olduğu da ayrıca belirtilmektedir.

Derginin sahibi olan Cemiyet’in sadece teorik alanla uğraşmadığı, teori ve uygulamayı birlikte ele aldığı hatırlatılmış ancak “amelîyât ve Tatbîkata hasrettiği vesâit”in bu dergi olmadığının altı çizilmiştir.

Bu hatırlatmadan sonra derginin yayın çizgisi “Şu taktirde mecmuanın mahiyeti, milli talim ve terbiyenin yalnız ilmi ile uğraşmaktır. Milli talim ve terbiyenin tetkik ve ıslahına ait olan fikriyat ve nazariyât, bu mecmuada yer bulacaktır” ifadeleriyle net bir şekilde ortaya konmuştur. Ayrıca “Mürebîlik ve muallimlik mesleğinin tekâmül ve intişârına müfid olabilecek her türlü umûmî mâlûmatın, tavsiyelerin de mecmuada” yer bulacağı ifade edilmiştir. Dergideki yazıların cemiyetin ilim heyeti tarafından sağlanacağı ancak hariçten gelecek uygun yazılara da yer verileceği ilan edilmiştir.

Dergide Abdurrahman Şeref Bey, Ahmed Cevad, Ahmet Hikmet, Ali Canib, Ali Kâmi [Akyüz], Ayas (Ömer Seyfettin), Baha Said, Haydar Rıfat [Yorulmaz], İsmail Hakkı, Mehmed Emin, Yemo, Mustafa Şekip gibi yazarların yazıları ile çeşitli konferansların metinleri yer almıştır. Ağırlıklı olarak talim terbiye, lisân, pedagoji, eğitimdeki problemler gibi başlıklar ele alınmıştır.

Yüksek ilmi hedeflerle yayın hayatına başlayan ve oldukça hacimli bir dergi olan Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası toplam 433 sayfa hacme ulaşan 6 sayı çıkabilmiştir.

#### **2.1.5. Mir'at-i Maarif Mecmuası**

Cemiyet-i Muallimîn uhdesinde neşredilen ve mesul müdürlüğü Namık Ekrem tarafından yürütülen dergi sadece iki sayı yayımlanabilmiştir. İlk sayıda “Meslek”

başlığıyla kaleme alınan yazıda, dergide talim ve tedris meseleleriyle ilgili bahislerin incelenmesi gibi konuların merkeze alınacağı ifade edilmiştir: “Hulûs-i niyet bizden, muvaffakiyet de Cenâb-ı Haktan me’mul ve mütemennâdır.”( Meslek, 1324: 1)

Birinci sayıda yer alan “Mebde-i Neşriyatta Takip Edecek Programımız” başlıklı yazıda derginin yayınında takip edilecek usul maddeler halinde sıralanmıştır:

- 1- *“Mesleğimiz ve ahz-ı âmâlimiz, ruh-i tekâmül ve temeddün sayılan, terakki-i ma’arife hıdmet olduğundan vatan ve milletimiz için nâfi’ her türlü âsâr-ı kalemiyeye sahifelerimiz açıktır.*
- 2- *Gazetemize yalnız meşâhirin değil, şebân-ı vatandan eli kalem tutanların da müntehip makâlâtı müfidesi (ayrıca tahsis olunan sütunlar) derc olunur.*
- 3- *Ağrâz-ı şahsiyeden bahis makaleleri -gazetemizin cedit mesleğine münâfi olduğundan- neşretmekte ma’zuruz.*
- 4- *Menâfi’i umûmiyeye muvâfık, müdâfi-i hukûk-ı muallimîne müteallik âsâr-ı vârideyi (sahiblerinin imzasıyla) derc etmeyi vazife addeder.*
- 5- *İhdâyı âsâr lûtfunda bulunan muallimîn-i muktedire ve muharrirîn-i meşhûramızın tasvirleriyle de nâciz ceridemizin sahifeleri ziynetyâb olacaktır.*
- 6- *Âsâr-ı vârideyi, tarih-i vurûdları sırasıyla derc edeceğimizden, bazı âsârın tehir-i neşrinden dolayı müdîr-i mes’ulümüz hiçbir mesuliyet kabul edemez.*
- 7- *Gazetemizin sahife-i mahsûsasına mûnderic, fennî sualleri, bilmeceleleri, hal ederek mükâfat kazananların esmâsı her iki ay nihayetinde tetkik ve tefrik edilecek, meyanlarında esmâları en çok mezkûr olanlardan sırasıyla üçüncüye kadar cemiyetimizin heyeti idaresi tarafından fevkalâde mükâfatlar i’tâ olunacaktır.”* (Mebde-i Neşriyatta., 1324: 10-11)

Dergide Namık Ekrem, İbnü’l Emin Mahmut Kemal, Şehabettin, Abdurrahman Fahri, Celal, Filibelizâde Mehmed Nizâmi, Hâce Ziya, Kaimmakamzâde Mehmet Necati’nin yazıları yer almıştır.

#### **2.1.6. Terbiye ve Oyun Mecmuası**

İlk sayısı 1 Ağustos 1327 tarihinde yayımlanan dergi, Selim Sırrı [Tarcan] Bey tarafından çıkarılmaktadır. Derginin ilk 24 sayısı 1327-1328 (1911 -1912) yılları

arasında yayımlanmıştır. 22-23-24. sayılar birlikte çıkmıştır. Sonraki 11 yıla ait sayılara kütüphanelerimizden ulaşılamamıştır. 12. yılın ilk sayısı Temmuz 1922’de yayımlanmıştır. Derginin ulaşılabilen son sayısı Nisan 1923 yılına aittir. 12. yıla ait 10 sayının da 2. ve 6. nüshaları eksiktir. Elimizde derginin ulaşılabilen toplam 32 nüshası bulunmaktadır. Her bir sayısı 16 sayfa olan derginin toplam hacmi 512 sayfadır.

Derginin amaçları -önceki dergilerde olduğu gibi- ilk sayısında Selim Sırrı [Tarcan] tarafından kaleme alınan “Meslek ve Maksudımız” başlıklı yazıda ana hatlarıyla izah edilmiştir. Derginin iki önemli saha olan “terbiye ve oyun” alanında çalışma yapacağı ifade edilmiştir. Usul olarak da şöyle bir yol takip edilecektir:

*Şark ve garbın bâğ-ı irfânından toplayabildiğimiz mahsûlâtı genç, mütefekkir dimâğların inzâr-ı istifadesine koyacağız; yükselen, teâli eden milletlerin tarz-ı güzâriş-i hayatını [hayat tarzlarının geçişini, akışını] tetkik edeceğiz; bu suretle insâl-i âtiyenin [nesillerin geleceği] terbiye-i bedeniye ve ruhiyesine îtâ edeceğiz (Selim Sırrı, 1327a: 1).*

Dergi, refiklerinden farklı olarak beden terbiyesi hususuna özel olarak eğilmiştir. Beden ve fikir terbiyesinin kuvvetli bir ilişkiye sahip olduğu bilinmesine rağmen beden ihmal edildiğine işaret edilir: “Bizde daima terbiye-i fikriyye, terbiye-i bedeniyye tercih edilmiş, vücut büsbütün mahrûm-ı iltifat bırakılmıştır.” Oyunların, çocuklardaki ahlaki ve terbiyevi gelişim için önemli olduğu da vurgulanarak, derginin üzerinde duracağı temel alanlardan biri olarak belirlenmiştir.

Derginin önemli gördüğü başlıklardan bir diğeri de kadın eğitimi meselesidir. Bu konuda “bizi asıl müteallim eden cihet kadın terbiyesinin ihmal olunmasıdır” şeklinde ifade edilmektedir. Yazıda, medeni milletlerin bu konuya önem verdikleri ifade edildikten sonra, bütün medeni gelişmelerin olgunlaşmasının kadınlar üzerinden gerçekleştiğine dikkat çekilmiştir:

*İyi bilmelidir ki kadınların seviye-i ictimâiyelerini yükseltmeye çalışmadıkça bizim ne kendimize, ne de mensup olduğumuz cemiyete müfîd âdem olmaklığımız mümkündür. Kadınlarımızın alelumûm terbiyedeki noksanını düşünmüş olmakla kendimizi onların pek fevkinde görüyor zannında bulunduğumuz farz olunmasın. Biz pekala biliriz ki zarf ile mazruf arasındaki*

*münasebet pek sıkıdır. Ancak kanaat-i vicdâniyemiz kadınların âli bir terbiyeye, âli bir tahsile ihtiyacını taktirden ibarettir* (Selim Sırrı, 1327a: 1).

Dergide başlıca; terbiye usulleri, çocuk terbiyesi, kadınların eğitimi, çocuk oyunları, mektep oyunları, beden terbiyesi ve spor, uluslararası eğitim tecrübeleri, ders uygulama örnekleri gibi konular işlenmektedir.

#### **2.1.7. Mecmualarda Öne Çıkan Konular**

Mecmualar, yıkılmakta olan bir imparatorluğun sorumluluğunu taşıyan, eğitime kurtarıcı bir misyon görevi yüklemiş olan son dönem Osmanlı aydınları tarafından çıkarılmaktadır. Hemen her alanda eksiklik yaşandığı için dergilerin içeriğinde çocuk eğitiminden kadın eğitimine, müfredat önerisinden materyal geliştirmeye, pedagojiden eğitim felsefesine, uluslararası tecrübelerden eğitimde millilik tartışmalarına kadar çok geniş bir yelpazede tartışmalar yaşanmıştır.

Yukarıda tanıtımı yapılan dergiler, eğitimin hemen her alanında içerik üretmekle birlikte, dergilerden bazıları belli alanlarda diğerlerinden daha yoğun ürün vermiştir. Örnek verilecek olursa, Maarif Nezareti adına Darülmuallimîn Heyet-i Talimiyesi tarafından çıkarıldığı için resmi bir yayın olan Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası (Tedrisât), içeriği oldukça sistematik bir şekilde düzenlenmiş olup, teori, uluslararası tecrübe, el becerileri, ders uygulama örnekleri gibi alt bölümleri yayın hayatının sonuna kadar sürdürebilmiştir. Muallim Mecmuası, eğitimin milliliğiyle ilgili en renkli tartışmaların yaşandığı bir mecra olma özelliğine sahiptir. Terbiye ve Oyun Mecmuası, mektep ve çocuk oyunları, kadınların eğitimi, beden terbiyesi ve spor alanlarına yoğunlaşmıştır. MTTC Mecmuası, uygulama alanından ziyade, oldukça hacimli akademik makalelere yer vermiştir.

Örnek bir kesit olarak dergilerin ilk üç sayılarındaki içeriklerine bakılırsa eğitimin bütün alanlarına yönelik geniş bilgi üretiminin yanında, dergilerin ağırlıklı olarak odaklandıkları alanlara dair fikir edinmek mümkün olmaktadır.

*Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası*, Darülmuallimîn tarafından yayımlanan dergi bütün okullara ücretsiz olarak gönderilmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin ders işlerken pratik olarak yararlanabileceği ders uygulama örnekleri derginin ilk sayılarından itibaren yoğun olarak yer almaktadır. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre dizayn edilmiş olan derginin ilk sayılarında ‘Resim Üzerine Ders’, ‘Efsane Üzerine Ders’, ‘Hikaye Üzerine Ders’, ‘Manzume Üzerine Ders’ gibi örneklere sıkça

yer verilmiştir. Çocuklara aktarılacak istenen değerler, kazandırılmak istenen yeni kimlik, milli duygular ağırlıklı olarak şiir, hikaye, masal gibi eğitim araçları üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Elifbanın nasıl öğretileceği, eğitimin dili gibi konular da ilk sayılarda öne çıkan konular arasında yer almaktadır.

*Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, ilk sayısında ‘Milli Talim ve Terbiye Islahatına Medhal’ başlığıyla İsmail Hakkı Bey tarafından kaleme alınan bir makaleyle talim ve terbiyenin alanına giren bütün konuların kapsamlı bir çerçevesi çıkarılmakta; adeta eğitim araştırmalarına kılavuzluk edecek yol haritası önerilmektedir. Bu makalenin devamı olarak, İsmail Hakkı Bey’e ait sonraki sayıda ‘Milli Talim ve Terbiye Islahatına Medhal’ başlığıyla bir makale daha yayımlanmıştır. Bu makalede ise talim ve terbiyenin kapsamına giren alanlarda gerçekleştirilecek olan ıslahatların usulüyle ilgili bir program sunulmaktadır. Derginin ilk sayılarında öne çıkan diğer başlıklar arasında Milli iktisat tedrisi, ruhi terbiye, dini terbiye, terbiye tarihi, lisân meselesi gibi konular teorik çerçevede tartışılmaktadır.

*Muallim Mecmuası*, sayfalarını yoğun olarak Millî terbiye tartışmalarına ayırmıştır. Özellikle Ziya Gökalp’in ‘Millî terbiye’ başlığıyla kaleme aldığı seri yazıları bu konudaki tartışmaların merkezine oturmaktadır. Üçüncü sayıdan itibaren Satı Bey’in Ziya Gökalp’e yönelik tenkitleri, diğer yazarların meseleyi farklı boyutlardan inceleyen yazıları, millî terbiye tartışmalarıyla ilgili fikirlerin olgunlaşmasına ciddi ölçüde katkı sağlamıştır. Muallim’in ilk sayılarında çağın terbiye gayeleri, meslek ve kabiliyet, terbiyede mefkure, öğretmen sağlığı gibi konular öne çıkmaktadır.

*Terbiye Mecmuası*’nın ilk sayılarında çocuklara yönelik içerikler öne çıkmaktadır. Özellikle hikaye, manzume ve şiirlerle çocuklara değer, bilgi ve beceri aktarımını amaçlayan içerikler çokça yer almaktadır. Diğer konular arasında vatan sevgisi, Tedrisât usülleri gibi başlıklara yer verilmiştir.

*Terbiye ve Oyun Mecmuası*’nın ilk sayılarında ise derginin adında da vurgulandığı gibi beden terbiyesi ve eğitici oyunlar öne çıkmaktadır. Derginin başyazarı Selim Sırrı Bey, ‘İsveç’te Spor Teşkilatı’, ‘Garp Spor Aleminden’, ‘Mektep Oyunları’ gibi makaleleriyle Avrupa’da edindiği birikimi aktarmak için yoğun bir yazı faaliyeti yürütmektedir. Derginin ilk sayılarında çocukların beden gelişimini destekleyen oyun örnekleri, mektep oyunları, çocuk - genç ve kadınlar için beden terbiyesi, uluslararası jimnastik usulleri, olimpiyatlar gibi konular ağırlıklı olarak yer almaktadır.

### 2.1.8. Mecmualarda Görsellik

Benjamin Fortna'ya göre okuma materyallerinin fiziksel görünümünün giderek öne çıkması, metalaşma ve piyasalaşma süreciyle ilgilidir. Bu yeni tarz, okuryazarlığı yaygınlaştırdığı gibi buna bağlı tüketimi destekleyen yeni bir ilişki tarzını da doğurmuştur (Fortna, 2013: 28). Eğitim materyalleri, bilgi aktarırken aynı zamanda aktarılan bilgiyi görsellikle destekleyerek bilginin okuyucuya daha etkin şekilde ulaşmasını sağlamaktadır. Görseller aynı zamanda materyalin müşterisi olan okuyucunun beğenisini de çekmektedir. Metinlerde kullanılan fotoğraflar, basım yayım teknolojisindeki teknik imkânların da basılı materyallere etkili bir şekilde uygulandığının göstergesidir.

İncelenmiş olan dergilerden bazıları görsel malzeme kullanmamıştır. Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası, sadece vefat eden iki üyesinin fotoğrafını kullanmış, onun dışında herhangi bir eğitim görseline yer vermemiştir. Aynı şekilde Mir'at-i Maarif ve Muallim mecmuaları da herhangi bir görsel yayımlamamıştır.

Ancak incelenen diğer dergiler görsellik açısından oldukça zengindir. Dergilerdeki görsellerin büyük bir bölümü yabancı kaynaklardan alınarak kullanılmıştır. Sözelimi Terbiye Mecmuası'nın 48 sayfalık birinci sayısında 13 adet fotoğrafa yer verilmiştir. Çok sayıda ülkeden okul örneği dergi tarafından okuyucularına sunulmuştur.

Görsellerin kullanıldığı dergilerden Terbiye ve Oyun Mecmuası, ilk sayısında, sonraki sayılarında da devam edecek olan, "Sıhhi Çocuk Oyunları" başlığı altında iki ayrı fotoğraf yayınlanmıştır. Batılı bir anaokuluna ait fotoğrafların kullanıldığı görsellerin birinde "çember", diğerinde "At Top" oyunu tanıtılmıştır. Dergide bir adet de küçük ebatlı insan çizimi yer almaktadır. Sonraki sayılarında ise fotoğrafların yanında kültürfizik hareketlerinin çizimli tanıtımlarına sıkça yer verilmektedir. Dergide mekteplerde uygulanabilecek oyunlarla ilgili tanıtımlar, görseller üzerinden yapılmaktadır. Spor dallarıyla ilgili tanıtım yazılarının görsellerle desteklenmesi de dergide çokça başvurulan bir yöntemdir.

Dönemin en kapsamlı ve uzun soluklu eğitim dergisi olan Tedrisât-İbtidaiye (Tedrisât) Mecmuası'nın görselleri, yoğun olarak "Ders Numuneleri" bölümünde yer almaktadır. Bu görsellerin içinde ise ders örneği kapsamında aktarılan hikâyelere uygun olarak çizilen karakalem çalışmalar ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Hikâye resimlerinin yanında; çiçekler, yapraklar, hayvanlar gibi fen bilimleri konuları ile el

işleri, bulmaca gibi içeriklere ait çizimler yoğun olarak yer almıştır. Özellikle el işleri dersleri için okul etkinliği olarak yapılacak kil, kağıt, mukavva işleri örnekleri bol miktarda kullanılmaktadır.

Ders numunesi olarak işlenen bazı konularda ise çizimlerle birlikte gerçek fotoğraflar kullanılmıştır. Örneğin üçüncü sayının ‘Ders Numuneleri’ bölümünde Fatih’in Portresi ve Rumeli Hisarı’nın gerçek fotoğraflarına yer verilmiştir. Aynı konu içinde Fatih’in surlar önündeki muharebesine, gemilerin karadan yürütülmesine ve İstanbul’un kuş bakışı görüntüsüne ait çizimler de yer almaktadır.

Dördüncü sayının ‘Ders Numuneleri’ bölümünde ‘Silah Müzesi’ başlıklı yazının görseli olarak, askeri müzede yer alan bir zırhın bütün parçalarıyla tarihi süreç içerisinde kullanılan silahların toplu resimlerine yer verilmiştir. Derginin bütününe bakıldığında yerli ve yabancı okul örnekleri, Darümuallimîn’in derslik, konferans salonu, atölye, spor salonu, müze gibi bölümlerinin tanıtımı ile orada gerçekleştirilen el işleri ve diğer derslere ait eserlerin görsellerine geniş bir şekilde yer verildiği görülmektedir.

#### **2.1.9. Dergi Yazarları / Eğitimciler**

Çalışma kapsamında incelenen dergilerin ulaşılabilen sayılarında 160 kadar farklı yazarın ismi tespit edilmiştir. Dergilerde yerli ve yabancı yazarlardan iktibaslar ile imzasız yazılar da yer almaktadır. İmzasız yazıların bir kısmının -tarz ve üslup açısından- hangi yazarlara ait olduğunu tahmin etmek mümkündür. Ancak yine de isimsiz yazıların listede yer almayan birileri tarafından kaleme alınmış olması ihtimal dahilindedir. Bu durumda yazar sayısı biraz daha artabilecektir.

Tespit edilmiş yazarlar içerisinde 85 adet yazısı olanlar olduğu gibi sadece bir adet yazısı olanlar da bulunmaktadır. On adet ve üzeri yazısı olan yirmi beş kişi tespit edilmiştir. Bu grubun başında 85’er yazıyla Satı ve Selim Sırrı [Tarcan] Beyler gelmektedir. Yetmiş üç kişinin ise dergilerde sadece bir adet yazısı yer almaktadır. Az sayıda makalede imzası olmasına rağmen eğitim felsefesi, uygulama örnekleri veya eğitimin uluslararası bir boyutunu tartışmaya açmış yazarların olduğunu ifade etmek de yerinde olacaktır.

**Tablo 2.1:** Dergilerde On Adetten Fazla Yazısı Tespit Edilen Yazar İsimleri

|    |                               |    |
|----|-------------------------------|----|
| 1  | SELİM SIRRI [TARCAN]          | 85 |
| 2  | SATI [EL HUSRİ]               | 85 |
| 3  | HARUN REŞİD (HARUN) [KOCACAN] | 69 |
| 4  | İBRAHİM ALAADDİN [GÖVSA]      | 66 |
| 5  | ALİ ULVİ [ELÖVE]              | 61 |
| 6  | İHSAN [SUNGU]                 | 46 |
| 7  | ALİ NUSRET                    | 40 |
| 8  | SIRACEDDİN [HASIRCIOĞLU]      | 28 |
| 9  | OSMAN FAHRİ [OZANSOY]         | 28 |
| 10 | İSMAİL HAKKI [BALTACIOĞLU]    | 27 |
| 11 | EBU MUHSİN KEMAL [GEYANGİL]   | 21 |
| 12 | AHMET CEVAD ( CEVAD) [EMRE]   | 42 |
| 13 | HÜSEYİN RAGİP [BAYDUR]        | 19 |
| 14 | MUSTAFA ŞEKİP [TUNÇ]          | 19 |
| 15 | NAFİ ATUF (N.A.) [KANSU]      | 15 |
| 16 | ABDÜLLATİF [NEVZAT            | 14 |
| 17 | M. CEVDET [İNANÇ]             | 14 |
| 18 | FAİK SABRİ [DURAN]            | 13 |
| 19 | İHSAN ŞERİF [SARU]            | 13 |
| 20 | RUŞEN EŞREF [ÜNAYDIN]         | 11 |
| 21 | A.F. [Abdurrahman Fahri ?]    | 10 |
| 22 | DOKTOR İHSAN [İHSAN SUNGU ?]  | 10 |
| 23 | ZİYA GÖKALP                   | 10 |
| 24 | NECMEDDİN SADIK SADAK         | 10 |

Yazıların içeriğinden Osmanlı aydınının eğitimin sorunlarına çözüm bulmak için ne denli gayret gösterdiği ve bu gayretin iki türlü kaygıyı birlikte taşıdığı anlaşılmaktadır. Aşağıda farklı başlıklar altında daha geniş bir şekilde tartışılacak olan iki boyutlu kaygıyı, *biz kalabilmek* ve *dünyadaki gidişatın gerisine düşmemek* olarak ifade etmek mümkündür. Bütün modernleşme döneminde olduğu gibi, bu dönemde de eğitime, çok



boyutlu sorunların çözüm anahtarı olarak görülmüştür. Bu dönemde hem kültür, inanç gibi soyut birikimini taşıyacak hem de mevcut sosyal, siyasal ve ekonomik problemlerine çözüm bulacak insanın yetiştirilmesine odaklanılmıştır. Eğitimciler, bunları yaparken sadece kendi dinamikleriyle yetinmemişler, dönemin güçlü ülkelerinin sitemlerini yakından takip ederek taklit, uyarlama ve ilham alarak yeniden üretme gibi farklı ilişki biçimleri geliştirmişlerdir. Diğer taraftan II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri, uluslararası gelişmeleri oldukça yakından takip etmişlerdir. Eğitimde öne çıkan ülkeler, akımlar, düşünürler ve eserler üzerinde ciddiyle durmuşlardır. İnceleme gezilerine çıkılmış, kurumlar ve programlar dikkatle incelenmiştir. Eğitimcilerin dışardaki tecrübeye nüfuz etme çabası dergilerdeki içeriğe etkili bir şekilde yansımıştır.

#### **2.1.10. Uluslararası Tecrübenin Taşınmasında Dergilerin Rolü**

Dergiler, aynı zamanda eğitim sahasındaki uluslararası etkileşimi sağlayan önemli kaynaklardan birisi olarak işlev görmüştür. Bu etkileşim hem eğitim felsefesi ve uygulamaları yoluyla hem de görseller üzerinden yoğun bir şekilde gerçekleşmiştir. Dergiler, bir bütün olarak incelendiğinde Avrupa ve Amerika’da eğitime dair yaşanan gelişmelerin oldukça yakından takip edildiği görülmektedir.

Dergilerde yer alan makalelerde Antik Yunan filozoflarından güncel teori ve yöntemlere kadar sıkı bir takip söz konusudur. Aristo, Descartes, Hobbes, La fontaine, Pascal, Taylor, Emile Zola, Schopenhauer, Durkheim gibi birçok yazar ve düşünür farklı düzeylerde atıf yapılmaktadır. Özellikle dönemini derinden etkilemiş akımların kurucuları ve getirdikleri yöntemler Osmanlı eğitimcilerinin gündeminde yoğun olarak yer almaktadır. Çocuk ve gençlikle ilgili yaklaşımıyla Rousseau (Mustafa Şekip, 1919a: 196-200; Necmeddin Sadak, 1332b: 202-207; İbrahim Alaaddin, 1919b: 45-51 ; İbrahim Alaaddin, 1925: 4-9), Maria *Montessori* (Mustafa Rahmi, 1334: 29-32) ve Feroebel (Mustafa Refik Bey, 1327: 81-94; Selim Sırrı, 1327b: 2-4) oldukça geniş bir çerçevede tartışılmaktadır.

Başarılı bulunan okul sistemleri de yakından takip edilerek, sistemin başarısını sağlayan unsurlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Farklı düzeylerde eğitim veren okullar, ilgili ülkelere yapılan ziyaretlerle yerinde gözlemlenmiştir. Sözelimi Dr. Rıza Nur, Viyana’daki kız okullarını incelemiştir (Doktor Rıza Nur, 1327: 120 - 125).

Dönemin en önemli ülkesi olarak kabul edilen İngiltere'nin başarılı okulları çok daha yakından takip edilmiştir. Özellikle elit sınıfların eğitim gördüğü Harrow ve Eton Kolejleri, eğitim felsefeleri, idari yapıları, ders içi ve ders dışı program akışları, hoca öğrenci ilişkileri gibi birçok yönden incelenmiştir (M. Şekip, 1919: 459 -464).

Beden terbiyesi, çocuk eğitimi, okul müfredatlarından fiziki yapılara, okul araç – gereçlerine kadar her yenilik hızlıca takip edilerek paylaşılmaktadır. Örneğin beden terbiyesinde öne çıkan İsveç usulü jimnastik uygulamaları Selim Sırrı tarafından bütün boyutlarıyla yazılı ve görsel olarak oldukça zengin bir şekilde tanıtılmıştır. Terbiye ve Oyun Mecmuası'nda peş peşe kaleme aldığı yazılarda “Eski ve Yeni Jimnastikhaneler” (No.12); “Alman Jimnastikleri” (No.13); “Tabi Jimnastiğin Alet Edevatı” (No.14); “Mektep Oyunları: Futbol” (No.16); “Olimpiyat Oyunları: Stokolm'de Olimpiyat Oyunları” (No.22). Makale başlıklarında da görüldüğü gibi Selim Sırrı Bey, makalelerinde birey, okul, farklı ülkelere ait tecrübeler ve uluslararası spor etkinliklerine kadar beden eğitiminin bütün alanlarını kuşatacak genişlikte bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Üstelik Selim Sırrı'nın getirdiği yeni teknikler başta Darülmuallimîn olmak üzere okullarda etkin bir şekilde uygulanmıştır.

Eğitim sahasında yaşanan tartışmalar ve yeni yayınlar da eğitimciler tarafından yakından takip edilmiştir. İlkokullarda zamanın düzenlenmesiyle ilgili önerilerde bulunan Ebu Muhsin Kemal, konuyu izah ederken Fransa, İsviçre ve Norveç'teki uygulamalarla ilgili bilgiler aktarmaktadır (Ebu Muhsin Kemal, 1332: 166-167). Satı Bey, Muallim Mecmuası'nda eğitimde telkin meselesini tartıştığı makalesinde, Yeni Mektep'te kendi uygulamalarını paylaştıktan sonra C. Gustav Jung ve Fransız Blondlo'un (?) çalışmalarından örnekler aktararak dünyada uygulanan farklı tecrübeleri de okuyucuyla paylaşmaktadır (Satı, 1332: 71- 74).

Doktor Galip Ata, okul sağlığıyla ilgili uluslararası kongrelere dayanarak öğretmen sağlığı meselesini incelemektedir. Bu bağlamda Madam Van Tosembrog'un (?), Nuremberg'de sunduğu tebliğe dayanarak Hollanda'daki genel ölüm oranları içinde öğretmenlerin oranının daha düşük olduğu bilgisini aktarmaktadır (Galip Ata, 1920: 598). Benzer şekilde İbrahim Alaaddin, Tedrisât Mecmuası'nda kaleme aldığı ‘Gayrı Tabiî Çocuklar’ başlıklı makalesinde, zihinsel engelli çocukların eğitimiyle ilgili bilgi aktarırken bu konuda ilk ciddi müessesenin İsviçre'de kurulduğu, sonrasında Almanya, Avusturya, Amerika, İngiltere, Fransa, Belçika, Hollanda, Danimarka, Norveç gibi ülkelerde de benzer müesseselerin kurulduğu bilgisini paylaşmaktadır.

İbrahim Alaaddin'in, Fransız Dr. Hard'ın 1851'de bu çocukların eğitimiyle ilgili bir makale yazdığı; 1913'te İsviçre'de zihinsel engelli çocuklar için açılan 109 sınıfta 2200 kadar öğrenciye eğitim verildiği gibi detay bilgiler aktarması, onun konuyla ilgili gelişmeleri ne kadar ciddiyetle takip ettiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir (İbrahim Alaaddin, 1333: 333). Yine aynı yazarın Muallim Mecmuası'nda yayınlanan 'Meslek ve Kabiliyet' başlıklı makalesinde, *Hunquer, [Alfred] Bined, Dr. Simon, Thomson, Taylor, Münsterberg, Mösyö Vittoz, Lacomp* gibi farklı disiplinlere mensup sekiz yabancı düşünürü atıf yapılmaktadır (Alaaddin, 1332a: 84-90).

Ritüeller ve bayramlarla ilgili konularda da Avrupa'daki gelişmeler takip edilmiş, özellikle gençler ve çocuklar için düzenlenen kutlamalara dikkat çekilmiştir. Nafi Atuf, Fransız felsefeci Edmond Goblot'un gençler için önerdiği bayram fikrini makalesinde paylaşmıştır (Atuf, 1330: 7).

Uluslararası etkileşim açısından dergilerdeki görseller de oldukça zengindir. Almanya, Avusturya, İngiltere, Amerika, İsveç, İsviçre, Fransa, Bulgaristan, Romanya gibi çok sayıda ülkeden eğitim örnekleri görsel olarak okuyucuya aktarılmıştır. Sadece Terbiye Mecmuası'nın birinci sayısında yer alan uygulama örnekleri, eğitim metotları ve materyallerle ilgili paylaşılan fotoğraflar Romanya, Bulgaristan, Almanya, Amerika ve İsviçre olmak üzere beş farklı ülkedeki tecrübeyi Osmanlı eğitimcilerine taşımaktadır. Fotoğraflardan ikisi İsviçre'deki "Çocuk Bayramı"na ait geçit töreninden alınmıştır. Ardından resim yapmaya uygun eğimli sıraların yer aldığı güzel sanatlar eğitimi için hazırlanmış olan bir sınıfa ait üç adet fotoğraf kullanılmıştır. Daha sonra Bulgaristan ve Bükreş Darülmuallimîn ve Darülmuallimat (kız ve erkek öğretmen okulları) hayatından 4 adet fotoğraf paylaşılmıştır. Fotoğraflar sınıf içi, el becerisi atölyesi, beden dersi ve laboratuvar ortamlarından alınmıştır. Farklı eğitim öğretim deneyimleri de dergide yer alan görsellerdendir.

Bu bağlamda Terbiye Mecmuası'nın aynı sayısında Almanya ve Amerika'daki açık hava mekteplerini konu alan dört adet fotoğraf yer almaktadır. Benzer şekilde Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nın sayfalarında bir tarafta Budapeşte'deki Darülmuallimînlerden birine ait fotoğraf yer alırken öte yandan İsveç'teki bir ilkokulun resim dersliğinin fotoğrafı yer alabilmektedir (TİM, No.30). Mecmuanın başka bir sayısında da yurt dışındaki açık hava mekteplerine ait fotoğraflara yer verilmiştir (TİM, no.28).

Beden terbiyesiyle ilgili konular da dergiler tarafından yakından takip edilmiştir. Yeni Mektep akımının jimnastik uygulamalarına ait fotoğraf örnekleri ile (Terbiye ve Oyun, 1922: 137) Avrupa’da olimpiyat ve çeşitli etkinlikler sebebiyle yapılan spor gösterilerine ait fotoğraflar da dergilerin sayfalarında yer bulmuştur. Bunlar arasında kızların jimnastik etkinliklerine ait fotoğraflara özellikle dikkat çekilerek, onların sağlıklı bir bedene sahip olmaları gerektiği konusuna vurgu yapılmıştır (Terbiye ve Oyun, 1328, No. 22, 23, 24).

Fotoğraflar, oradaki eğitim ortamını olduğu gibi yansıtan güçlü bir destekleyici olarak kullanılmıştır. Görseller üzerinden okul binaları, sınıf ortamı, kullanılan eğitim araç gereçleri, öğrencilerin kıyafetleri gibi bilgilere ulaşılabilir.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNE GÖRE TERBİYENİN KAPSAMI VE TANIMI

Batı pedagojisi Tanzimat'tan itibaren Batı'yı yakından tanımaya başlamış olan eğitimciler kanalıyla Osmanlı eğitim sisteminde iyice etkili olmaya başlamıştır. Bu isimlerden Medrese ve Darülmualimîn mezunu olan Selim Sabit, 1855'te Fransa'ya eğitim için gönderilmiş, orada edindiği birikimi ülkesine taşıyarak pedagoji alanında önemli yenilikleri başlatan isim olmuştur. Onun *Rehnümâ-yı Muallimîn* adlı eseri ilkokullarda öğretme, sınıf yönetimi ve disiplin gibi alanlarda o güne kadar uygulanmakta olan usullerin ötesinde yeni bir yaklaşım getirmektedir. Selim Sabit Efendi'nin pedagojik yaklaşımında Rousseau başta olmak üzere Fransız etkisi hakimdir. Osmanlı eğitim sisteminin bütüncül olarak kademelendirildiği 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Kanunu'nun da Fransız eğitim sisteminden etkilendiği düşünüldüğünde Fransız etkisi daha iyi anlaşılmaktadır (Aktan, 2018: 120 -124).

Aktan'a göre Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim düşüncesindeki en eski Batılılaşma uygulamalarından biri 1831-1832 yıllarından başlayan Lancaster sistemidir. İlk olarak Andrew Bell (1753 – 1832) tarafından Hindistan'da görev yapan İngiliz askerlerinin çocuklarına uygulanmıştır. Sistem çalışkan öğrencilerin diğerlerine öğretmesini amaçlamaktadır. Bell, İngiltere'ye döndüğünde bu uygulamayı anlattığı *An Experiment in Education (1797)* adlı yayımladı. 1800 -1840 arası İngiltere'de ve 1810 -1840 arası ABD'de yaygın olarak kullanılan bu sistemin Osmanlı topraklarında misyonerler tarafından Rum ve Ermeni okullarında verimli bir şekilde uygulanması, Osmanlı ordusundaki üst düzey subayların ilgisini çekmiş ve daha sonra askeri okullarda subay eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır (a.g.e., 125 -126).

Aktan, II. Abdülhamid dönemde eğitimde Batılılaşma fikirlerinin hız kazandığına dikkat çekmektedir. Bu dönemde Rousseau ve Herbert Spencer'in eserleri Türkçe'ye çevrilmiş, kıta Avrupası ve Anglo-Sakson eğitim düşüncesi ülkede iyice tanınır hale gelmiştir. II. Abdülhamid döneminde sistemli bir şekilde yaygınlaşan sivil ve askeri modern okullar aynı zamanda büyük bir ikileme sebep olmuştur. Aktan'a göre, Pozitivizm ve Sosyal Darwinizm gibi akımlar eğitim anlayışında etkili olmuş; teknik okullarda, liselerde ve askeri okullarda verilen pozitivist bilime dayanan dersler, bir süre sonra öğrencilerin dünya görüşlerini etkilemeye başlamıştır. Bu durumun

oluşturduğu ikilemin ortadan kaldırılması için din dersleri müfredata ideolojik bir aygıt olarak yerleştirilmiştir (Aktan, 2018: 140).

1908'de ilan edilen II. Meşrutiyet, eğitim sorunlarına etkili çözümler bulamamasına rağmen pedagojik anlamda yoğun bir tartışma dönemi olmuştur. Bu dönemde tartışılan pedagojik yaklaşımların bir kısmı erken Cumhuriyet devrinde uygulama imkanı bulmuştur. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri özellikle Milli Eğitim Bakanlığı bürokrasisinde ve yükseköğretim kurumlarında önemli görevler alarak, 1923'te ilan edilen Cumhuriyet hükümetinin ihtiyaç duyduğu konularda önemli bir boşluğu doldurdular (a.g.e., 173). 1924'te Dewey'in Türk eğitim sistemine yaptığı pragmatik öneriler getirmiş, bunun bir yansıması olarak Köy Enstitüsü gibi uygulamalar ortaya çıkmış olsa da, 1950'lere kadar pedagojide kıta Avrupa'sının ağırlığı devam etmiş, özellikle 1960'lardan sonra Amerikan etkisi ağırlık kazanmıştır (a.g.e., 261 - 262).

19. yüzyılın başlarından itibaren yürütülen ve belli bir olgunluk kazanan eğitim tartışmaları, II. Meşrutiyet döneminin en renkli ve verimli tartışmalarının başında gelmektedir. Yeni nesillerin nasıl yetiştirileceği, hangi duygu, düşünce ve birikime sahip olacağı, okulların ne öğretmesi gerektiği konusunda çeşitli öneriler getirilmiştir. Ortaya konulan teklifler ve bunlara yöneltelen eleştiriler de tartışmaların olgunlaşmasına katkı sağlamıştır.

Tartışmaların bir kısmı eğitimin yöntemi ile ilgiliyken diğer bir kısmı doğrudan felsefe ve içeriğine ait başlıklardan oluşmaktadır. Yöntem tartışmalarının en önemli örneklerinden biri Satı Bey ile Emrullah Efendi arasında yaşanan tartışmalardır. Bu tartışmalarda temel olarak eğitimde hangi kademeye öncelik verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Emrullah Efendi, elde yeterince öğretmen olmaması gerekçesiyle öncelikle öğretmeni yetiştirecek olan münevver kesimin yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Eğitimin yukardan aşağıya doğru inen bir süreç olması gerektiği konusuna başka düşünürler de destek vermiştir (Gökalp, 133d: 359). Buna karşılık Satı Bey terbiyenin temellerinin sağlam olması gerektiğinden hareketle ilkokul eğitiminin üzerinde durmaktadır. Ona göre: “Çürük bir tahsil-i iptidâiye istinad edecek bir tahsil hiçbir zaman âlileşemez; hakiki bir zümre-i münevvere tûba ağacı gibi değil, tabii ağaç gibi yetişir” (Satı, 1333: 360).

Terbiye tartışmalarının muhtevaya dair kısımları ise büyük oranda eğitim felsefesine ait alanları kapsamaktadır. Muhtevaya ait tartışmaların bir diğer boyutunu da meslek

ve beceriyle ilgili konular oluşturmaktadır. Özellikle I. Dünya Savaşının yakıcı günlerinde yaşanan tartışmalar, muhteva boyutunda yoğunlaşmaktadır. Dönemin eğitimcileri, terbiyenin ne olduğuyla ilgili tartışmaları – ağırlıklı olarak - bu ortamda yürütmüşlerdir. Ziya Gökalp’ın başını çektiği ve İsmail Hakkı, Selim Sırrı, Satı, İbrahim Alaaddin, M[ehmet] Zekeriya [Sertel], Mustafa Şekip, Sadrettin Celal gibi isimlerin katılmasıyla yürütülen tartışmalar, eğitim yoluyla bireye kazandırılacak his, düşünce ve beceri alanlarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu bölümde terbiyenin felsefi boyutu millilik ve beynelmilellik tartışmaları üzerinden incelemek, söz konusu tartışmalara geçmeden önce ise terbiyenin kapsamıyla ilgili çerçeve paylaşılacaktır.

### 3.1. Terbiyenin Kapsamı

Terbiye denildiğinde dönemin eğitimcilerinin kavramın sınırlarını nereye kadar genişlettikleri veya hangi sosyal unsurları terbiyeyi etkileyen bir paydaş olarak gördüklerini bilmek, tartışmaları anlamak açısından oldukça önemlidir. Terbiyenin kapsamının ne olduğu, paydaşlarının nelerden / kimlerden oluştuğuyla ilgili İsmail Hakkı Bey, geniş kapsamlı bir çerçeve çizmiştir. Hakkı Bey, eğitim düşüncesi üzerine yoğunlaşacağını ilan ederek yayın hayatına başlayan Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası’nın (MTTCM) ilk sayısında kaleme aldığı uzun bir makalede terbiyenin paydaşlarını içine alan çerçeveyi detaylı bir şekilde incelemektedir. Farklı isimlerin değişik düzeylerde işaret ettikleri hususları Hakkı Bey, bir bütün olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Bu durum, onun çalışması üzerinden eğitimcilerin bu konudaki yaklaşımlarını bütüncül bir şekilde görmek mümkün kılmaktadır.

İsmail Hakkı Bey’in bu çalışmayı yaparken temel motivasyonu, milli talim ve terbiyenin çerçevesini ilmi bir şekilde belirledikten sonra onun ıslah edilebileceği düşüncesidir. Ona göre eğitimde doğru sonuçlara ulaşabilmenin yolu “evvela bilgiden, sonra tecrübeden, akl-ı selimden kuvvet alan bir siyaset” belirlemekten geçmektedir. Belirlenecek siyaset, yapılacak ıslah ve tadil çalışmaları “coğrafya, iktisat, ruh (psikoloji), terbiye, ictimâî, ahlak, mehâsin...” gibi farklı ilimlere dayanarak gerçekleştirilmelidir (İsmail Hakkı, 1333a: 34).

Hakkı Bey, terbiyeyi ferdin her yönüyle çevreye uyumu olarak gördüğünden, makalede bireyi merkeze alarak onun hayatında etkisi olan / olabilecek bütün paydaşları ayrı başlıklar altında ele almaya çalışmıştır. Onun, ferdin çevreye uyum sağlamasından maksadı ise “aile, mabed, şehir, din, ahlak, meslek” gibi bireyin bizzat

içinde yaşayacağı sosyal muhitlere uyumunu kastetmektedir. Ona göre, fert bir taraftan onlara uyum sağlarken diğer taraftan kendisi de onları etkilemektedir. İşte bütün bu karşılıklı etkileşim süreçlerine ferdin terbiyesi demektir. Hakkı Bey, bu açıklamadan sonra ferdin terbiyesini “tabiat terbiyesi, aile terbiyesi, mektep terbiyesi, meslek terbiyesi, millet ve cemiyet terbiyesi...” olarak beş alt başlıkta incelemektedir. Sonrasında ise bu ana başlıkları alt dallarına ayırarak açıklamaktadır (İsmail Hakkı, 1333a: 35).

***Tabiat Terbiyesinin Tetkiki:*** Çevrenin insan tabiatı üzerinde etkisi olduğu tartışmasız kabul edilmiş bir husustur. Hakkı Bey de ülkenin coğrafyasının, ikliminin, arazi yapısının, nüfusun... insanın “vücut, fikir ve ahlak” terbiyesi üzerinde etkili olduğu görüşündedir: “Mesela tabiatın dağları, nehirleri... vücûda tesir ediyor. Renkleri, şekilleri, manzaraları fikirlerimizi, hislerimizi terbiye ediyor, bizi bir türlü düşünmeye, görmeye... alıştırıyor.” Bu sebeple terbiye araştırmaları yapılırken tabiat da mutlaka göz önünde tutulmalıdır. (İsmail Hakkı, 1333a: 36).

***Aile Terbiyesinin Tetkiki:*** İsmail Hakkı Bey’in, ailenin terbiyeye olan etkisini incelediği başlıklara bakıldığında bunları; *ailedeki terbiye düşüncesi*, *aile içi iletişim ve uygulamalar* bir de *mekan* olmak üzere üç alanda toplamak mümkündür. İncelediği üç alandan ailenin terbiye düşüncesine dair olan kısım, ailenin birinci ve ikinci dereceden bireyleri arasındaki ilişki biçimi ile bunların sahip oldukları kültürel düzey, zihni yapı ve bilgi birikimini içine almaktadır. Uygulama kategorisinde, aile içi ve çevreyle olan ilişkiler esnasında gerçekleştirilen uygulama ve etkinliklerin terbiyeye olan etkisi irdelenmektedir. Mekana ait olan kısımda ise evin mimarisi, eşyaları ve tefrişatı gibi farklı boyutlarının terbiyeye tesiri ele alınmaktadır. Hakkı Bey, bütün bu paydaşları “şuurlu” ve “şuursuz” kuvvetler olarak sınıflamaktadır:

*Aile ferdin terbiyesine bir kere binası, bahçesi gibi şekliyât ve uzviyâtıyla, bir de efkârı, i'tikâdâtı gibi rûhiyât ve maneviyâtıyla giriyor. Şu halde aile şuurlu şuursuz bir takım kuvvetlerin mahsûlüdür. Evin eşyası ve muhiti, şuursuz kuvvetler; ana babanın fikirleri, usûlü de şuurlu kuvvetlerdir. Aile terbiyesini tetkik için böyle geniş ve tam bir saha almalıdır (İsmail Hakkı, 1333a: 37).*

Hakkı Bey, ailenin terbiyeye olan etkisiyle ilgili inceleme yapılması gereken bölümleri 27 alt konu başlığında tasnif etmektedir. Bu başlıklardan 19 tanesi ailenin çocuğa bakışı, terbiyeye yüklediği anlam, aile çevresinin terbiyeye bakış açılarının uyumu,



çocuklara kazandırdıkları dünya görüşü gibi *ailedeki terbiye düşüncesini* ortaya koyan konulardır. Başlıkların altı tanesi eğitimle ilgili ritüeller, mesleki yönlendirmeler, eğitim harcamaları ve beden eğitiminden oluşan *uygulama etkinliklerini* kapsamaktadır. Bir başlık da evin –*mekanın*- fiziki düzeninin terbiyeyle olan ilişkisini incelemektedir. Bütünbu başlıklar birlikte düşünüldüğünde aile terbiyesiyle ilgili araştırmanın sınırları, terbiyenin gayesinden evin düzenine, soyut alandan somut konulara kadar terbiyenin çok farklı boyutlarına uzanmaktadır.

İsmail Hakkı, ailelerin çocuğu tanımlamak için kullandıkları sıfatları onlardaki çocuk fikrinin yansıması olarak görmektedir. Sözelimi “ömür törpüsü, yumurcak, yavru, evlad, can parçası” gibi ifadeler bu bakış açısının gösteren ipuçlarıdır. Ailelerin, terbiyeye yükledikleri genel ve hususi gayeler ayrı inceleme konusu olarak değerlendirilmiştir. Hakkı Bey’e göre, toplumsal amaçların yanında, “tevekkül, kanaat, hürmet” gibi dini ve ahlaki kökenli hususi terbiye konuları da incelenmelidir. (İsmail Hakkı, 1333a: 38 - 39).

Aile içi hediyeleşmek gibi ritüeller, aile bireylerinin terbiye konusunda ortak bir düşünceye sahibi olup olmadıkları gibi konular, Hakkı Bey’e göre çocukların şahsiyetlerini doğrudan etkileyen hususlardır. Ortak bir terbiye yaklaşımından yoksun olan “ailenin çocuğu terbiyesiz, şecatsiz” kalır. Ailelerin ortak terbiye ideallerinin “ahlaki, iktisâdi, hayati, ferdi, mecmu’i, ictimâi kıymetleri nelerdir?” sorusuna da cevap aranmalıdır. Hakkı Bey, ailelerin meslekler hakkındaki kanaatlerinden, terbiye ederken kullandıkları yöntemin şekline kadar hepsinin incelenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Benzer şekilde o, ailelerin ilişki kurma biçimlerinin cebri veya metazori olup olmadığının da incelenmesi gerektiği kanaatinde. Yine bu çerçevede çocuklara bireyci mi yoksa toplumcu bir hayat tarzının mı telkin edildiği; sosyal çevreyle nasıl bir ilişki geliştirdikleri; ailelerin çocuklarına hangi dilleri öğrettiği ve eğitim için ne kadar kaynak ayırdıkları gibi başlıklar da İsmail Hakkı’nın incelenmesi gerektiğini düşündüğü başlıklardandır (İsmail Hakkı, 1333a: 39).

***Mektep Terbiyesinin Tetkiki:*** İsmail Hakkı Bey, mektebin şeklinin ve muhtevasının bireyin gelişimine etkisinin araştırılması gerektiğini belirtmektedir. Mektebin ders programları ve bunların tatbik edilmesi reform önerileri konusunda alışık olunan bir durum olsa da mekteplerin “şekliyatının” ve kullanılan eşyanın terbiye süreçlerine tesirinin tartışılması dikkat çeken bir husustur. Hakkı Bey, dıştan içe doğru mektebin bütün bileşenlerinin terbiyeyle olan ilişkisine odaklanmaktadır. Mektep binalarından

başlayarak içinde kullanılacak eşyanın özelliklerine kadar hepsinin terbiyeye katkısını beş alt başlıkta ele almaktadır. Başlıklardan ikisi bina ve eşyalarla, ikisi öğrenci ve hocalarla, biri de tedrisâtla ilgilidir. Tedrisât başlığı da kendi içinde içerik, usul, zaman, mekan, sıhhat gibi konulardan oluşmaktadır.

İsmail Hakkı, önce mektebin dahili ve harici kısımları, planları, ders araç ve gereçleri ile bahçesinin özelliklerinin nelerden ibaret olduğunu sorgulamakta; sonra da mektebin hangi amaca göre dizayn edildiği üzerinde durmaktadır. Mektebin, çocukların hangi ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlendiği, okulun, toplum müesseselerinden hangisine benzediği ve hangi hayat biçimine uygun olarak şekillendiğinin tespit edilmesi gerektiğini belirtmektedir:

*Mekteplerin şekliyatıyla çocukların ne gibi faaliyetleri, hareketleri arasında münasebet vardır. Mektepler çocukların hürriyetine müsait midir. Mekteplerin müsait olduğu hürriyet nedir. Mektepler; mabet, kışla, fabrika, hastane, ev, zindan... gibi ictimâî müesseselerden hangisini taklit ediyor. Mekteplerin tasarruf, güzellik, inzibat, sıhhat, temizlik, an'ane, adet, ahlak ile münasebeti nedir. Mektepleri bütün diğer binalardan, yerlerden tefrik eden, mektebe bir ferdiyet veren husûsi, mümeyyiz kısımlar, alametler neden ibarettir. Mektep; ferdî, mecmûî, sıhhî, gayr-ı sıhhî, ahlakî, gayr-ı ahlakî, bedî'i, gayr-ı bedîî, neşeli, neşesiz hayatlardan hangisine müsaittir (İsmail Hakkı, 1333a: 46-47).*

İsmail Hakkı Bey, mektebin eşyasını da birçok yönden terbiyeyle alakalandırarak, bu konunun da enine boyuna incelenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Eşyaları tasnif ederken dinî, bedîî, yerli, ecnebi, ferdi, tedrisî vb” sıfatlarla tasnif etmektedir. Hükümetin telkini ve mektep idaresinin teşebbüs ve kanaatlerinin hangi duygu ve düşünceleri uyandıracığı da Hakkı Bey’in incelenmesini gerekli gördüğü konulardandır.

İsmail Hakkı, eğitimi bütün boyutlarıyla ve paydaşlarıyla bir bütün olarak görmekte ve her bir boyutun süreçleri etkilediğini üst seviyeden ifade etmektedir. Okulda kullanılan eşyaların /materyallerin eğitim süreçlerine olan etkisiyle ilgili sorgulamanın boyutları, onun meseleye yaklaşımdaki ciddiyeti ve hassasiyetini görmek bakımından oldukça dikkat çekicidir: “Bu eşyayı isti'mâl eden ve ettiren insanların idealleri, servetleri, fikri seviyeleri, ictimâî tabakaları... nedir? Bu eşya hangi mekteplerin,

hangi müesseselerin, hangi milletlerin eşyasını taklit ederek yapılmıştır?” Eşya ile öğrenci hürriyeti arasındaki ilişkiye dikkat çekmesi ise oldukça kayda değer bir yaklaşımdır: “Bu eşya ile talebenin hürriyeti arasındaki münasebet nedir? Talebe bu eşyaya bunların isti’ mâline ne derece selâhiyatlıdır?” Hakkı Bey, okul eşyalarının fonksiyonellik ve estetik boyutlarına da işaret etmektedir: “Bu eşya mekteplerin maksadına, muhitine, ahengine ne derece muvafıktır?” (İsmail Hakkı, 1333a: 47-48).

Öğrenci ve öğretmenlerin çeşitli yönleriyle tanınması için de öneriler sunan Hakkı Bey, tedrisât çalışmalarının üzerinde de ciddiyetle durmaktadır. Ona göre derslerin tabiatları, usulleri çok sayıda alt soruyla açılmaktadır. O, özellikle öğrencinin aktif ve üretken olup olmadığının incelenmesi gerektiğinin üzerinde durmaktadır: “Dersin usulü, öğrenciye her şeyden ziyade çok malumat kazandırmak gayesini mi takip ediyor... yoksa, malûmâtı... talebeyi düşündürdü düşündürdü, çalıştırma çalıştırma vermek gayesini mi takip ediyor, yani ders bir talim dersi midir, bir terbiye dersi midir”

Dersin zamanından mekanına kadar hepsinin terbiyeye etkisini incelemek gerekir diyen İsmail Hakkı’nın tedrisâtın tasarruf ve sıhhat boyutuyla ilgili vurguları da dikkat çekicidir: “Derste kullanılan vasıtalarla tasarruf arasındaki münasebet nedir?” bu vasıtalar “para, zaman, mekan, beden ve can sarfına” sebebiyet vermekte midir? Bu gibi sorular üzerinden çocukları beden ve ruhen yoran yöntem ve araçların “tasarruf ve sıhhat” boyutuyla incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir (İsmail Hakkı, 1333a: 54-55).

İsmail Hakkı Bey’in mekteplerle ilgili üzerinde durduğu meselelerden biri de eğitim kanun ve yönetmelikleridir. Yönelttiği sorularla eğitimin yönetim anlayışını ve bu anlayışla nasıl bir birey yetiştirilmek istendiğini sorgulamaktadır. Eğitimin hukuki boyutu “çocukların ne gibi kabiliyetlerine ve ne suretle” tesir etmektedir. Kanunlar hangi milletin eğitim anlayışını benimsiyor? Bu kanun ve yönetmelikler ortak akılla mı yoksa dar bir çerçevede mi hazırlanmıştır?

Mekteplerin üzerine bina edildiği zihniyet de Hakkı Bey’in sorgulanması gerektiğini düşündüğü başlıklardandır: “Mekteplerin teşkilatı medreselerde ve ruhban mekteplerinde olduğu gibi, dini mi... Fransız mekteplerinde olduğu gibi dünyevi mi.. yoksa, her iki şekli de hâiz mi” (İsmail Hakkı, 1333a: 56).

**Meslek Terbiyesinin Tetkiki:** Mesleklerin de bir terbiyesinin olduğunu belirten İsmail Hakkı, her toplumun kendi düzeyine göre mesleklerinin olduğu ve bunların terbiyeye

etkisi yönüyle araştırılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Ona göre, bizde de var olan “askerlik, çiftçilik, dokumacılık, hocalık” gibi mesleklerin terbiye açısından tetkiki gerekmektedir. Hakkı Bey, meslek terbiyesini “meslek terbiyesinin şekliyâtı”, terbiyeyi veren “mürebbîler” ve meslek terbiyesinin “kanunları” olmak üzere üç alt başlıkta incelenmesini önermektedir. (İsmail Hakkı, 1333a: 57).

İsmail Hakkı, meslek terbiyesinin şekliyâtıyla ilgili kısımda meslek eğitiminin verildiği çevrenin iç ve dış özelliklerinin nasıl olduğunu; burada kullanılan alet edevatın, malzemenin mahiyetinin neden ibaret olduğunu sorgulamaktadır. Bu çevre ve eğitim materyallerinin kişinin “beden, zekâ, his ve iradesine” ne şekilde tesir ettiğinin araştırılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Hakkı Bey’e göre, meslekleri öğreten hoca, usta gibi meslek üstadlarının “cismânî ve ruhanî” özelliklerinin de incelenmesi gerekmektedir. Bu kişilerin sahip oldukları “meslek terbiyesine ait olan ideallerin, bu ideallerin umûmî, hususi ve mesleki mahiyet ve kıymetleri” de anlaşılmalıdır. (İsmail Hakkı, 1333a: 57). Mesleklerin kanunlarıyla ilgili olarak da Hakkı Bey, çırakların yetiştirilmesinde kullanılan mükafat ve ceza da dahil olmak üzere, öğreticilerin kullandıkları öğretim materyalleri, ortamları, süreçlerin paydaşları arasındaki etkileşim gibi alanların tetkik edilmesini önermektedir. (İsmail Hakkı, 1333a: 58).

***Millet Terbiyesinin Tetkiki:*** Milli talim ve terbiyenin etki alanını beş başlık altında inceleyen Hakkı Bey’in beşinci başlığı millet terbiyesidir. Ona göre millet terbiyesi: “aile, mektep, meslek gibi terbiyeye mahsus müesseselerle, tabiat haricinde kalan diğer din, lisân, efkar, ananât, sanayi-i nefîse, kavânin... gibi ictimâî müesseseler”den meydana gelmektedir. Bu millet müesseselerinin “terbiyeye müdahalesi, ekser şuurlu ve haberli” olmamaktadır. İsmail Hakkı, millet terbiyesini “beden”, “fikir”, “his” ve “azim” olmak üzere dört alt başlıkta toplamaktadır. (İsmail Hakkı, 1333a: 58).

Hakkı Bey, “milletin beden terbiyesi” kısmında, millet müesseseleri olarak zikrettiği müesseselerin, mensubu bulunan insanlara doğrudan veya dolaylı olarak nasıl bir beden önerisinde bulunduğunu irdelemektedir. Ona göre, toplum müesseselerinin bünyesinde beden terbiyesiyle alakalı “ne gibi milli fikirler, kanaatler, hurafeler, nizamlar, kanunlar; dini ahlaki izzetinefsler, ananeler, ayinler” barındırdığı ve bunların hangi “emellere” hizmet ettiği araştırılmalıdır. (İsmail Hakkı, 1333a: 58).

Aynı müesseselerin fikir terbiyesine etkisini ölçmek için “zekâ ve irfanın inkişâfına” olan tesirleri de araştırılmalıdır. Hakkı Bey’e göre, fikir terbiyesi kapsamında fertlerin “teşebbüs” ve ürettikleri düşünce birikimi ile milletin “efkar ve malûmâtı”nın ne derece beslendiğinin ölçülmesi gerekmektedir. Ayrıca milletin “fikirde, ilimde hürriyete müsaadesi”nin ne derece olduğu da incelenmelidir. (İsmail Hakkı, 1333a: 58).

Hakkı Bey, “millet müesseselerinin” toplum hayatında ve vicdanında ne gibi hisler oluşturduğunu, his terbiyesi kapsamında sorgulamaktadır. O, bu bağlamda his terbiyesinin kazandırdığı “nefret, hakikat, temizlik, güzellik, ahiret, dünya, insaniyet, milliyet, millet, vatan, teâvün, aile, namus, rekabet, ferdiyet, mecmûiyet, istiklal, şahsiyet, haz, saadet, tekâmül, tecessüs, merak, inkıyad, itaat, mübareze...” gibi amel ve fikirlerin çeşitlerinin, etkili olma dereceleri nedir? Ayrıca bu müesseselerin çocukların ve gençlerin dinî, ahlaki, ananevi, bedî’ ne gibi” amaçları vardır? Gibi sorulara cevap aramaktadır (İsmail Hakkı, 1333a: 59).

Hakkı Bey, millet terbiyesinin bireyin istiklalini ve bireysel girişimlerini ne kadar sağlayabildiğinin de sorgulanması gerektiği kanaatindedir. Ona göre, hukuk ve kanunların bireyin “istiklal” ve “teşebbüsünü” destekleyip desteklememesine göre ferdin hayatta edineceği yer belirlenecektir. O sebeple gerek hukuk gerekse örfün bireyi ne şekilde etkilediği tespit edilmelidir: “Fertlerde devam, sebat, fedakarlık, takip... gibi irade kabiliyetlerini imha yahud ihya eden ne gibi kanunlar, adetler, hurafeler... vardır.” (İsmail Hakkı, 1333, 1: 59).

İsmail Hakkı, sunmuş olduğu planın, sahalarında uzman isimler tarafından çeşitli yöntemlerle tetkik edilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Beş başlıkta terbiyeyle ilgili yapılacak araştırmaların çerçevesini çizen İsmail Hakkı’nın ortaya koyduğu detaylar, terbiyenin ne kadar geniş bir yelpazede ve nüfuzlu bir şekilde algılandığını göstermektedir.

### **3.2. Eğitimcilere Göre Terbiyenin Tanımı**

Terbiye hakkında eğitimciler tarafından son derece kapsamlı tanımlamalar yapılmıştır. Yapılan tanımlar birbirinden farklı boyutta kapsayıcılıklara sahip olsa da, merkeze yerleşen oldukça belirgin bir ortak vurguya sahiptir. Ortaya çıkan bu vurgu, Osmanlı entelektüelinin sahip olduğu birikim ile içinde yaşadığı dünyaya nüfuz etme çabasının

bir yansıması olarak tebarüz etmektedir. Bütün bu vurguları, öne çıkan eğitimcilerin terbiye tanımları üzerinden takip etmek mümkündür.

Gökalp, terbiyeyi bir milletin vicdanında yaşayan ‘kıymet hükümleri’ olarak tanımlamaktadır. Bu hükümlerin toplamına o milletin kültürü denir. Terbiyenin vazifesi o kültürü milletin fertlerinde ‘ruhi meleke’ haline getirmektir. Bir milletin zihninde yaşayan ‘gerçeklik hükümleri’ni ise Gökalp, o milletin teknolojisi olarak tanımlamaktadır. Öğretim, bu bilgileri milletin fertlerinde ruhi alışkanlıklar haline getirmektir:

*Bir kavmin vicdanında yaşayan (Kıymet Hükümleri)’nin mecmû’una, o kavmin (hars)’ı denilir. Terbiye, bu harsı o kavmin fertlerinde (ruhi melekeler) haline getirmektir. Bir kavmin zihninde yaşayan (şer’iyyet hükümleri)’nin mecmû’una o kavmin (fennîyyâtı) denilir. Talim, bu bilgileri o kavmin fertlerinde rûhî i’tiyâtlar haline getirmektir (Gökalp, 1332a: 3).*

Kıymet ve gerçeklik hükümlerini örneklerle de açan Gökalp, “vatan mukaddestir” derken bunun kıymet hükümlerinden olduğunu; burada hakim olanın ferdi şuur değil, sosyal vicdan olduğunu ifade etmektedir. “Şeker tatlıdır”, “portakal yuvarlaktır” denildiğinde ise verilen hükümler gerçeklik hükümleridir. Kıymet hükümleri her millette farklıyken gerçeklik hükümleri bütün milletlerde aynıdır. Gökalp’e göre bir milletin dini, ahlaki, iktisadi, hukuki, estetik vb. müesseselerinin toplamı kültürü oluşturmaktadır. Kültürü oluşturan bu kıymet hükümleri her millette farklılaştığı için millidir. Bu sebepten çocukların ruhuna aşılması gereken ve kültürden ibaret olan terbiyenin milli olması gerekir. Fakat gerçeklik hükümleri olan teknolojik birikim gayrı millidir. Bu hükümler her yerde aynıdır. Çocuklara fen ve teknoloji öğretilmesi anlamına gelen öğretim de gayrı milli olmak durumundadır. (Gökalp, 1332a: 3-9).

Gökalp maarifi iki kısma ayırır; öğretim, ferdi tabi ilimlerle donatır ve maddi kuvvetleri kullanma becerisi kazandırır; terbiye ise, onu milli bilgilerle donatarak sosyal çevreye intibak etmesini sağlar (Gökalp, 1333c: 322). Sonuç itibarıyla Gökalp’in eğitimde tutulacak yolla ilgili formülü milli değerlerimizin aktarılacağı “millî terbiye” ve modern teknolojinin aktarılacağı beynelmilel “asrî talim” dir (Gökalp, 1332d: 102).

Satı Bey’e göre: “Terbiye işi her şeyden ziyade bir ‘te’lif’ işidir.” Çünkü sosyal ve ruhi hayatın iç içe geçmiş, çok boyutlu ve çatışan meseleleri bulunmaktadır. O, bu durumu:

“Hayat-ı rûhiyenin çarkları o kadar nâzik ve mudil [zor], hayatı ictimâiyenin zaruretleri o kadar mütenevvî ve mütehâlif [çeşitli ve birbirine zıt]...” sözleriyle ifade etmektedir. Bu karmaşık meseleler arasında terbiyeye uyum sağlama vazifesini yükleyen Satı Bey, millî terbiyenin başlıca hedefinin: “siyasi, millî, dini, medeni, ailevi, şahsi, mesleki mefkûreler arasında mâkul bir tertip ve muvâzene tesis etmek” olduğunu savunmaktadır (Satı, 1334b: 2-3).

Terbiye, İsmail Hakkı Baltacıoğlu tarafından da ferdin çevreye uyumu olarak görülür. Uyum sağlanacak olan yapıları toplum müesseseleri olarak tanımlamaktadır. Bu kapsama “aile, mabed, şehir, din, ahlak, meslek” gibi fertlerin içinde yaşayacağı muhitler girmektedir. Fert bir taraftan onlara uyum sağlarken diğer taraftan kendisi de onları etkilemektedir. İşte bütün bu karşılıklı etkileşim süreçlerine ferdin terbiyesi denir. İsmail Hakkı bu açıklamadan sonra ferdin terbiyesini “tabiat, aile, mektep, meslek terbiyesi, millet ve cemiyet terbiyesi” gibi alt başlıklara ayırarak açıklamaktadır (İsmail Hakkı, 1333a: 35).

İsmail Hakkı’ya göre her cemiyetin terbiyesi “kendi tarihine ve ictimâi hayatına uygun” bazı yaşantıların bütününden oluşmaktadır ve her cemiyet bir “adam” tipini yetiştirmeyi hedeflemektedir. Toplum terbiyesinin gayesi de “çocuktan bu adamı meydana getirmektir”. Bu adam tipini meydana getirirken de keyfi davranılamaz. Cemiyetteki terbiye fikri “cemiyetin din, ahlak, âdât, ulûm, sanayi...gibi bütün müesseselerinin bir mahsulüdür.” Dolayısıyla cemiyetin terbiyesini bütünüyle değiştirmeye kalkışmak: “bütün varlığını yani dinini, iktisadını, ahlakını, âdâtını, toprağını, servetini keyfi surette değiştirmek demektir ki bu da muhaldır.” (İ. Hakkı, 1333b: 17- 18).

Bu konuda görüşlerini paylaşan Ahmet Hikmet ise millî terbiyeyi ruhani ve cismânî olmak üzere iki kısma ayırmaktadır. Ruhani terbiye, insana Allah korkusuyla birlikte Allah ve peygamber sevgisini de kazandırmalı; öte yandan insanı hayra sevk etmelidir: “Köklü sâfiyete, ulviyete; dimâğî Allah’a, Rasulullah’tan yükselten ve ruha yalnız havf-ı Hüdâ ve mahkeme-i rûz-i ceza değil, bunlar ile beraber aşk-ı ilahi ve visâl-ı dîdâr-ı yezdanı ilkâ eden pâk, esasi, sevapkâr, hayırhâh, metin ve ciddi bir fikir diyâneti” de vermelidir. Ayrıca kaza ve kaderin yanında bir de cüz’i iradenin bulunduğunu telkin etmeli; din ve millet uğruna hayır ve hasenata kişiyi yöneltmelidir (Ahmet Hikmet, 1334: 50). Cismânî terbiye ise hem çocukların hem de yetişkinlerin

“fikirlerini, emellerini vatana bağlayacak hususi güzelliklerle irae, milli şereflerle ihya, maddi menfaatlerle temin ile kâbil olur” (Ahmet Hikmet, 1334: 50-52).

Zekeriya, terbiye ve tahsili, fennî ve milli olarak ikiye ayırmaktadır. Her millet hem sosyal bünyesini kuvvetlendirmek, hem de yaşadığı asra intibak etmek durumundadır. Zekeriya, fen tahsilinin getireceği yeni duygu ve düşünceler karşısında hazır hale getirilmeyen nesillerin sonuçta seciyesiz ve serseri ruhlar olarak yetişeceklerini söylemektedir. Millî terbiyeyle çocuklara “lisânını, edebiyatını, tarihini, dinini öğretmelidir.” Bu sayede gençler “fenni, millî hayatın inkişâfında bir alet olarak kullanma istidadı kazanır ve tam bir seciye hasıl olur.” (Zekeriya, 1333: 536)

Necmeddin Sadak, terbiyeyi, bir milletin din, ahlak, bedîîyât gibi müesseselerinin nesilden nesile taşınması olarak tanımlamakta, işlevini ise ferдин mensup olduğu millete intibakı olarak ifade etmektedir. zikri geçen hususların çocuğa kazandırılması terbiyenin milli kısmıdır. Bununla birlikte ferдин, topluma intibakının çerçevesini sosyoloji ilmi belirler. Ferde kazandırılacak olan niteliklerin yöntemleri ise terbiye ilminin konusudur (Necmeddin Sadak, 1332b: 202-207).

Terbiye tartışmalarına katılan isimlerden birisi de Ömer Seyfettin’dir. İsmail Hakkı ile benzer bir yaklaşım gösteren Ömer Seyfettin’e göre, terbiye, ferdi kendi muhit ve cemiyetine uyumlu hale getirmektir. Başka ilimlerden faydalanarak söz konusu uyum hedefini daha mükemmel bir şekilde gerçekleştirme gayesi güden terbiye, bu itibarla bir sanat ve marifettir. Ona göre, her toplum kendi idealine göre bir terbiye metodu geliştirdiğinden bu yolda yapılan uygulamalar toplumdan topluma farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla terbiye umûmî değil hususidir ( Ömer Seyfettin, 1333: 107-110).

Genel yaklaşımlardan tamamen farklı bir terbiye tanımı yapan Sadrettin Celal ise *Asrî Terbiye* başlıklı yazısında Ziya Gökalp’i eleştirir. Geçmişte farklı medeniyetlerden söz edilse de günümüzde yaşanan yoğun etkileşimlerle tek bir medeniyetin kaldığını onun da “20. yüzyıl medeniyeti” olduğunu savunmaktadır. Sadrettin Celal’e göre artık “Türk milliyetçiliği, İslam milliyetçiliği, cereyan ve ictihadlarından bahsetmek, terbiyenin gayesini tayin için hars-ı millîyi aramak lüzumsuzdur. Bugün kabul edilebilecek bir tek medeniyet, 20. asır medeniyeti vardır”. Yazara göre herkes kendinden önceki toplumsal müesseselere uyum sağlasaydı terakki yaşanmazdı. Kaloriferli ve elektrikli evler, geniş caddeler, daha iyi yaşamak için çok çalışmak ve



çok kazanmak gerektiğini telkin ederek, Batı'ya hayran bir portre çizmektedir (Sadrettin Celal, 1332: 115- 122).

### **3.2.1. Eğitimde Millilik ve Fennîlik Tartışmaları**

Terbiyenin ne olduğu ile alakalı tartışmalara bakıldığında kavrama ikili bir fonksiyon yüklendiği görülmektedir. İkili fonksiyon, modernleşme dönemi eğitimcilerinin-daha geniş anlamda dönemin aydınlarının- terbiye konusundaki yaklaşımlarının merkezinde yer almaktadır. İkili fonksiyonlardan biri toplumun maddi-manevi bütün birikimlerine odaklanırken diğer yönüyle dünyaya açılmayı önermektedir.

Eğitimcilerin terbiyenin tanımıyla ilgili olarak odaklandığı iki vurgu öne çıkmaktadır. Bu vurgular “millî ve fennî terbiye” ile “ferdin topluma uyumu” şeklinde ifade edilebilir. Her iki tasnifte de bazı hususlar tartışmasız olarak ortak vurgulanmaktadır. Bu vurgulardan birincisi, hem “millî terbiye” hem de “toplumsal uyum” vurgusu, terbiyenin tanımını aynı kavramlar üzerinden yapmaktadır. Yani ferdin topluma uyumu ile millî terbiye vurgusu benzer içerikler kazandırmayı amaçlamaktadır. İkincisi ise “fennî terbiye”nin konumlandırıldığı yerle ilgilidir. Bu konumlandırmaya göre fennî terbiye, büyük oranda zorunluluk olarak ortaya çıkmış ve ihtiyaçların temini için gerekli olan harici ve zorunlu bir durumdur.

Millî terbiye - Fennî Terbiye konusu Ziya Gökalp'in Muallim Mecmuasında kaleme aldığı seri yazılarla birlikte etraflıca tartışılmaya başlanmıştır. Tartışmaya katılan diğer eğitimcilerin Gökalp'in ortaya attığı fikirlerin lehinde, aleyhinde görüş belirtmeleri veya daha farklı yaklaşımlar ortaya koymaları tartışmayı zenginleştirmiştir. Milli ve Fennî Terbiye başlıklarının biraz daha açılması, tartışmaya katılan isimlerin görüşlerinin paylaşılması konunun daha anlaşılır olmasına yardımcı olacaktır.

#### **3.2.1.1. Ziya Gökalp: Millî terbiye Kültürün Aktarımıdır**

Millî terbiyeyi kültürün aktarımı olarak tanımlayan Gökalp<sup>13</sup>, toplumları terbiyelerinin millî olup olmamasına göre tasnif etmektedir. Bu düşüncelerini paylaştığı dönemde

---

<sup>13</sup> Ziya Gökalp (1876-1924). Sosyolog ve eğitimci kimliğiyle öne çıkan Gökalp, II. Meşrutiyet Dönemi fikir akımlarından Türkçülük düşüncesinin ideoloğu olarak kabul edilmektedir. Sosyolojiyle ilgili görüşlerinde büyük oranda Durkheim'den etkilenmiştir. Gökalp'in düşüncelerinin, İttihat ve Terakki yönetimi üzerinde de yönlendirici etkiye sahip olduğu

Darülfünun'da Sosyoloji hocası olan Gökalp, modern milletlerin çoklu etki altında kaldıkları yapılardan kurtulur kurtulmaz kendi kültürlerini bulmaya yöneldiklerini belirtir. Ancak milletler mensup oldukları medeniyetten kopsalar da onları tamamen reddetmezler. Çünkü bu milletler, mensup oldukları medeniyetlerdeki gelenekler içinde yaşayan ve bu gelenekler arasından kurumsallaşmış olanlar üzerinden kendi kültürlerini bulurlar. Bir milletin, dini, ahlaki, iktisadi, hukuki, estetik vb. müesseselerinin toplamı o milletin kültürünü oluşturmaktadır. Bir millet kendi milli müesseselerini ortaya çıkardıktan sonra artık uluslararası medeniyet birikimlerini bir kenara bırakarak, okullarda kendisine has kültürü öğretmelidir. Gökalp'e göre ancak o zaman milli kültürün öğretilmesine başlanılmış demektir (Gökalp, 1332a: 3-9)

Terbiyenin, önemli bir boyutu olarak zikredilen “ferdin topluma uyumunu sağlamak” da eğitimcilerin vurguladığı ortak başlıklardan biridir. Gökalp, özellikle okulun toplum değerleriyle çatışmaması gerektiğinin altını çizmektedir. Çocukların toplum içinde kazandıkları hisleriyle okulda edindikleri bilgilerin çatışmaması ve birbirine feda edilmemesi gerektiğini ifade eden Gökalp, bunun ancak felsefe ve sosyoloji bilgisine sahip öğretmenler marifetiyle sağlanabileceğine dikkat çekmektedir (Gökalp, 1333a: 230).

Türkçülüğün, milli kültürü aramaktan ibaret olduğunu ifade eden Gökalp, Türk kültürünün en yüksek derecede Osmanlı'da yaşanmakta olduğunu belirterek bunun yerine eski Türk medeniyetlerini canlandırmak isteyen akımlara karşı çıkmaktadır. Milli kültürü kimin temsil edeceği konusuna da değinen Gökalp, bu konuda dâhiler ve kahramanları öne çıkarmaktadır. Ona göre, düşünürler böyle bir temsili üstlenemezler. Çünkü onlar farklı medeniyetlerden devşirdikleri düşünceleri sebebiyle bilgi karışıklığına da sahip olabilmektedirler. Bu sebeple onlarda ortaya çıkan düşünce arızaları milli bir hastalığın işareti olarak görülemez (Gökalp, 1332a: 3-9).

---

bilinmektedir. 1912 yılında kısa süren milletvekilliğinin ardından Dârü'l hilâfeti'l-aliyye Medresesi, Darülmuaallimât ve Darülfünun'da sosyoloji dersleri vermeye başladı. Aynı dönemde Maarif Vekaleti Fenn-i Terbiye Encümeni üyesi oldu. I. Dünya Savaşı'ndan sonra Malta'ya sürgüne gönderildi. Sürgünden sonra Telif ve Tercüme Heyeti reisi olan Gökalp, 1923 yılında II. Meclis'e Diyarbakır mebusu olarak girdi (Okay, 1996: 128-131). Eğitimi kültürün aktarımı olarak tanımlayan Gökalp, teknik bilgi ve beceriyi öğretim kapsamında değerlendirmektedir.

Gökalp, Durkheim'in etkisiyle sosyolojiyi toplumsal konuların izahında merkeze yerleştirmektedir. Birey ve toplumla ilgili görüşlerini bu ilmin ilkeleri doğrultusunda izah etmeye çalışmaktadır. Ona göre, toplumda fertlerin etkileşimini fiziki bir karışım değil, kimyevi bir birleşim meydana getirmektedir. Bunu izah için suyun terkiibini örnek gösterir. Buna göre nasıl ki hidrojen ve oksijenin birleşimiyle yepyeni bir madde meydana geliyorsa, ferdi ruh hallerinin birleşmesinden de yepyeni bir ruh hali meydana gelmektedir (Gökalp, 1332e: 198).

Gökalp, sosyoloji ilmi sayesinde sosyal vicdanın da “ferdi şuur” gibi doğrudan doğruya idrak olunabileceğini savunmaktadır. Sosyal vicdan, toplumdaki fertlerde şursuz olarak yaşayan daha sonra “cemiyet müesseseleri” ve fertlerin şahsi “iştîyâklarıyla şuurlaşan” ortak bir tasavvurdan meydana gelmektedir (Gökalp, 1333a: 225 – 227). Aynı şekilde milli kültürün keşfedilip ortaya çıkarılmasında sosyoloji ilminin usullerinden yararlanılabileceğine işaret eden Gökalp, ancak bundan sonra milli bir terbiye devrine girilebileceğini ifade etmektedir (Gökalp, 1332a: 3-9).

Yaşanan büyük olayların milletlerin idealleri ve değerler sisteminde değişimlere yol açtığını ifade eden Gökalp, Balkan, Trablusgarp ve I. Dünya Savaşı bunalımının yaşandığı dönemi de bu süreçlerden biri olarak görmektedir. O, çocuklara ahlak olarak hiçbir medeniyetin birikimini değil, Çanakkale’de milletçe gösterilen fedakârlığın öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Gökalp, 1332c: 66-67). Milli buhranların yaşandığı dönemler, çocukları ve gençleri terbiye ederek ideal sahibi olmalarını sağlar. Ancak buhranların terbiye ediciliği belirli bir süre içindir. Sonra bu vazife özellikle okullar (liseler) vasıtasıyla yerine getirilmelidir.

Gökalp’in liselere milli kültürün taşıyıcı rolünü yüklemesi “müspet” ilimlerin oluşturacağı buhran sebebiyledir. Lisede pozitif bilimlerle beslenen gençler, milli vicdana ait kıymet hükümlerini maddi ilimlerin mantığıyla sorgulamaya başlarlar. Bu mantıkla yapılan sorgulamanın oluşturacağı bunalım; edebiyat, felsefe, sosyoloji gibi sosyal bilimlerle dengelenerek milli kültürün korunması gerçekleştirilir. Bu özelliklerinden dolayı sosyal bilimler gençlerin terbiye edilmesinin asıl unsurudur (Gökalp, 1332c: 67).

Gökalp, bu tezini daha da ileri götürerek öğretimin gayesine göre, okul müfredatına kademelerine uygun vazifeler yüklemektedir. Öğretimin gayesi, çocuklara temel bilgiyi aktarma ve gençlere mesleki beceriyi kazandırmaktır. İlkokullar ve meslek

okullarındaki öğretim bu amacı sağlamalıdır. Ancak terbiyenin böyle bir amacı olmamalıdır. Özellikle “hukukşinâs, tabib, muharrir, memur, muallim” gibi yönetici sınıfı yetiştirecek Sultânîlerde / liselerde karşılık beklemeden fedakarca çalışacak, millete hizmet edecek fertler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Gökalp’e göre Sultânîlerde tedrisin gayesi “terbiye” ve terbiyenin gayesi de milli kültürün benimsenmesi olmalıdır. Hatta Sultânîlerde sadece kültür dersleri olmasını önermektedir (Gökalp, 1332b: 32- 39). Ancak gelen eleştiriler doğrultusunda Gökalp bu yaklaşımını değiştirmiştir. Daha sonra kaleme aldığı makalelerinde hem ilk kademede hem de lise eğitiminde kültüre ait bilgilerle fen bilgilerinin dengeli bir şekilde verilmesi gerektiği görüşünü benimsemiştir (Gökalp, 1333a: 231).

Gökalp’e göre ruhlarımızdaki, “tereddüt”, “azimsizlik”, “karaktersizlik” başka milletlere, kültürlere ve zamanlara ait bilgilerin tatbik edilmesi sebebiyledir. Fertler ancak tahsil vasıtasıyla milli kültürü kazandıklarında karakterli, ahlaklı ve azimli olurlar (Gökalp, 1333c: 327). O, kültürün aktarımında kritik role sahip olan öğretmenin bilgiyle kuracağı nitelikli ilişkiye de işaret etmektedir. Gökalp, eğitimi sosyolojinin incelediği bir alt başlık olarak gördüğü için, öğretmen sosyal bilimleri sosyoloji bilgisiyle, pozitif bilimlerin mantığını da felsefe bilgisiyle kavrayabilir. O sebeple öğretmenin branşına göre bu iki alandan birinden eğitim almış olması gerekmektedir (Gökalp, 1333d: 353 – 359).

Yukarıda da bahsi geçtiği üzere, Ziya Gökalp’e göre terbiyenin “Fennî” kısmı, gerçeklik hükümleri ile teknolojik gelişmelerin öğretilmesinden oluşmaktadır. Gökalp, herkes tarafından kabul edilen bilimsel ilkelere gerçeklik hükümleri adını vermektedir. “Şeker tatlıdır”, “portakal yuvaraktır” denildiğinde herkes tarafından kabul edilmektedir. Dolayısıyla kıymet hükümleri her millette farklıyken gerçeklik hükümleri bütün milletlerde aynıdır. Bu sebeple topluma ait değerleri aktaran terbiye milliyken gerçeklik hükümleri her yerde aynı olmaları sebebiyle gayrı millidir. Aynı şekilde fen ve teknoloji öğretilmesi anlamına gelen öğretim de gayrı milli olmak durumundadır (Gökalp, 1332: 3-9).

Gökalp’in tartışmaya açtığı yaklaşımlardan biri de modern milli devlete geçişle birlikte modern kültüre ve modern teknolojiye de geçilmiş olacağı hususudur. Bu kapsamda Osmanlı devletini de ümmetten millet yapısına geçmeye başladığı için modern kültüre “şuursuz” bir şekilde de olsa geçmiş saymaktadır. Modern teknolojiyi ise Batı’dan almakta herhangi bir mahsur yoktur. (Gökalp, 1332a: 99).

Teknoloji konusunda transfere açık olan Gökalp, kıymet hükümleri kapsamındaki sosyal, kültürel, iktisadi meselelerde farklı düşünmektedir. Milletler arası müessesler ancak milli bir hal aldıktan sonra milli müessesler olarak kabuk edilebilir. Evrensellik iddiasındaki bütün teoriler aslında onu ortaya atan filozofların farkında olarak veya olmayarak kendi milli birikimlerinin ifade edilmesidir. Gökalp bu iddiasını desteklemek için Adam Smith'in iktisat teorisinin o günkü İngiltere'nin ihtiyaç duyduğu iktisadi anlayışı yansıttığını; Fransız ihtilalinin ortaya koyduğu Tabi Hukuk önermesinin kendisine yer açmaya çalışan burjuva sınıfının ihtiyaçlarından doğduğunu ifade etmektedir.

Ona göre evrensellik iddiasında olsalar da bu teoriler güçlü bir millilik taşımaktadırlar. Bu teoriler milli yapımıza uyarlanarak ancak bizim için yararlı hale gelebilirler. Yoksa bir hastalığa iyi gelmiş bir ilacın farklı hastalıklar için kullanılması gibi bir durum yaşanacağından fayda yerine zarar vermesi kaçınılmaz olacaktır (Gökalp, 1333c: 322-325).

### **3.2.1.2. İsmail Hakkı: Terbiye Milli ve Asrî İhtiyaçların Terkididir**

Millî terbiye tartışmalarına katılan isimlerden İsmail Hakkı Bey<sup>14</sup>, 'Asrın Gayeleri, Milletin Gayeleri' başlıklı makalesinde terbiyeyi "Millî terbiye" ve "Asrî Terbiye" olarak ikiye ayırmaktadır. Bu tasnif Gökalp'in "Millî" ve "Fennî" terbiye ayrımıyla paralellik göstermektedir. Aynı zamanda İstanbul Darülfünun'u terbiye müderrisi olan

---

<sup>14</sup> İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886 -1978) II.Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde etkili olmuş eğitimcilerdendir. Darülfünun Ulum-i Tabiiye (Fen) şubesini bitirdikten sonra çeşitli devlet kurumlarında memuriyette bulundu. 1909'da Darülmuallimîn-i İbtidâiye'de (Erkek İlköğretmen Okulu) hat hocalığına başladı. Maarif Nezareti tarafından eğitim alanında incelemelerde bulunmak üzere Avrupa'ya gönderildi. Bu süreçte ağırlıklı olarak İngiltere ve Fransa'da okul, tiyatro ve müzeleri gözlemlemiştir. Özellikle İngiliz eğitim sisteminin pragmatik ve hayata hazırlayan özelliği ondaki İctimâî Mektep düşüncesini ortaya çıkarmıştır. 1912 yılında Avrupa'dan dönünce burada edindiği tecrübeleri uygulama ve teorik olarak eğitim hayatına aktarmak için yoğun çaba sarf etmiş, eserler kaleme almıştır. 1913 yılında Darülfünun'a terbiye dersi müderrisi olarak atandı. 1918 yılında Ortaöğretim kısa bir süre sonra da Yükseköğretim Genel Müdürü oldu. 1920'de Edebiyat Fakültesi Dekanı olan Baltacıoğlu,1923'de ise Darülfünun'a rektör olarak atandı. 1933 Üniversite reformuyla üniversiteyle ilişkisi kesildi (Meşce, 2008: 713-7126).

Hakkı Bey'e göre, asrın ve asrın milletlerinin terbiye gayeleri vardır. Asrın terbiye gayesi bütün milletler için ortak olduğunu belirten İsmail Hakkı, milletlerin terbiye gayelerinin ise her millete özel olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, terbiyenin gayesi milletten millete değiştiği gibi asırdan asra da değişmektedir. Orta çağda bu gaye dini iken Rönesans'ta dünyevi ve edebi, yirminci asırda ise bireyin bağımsızlığı üzerinedir (İsmail Hakkı, 1332b: 75-80).

İsmail Hakkı Bey'e göre, terbiye milli kültürü nesillere ne kadar iyi taşır ve nüfuzunu sağlarsa o toplumun hayatı o ölçüde ilerler, gelişir. Fakat bu kültür çağı, toplumun ihtiyaçlarına cevap veremeyen bir kültürse ne kadar milli olursa olsun ya o toplumu duraklatır yahut yok eder. Terbiye içinde bulunduğu cemiyetin tabiatına ve teşkilatına uymalı, toplumun yaratıcı potansiyelini geliştiren bir yapıda olmalıdır.

Terbiyenin iyi ya da kötü olmasını sosyal müesseselerin etkilediğini ifade eden Hakkı Bey'e göre terbiyenin mukadderatı kısmen aile-mektep gibi müesseselere kısmen de iktisat - hukuk gibi teşekküllere bağlıdır. Terbiye bu kadar kilit bir konumda yer aldığı için bir milletin yaşaması terbiyesinin hem asrî hem de milli olmasına bağlıdır. Ancak asrın kültürüne sahip milletler yaşarlar ve bu yaşayış sadece görünürde değil, gerçekten yaşamaya devam etmek olur: "Milli-gayr-i asrî milletler; asrîlerinin medeniyet cümlesine dahil olamadıklarından ekseriya kavîlerin yumruğu altında mahvolurlar... asrî-gayr-ı milli milletler; milli varlıklarını koruyamadıklarından kuvvetli bir cemiyete temessül [şeklini alma] ederler." (İsmail Hakkı, 1332b: 75).

Hakkı Bey'e göre, bir terbiyenin olumsuz neticeleri varsa bu kesinlikle ya "gayr-i milli" ya da "gayr-i asrî" olmasındandır. Eğer bir memlekette yabancı kültür egemen olmuşsa muhakkak o memleketin milli kültüründe bir problem vardır. Asıl olan yapılacak inkılabın olması gerektiği kadar milli ve olması gerektiği kadar asrî olmasıdır. Mesela Türk, hem Türk hem de asrın adamı olmalıdır. Ona göre, "terbiyenin birinci ve en mühim gayesi, ruhi ve mantıki bir teşekküldür. Lakin bu teşekkülün neticesi, yalnız umûmî kalmamalı 'istihsal' gayesine de yaramalıdır". Çünkü içinde bulunulan zamanda terbiye, tek yönüyle benimsenebilecek bir mevzu değildir. Evvelden terbiyenin hedefi adam yetiştirmek iken içinde bulunulan asırda bu kafi görülmemekte bunun yanı sıra faydalı bir üretkenlik de hedeflenmektedir. İsmail Hakkı'ya göre sağlıklı ve asrî olan da budur (İsmail Hakkı, 1332b: 79).

İsmail Hakkı Bey'in terbiyeye yüklediği başat anlamlardan birisi de terbiyenin bireyi içinde bulunduğu muhit ile uyumlu bir hale getirmesidir. Terbiye, toplum müesseselerinin bütününe oluşturduğu kültürü nesilden nesile aktarmalıdır. Bir topluluğun kurumlarıyla, değerleriyle ortaya koyduğu her şey (iktisat, ahlak vb) o toplumun kültürünü, harsını oluşturmaktadır. Hakkı Bey'e göre, "harsı yaratan terbiye değil, terbiyeyi yaratan harştır." Fakat terbiye gördüğü bu aktarım işleviyle cemiyetin hem muhafazasını hem de bekasını temin eder. Hakkı Bey, terbiyenin mutlaka milli kültürün mahsulü olması gerekmeyeceğine de dikkat çekmektedir. Başka kültürlerle ait olan terbiye unsurları da uyarlanarak milli kültüre uygun hale getirilebilir (İsmail Hakkı, 1332b: 76).

İsmail Hakkı Bey, Millî terbiye tartışmaları çerçevesinde 'Ferdi Terbiye' başlıklı bir yazı daha kaleme almıştır. Bireyci ve toplumcu yaklaşımların temel tezlerini aktardıktan sonra kendisinin konuyla ilgili yaklaşımını ortaya koymaktadır. İsmail Hakkı'ya göre şahsiyeti iki boyutun terkiibi vücûda getirir: "İnsan ferdiyet ve ictimâiyâtını müdrîk ve iradesiyle müteharrik olunca şahsiyet alır (...) Terbiyenin gayesi ferdiyet ve ictimâiyâtı tenmiyedir [arttırmak]." (İ. Hakkı, 1332c: 136). Şahsiyetin oluşumunu sağlayan ferdiyet ve ictimâiyat birbirine tercih edilemez iki boyuttur: "Ferdi terbiye herkesin asli olan ferdiyetinden bir şahsiyet vücûda getirmektir. Şahsiyetin teşkili için mülâhaza ve irâdenin teşkili şarttır. Bu melekedenin teşkili, bir cemiyetin ve muhitin mahsûlüdür." (İ. Hakkı (1332c: 137). Bu sebeple terbiye için cemiyet hem şart hem de bir vasıtaadır.

İ. Hakkı, cemiyetçilerin bireyi, bireycilerinde cemiyeti arka plana atan yaklaşımlarını özetle şu ifadelerle eleştirmektedir: "İnsanlık tarihi boyunca fertler toplumu toplum da fertleri etkilemiştir. Bizde şahsiyet yetişmesinde zaaf yaşanmasının sebebi, sosyal müesseseler olan aile ve mekteplerimizde ferdiyet unsurunun zayıflığıdır. Bu sebeple en mümtâz şahsiyetler bile iinkişâf edemiyor." (İ. Hakkı (1332c: 141).

İsmail Hakkı Bey, fennî terbiye konusundaki görüşlerini de paylaşmaktadır. *Asrımızın Terbiye Gayeleri* başlıklı makalesine "Hangi mürebbîlerin, hangi milletlerin terbiye gayeleri asrın terbiye gayeleri olacaktır?" sorusuyla başlamaktadır (İ. Hakkı, 1332: 10-12.). İsmail Hakkı'ya göre yirminci asrın sahipleri en güçlü en medeni olan milletlerdir. Bu asrın terbiye gayeleri de bu milletlerin gayelerinde gizlidir: "Bu milletlerin müşterek gayeleri asrın gayeleridir." Bu milletler çocuklarını "müstahsil" yetiştirmek istiyorlar. Bütün kurumların, mekteplerin büyük hedefleri budur. Henüz I.

Dünya Savaşı devam ediyorken artık savaşın yerini iktisadın aldığını ilan etmekte ve eğitimin buna göre şekilleneceğini ifade etmektedir:

*İnsaniyet harp medeniyeti yerine iktisat medeniyetini koymuş; yaşamak hakkını, çalışmak şartına, çalışmak şartını da çalışmak kudretine bağlamıştır. Onun için ‘asrımızın pedagojisi’ ‘istihsal pedagojisidir.’ Artık bu cihanda mektepler, dershaneler, usuller hep şu iktisat terazisinin gözüne konularak tartılıyor (İsmail Hakkı, 1332a: 10).*

Hakkı Bey, Orta çağ ile günümüzü karşılaştırarak değişimin altını çizmeye çalışmaktadır. Orta çağda “korku ve boyun eğme” öğretilirken günümüzde çocuğun potansiyeli büyütülüyor, geliştiriyor; ondan bir “banka sermayesi” gibi yararlanılıyor. “Fertlerden mümkün olduğu kadar müstakil bir varlık, bir benlik yaratmak, fertlerin fertliklerini artırmak bu asır için mühim bir gaye oluyor (...) 20. asır talebede korku, dayak, ahlak ve zahmet yerine, ikna, ispat, akıl ve vicdan koyuyor.” Artık yeni dönemde terbiye, *potansiyeli ortaya çıkarma* üzerine kurgulanıyor: “Eski asırların dışardan içeriye vermek istediği terbiyeyi yeni asır akla, şuura müracaat etmek suretiyle içerden dışarıya çıkarmak istiyor.” (İsmail Hakkı, 1332a: 11).

Mekteplere yüklenen anlamın da artık değiştiğine dikkat çeken İsmail Hakkı Bey, mektebin artık kişiyi hayata hazırlayan yerler olarak görüldüğünü “hayat için mektep” anlayışının benimsendiğini söylemektedir (a.g.e., 12). Bütünbu gerekçelerden dolayı Sultânîlerde sadece kültürel eğitim verilmesi teklifinde bulunduğu zaman Ziya Gökalp’e karşı çıkmıştır. Ona göre terbiyenin her iki yönünü de besleyecek bir eğitim verilmelidir. Sultânîler sadece memur yetiştiren okullar olmaktan çıkmalı aynı zamanda üretici kadroların yetişmesi için temellerin atıldığı kurumlar haline de gelmelidir. Bu sebeple Sultânîlerden fen derslerinin kaldırılması son derece yanlış bir uygulama olacaktır. Mekteplerimizin selameti ne tamamen faydacılık ne de tamamen idealizmedir, ikisinin ölçülü birlikteliğindedir (İsmail Hakkı, 1332b: 80).



### 3.2.1.3. Necmeddin Sadak: Terbiye Tarihsel Birikimin ve Toplumsal Gerçekliğin Ürünüdür

Terbiye tartışmalarına katılan önemli isimlerden bir diğeri de Darülfünun sosyoloji bölümü hocalarından Necmeddin Sadak'tır<sup>15</sup>. Sadak, terbiyenin her dönem ve toplum için farklılıklar gösterdiğine dikkat çekmektedir: “Her millet için, bütün insanlar için terbiye mefkûresi bir olabilir mi? Daha doğrusu bir millet için ve bir devr-i tarihi için, mantık mahsûlü herhangi bir mefkûre muvafık gelir mi?” sorusunu soran Necmeddin Sadak, bunun mümkün olmadığını ifade etmektedir: “Terbiye muhtelif memleketlerde başka sûretle anlaşılmış ve aynı memlekette muhtelif asırlara göre değişmiştir.” (Necmeddin Sadak, 1332a: 81).

Sadak, terbiyenin düşünülerek üretilebilecek sanal bir alan olmadığını da altını çizmektedir: “Terbiye mesleklerinin fikirlerden ibaret olduğunu ve binaenaleyh mantık vasıtasıyla inşa edildiğini zannetmek vahim bir hatadır.” Her dönemin adamlarının oturup düşünüp bu terbiyeyi oluşturduklarını zannetmek doğru değildir. Aynı şekilde bir yerde üretilen bir terbiye anlayışının ithal edilerek hayata geçirilmesi de mümkün değildir. Bu yüzden Türkler için Fransız, Alman veya Anglosakson terbiyesinin münasip olacağını düşünmek yanlıştır (Necmeddin Sadak, 1332a: 82).

Durkheim'in görüşlerine de atıf yapan Necmeddin Sadak, toplumların önceki süreçlerinden getirdikleri ve kendilerinden kaçılması imkânsız bazı hasletleri olduğunu belirtir. Bu gerçek yok sayılarak çocukları yetiştirmek onları bedbaht eder. Sadak, ayrıca çocukları başka milletlerin terbiyesiyle yetiştirmenin, onları kendi muhitlerinden koparacağı gibi, orada başarılı olan sistemin bizde büsbütün felakete sebep olabileceğine dikkat çeker (Necmeddin Sadak, 1332a: 83).

Necmeddin Sadak, günümüz terbiyesinin mazinin birikimiyle şekillendiğini ifade etmektedir: “Bugünün terbiyesini idare eden kavâidin heyet-i umûmiyesini beşeriyetin

---

<sup>15</sup> Necmeddin Sadak (1890 – 1953) Galatasaray Sultanisi'ni bitirdikten sonra Lyon Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde lisans eğitimi aldı (1910 -1914). 1916 yılında Darülfünun'da sosyoloji bölümünde hocalığa başladı. 1928 yılında milletvekili olan Sadak, 1949 -1950 yılları arasında Dışişleri Bakanı olarak görev yaptı. ([http://www.mfa.gov.tr/sayin-necmettin-sadak\\_in-ozgecmisi.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/sayin-necmettin-sadak_in-ozgecmisi.tr.mfa))

bütün bir mazisi meydana getirmiştir. Bunda bir milletin ve hatta ondan evvel gelen milletler tarihinin izleri meşhurdur.” Terbiyenin oluşumunda din, siyasi yapı, ilimlerin gelişmesi, sanayi gibi etkenlerin hepsi belirleyicidir. Bütün bu açıklamalardan sonra Necmeddin Sadak, bireysel düşünce ürünü olmayan terbiyenin nasıl olup da bireysel fikirler üzerine inşa edilebileceğini sormaktadır (Necmeddin Sadak, 1332a: 83).

Kaleme aldığı başka bir makalede terbiyenin milli olup olamayacağını tartışan Necmeddin Sadak, bu konuda Gökâlp’le benzer düşüncelere sahiptir. Terbiyeyi topluma uyum aracı olarak konumlandırmaktadır: “Terbiye çocuğun muhîtime intibâkıdır... Çocuğun muhîtime intibâkı iyi olmuş mudur işte terbiyede miyârımız bundan ibarettir.” (Necmeddin Sadak, 1332b: 204) Necmeddin Sadak’a göre, çocuğun uyum sağlayacağı çevreyle ilgili araştırma yapan sosyoloji, bu uyumun neden ibaret olacağını, yani terbiyenin gayesini aramaktadır. O, terbiyeyi, bir milletin din, ahlak, bedîiyât gibi müesseselerinin nesilden nesile taşınması olarak tanımlamaktadır (Necmeddin Sadak, 1332b: 205). Sadak’ın yaklaşımında Durkheim ve sosyoloji etkisi net bir biçimde kendini göstermektedir.

Ona göre terbiyenin beynelmilel olan kısmı eğitim metotlarıdır. Sadak, terbiyenin bu kısmını “ilmî terbiye” olarak adlandırmaktadır ve ilmi terbiyeden, terbiyenin gayesi olan mefkurelere nasıl ulaşılabileceğinin yöntemleri öğrenilecektir. Çünkü ilmi terbiyenin ilkeleri her millet için birdir, değişmez: “Nitekim çocuklarda hafızanın, muhayyilenin, iradenin arttırılması gibi hususlar ve bunların tâbi olduğu kanunlar her millette birdir.” (Necmeddin Sadak, 1332b: 205). Necmeddin Sadak bu bağlamda eğitim alanında çalışmalar yapacak pedagoji enstitüleri, uygulama okulları, laboratuvarlar ile eğitimin teorik alanıyla ilgili araştırma yapacak müesseselerin kurulması gerektiğinin altını çizmektedir (Necmeddin Sadak, 1332b: 207).

#### **3.2.1.4. Ömer Seyfettin: Terbiye Millidir Terbiye İlmi İse Beynelmileldir**

Ömer Seyfettin’e<sup>16</sup> göre terbiye, sosyal uyumu sağlayan milletlere özel bir alandır. O da terbiyeye ferdi kendi çevre ve toplumuna uyumlu hale getirmek fonksiyonu

---

<sup>16</sup> Ömer Seyfettin (1884 – 1920), Edirne Askeri İdadisi’ni bitirdikten sonra 1903 yılında askerlik görevine başladı. 1911’den itibaren tamamen kültürel alana yoğunlaşan Ömer Seyfettin Genç Kalemler dergisinde “Yeni Lisan” akımının öncülerinden oldu. Türkçe’ye başka dillerden gelen terkiplerin atılarak dilin sadeleşmesi gerektiğini savundu. Milli bir

yüklemektedir. Başka ilimlerden faydalanarak uyum hedefini daha mükemmel bir şekilde gerçekleştirmek isteyen terbiye, vazife ve gayesine göre bir sanattır, bir marifettir.

Ona göre, her toplum kendi idealine göre bir terbiye metodu geliştirdiğinden bu yolda yapılan uygulamalar toplumdan topluma farklılık arz etmektedir. Dolayısıyla terbiye umûmî değil hususidir. Bu sebeple de müstakil bir ilim değil “içtimaiyyat ilminin mütalaa ve tetkik ettiği konulardan biridir.” Bu haliyle terbiye hep sosyolojinin bir alt dalı olarak kalacaktır:

*İçtimâiyyâtın bu şubesi (terbiye) haiz olduğu vüs‘at sayesinde bir gün istiklâl kesb ederse ismi asla ‘ilm-i terbiye’ olmayacak, belki ‘terbiyeler ilmi’ yahut ‘terbiye müesseselerinin ilmi’ olacaktır ki ilme layık olan menfaat nâ-endişeliğine, umûmîliğine, mücerredliğine, nazarîliğine ancak böyle bir ünvan yakışabilecektir (Ömer Seyfettin, 1333: 110).*

Ömer Seyfeyyin, terbiyenin millilik ve beynelmilellik meselesine farklı bir yaklaşım getiren isimlerden biridir. O, ilimlerin ilkelerini belirleyen ve doğrudan fayda sağlamadan bilgi üreten kısımlarını ilim olarak tanımlamaktadır. İlimlerden fayda elde edilen kısmını ise sanat olarak görmektedir. Ona göre ilmin gayesi kesinlikle fayda değildir. İlim ilim içindir. Olan ve oluş ilmin konusu iken olduruş, arzu edildiği gibi yapış, tashih ve iyi zannedilen şekle uyduruş ise sanatın konusudur. Ömer Seyfettin iddiasını sosyoloji üzerinden örneklendirmektedir:

*İçtimâiyat bir ilimdir. ama hiçbir cemiyetin menfaatine ve gâyesine hâdim değildir. İşte bunun için ilimdir. Bu ilim, her cemiyete, yahud bir cemiyete hâdim müesseseleri mütalaa ve tetkik eder, kanunları bulur. Bulduğu kanunlardan ‘siyâsiyât’ sanatı istifade eder. İçtimâiyat ilminden insanların istifadesi asla doğrudan doğruya değil, yalnız malûmât almak tarikiyledir (Ömer Seyfettin, 1333: 109).*

---

edebiyat akımının oluşmasına katkı yapmayı merkeze alan Ömer Seyfettin, sade bir Türkçe ile kaleme aldığı hikayelerinde Türk kültürünü geliştirme ve halkı aydınlatma amacı gütmüştür. Çok sayıda edebi esere imza atan yazar, 36 yaşında hayata gözlerini kapamıştır ( Polat, 2007: 80-82).

İddiasını pekiştirmek isteyen Ömer Seyfettin, bir örnek de diller üzerinden vermektedir:

*Mesela; Ural-Altay lisânlarının hepsinin kendi hudutları dâhilinde birer mârifet sayılan sarfları ayrı ayrı mütâlaa olunur, sonra ‘Türk’, Macar, Fin, ve Moğol’ kelimelerinin menşe’leri, tarihleri mükemmel bir surette bulunup karanlık bir nokta kalmadığı zaman ‘Ural-Altay Lisânları’nın mukayeseli Sarfı’ yapılabilir ki ancak işte bu, ilimdir; çünkü umûmîdir. Çünkü yalnız kânun ve râbıta arar (Ömer Seyfettin, 1333: 108).*

Terbiyeyi toplumların ihtiyaçlarına hizmet eden bir araç olarak gördüğü için milli olarak tanımlayan Ömer Seyfettin, terbiyeyi de içine alan ve doğrudan fayda üretmeyi amaçlamayan ictimâiyatı “ilim” olarak kabul etmektedir. Bu durumda ictimâiyat terbiyenin beynelmilel boyutunu oluşturan bir bilimdir (Ömer Seyfettin, 1333: 107-110).

### **3.2.1.5. Satı Bey: Terbiye, Milli ve Beynelmilel Boyutluları Olan Çok Yönlü Bir Alandır**

Satı Bey<sup>17</sup>, hem önerileri hem de tenkitleriyle terbiye tartışmalarına katılan önemli isimlerdendir. Özellikle millî terbiye tartışmalarının başat isimlerinden olan Ziya Gökalp’in ve İsmail Hakkı Bey’in görüşlerini eksik ve sınırlayıcı bularak itiraz eden yazılar kaleme almıştır. Her iki ismin de milli ve asrî terbiyeyle ilgili şu görüşlerine karşı çıkmaktadır: “Terbiye, harsı, bireylerde ruhî melekeler haline getirmektir.

---

<sup>17</sup> Mustafa Satı el- Husrî (1880-1968). 1900 yılında Mülkiye’yi bitirdikten sonra çeşitli memuriyetlerde bulundu. 1904 yılında öğretmenliğe başlayan Satı Bey, 1908’de Darülmualimîn müdürü oldu. Öğretmen yetiştirme ile ilgili esaslı düzenlemeler yaptı. II. Meşrutiyet Döneminin en uzun soluklu ve sistematik eğitim dergisi olan *Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası*’nı çıkarmaya başladı. Eğitim sistemlerini incelemek üzere iki defa Avrupa seyahatine çıktı. Eğitimin ilkokuldan itibaren sağlam temeller üzerine inşa edilmesi gerektiğini savundu. Eğitimle ilgili çok sayıda uygulamaya ve kitaba imza atan Satı Bey, 1919 yılında Türkiye’den ayrıldı. Uzun yıllar Suriye, Mısır, Irak ve Ürdün’de eğitimle ilgili önemli görevlerde bulundu. Tezin muhtelif bölümlerinde Satı Bey’in hayatı ve çalışmaları hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca Bkz. (Buzpınar, 2009: 176-178).

Terbiye mutlak milli olmalıdır. Çağın milletlerinde terbiyenin gayesi çocukları müstahsil yetiştirmektir.” (Satı, 1332b: 102).

Satı Bey’e göre bu problemlerin bir kısmı doğrudan terbiye meselesi ise de diğerleri ruhiyat ve toplumsal meselelerdir. Gökalp’in yaptığı millî terbiye tanımını, geniş terbiye alanı içindeki bir bölümün ifadesi olarak görmektedir. Satı Bey, Ziya Gökalp’in “terbiyenin mutlak surette milli olması gerektiği” yönündeki görüşlerine karşı çıkarak terbiyenin daha geniş ve kapsayıcı olduğuna dikkat çekmektedir. Terbiyenin fikri ve bedeni de kapsayan manası düşünülünce Terbiye mutlaka milli değildir. Ona göre terbiyenin milli bir kısmı olsa da bir de ideal kısmı bulunmaktadır (Satı, 1332b: 102-107).

Muallim Mecmuası’nda kaleme aldığı makalesinde iktisadî günümüz terbiyesinin merkezine koyan İsmail Hakkı Bey’in ‘asrî milletlerde terbiyenin gayesi çocukları müstahsil yetiştirmektir’ yaklaşımına katılmayan Satı Bey, kendisinin de iktisadın toplumların hayatındaki yerini inkar etmediğinin altını çizmekte ve onun eğitimle olan ilişkisinin bütün eğitimciler tarafından taktir edildiğini de belirtmektedir. Ancak bunlardan dolayı “istihsal ve iktisadın terbiyede gaye ve mîzân haline geldiği neticesini çıkarmak hiç de doğru değildir.” Kendisinin incelediği “Asyalı, Avrupalı, Amerikalı” medeni hiçbir milletin “‘mekteplerini, usûllerini hep iktisâdiyât terazisinin gözüne koyarak tartacak derecede nefi’leşmiş [faydacılık]” olmadıklarını belirtmektedir. Satı Bey’e göre onlar iktisadî: “bir gaye değil, bir vasıta olarak telakkî ediyor” (Satı, 1332b:104).

Okul kademelerine yüklenen tek boyutlu misyon tartışmalarına da giren Satı Bey, bu konuda da Ziya Gökalp’e eleştiriler yöneltmektedir:

*Ziya Bey ‘İptidâiler talimî bir mahiyeti hâizdir; fakat Sultânîler sırf terbiyevîdir’ diyor, ve bu sebeple Sultânîlerde fûnûn şubesinin ilgâsını tavsiye eyliyor. Çocuklukta kazanılan his ve i’tiyâdlar umûmîyetle derin ve köklü olur. Bu sebeple çocukluk yaşının mektebi olan ibtidâileri ta’lîmî bir mahiyeti hâiz telakkî etmek kati’yyen doğru olamaz. İptidailerin de sultânîlerin de hem tâlimî hem de terbiyevî vazifeleri vardır. (Satı, 1332b:105-106)*

Gerek İsmail Hakkı Bey'in gerekse Satı Bey'in okul kademelerinin fonksiyonuyla ilgili yönelttikleri eleştirilerinden sonra Ziya Gökalp önceki görüşlerini değiştirmiştir (Gökalp, 1333a: 231).

Satı Bey, Ziya Gökalp'in fertlerin "hâlet-i rûhiyelerinin" birleşmesiyle bambaşka bir toplumsal ruhun meydana geldiği iddiasına da itiraz etmektedir. İnsanların topluluktan etkilenerek farklı davranışlar sergilediklerini, duygu ve düşüncelerinin değişebildiğini ancak bunun geçici olduğunu savunmaktadır:

*Bir insan, bir vakaya alâkadar olarak toplanmış bir cumhur içinde bulunduğu zaman, münferit kaldığı vakitlerdekinden başka türlü bir hâlet-i ruhîye ibraz eder. Başka türlü düşünür, başka türlü his ve hareket eder, bir derecede ki; çok vakit bilâhare bu cumhurdan ayrıldığı, kendi kendine kaldığı zaman, nasıl olup da öyle hareket etmiş olduğuna bile şaşar. Demek ki içtimâî hâli, fertlerin şahsiyetini muvakkaten -az çok- inhisâfa [tutulmaya] uğrattıyor; onlarda husûsi bir hâlet-i rûhiye tekvîn ediyor (Satı, 1332c: 129).*

Satı Bey, toplum ruhunun oluşumunu ise şu şekilde özetlemektedir: Bir araya gelmiş fertlerin ruh halleri arasında meydana gelen etki ve karşı etkiler neticesinde toplumda toplumdaki ortak eğilimler ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple cemiyet ruhu gibi kavramlar kullanılmaktadır. Ancak bu durumdan "kişilerin ruh halinden başka bir ruh halinin ortaya çıktığı" anlamı çıkarılmaz. Ortaya çıkan toplumsal ruh, fertlerin ruhi özelliklerinin etkisiyle ortaklaşmış bir ruh halinden başka bir şey değildir. Fertler yalnızca yakın geçmişlerinden değil daha önceki atalarının kültürel miraslarından etkilenirler. Bu sebeple her cemiyetin fertleri arasında ortak tavırlar vardır. Bunların toplamına "ma'serî vicdan" denir. Bu kavram bireysel vicdanların ürünü değil bilakis bireylerin vicdanlar onun parçalarıdır (Satı, 1332c: 131).

Satı Bey, kültürün oluşumunu, bireylerin kabulü ile bir medeniyetin başka bir medeniyetin bünyesine girişini de bireylerin aracılığı ile gerçekleştiği görüşündedir. Buna en uygun örnek olarak da Japonya'ya Avrupa kültürünün genç Japonlar aracılığıyla girmiş olmasını gösterir.

Gökalp'in 'Muâsır Medeniyet'e dahil olma ile alakalı görüşleri de Satı Bey'in eleştirilerinden payını almıştır. O, Gökalp'i kelime oyunu yapmakla eleştirir ve eleştirisine onun şu görüşünü örnek olarak verir: 'Türk Milleti yirminci asırda yaşıyorsa, çocuğu da yirminci asrın harsına göre terbiye görürse muâsır bir terbiye

görmüş olur'. Bunun üzerine Satı Bey, O halde Habeşliler ve Çinliler'in harsı da muâsır mıdır? sorusunu yöneltmektedir (Satı, 1332c: 129-135).

Bir bütün olarak bakıldığında Satı Bey, toplum müesseseleri arasında bir uyumun sağlanmasını önermektedir. Yani eğitimin sosyal uyum vazifesi konusunda Satı Bey de diğer eğitimcilerle aynı fikirdedir. İki yıl sonra kaleme aldığı bir yazıda terbiyenin: “siyasi, millî, dini, medeni, ailevi, şahsi, mesleki mefkûreler arasında mâkul bir tertip ve muvâzene tesis” etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Satı, 1334b: 2-3).

### 3.2.1.6. Zekeriya: Sadece Teknik Eğitim Sömürge Eğitimidir

Tek boyutlu eğitim konusunda eleştirileriyle dikkat çeken önemli isimlerinden biri de Zekeriya'dır<sup>18</sup>. Zekeriya, içeriği sadece fennî tahsilden ibaret olan tek yönlü eğitimin sömürge yöntemi olduğunu savunmakta ve buna da İngilizlerin Hindistan'da uyguladıkları politikayı örnek olarak göstermektedir. İngilizler Hindistan'da iki temel eğitim politikası izlemişlerdir. Bunlardan ilki: “Mekteplerde yalnız fennî tahsil ve terbiyeye ehemmiyet vermek.” İkincisi ise: “Yerli talebeyi derse teşvik etmemek.” Yazara göre “birinci maddeden maksat Hintliyi muhitinden çıkarıp hazm edemeyeceği yeni fikirlerle çarpıştırmak ve muvazenesini kaybettirerek seciyesizliğe düşürmektir.” (Zekeriya, 1333: 534).

Bu politika Zekeriya'ya göre başarılıdır. Uygulanan eğitim politikasıyla gençlerin seciyesi arasında irtibat kuran Zekeriya, bu uygulamanın Hintli gençleri seciyesiz kıldığının altını çizmektedir: “Fert, fennî tahsilin verdiği yeni düşünce yeni hislerle kendisine bir takım ahlaki mecburiyetler kabul ettiren eski ictimâî vicdandan

---

<sup>18</sup> Mehmet Zekeriya Sertel (1890 – 1980). Gazeteciliğe Selanik Hukuk Mektebi'ne devam ederken İttihat ve Terakki'nin *Rumeli* gazetesinde başladı. 19 yaşında *Yeni Felsefe* adlı bir dergi çıkarmaya başladı. 1913 yılında Maarif Nezareti bursuyla Paris Sorbon Üniversitesinde Sosyoloji eğitimine başladı ancak I. Dünya Savaşı'nın başlaması üzerine geri döndü. İşgal yıllarında çıkan *Büyük Mecmua*'nın yayınına öncülük etti. 1919'da Halide Edip'in sağladığı bursla eşiyile birlikte Amerika'ya eğitime gitti. 1923'de Türkiye'ye döndüğünde Basın Yayın Genel Müdürü olarak görevlendirilen Sertel, *Cumhuriyet*, *Son Posta* ve *Tan* gazetesini; *Resimli Ay* ve Matbuat Müdürlüğü yayını olan *Ayın Tarihi* dergisini; Cumhuriyet döneminin ilk Ansiklopedisi olan *Resimli Hayat*'ı çıkardı. Kendisi gibi gazeteci olan eşi Sabiha Sertel'le birlikte Türk basın hayatına önemli katkılar yapan Zekeriya Sertel, 1890'da Paris'te öldü (Türk, 2005).

kurtulmuştur. Fakat yeni bir ictimâî vicdana da dahil olamamış, binaenaleyh inzibatsız kalmıştır.” Hiçbir cemiyetin vicdanına dahil olamadıkları için bu gençler seciyesiz kalmaktadırlar. Zekeriya’ya göre, bizdeki ecnebi mekteplere giden çocukların durumları da böyledir. İngilizlerin ikinci politikası ise yerli öğrencilere karşı okullarda lakayt davranmalarıdır. Öğrenciler, öğrenmeden sınıf geçmekte; onların sadece İngilizce öğrenmeleri yeterli görülmektedir. (Zekeriya, 1333: 535).

Zekeriya, fen tahsilinin getireceği yeni düşünce ve yeni hisler karşısında hazır hale getirilmeyen nesillerin sonuçta seciyesiz ve serseri ruhlar olarak yetişeceklerini ifade etmektedir. Millî terbiye ile çocuklara “lisânını, edebiyatını, tarihini, dinini öğretmelidir.” Bu sayede gençler “ fennî, milli hayatın inkişâfında bir alet olarak kullanma istidâdı kazanır ve tam bir seciye hasıl olur.” (Zekeriya, 1333: 536).

### **3.2.1.7. Mustafa Şekip: Terbiye, Millete Medeniyet (Ümmet) Ufku Kazandıracak Vasıta**

Terbiye tartışmalarına farklı bir açıdan yaklaşan isimlerden biri de Darülmuallimât-ı Âliye fenni terbiye (pedagoji) muallimi Mustafa Şekip’dir<sup>19</sup>. Şekip, terbiye tartışmalarının sosyolojinin prensipleriyle izah edilmesine karşı çıkmaktadır. Bu konuda Ziya Gökalp’e eleştiriler yöneltmektedir. Şekip’in yaklaşımı terbiyeyi sosyolojinin alt birimi olarak gören Ömer Seyfettin’le de taban tabana zıtlık göstermektedir. Bununla birlikte o, eleştirilerini Gökalp’e: “Ziya Bey içtimâiyata olan intisâbı hasebiyle terbiyeyi de evvel be evvel bu ilmin zaviyesinden görüyor ve öyle gösteriyor.” ifadeleriyle dile getirmektedir. Durkheim’in bile bu ilmi henüz çocukluk evresinde gördüğünü hatırlatan Mustafa Şekip’e göre, pedagoji ve sosyoloji henüz

---

<sup>19</sup> Mustafa Şekip Tunç (1883 – 1958). Mülkiye Mektebi’ni bitirdikten sonra kaymakamlığa başlayan Şekip, 1911 yılında mesleğini bırakarak eğitimcilik kariyerine adım attı. Balkan Savaşları sırasında İsviçre’ye gönderildi. Jean Jacques Rousseau Pedagoji Enstitüsü’nde doktora yapan Mustafa Şekip, Cenevre Üniversitesi’nden de psikoloji sertifikası aldı. Yurda dönüşünde Darülfünun Edebiyat Fakültesi’nde göreve başladı (1919) ve 1953 yılına kadar üniversitedeki görevine devam etti. Bergson, W. James ve S. Freud gibi düşünürlerden etkilenmiştir. Toplumdaki değişimin tedrici bir şekilde gerçekleşeceğine inanan Şekip, katı pozitivizm ile salt mistisizmi iki uç olarak görmüş, zeka ve kalbin dengeli bir uyumunu aramıştır. Şekip, gelenek ile modernleşmenin uzlaşısı olarak ortaya çıkan bir yaklaşımın Türkiye’deki öncü isimlerinden biri olmuştur (Mollaer, 2012: 382-383).



hikmet, kimya gibi genel prensipleri keşfedilmiş ilimler değildir. Bu sebeple Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı Beylerin sosyolojiden terbiye hakkında çıkardıkları hükümlerin mutlak geçerli hükümler gibi görülmemesi gerekir. Gökalp ve İ. Hakkı Bey'in terbiye hakkındaki reyleri "bir ilim olmayan ve şahsi nazariyelerden bulunan 'etfâliyet pedagogie'yi teşkil eder. Malumdur ki etfâliyet, ne (terbiye = education) dir; ne de bir ilim olmaya yeltenen (ilmi tabîye = science peduation) dir." (Mustafa Şekip, 1332: 209).

Mustafa Şekip, 'ictimâî vicdan' hususunda da Ziya Gökalp'ten ayrılmaktadır. Şekib'e göre terbiyeyi: "Milletin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerini o milletin fertlerinde melekeler haline getirmektir." şeklinde tanımlamak "ruh-i beşer" yerine "vicdân-ı ictimâî"yi koymaktır. Şekip, toplum vicdanının bireyin vicdanını yok etmeyeceği gerekçesiyle Gökalp'in bu yaklaşımına karşı çıkmaktadır:

*Vicdân-ı ictimâînin mevcûdiyeti ve her millette bâriz secîlerle temeyyüz etmesi beşeri bir vicdânı neden selb ediyor? (...) Bütün ruhu beşer hep aynıdır. Muhit, zaman, terbiye, ırk vs etki etse de bu esası değiştiremez. Nitekim milletlerdeki beşeri dehâ ve zekâların hemen her asırda yetişmesi bunun en canlı bir şahididir* (Mustafa Şekip, 1332: 209).

Şekip'in dikkat çektiği önemli hususlardan biri de millet (kavim) mefkuresi yerine daha geniş bir medeniyet havzasına mensup olunması gerektiği yönündeki vurgudur. Ziya Gökalp'in farklı milletlerin bir araya getirdiği medeniyet havzalarından ayrılarak kendi özgün kültürlerine kavuşmaları gerektiği yönündeki tezinin aksi istikametinde bir öneri ileri sürmesidir. Ona göre aşiret (kavim) mefkuresi varılan noktadan geriye dönmek yani 'irticâ' etmektir. Şu an yaşanan millet mefkuresine geçiş "ârızî" bir durumdur. Daha ileriye gitmek için geçici bir geri çekiliştir:

*Türk ictimâî vicdânının aşiret mefkûresinden daha vâsi' olan ümmet mefkuresine geçmesindeki sük-i esâsî 'rûh-i beşer'dir. (ümmet)ten (millet) mefkuresine geçilmesi zâhiren bir irticâ gibi görünür ki bu hal, rûh-i beşerin daha ilerilere hızlanmak için aldığı 'toplanma' devresinden başka bir şey değildir. Hiç şüphe yok ki eslâfî gibi bu mefkûre de, hakkı hayatını ikmâl ettikten sonra, daha vâsi' ve daha rûhi bir mefkûreye terk-i mevki edecektir. Rûh-i beşer bir zemberek gibidir. Daralması daha hızla tevsî etmek içindir* (Mustafa Şekip, 1332: 210).

Şekip, Gökalp'in toplumdan topluma değişir dediği kıymet hükümleri konusunda da ortak bir insani zeminin olduğuna işaret etmektedir. Aksi taktirde bazı değerlerin toplumların bir kısmında hiç görülmemesi gerekirdi: “(Vatan mukaddestir, baba muhteremdir, bu tablo güzeldir) gibi hükümler, sırf ictimâî bir vicdanın mahsulü olsaydı bazı cemiyetlerde hiç olmazsa tamamen aksini hisseden bir milletin olması lazım gelirdi.” (Mustafa Şekip, 1332: 210).

Mustafa Şekip, bireylerin vicdanlarının bir araya gelmesiyle onları yutan bambaşka bir toplum vicdanının oluştuğu görüşüne de karşı çıkmaktadır. Ona göre, insani vicdan aynı zamanda sosyal bir vicdan da üretebilmektedir. Bu da insanı diğer canlılardan ayırmaktadır: “İnsanı hayvandan ayıran veya insan yapan cemiyet hayatı ile ictimâî bir hayvan olmaklığı değil belki cümle-i asabiyesinin ictimâî bir hayattan, ictimâî bir vicdan vücûda getirmeye olan kabiliyetidir.” (Mustafa Şekip, 1332: 211). Terbiyede asıl yol gösterici insan ruhundaki potansiyeldir. Yoksa devirden devire değişen sosyal vicdan değildir: “Terbiyede en esas ve her şeyden evvel bu cümle-i asabiye'nin kâbiliyet ve istidatları rehberdir. Yoksa devirden devire büsbütün tahvil edecek mevkut bir vicdan-ı ictimâî değildir (Mustafa Şekip, 1332: 211).

Terbiyenin ilgileneceği iki alan olarak insan ruhunu ve onun ilmini işaret eden Mustafa Şekip, insan ruhunun dengeli beslenebilmesi için bireyi ve toplumu ihmal etmeyen bir terbiye önermektedir:

*Terbiyede en esaslı ve sarsılmaz iki amel vardır: ( ruh-i beşer) ve onun (ilim)i, yani (insan) ve (ilim). Diğerleri hep mevkut ve mütehavvil kıymetlerdir (...) Ruh-i beşer, müstaid olduğu kabiliyetler dairesinde layıkıyla inkişâf edebilmek için her taraftan ziya ve hararet almaya muhtaçtır. Terbiye ne fazla (ferdi ve şahsi), ne de (fazla ictimâî) olmalıdır (Mustafa Şekip, 1332: 212).*

### **3.2.1.8. Ali Canib: Terbiye Her Milletin İctimâî ve Siyasi Vaziyetine Göre Şekillenir**

Terbiyenin millilik ve beynelmilellik tartışmalarına katılan isimlerden olan Ali Canib'e<sup>20</sup> göre günümüzdeki en önemli vazife çocukların nasıl iştirilmesi gerektiği

---

<sup>20</sup> Ali Canip Yöntem (1887 – 1967). Mekteb-i Hukuk'ta okurken bir taraftan da öğretmenliğe başladı. 1909'da Fecr-i Âtî edebiyat topluluğuna katıldı. 1914'te Darülmuaallimîn-i Âliye'de 1919'da Darülfünun Edebiyat Fakültesi'nde Türk Edebiyatı dersi verdi. Uzun süre

mesalesidir. O, çocuklara beynelmilel bir terbiye verilmesi gerektiğini savunan fikirlerin Fransız yazar Anatole France’e dayandığına dikkat çekmektedir. France, “millî terbiye” yerine dünya vatandaşlığı öneren “insani terbiye” tezini savunmaktadır. Canib, “Toprak vatanım, nev-i beşer milletim..” diyen ünlü eğitimci Tevfik Fikret’in de bu düşünceden etkilendiğini ifade etmektedir (Ali Canib, 1919: 466).

Ancak Canib, Anatol France’ın bu fikirlerinin yeni olmadığına, bu görüşlerin eski çağlardan beri olduğuna ve 18. yüzyıl Alman şairlerinin bu konuda çok daha ileri gittiklerine işaret etmektedir. Bu fikirlerin sanatçı fikirleri olarak kaldığı sürece makul görülebileceğini ifade eden Ali Canib, işin eğitimi kapsayacak bir boyuta gelmesine ise karşı çıkmaktadır: “İş terbiye dairesi içine girince renk değişir; çünkü terbiye, tatbikat sahasıdır. Bu saha bir milletin doğrudan doğruya hayatıyla alakadardır; hatta bizzat hayatıdır diyebiliriz.” (Ali Canib, 1919: 467). Yazara göre, Avrupa’da bu aykırı ve hayatla uyuşmayan fikirleri tashih edecek çok sayıda kafa vardır. Ayrıca Avrupa’da her millet dışardan gelecek tehlikeleri bertaraf edecek hars kuvvetine sahip olmuş, kemale ermiştir. Ancak şarkta bu durum böyle değildir. Bu yaklaşımlar Türk milleti için yıkıma sebep olabilir (Ali Canib, 1919: 467). Bizin terbiyemiz kendi sosyal ve siyasi vaziyetimizin gereklerine göre yapılmalıdır:

*Hakikat zihinlerde değil, hayatın kendisindedir. Bir millete verilecek terbiye, ictimâî ve siyasi vaziyetine göre olmalıdır. Türk çocuğuna nasıl terbiye verilmeli?’ suali karşımıza çıkınca müste’hl cennetler vadeden güzel laflara hiç kulak asmamalıyız. Onları kemâlini bulmuş mesut milletlere bırakalım. Muktedir olurlarsa öyle cennetleri hayata tatbik etsinler o zaman bizde istifade ederiz. Kendimizi, ictimâî ve siyasi vaziyetimizi gözümüzün önüne getirelim. Terbiyemizi bu iki vaziyetin emrettiği şekilde tespit edelim (Ali Canib, 1919: 467).*

---

öğretmenlik ve Milli Eğitim’in farklı kademelerinde görev yaptı. 1943 yılında İstanbul Edebiyat Fakültesi’ne öğretim görevlisi olarak atanan Ali Canip, 1950’de milletvekili oldu. Genç Kalemler dergisi yazarlarından olan Ali Canip, “yeni lisan” hareketinin de öncülerindendir (Aktaş, 2013: 565 – 566).

### 3.2.1.9. Sadrettin Celal: Terbiye Milli Değil Asrî Birikimin Kazandırılmasıdır

Terbiyenin milliliği tartışmalarına tamamen karşı çıkan eğitimci Sadrettin Celal<sup>21</sup>, “Asrî Terbiye” başlıklı yazısında Ziya Gökalp’e sert eleştiriler yöneltmektedir. Gökalp’in talim ve terbiyeyi ayırmak için kullandığı “şeker tatlıdır, vatan mukaddestir” örneklerinden birincisi şen’iyet (reel) ikincisi kıymet hükümlerindendir. Sadrettin Celal buna karşılık “Sanâyîi nefise ahlakidir, hayatın kıymeti yoktur, kanaat tükenmez bir hazinedir” gibi örnekler vererek bu hükümlerin hangi kısma koyulacağı sorusunu sormaktadır (Sadrettin Celal, 1332: 115- 122). Ona göre Ortaçağ’daki kıymet hükümleriyle günümüzdeki arasında fark vardır. Asrın ilim ve fennî, cemiyetlerin ve fertlerin medenilik dereceleri, kıymet hükümlerinin derecelerini etkileyen faktörlerdir: “Medeniyetçe geri kalan fertler ve milletler elbette bu kıymet hükümlerinin en adilerine, daha doğrusu en, ihtiyâcât-ı asırla en az kâbil-i telif olanlarına mâlikdirler.” (Sadrettin Celal, 1332: 116). Sadrettin Celal, terbiyenin gayesini kıymet hükümlerini toplumun fertlerine aktarmaktan ibaret gören yaklaşıma karşı çıkar ve onu kişinin evi ve çevresinin yerine getirebileceğini belirtir. Bunun için terbiyecilerin uzun uzun düşünmesine ve uğraşmasına gerek yoktur.

Terbiye konusunda aile ve çevrenin etkisini de sorgulayan Sadrettin Celal, toplumların medenilik durumlarına göre aile ocağı ve muhitin bazılarında kurtarıcı olurken bazılarında tam aksine sebep olduğunun altını çizmektedir. Sadrettin Celal, Avrupa’da ve Amerika’da da aile, okul ve muhitin birbirini tamamlayan kuvvetler olduğunu belirtmektedir. Çocuk bunların her birinden ihtiyacı olan bilgilenmeyi ve kültürlenmeyi edinir. Ancak medeniyetçe geri olan milletlerde bu üç kurum, fertlerini mahveden bir üçlü konumundadır.

---

<sup>21</sup> Sadrettin Celal Antel (1890 – 1954). Mekteb-i Hukuk’a başladıktan bir yıl sonra yurt dışı eğitim bursuyla Fransa’ya gitti. Ecole Normale Supérieure de Saint Clode (Yüksek Öğretmen Okulu)’u bitirdi. Ayrıca Sorbonne’da Emile Durkheim’den ders aldı. 1913’te Türkiye’ye döndü ve Adana Darülmuaallimîn müdürü olarak atandı. Çeşitli okullarda öğretmenlik yapan Sadrettin Celal, 1927’de İstanbul Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu’na Eğitim ve Psikoloji dersleri öğretmeni oldu. 1936’da İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Profesörü olarak atandı ve 1954’e kadar bu görevini sürdürdü (Berkol, 2000: 53 – 58).

Yeterince medeni olmayan toplumlarda ferdin topluma uymasına karşı çıkan Sadrettin Celal, yeni açılacak okulların mümkün olduğunca ailelerin ve toplumun etkisinden uzak tutulmasını tavsiye etmektedir: “Böyle bir millete rehber olacak büyük şahsiyetlerin en birinci vazifesi, tecdîd ve terakki namına açılacak mektepleri mümkün olduğu kadar muhit-i umûmîden uzaklaştırmak, çocukların aileleriyle temaslarını azaltmaktır.” (Sadrettin Celal, 1332: 117). Gelenekleri ve kurumları belli dönemlerde ortaya çıkmış yapılar olarak gören yazara göre, mütefekkirlerin vazifesi zamanını doldurmuş olan kurumları bertaraf edip onların yerine çağın ihtiyaçlarına cevap verecek olanları kurmaktır (Sadrettin Celal, 1332: 118).

Böyle olması durumunda çocukların aileleriyle ve içinde bulundukları toplumla uyumsuzluk yaşayacakları, yabancılaşacaklarına dair endişelerin ifade edildiğini belirten yazar, amacının da zaten bu olduğunu belirtmektedir. Şayet herkes kendisinden önceki yapılara uyum sağlasaydı terakki yaşanmayacağını kendi hayatı üzerinden örneklendiren Sadrettin Celal, bu sebeple ailesi ile sorun yaşadığını ancak sonunda hayatını kazanıp ayakları üzerinde durmayı başardığını ifade etmektedir. (Sadrettin Celal, 1332: 122).

Tartışmaya katılan eğitimciler içinde sadece Sadrettin Celal net bir şekilde genel yaklaşımdan ayrı düşmektedir. Sadrettin Celal’e göre terbiyenin milli ve beynelmilel boyutları yoktur; sadece tek bir medeniyet vardır ve terbiye ona uygun olmalıdır: “Memleketimizde Türk milliyetçiliği, İslam milliyetçiliği cereyan ve içtihatlarından bahsetmek, terbiyenin gayesini tayin için hars-ı milliyi aramak lüzumsuzdur. Çünkü bugün kabul edilebilecek bir medeniyet, 20. Asır medeniyeti vardır.” Sadrettin Celal, ancak bu medeniyet kabul edildiğinde medeni bir Türkiye vücûda getirilebileceğini savunmaktadır (Sadrettin Celal, 1332: 120).

Yukarıda düşünceleri aktarılan eğitimcilerin tartışma düzeylerine bakıldığında, kavramların bilinçsizce ve farklı deneyime sahip milletlerin kullandıkları biçimiyle doğrudan çevrilip kullanılmadığı görülmektedir. Milli kelimesinin kullanımı ırk üzerinden oluşturulan bir kullanımdan ziyade, inanç, tarih, kültür birikimini muhafaza eden, ıslahı amaçlayan bir çerçeve zenginliğinde kullanılmaktadır. Mensup olunan medeniyet dairesinin dışına çıkılması gerektiğini düşünen Ziya Gökalp’in tarifinde de başta din olmak üzere, o medeniyetin birikimi, kültürün içinde korunması gereken “kıymet hükümleri” olarak zikredilmektedir.

Tartışmanın bir yönünü oluşturan fennîlik, beynelmilellik, teknik gibi kavramlar, ağırlıklı olarak yaşanan dünyada saygın bir şekilde yer almanın zorunluluğu olarak temin edilmesi gereken alet / araç olarak tanımlanmaktadır. Tartışmalardan ortaya çıkan önemli vurgulardan biri de, soyut alan ile somut alanı besleyecek unsurlara dair farkındalığın yüksek olduğudur. Meselenin farklı yönlerden güçlü ve net bir şekilde çerçevelendiği anlaşılmaktadır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### II. MEŞRUTİYET DÖNEMİ EĞİTİMCİLERİNİN OKUL VE ÖĞRETMEN TASAVVURU

Okul, modern dönemin eğitim müessesesi olarak önce askeriye'nin ihtiyacı olan insan kaynağının yetiştirilmesi için kurulmuştur. Bu zorunluluk sebebiyle pratik ve acil ihtiyaçları karşılamak üzere açılan modern okullar, sonraki süreçte sivil alanda da kendini göstermiştir. Osmanlı Devleti'nde 1869 yılında ilk, orta, lise ve yüksek okul şeklinde bugünkü formunu kazanan okulun fonksiyonuyla ilgili tartışmalar günümüze çeşitli düzeylerde devam etmiştir.

Osmanlı'da modern okulun klasik eğitim kurumlarının yerini almaya başlaması, Avrupa'daki değişimle neredeyse eş zamanlı olarak gerçekleşmiştir (Fortna, 2005). Bugün Avrupa'nın en saygın okulları olarak kabul edilen eğitim kurumları, 19. yüzyılın sonlarına kadar kilise idaresi altında klasik eğitim felsefesinin etkisiyle devam etmiştir. Mustafa Şekib'in (1919: 397) aktardığına göre, 1886 yılında İngiltere'nin en bilinen 21 okulundaki 607 hocadan 103'ü sivil 504'ü papaz; müdürlerden ise sadece 2'si sivil 19'u papazdır. Tâlî mekteplerin çoğu vakıflar tarafından idare edilmektedir. 1862 ve 1865 yıllarında yapılan anketlere göre bu okullarda ağırlıklı olarak Anglikan Kilisesi'nin etkili olduğu tespit edilmiştir.

II. Meşrutiyet dönemine gelinceye kadar yüzyılı aşkın bir geçmişe sahip olan modern okulun hem muhtevası hem de fiziki yapısı çeşitli boyutlarıyla gelişim sürecini devam ettirmiştir. Eğitimde kendi formunu oluşturmaya çalışan II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri, okulların fonksiyonuyla ilgili Batı tecrübesini de yakından takip etmişlerdir.

Avrupa'da ortaya çıkan modern okulların kısa sürede Osmanlı eğitimcileri tarafından tetkik edildiği ve bunlardan ne şekilde istifade edilebileceği ile alakalı tartışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Söz gelimi 1897 yılında Hermann Leitz (1868 -1919) tarafından Almanya'nın Harz dağlarının eteklerinde kurulan Yeni Mektep adlı okulu konu edinen makaleler kaleme alınmıştır. Terbiye Mecmuası'nda yayımlanan makalede okulun özellikleri şu şekilde aktarılmaktadır:

*Onlarda talebeyi bütün manasıyla aile ve cemiyet hayatına hazırlamaya ihtimâm edilir. Bu mekteplerde bir aile hayatı hüküm sürer; muallimler talebe*

*için birer dost, birer baba gibi hareket eder; onlarla beraber çalışır, beraber gezerler. ‘Yeni Mektep’lerin Almanca ismi bu esasları pek bâriz olarak gösterir: ‘Land – Erziehungseine’. Bu isim ‘kır – terbiye – aile yurdu’ kelimelerinin birleşmesiyle vücûda gelmiştir (Yeni Mektep Hayatı, 1330: 152).*

Avrupa’ya giderek bizzat bu okulları incelemiş olan eğitimcilerin girişimleriyle, İstanbul’da program olarak da benzer okullar kurulmaya çalışılmıştır. Ekonomik sebepler başta olmak üzere içinde bulunulan olumsuz şartlar sebebiyle ömürleri kısa olsa da bu okulların zengin bir programla faaliyet gösterdikleri bilinmektedir. Terbiye ve Oyun Mecmuası - Satı Bey tarafından kurulmuş olan - Nişantaşı’ndaki Yeni Mektep’le ilgili şu bilgiler aktarılmaktadır:

*Birçok imkânlar sarf edilerek o binada yeni mektep şekline inkılâb etti. Talim ve terbiye itibariyle orası hakikaten bir yeni mektep olmuştu. Vesâit-i tedrisiye çok mükemmeldi. Mektep bir aile hayatı yaşıyordu. Üstad [Satı] burada da el işlerine, jimnastiğe, mûsikîye fevkalade itina ediyordu, mektepte umûmî konferanslar tertip ediliyor. Mûsikî müsamereleri, sinemalar, projeksiyonlar oyunlarla hanım kızlarımızın ruhi, bedeni terbiyesine itina ediyordu (Yeni Mektep, 1923: 137).*

Bu bölümde yürütülecek tartışmalardan da anlaşılacağı üzere okul, bireyin hem topluma intibak edecek birikimi elde etmesine hem de “hayatı hakîkiyeye” başarılı bir şekilde girebilmesine aracılık edecek olan kurum olarak görülmektedir. Okula, milletin prototipi olacak “adam”ın yetişmesinde tartışmasız en belirleyici kurum olma anlamı yüklenmiş ve okul o düzeye uygun bir konumda tartışılmıştır. Söz konusu tartışmalar yeni bireyi inşa edecek olan okulun, müfredatını, programını, kademelerini, fiziki ve sıhhi boyutunu da içine alacak şekilde yürütülmüştür.

#### **4.1. Yeni Bireyi İnşa Edecek Okulun Amacı Nedir?**

Eğitimin amacındaki ikili misyon, eğitimin aktarıcısı olan okul için de aynen geçerlidir. Okulun kendisine yüklenen misyonu yerine getirebilmesinde en önemli unsur tedrisât / öğretimdir. Öğretimden beklenen ikili amaç: “tedrisât-ı terbiyevî” ve “tedrisât-ı meslekiye ve âliye” olarak sınıflandırılmaktadır. Belirtilen amaçların ikincisinde muallim, öğrenciye yapacağı mesleğe uygun yetkinlikleri kazandırmaya



çalışmaktadır. Öğretmenden beklenen bu görevin öğretmenden beklediği ahlaki bir yükümlülüğü yoktur:

*Bu vazifeyi ifa ederken verdiği derslerin o dersi alanlar üzerindeki tesirât-ı ahlakiye vesairesini ayrı ayrı tetkike, bunlarla da başkaca iştigale mecbur değildir. Çünkü onun muhatabı olacak olanlar zaten bir terbiye-i esâsiyi almış farz edilebilir. Binaenaleyh bu nevi tedrisâtın gayesi sırf hakikat-i fennîye, icâbât-ı sanâ'îye ve tatbîkiyeden mütevellid'dir (Fazıl Ahmet, 1327b: 82).*

Fakat tedrisâtın terbiye boyutu böyle bir amaca hizmet etmez. Fazıl Ahmet'e göre, meslek ve yüksek eğitimin dışında kalan kademelere aynı amaç ve yöntemlerle yaklaşılsa büyük bir yanılgıya düşülmüş olacaktır:

*Zira maarifin daha ilk ziyalarına arz edilmeye başlayan genç ve taze mahluk henüz melekât-ı tekâmül edememiş bir dimâğ, hasâil ve hissiyâtı, azim ve iradesi henüz teşkil ve takrir edememiş bir ruhtur. Şu sebeple itlaâtı insâniyenin çetin, sarp cihetlerine doğru ilerlemiş, oralarda yürüyebilecek kadar meleke kazanmış olanlar hakkında kullandığımız usulleri henüz bu yollarda sendelemeden yürüyemeyecek kadar zayıf olanlar hakkında da kullanmak istersek pek aşikârdır ki çok yanılmış oluruz (Fazıl Ahmet, 1327b: 82).*

Yukarıdaki tasnifi yapan Fazıl Ahmet Bey, müfredattan beklenen faydanın elde edilebilmesi için her okul kademesinin farklı bir misyonu üstlenmesi gerektiğini savunur. Özellikle tedrisât-ı âliye ve meslekiye ile meşgul olmayan ibtidâî, rüştiye ve idâdî yüksek tahsil yapan mekteplerden tamamen farklı gayeler takip etmelidir. Bu kademelerde “terbiye-i ahlakiye” kazandırılmalıdır. Ancak böyle bir usulle çocuklar “muvaaffakiyetle hayatı hakîkiyeye” girebilirler (Fazıl Ahmet, 1327b: 81-84).

Okul müfredatının kendisinden beklenen terbiye görevini yerine nasıl getireceğiyle ilgili olarak da öneriler paylaşan Fazıl Ahmet'e göre, tedrisât “çocukların muhayyilesine, muhâkemesine, kuvve-i mümeyyizesine renk, sıhhat, kuvvet ve selâmet” vermek için “bir takım muayyen ve müşterek gayeler”le hareket etmelidir. Terbiyeciler “inkişâfını deruhte ettikleri zayıf, genç dimâğları” yönlendirirken ortak gayelerle değil de sadece kendi şahsi tecrübeleriyle hareket ederlerse, bunun neticesinde çoğunlukla “muvâzenesiz” başlar ortaya çıkacaktır. Böyle bir sürecin

sonunda hiçbir şey öğrenmeden ve öğrenme ihtimalini de kaybederek yetişen gençler, hazır ve hazmedilmemiş fikirlerle yetinen, kendini beğenmiş zavallılara dönüşmektedir (Fazıl Ahmet, 1327b: 83). Fazıl Ahmet, eğitimde ortak amaç ve yöntemlerin uygulanma zorunluluğunu amaca ulaşmak için zorunlu görmektedir.

Fazıl Ahmet'e göre gençlerin okullarda bazı bilgilerin kazandırılmasıyla birlikte “‘fıkr-i fennî denilen tarz-ı tefekküre’ sağlam ve müspet muhakemelere” alıştırılması için de gayret edilmelidir. Çünkü “merak ve tecessüs, fikri tetkik, serbeste-i tefekkür, selâmet-i muhakeme” gibi hasletler yeterince verilmezse çocuklar “muvâzenesiz, malûmâtsiz, mahrûm-ı zevk, kendini beğenmiş bir dimâğ” ile mektepten ayrılp hayata katılacaklardır. Bu şekilde hayata atılmış gençlerin genel hallerini ise: “Hepsi öteden beriden duyulmuş, birbirine rapt ve ilsak edilmemiş karma karışık fikirlerin içinde, onlara esir ve zebûn olarak, en ufak bir hürriyet-i fikrîden bile mahrum bir halde çırpınıyor.” şeklinde tasvir etmektedir (Fazıl Ahmet, 1327b: 83). Merak ve araştırma duygusunun kazandırılması, serbest ve doğru düşünme becerisinin geliştirilmesi gibi öneriler, modern dünyanın ihtiyaç duyduğu bireyin sahip olması gereken temel özellikler olarak sıralanmaktadır. Günümüzün eğitim anlayışıyla da örtüşen bu beklentiler, okulun misyonu olarak görülmektedir.

İlkokuldan üniversiteye kadar okullarda öğretilecek olan içeriğin amacına dikkat çeken isimlerden biri de Ziya Gökalp'dir. Maarif Nezaretince çok bilgi aktarımı yerine niteliğe önem verilmesini savunan Gökalp, çocuklarda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine odaklanılması gerektiğinin altını çizer: “Halbuki, yaratıcı ilim melekesine sahip olmak, birçok yaratılmış bilgileri ezberlemekten bin kat faydalıdır” (Gökalp, 1333d: 355).

Mekteplerin amacı ile alakalı görüşlerini paylaşan bir başka isim de Darülfünun felsefe müderrisi Mehmed Emin'dir<sup>22</sup>. Fazıl Ahmet'in dile getirdiği okul kademelerinin

---

<sup>22</sup> Mehmed Emin Erişirgil (1891 – 1965). 1911'de Mülkiye Mektebi'ni bitirdi. Baytarlık Genel Müdür yardımcısı Mehmed Akif Bey'in yanında göreve başladı. Bir süre sonra İstanbul Sultanisi'nde öğretmenliğe başladı, malumat-ı medeniye, hukuk, iktisat, felsefe ve psikoloji derslerini verdi. 1915'te Darülfünun felsefe doçenti olarak atandı. 1918'de felsefe tarihi müderrisi olan Erişirgil, 1919'da Edebiyat Fakültesi müdürü oldu. Son Osmanlı Mebusan Meclisi'nde kısa süre mebusluk yaptı. 1926 – 1930 yılları arasında Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı görevini yürüttü. 1930 -1931 yıllarında Maarif Vekaleti müsteşarlığı yaptı. 1936 -

kendilerinden bekleneni yerine getiremediği yönündeki düşüncesine farklı bir açıdan yaklaşan Mehmed Emin, okullardaki karmaşayı toplumun hızlı bir inkılap süreci geçirmesine bağlamaktadır. Ona göre uzun bir süreç içerisinde değişim ve inkılâba maruz kalan milletlerin mekteplerini düzenlemek ve idare etmek kolaysa da bu süreci seri bir şekilde geçiren milletlerin işi ise oldukça zordur. Mehmed Emin, milletin örf ve adetlerindeki, dini ve içtimai hayatlarındaki bu türlü hızlı değişim ve inkılâplar birçok değeri yıkıverirken mekteplerin maneviyatını sevk ve idare etmenin de son derece derin bir “vukûfiyet” gerektirdiğine dikkat çekmektedir (Mehmed Emin, 1333b: 602).

Hızlı değişim sebebiyle yaşanan toplumsal buhran karşısında mektepler lakayt kalamayacaktır. Çünkü bu buhranın kılık değiştirmiş bir şekilde mektebe girmesi kaçınılmazdır. Mektepler ancak “terbiye”yi ihmal etmeyerek sürece lakayt kalmaktan kurtulabilirler. Bu terbiye aynı zamanda okulun gayesini de ortaya koymaktadır (Mehmed Emin, 1333b: 602).

Mehmed Emin’in önerdiği terbiyeyi verecek olan mektepler, toplum içinde yaşayamayan inanç ve adetlerin muhafaza edilmesine hizmet etmez. Aksi halde mektep bir terakki unsuru olmaktan çıkar. Mekteplerin toplumdan geri kalmaması gerektiği gibi biraz önde olması zorunludur. Çünkü gençlik bugüne değil yarına hazırlanır. Dolayısıyla bugünün geçerliliğini yitirmiş, yıkılan anane ve ideallerini ihyaya değil, milletin ve insanlığın geleceği için gerekli olan ahlaki bir imanı, vicdanlara yerleştirmeye çalışmalıdır. Bu işi gençliğin ruhunda herhangi bir buhrana sebep olmaksızın gerçekleştiren mektepler vazifelerini hakkıyla yerine getirmiş olurlar (Mehmed Emin, 1333b: 603).

Mektep, eğitimciler tarafından gelecek nesilleri inşa edecek tartışmasız en önemli araç olarak görülmektedir. Hem cehaleti hem de eşkıyalığı ortadan kaldıracak bu ilacı elde etmek, varlığımızı korumak için yapılacak bir “cihad” olarak tanımlanmaktadır.

---

1942 yılları arasında Mekteb-i Mülkiye Müdürlüğü’nde bulundu. 1942’de milletvekili seçildi, bu dönemde bir süre Gümrük ve Tekel ve İçişleri bakanlığı yaptı. Pozitivist, materyalist felsefeye karşı Bergsoncu bir yaklaşımı benimseyen Erişirgil, bir taraftan da Dewey gibi pragmatist isimlerin yöntemlerini benimsemiştir (Kaya, 2016: 417 – 418).

Muallim Mecmuası'nda yayınlanan “Cehâlete Karşı Cihad” başlıklı makalede mektebin kurtarıcı konumu şu şekilde ifade edilmektedir:

*Mektep, mektep, mektep! işte oraların en büyük ihtiyacı ve en müessir ilacı... ibtidâî, rüşdî, idâdî ne olursa olsun muttasıl mektep açmak, bu uğurda sarf edilecek her kuruşu istikbalin iktisat ve refah hazinesine atılmış bir cüz'i servet addederek her köşede bir müessese-i tahsil ve marifet vücûda getirmek, hülâsa âtinin izlâl ve ifsâdına karşı mekteplerden müteşekkil istihkâmlar hazırlamak saadet-i müstakbelenin en birinci şartı değilse bile en esaslı şartlarından biridir (Cehâlete Karşı Cihat, 1330: 849).*

Cehaletin aleyhine yürütülecek cihad'ın bu memleket için en “mukaddes bir cihad” olduğu vurgulanan mecmuada, bu cihadın özellikle “fen harbi” üzerinden yürütülmesi gerektiğine işaret edilmektedir (Cehâlete Karşı Cihat, 1330: 849). Bununla birlikte mektebin müdavimi olan öğrencilerin de bazı sorumlulukları yerine getirmesi, mektebin vazifesini yerine getirebilmesi için gereklidir. Mir'ât-i Maarif Mecmuası'nda yer alan şu satırlar bu anlayışı oldukça net bir şekilde ortaya koymaktadır:

*Şimdi mektepliler için en mühim, en değerli vazife; mektebe devam, tahsil ve gayrete ihtimam, kânuna, talimatnâmeye inkıyâd-ı tam, muhterem muallimlere ihtirâm. Talebeden bunlardan başka bir şey beklenmez. Her biri bâ'zâr-ı istikbalin bir gonca-i edîbi, bir şukûfe-i irfanı olan bu nursidegân-ı tahsîl-i nûbihâr hayatları boş yere soldurmamalıdır (Mir'ât-i Maarif, 1324: 15).*

#### **4.2. Yeni Okul, Yeni İlişki Biçimi Göstergesi Olarak Disiplin**

Eğitim tartışmaları içinde yer bulmuş önemli başlıklardan biri de disiplin konusudur. Klasik dönemde ceza merkezli olarak sağlanmaya çalışılan disiplinin yeni dönemde yerini başka araçlara terk etmesi gerektiği eğitimcilerin hem fikir olduğu bir husustur. Özellikle üretim süreçlerinde meydana gelen değişim, uluslararası rekabet ve artan etkileşim Osmanlı eğitimcileri tarafından yakından izlenmektedir. Onlar bu değişime bağlı olarak yetiştirilecek bireyin bütün bu süreçlere hızlıca adapte olup, yönetebilecek esneklikte ve yetkinlikte olması gerektiği tespitinde bulunmaktadır. Disiplin anlayışındaki değişim önerisi bu sürecin önemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Eğitimciler, dergilerde yer alan makalelerde eğitim sisteminin farklı konularını tartışırken, kişisel hatıraları arasında bulunan dayak konusu da kendisine yer bulabilmektedir. Onların kendi çocukluk hatıralarından aktardıkları hikayelerinden dayanın yaygın bir disiplin aracı olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sözelimi Falih Rıfkı, devam ettiği ibtidâi mektepteki kalfanın çeşit çeşit değneklerinin olduğunu, bu değneklerin sınıftaki büyük çocuklar tarafından kesilip getirildiğini aktarmaktadır. Bu çocukların iltimas gördüğünü fark etmesi üzerine konuyla ilgili kendisinin de bir adım attığını nakletmektedir: “Ben ertesi gün zabıt kardeşimin attı kullandığı hasırımsı muşamba kaplı kamçıyı aldım. Ve ceket kolumun içinde kapıdan çıkardım, bu kamçının ben şehâdetname alıncaya kadar en mûtena cezalarda kullanıldığını hatırlıyorum.” ( Falih Rıfkı, 1332: 167).

Dayak her ne kadar eski usülle özdeşleşmiş olarak tanımlansa da modern okulda da geçmişte olduğu gibi devam etmektedir. Sıraceddin, dört yıl kaldığı askeri rüştiyedeki hatıralarından bahsederken kendilerine hem sözel hem de fiziksel cezalar uygulandığını dile getirmektedir. Kendilerine hiç “efendi” diye hitap edilmediğini, unvanlarının “ulan” olduğunu söyleyen Sıraceddin, rüştiyede itaatin dayakla sağlandığını belirtmektedir: “Nitekim izzetinefsimiz kalmaz, dayak yemeyeni ahmak, pinti addederdik. ... Ne müşfik bir nazar, ne samimi bir tavır, ne tatlı bir çehre gördük.” (Sıraceddin, 1334: 163).

Dayak konusunu biraz daha geniş bir şekilde ele alan Darülmuaallimîn pedagoji muallimi İhsan<sup>23</sup>, disiplin aracı olarak dayanın dünyanın farklı bölgelerinde çok eski zamanlardan beri kullanıldığı kaydetmektedir. Dayanın mekteplerde kullanılan bir disiplin aracı olmaktan çıkarılması ise ancak 19. yüzyıldan itibaren yasal bir zemin

---

<sup>23</sup> Mehmet İhsan Sungu (1883 – 1946). 1904 yılında Mekteb-i Mülkiye’den mezun oldu ve Techizat-ı Askeriye Evrak Müdür muavini olarak göreve başladı. 1907’de Washington büyükelçiliğine 3. katip olarak atandı. 1909’da önce Darülmuaallimîn-i Âliye Malumat-ı Medeniye ve Kanuniye muallimi ardından da Tatbikat Mektebi Müdürlüğü’ne getirildi. Darülmuaallimîninde pedagoji dersleri de veren İhsan Sungu, 1917’de Fenn-i Terbiye Encümeni üyesi oldu. 1923’de Darülmuaallimîn-i Âliye’ye müdür oldu. 1926’da Talim ve Terbiye Heyeti üyeliğine, 1930’da ise başkanlığa atandı. 1932 yılında ise Türk Tarih Kurumu ve Türk Dil Kurumu üyesi oldu. 1939 – 1946 yılları arasında Milli Eğitim Müsteşarı olarak görev yaptı (Ata, 2003: 233).

bulmasıyla mümkün hale gelmiştir (İhsan, 1334: 16-28). Osmanlı’da bu konu ilk defa -daha sonra Maarif Nazırlığı da yapacak olan- Münif Efendi [Paşa] tarafından dile getirilmiştir. Münif Efendi, kendisinin de üyesi olduğu Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye tarafından neşredilen ‘Mecmuâ-i Fünun’un dergisinde yayınlanan ‘Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan’ başlıklı makalesinde dayak meselesine yaklaşımını şu şekilde anlatmaktadır:

*Bizim mekteplerde yolsuz bir şey daha vardır ki şu sırada onun dahi beyanından geri durulamaz. Bundan muradımız zavallı çocukların dayak ile tedîp olması maddesidir. Adâletvâye-i saltanat-ı seniyyede en büyük cürm ve kabahat irtikâb eden eşhâs-ı ... birçok senelerden beri şu ta’zîb-i cismâniden [cismâni azab] halâs oldukları halde henüz derkâr olan nezaket vücutları cihetiyle her veçhile haklarında latîf mülâyemetle muamele olunması lazım gelen etfâl hakkında şu hareket, doğrusu revâ görülmemelidir* (akt. İhsan, 1334: 25).

Metnin devamında çocukların derslerinde gevşeklik göstermeleri veya uygunsuz davranışlar sergilemeleri durumunda “mutlaka dayak ile mücâzât [cezalandırmak]” gerekmediği vurgulanır. Çünkü “iş bu dayak usûl-i mazarrası [zararlı] hımâr gibi kemâl-i gîlzet-i fehm<sup>24</sup> ile beraber anûd olan hayvanata mahsus olup nev-i şerîf-i insan ve bâhusus sıbyan-ı nezâket-bünyân hakkında şu muamelâtın icrâsı nâcesbândır [uygunsuz].” Cismâni cezaların sadece bedenî değil, manevi zararları da vardır. Münif efendi, kötü muameleye maruz kalan çocukların izzetinefislerini de kaybedeceklerine dikkat çekmektedir (İhsan, 1334: 25-26).

Mekteplerde dayakla ilgili ilk resmi yasağa -Münif Efendi’nin yazısından on ay sonra- 3 Safer 1280 [20 Temmuz 1863] tarihinde Maarif Nezareti tarafından: “ Sıbyan Mekâtibi Hocaları Efendilere” yönelik neşredilen bir talimatnamede tesadûf edilmiştir. Talimatnamede gerek okul içinde gerekse okul dışındaki hatalarından dolayı çocukların “ayaklarını ve kız ise ellerini falakaya koyup değnek ile darp” etmek adettense de bu usulün “şer’î şerifte olmadığından” dolayı terkedilip, çocukları “rıfk [yumuşaklık] ve nevâzişle [okşamak, iltifat] mektebe ısındırma”ya çalışmak gerektiği tavsiye edilmektedir (akt. İhsan, 1334: 26). Metnin devamında çocuklara ceza usulüyle

---

<sup>24</sup> Bu ibare “anlayışı son derece kıt” şeklinde çevrilebilir.

ilgili olarak dayak yerine, “akranı olan sıbyan arasında utanması”nı sağlamak amacıyla minderi “kapının yanına konulup hocaefendi[nin] sövüp dövmeksizin dargın çehre” ile kendisine muamele etmesi tavsiye edilmektedir.

Vekalet, dayanın büsbütün kalkmasını sağlayamayacağını düşünmüş olmalı ki metnin devamında yine de bir aralık bırakmıştır:

*Kabahati kötü ve çirkin huylar cihetiyle mesela a'zâya ve eşhâsa seb etmek [sövmek] ve âhirîni darp etmek [küçüklerini dövmek] olur ise etfâl müteessir olmayacak surette yaban asması veyahut yasemin çubuğu gibi yumuşak şeyler ile falakaya yatırılmayarak ve a'zâ-yı nâzikesi gözetilerek velilerinin izniyle tahammüllerine göre darb-ı hafî ile darb ve te'dîb ideler (İhsan, 1334: 27).*

Dayağın kesin olarak yasaklandığı resmi belge Düsturun birinci cildinde yer alan 1287 [1870] tarihli Rüştîye Nizamnâme-i Dahiliyesi'nin “tokat ve şamar ve falaka ve daha sâir bu misüllü ukûbât-ı cismânîye [cismânî cezalar] mekteplerde katiyyen memnudur” şeklindeki 65. maddesiyle gerçekleşmiştir. Bundan sonra mektepler hakkında neşredilen bütün nizamnâme ve talimatnamelerde dayak hakkındaki bu kesin yasak sürekli vurgulanmıştır (İhsan, 1334: 28).

Esasen disiplin uygulamalarındaki değişim, dünyadaki ekonomik ve siyasal sistemin dönüşümüyle oldukça ilintili bir şekilde gerçekleşmiştir. Ekonomik rekabetin, bireysel yetkinliklerin ve yüksek düzeyde iletişimin geliştiği bir sistemde, daha esnek, irade sahibi, inisiyatif alma becerisi yüksek bireylerin öne çıkması tabii bir sonuçtur. Eğitim sisteminin de bu eğilime uygun insan yetiştirme çabası gereği, disiplin anlayışında köklü bir değişim geçirdiği ifade edilebilir.

#### **4.3. Okul Binaları**

II. Meşrutiyet döneminde mektepler sadece müfredatları ile değil aynı zamanda fiziki mekanları ile de tartışma konusu olmuştur. Tıpkı müfredat gibi mektebin fiziki yapısının da bütün eğitim süreçlerini doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Hatta daha da ileri gidilerek mektep yapılacak binaların “hıfzıssıhha nokta-i nazarından evsâf-ı lâzıme-yi hâiz olup olmadığı” yani sağlık açısından gerekli şartları taşıyıp taşımadığı (Reşit Galip, 1333: 611) meselesinin sadece öğrencileri ve velilerini değil “vatanla alâkadâr” olan herkesi ilgilendirdiği vurgulanmıştır.

#### 4.3.1. Okul Tabiat İlişkisi

Farklı Avrupa ülkelerinde görülen “Açık Hava Mektepleri” dergilerde tanıtılmış (Muallim Mecmuası, 1330, No.4; TİM, 1331, No. 28) eğitimciler arasında da tabiatla iç içe okullar konusu farklı boyutlarıyla (İbrahim Alaaddin, 1919e: 349) II. Meşrutiyet boyunca tartışılmıştır.

Bu tartışmalara farklı bir yaklaşım sunan Darülmuallimîn pedagoji muallimlerinden Atuf’a<sup>25</sup> göre, terbiyenin kaynağı üçtür: şahıs, tabiat ve eşya. Terbiye tarihimizde son ikisi ihmal edilmiştir. Atuf, bu durumu Türklerin ruhuna uygun bulmamaktadır. Çünkü dünyaya yayılmış, muzaffer bir millet olan Türklerin çıkış yeri bozkırlardır. Tabiatdaki ağacın, dağın, derenin de terbiyede vazifesi vardır. Dolayısıyla havasız, ışıksız, bahçesiz olarak inşa edilen mektep binaları Türkler için uygun değildir (Atuf, 1332: 19).

Atuf, görüşlerini desteklemek için Almanya’daki “kır mektepleri” üzerine yapılan bir araştırmadan bahsetmektedir. Araştırmaya göre, çocuklar ağaçlar arasında dolaşmayı, keşfetmeyi, onları incelemeyi, resimlerini yapmayı çok sevmektedir. Çocuklar bu vesileyle “hayvanların âdet ve hayatları hakkında pek çok mâlûmat kazanmaya muvaffak” olmaktadır.

Atuf’un kendisi de tabiatın çocukların eğitiminde türlü kazanımların elde edilmesine etkisi olduğu düşüncesindedir. Örneğin “dağ ve orman ruha güzellik, azîmet, ziynet hissi verirler ... dağ hayatta azîmeti, kudreti, tahakkümü, gururu öğretir ... onların

---

<sup>25</sup> Nafi Atuf Kansu (1890 – 1949). 1910 yılında Mekteb-i Mülkiye-i Şahane’den mezun olunca Edirne’ye tayin edildi. Okullarda izcilik çalışmalarının başlamasına öncülük etti. 1914’te Darüşşafaka okulunda müdür yardımcısı oldu. Aynı yıl Bursa Darülmuallimîn müdürlüğüne tayin edildi. 1916’da İstanbul Darülmuallimîni’ne müdür yardımcısı olarak atandı. 1916 – 1925 yılları arasında Türk Yurdu dergisinde eğitim tarihi ve pedagoji yazıları yazdı. 1921 tarihine kadar çeşitli okullarda idareciliğin yanında pedagoji ve psikoloji öğretmenliği yaptı. Bu tarihte Ankara’ya geçti, bir süre Ankara Öğretmen Okulu’nda öğretmenlik yaptı. 1924 - 1927 yılları arasında Milli Eğitim Müsteşarlığı görevini yürüttü. Bu süre içinde Rusya ve Ukrayna’da eğitim sistemlerini incelemek üzere seyahatte bulundu. 1927 yılında milletvekili oldu. 1933’te Halkevleri reisi oldu. 1937’de Maaif Vekaleti Siyasi Müsteşarlığı görevine getirilen Nafi Atuf, 1938’de CHP parti yönetim kurulu üyesi oldu. Nafi Atuf, Türk Eğitim Tarihi alanında ilk eserleri veren isimlerden biridir (Sondoğan, 2017).



azametinde daha ziyade saffet vardır. Onlar ruha da beyazlık, temizlik, serinlik verirler.” (Atuf, 1332: 19). Atuf’a göre, tabiattaki göl, dağ, orman gibi unsurların ortak terbiyevi özellikleri olsa da, birbirinden ayrıldıkları boyutlar da vardır: “Dağ ve orman münzevî bir hayata alıştıırır. Hayvanları müşâhede etmek, müntehab köşelerin resimlerini almak, şiirinden zevkyâb olmak için ormanın sükûnetini ihlal etmemek, ve binaenaleyh kalabalık olmamak lazımdır. Sükûn sükûnu davet eder.” Göl ise böyle değildir. Düz olan göl ve ova dağın aksine saklanacak bir yer sunmaz, dağ ve orman “inzivayı” sunarken göl ve ova “iştirâkiyeti” [birliktelik] öne çıkarmaktadır (Atuf, 1332: 21). Bu sebeple terbiyeyi sadece muallime bırakmamak gerektiğini savunan Atuf, mektebin inşa edileceği arazinin de terbiyede önemli olduğunun altını çizmekte; şehrin kahvehanelerinden uzak, tabiatla iç içe mektepler inşa etmek gerektiğini belirtmektedir (Atuf, 1332: 20).

#### 4.3.2. Okul Binalarının Sıhhi Boyutu

Okullarda eğitimin hangi felsefî yaklaşıma göre yapılacağı ile alakalı tartışmalar yoğun olarak devam ederken bir taraftan da okulların fiziki ortamlarının sağlık açısından tartışıldığı makaleler kaleme alınmıştır. II. Meşrutiyet’in ilanından sonra yaşanan bu tartışmalar, okulların fiziki yetersizliklerini “istibdâd devri”nin bir eseri olarak resmetmektedir. Yeni inşa edilecek nesillerin “necîb” Osmanlı milletinin istikbalini tesis edecek kimseler olması hasebiyle fen ve mantığın akıl ve hikmetin emreylediği bir surette talim ve terbiye görmeleri gerektiğinin altı çizilmektedir (M. H., 1327: 52-53).

Mektep binalarının sıhhsiz haline M. H. adlı yazar 1911 yılında kaleme aldığı bir makaleyle dikkat çekmektedir. M. H., mevcut durumda 20 milyonluk ülkenin %12’si ilkokul çağındaki eğitim gören çocuklardır. Bu hesaplama göre sayıları 2.400.000 kadar eğitim gören öğrencinin havasız, ışıksız; toprak, tahta ve hasır zeminler üzerinde diz çökerek, hareket etmeden, talim ve terbiyeden yoksun zavallı bir halde bulunduklarına dikkat çekmektedir:

*Bir cinayet işleyen adam hakkında takîbât-ı kanûniye icrâ ve icâb ederse bir ordu isti’mâl edillir. Acaba 7 -8 yaşlarında zükûr ve inas etfâl-i masumeyi ziya girmez, hava almaz rutubetli bir yer odasında yevmiye beş altı saat diz üstü oturtup hareketten mahrum ve mevte mahkum eden mürebbîler hakkında*

*yirminci asr-ı medeniyette kavânin-i hıfzıssıhha ne gibi bir muamele ve ... ne gibi bir evsâf ile yâd edecektir* (M. H., 1327: 53).

M. H.'ye göre bu sağlıklı ortamlarda bulunmak sebebiyle ırkımızın bozulmakta, gençler zayıf ve cılız yetişmektedir. Terbiyenin bedeni, fikri ve ahlaki olmak üzere üç kısma ayrıldığını ifade eden M. H., özellikle ibtidâi mekteplerde beden terbiyesinin her şeyden mühim olduğu konusunda bütün öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (M. H., 1327: 52-52).

Bu konuya işaret eden isimlerden birisi de Dr. Reşit Galip'tir. Cumhuriyet döneminde bir dönem Milli Eğitim Bakanlığı da yapacak olan Reşit Galip<sup>26</sup>, “hıfzıssıhha” boyutu yeterince dikkate alınmadan inşa edilen okullarda geçen vakitleri, çocuklar için “mezar” hayatı olarak tanımlamıştır. Ona göre, sağlık şartlarına uygunsuz bir şekilde inşa edilen okulda geçirilen zaman, çocuklar için hayatlarını mezarda geçirmek anlamına gelmektedir (Reşit Galip, 1333: 611).

Dr. Reşit Galip, mekteplerin eğitim felsefeleri açısından tartışılmasına rağmen, çocukların sağlığına uygun olarak inşa edilip edilmediği meselesinin yeterince dikkate alınmadığından şikayet etmektedir: “Felsefe tedrisâtı ile iştigâl edenler bir ‘Tûba Meselesini’ münakaşa ediyorlar. Maarifte basitten mürekkebe mi, mürekkebdan basite

---

<sup>26</sup> Makalenin yazıldığı dönemde yeni mezun genç bir doktor olan Reşit Galip, 1932 yılında Milli Eğitim Bakanı olacaktır. Dr. Reşit Galip, kendisinin kaleme aldığı ve 24 Nisan 1933 tarihinde Hakimiyeti Milliye Gazetesi'nde yayımlanan Öğrenci Andı'nın tüm okullarda okunmasını isteyecektir: “Size bugün şu işi veriyorum, bayramınız biter bitmez, mekteplerinize döndüğünüz ilk günden başlayarak birinci derse girdiğiniz zaman sınıflarınızda hep birden ve hergün şu sözleri tekrarlıyacaksınız.” Ardından da Andımız'ı dikte eder: “Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, budunumu özümden çok sevmektir. Ülküm, yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım Türk varlığına armağan olsun.” Reşit Galip, bunu bütün mekteplilere vazife olarak verdiğini ifade ederek yazısına son verir: “Bunu yalnız sizlerden, burada bulunanlardan değil, bütün mekteplilerden istiyorum. Haydi çocuklar! Bayramınız kutlu olsun! Bayramlara umutlu erenler gibi gülün, oynayın, eğlenin! (Reşit Galip, 1933:1) .

mi” gidileceği tartışılmakta fakat okul sağığına dair meseleler kendisine yeterince yer bulamamaktadır. Reşit Galip’e göre herkes okul binalarının sıhhatiyle ilgili duyarlılık göstermelidir (Reşit Galip, 1333: 611).

Dr. Galip Ata da okullardaki sağık şartlarının öğretmen sağığına olan etkisine dikkat çeken makaleler kaleme almıştır. Doktora göre “sınıflarda ziyâ ve hava noksanı, toz bulunması, harâretin fazlalığı, muallimlerin sıhhati üzerine müteessir edecek büyük sebeplerdir.” Çocukların bu ortamdan bir süre sonra kurtulduğunu belirten Dr. Galip Ata, muallimin “bütün hayât-ı meslekiyesini sınıflarda” geçirdiğini, bundan dolayı da “dershânelerde hıfzıssıhha kâidelerine riâyet edilmezse muallimin” ömür boyu süren hastalıklara maruz kalacağını ifade etmektedir. Yazısında Avrupa’da hazırlanmış olan istatistiklere de yer veren Galip Ata, öğretmenlerde en fazla görülen hastalığın verem ve sinir hastalıkları olmasını büyük oranda sınıflardaki havasızlığa bağlamaktadır. Aynı şekilde sınıflardaki yetersiz ışıık öğretmenin “talebesini lâıykıyla görebilmek için” yorulmasına sebep olmaktadır<sup>27</sup> (Galip Ata, 1920: 601-602).

Dr. Reşit Galip, sadece problemlere dikkat çekmekle kalmamış, sağık şartlarına uygun olarak inşa edilecek okul binalarında aranacak şartları da “arazinin cinsi, binanın tarzı, kullanılacak suyun evsâfı, tenvîrât [aydınlatma]” ve “tecdîd-i hava” şeklinde sıralamıştır (Reşit Galib, 1333: 611).

*Arazinin Cinsi ve Tabiatı:* Reşit Galip, mesken yapılırken arazinin tabiatıyla ilgili esas alınacak hususun rutubet meselesi olduğunu belirtmektedir. Okul inşası için de ilk iş olarak “toprağın cinsini ve tabiatını” incelemek gerekmektedir.” Her toprağı “su cezbetme” düzeyine göre bir derece verilerek, en fazla su alanlar tercihte en sona konacaktır. Tarım toprağı “Turâb-ı nebat” ile balçık cinsi toprak tercih edilmemelidir, çünkü ikisi de çok su tutmaktadır. Reşit Galib’e göre okul için doğru tercih “kayalık, çakıllı” ve “yek diğeriyle” birleşik kumlu –deniz kumu değil- arazilerdir. Önemli bir diğerk husus da okul binasının dere yataklarına yakın yerlerde kurulmamasıdır. Okul

---

<sup>27</sup> Galib Ata’nın Nürnberg’de gerçekleşen kongreye dayanarak verdiği istatistikler, dört yıl önce - aynı kaynağı atıfla- Giritli Şerif tarafından Muallim Mecmuası’nda yayımlanmıştır. Galip Ata’nın bu makaleyi görmemiş olması ya da oradan kaynak göstermeden alıntılanmış olması muhtemeldir. Bkz. Giritli Şerif. (1332). Hıfzu’s-sıhha-i Muallimîn, *Muallim*, 15 Temmuz, 1, 25-28.

arazisinin uygunluğundan tam emin olabilmek için toprağın fizikî, kimyevî ve biyolojik açılardan detaylı bir tahlilinin yapılması gerekmektedir. Bu sayede toprağın cinsi, su miktarı, içinde barındırdığı farklı bileşenler ile “tetanoz”, “şarbon basilleri” gibi mikroplar tespit edilir ve ona göre tedbir alınabilir (Reşit Galib, 1333: 611).

Doktorun dikkat çektiği hususlardan biri de binanın temellerinin oturacağı arazi katmanlarının özelliklerinin bilinmesi gerektiğidir. Çünkü yer katmanları suyu süzme ve tutma özelliklerine sahiptir. Şayet bu bilinmezse “temelimizi su sathına pek garîb [yakın] bir yere kadar götürmek ve bir gün herhangi bir sebeple çöktüğünü görmek ihtimali” ile karşılaşılabilir. Bu sebeple okul binası inşa edilecek yerde sondaj çalışması yapılmalıdır (a.g.e., 612).

*Mektebin Mevki’i:* Dr. Reşit Galib’e göre mektebin kurulacağı yeri tayin ederken “ahlâk, sıhhat ve sükûnet nokta-i nazarları”nın üçü birden göz önünde bulundurulmalı ve bunların hepsi mümkün olduğunca sağlanmaya çalışılmalıdır. İlk olarak okul bazı yerlerden uzağa yapılarak öğrencinin “ahlâkını, manevi sıhhatini korumak” için özel çaba sarfedilmelidir. Fenalıkların çekiciliği karşısında ne anne babalar ne de eğitimcilerin tedbirleri fayda etmektedir. Onları bu fenalıklardan alıkoyacak çözümlerin ilki, kendi iradeleriyle karşı koyacak yaşlara gelinceye kadar çocukları bunlardan uzak tutmak, ikincisi ise okulun öğrencilerin ikamet ettikleri yere yakın olmasıdır. Dr. Reşit Galib’e göre okul, çocukların her gün oraya çıkıp inerken yorulmamaları için çok yüksek bir yerde bulunmamalı, zehirli ve kömürlü hava solumamaları için fabrika yanlarında olmamalıdır. İlave olarak, okul çevrelerinin gürültüden uzak olması için araba, tramvay ve tren güzergahlarından uzak yerler tercih edilmesini öneren doktor, bahçenin, hava, su ve güneşin okullar için hayati önem taşıdığına dikkat çekmektedir:

*Güzel ağaçlı bir bahçe mektebin en büyük ihtiyaçlarından biridir. Payitahtta imkân mertebesinde, vilayetlerde, sancaklarda ve hele kazalarda mutlak ve muhakkak surette her mektebin iyi bir bahçesi olmalıdır. Bu hususa pek ihtimam göstermeliyiz. Bir de mekteplerin hastahanelerden uzak bulundurulması icâb edeceği tabiidir. Hava, suya ve güneşe gelince bunlar mektep için başlı başına birer mesele-i mühimme teşkil ederler (Reşit Galib, 1333: 613).*

*Yön Tayini*: Reşit Galib’in üzerinde önemle durduğu hususlardan birisi de mektep binalarının yönüdür. Ona göre, sıhhatini düşünen birisi ev yapacağı vakit, evin yönüne dikkat eder. O halde “sıhhatini seven bir milletin de kendisinin gelip geçtiği, çocuklarının da gelip geçeceği mekteplerde hıfzıssıhhanın muvafık gördüğü bir cephe tayin edilmesini istemesi pek tabî”dir. Birçok ülke bu meseleleri tartışmak üzere uluslararası kongreler düzenlemektedir. Yön konusunda uzmanların farklı tezlerinin olduğunu ifade eden doktor, incelemeleri sonucunda kendisinin iki nokta üzerinde kanaat oluşturduğunu ifade etmektedir. Bunların ilki binanın iki ana cephesinden birinin “şimâl-i garbî” [kuzeybatı] diğerinin “cenûb-i şarkî” [güneydoğu] yönünde olmasıdır. Diğer önerisinde ise binanın ana cephelerinden birinin “şimâl-i şarkî” [kuzeydoğu] diğerinin ise “cenûb-i garbî” [güneybatı] yönünde inşa edilmesidir (a.g.e., 615).

Dünyadaki uygulamalara da atıf yapan Reşit Galip, Fransa Hıfzıssıhha Encümeni’nin ikincisini kabul ettiğini belirttikten sonra her milletin kendisine uygun olanı benimsemesi gerektiğini ifade etmektedir. Sözelimi sıcaktan şikayet eden bir memleket için mektep binalarını kuzeydoğu -güneybatı ekseninde inşa etmek daha uygundur: “Binanın cephesi şimâl-i şarkîye ve diğer cephe cenûb-i garbîye müteveccih olmalıdır. Çünkü en serin ve müsait rüzgarlar bu cihetten esmektedir.” Bu rüzgarlar terleyen çocuklar için hayli ızdıraplı sonuçlar doğurabilir. Doktor, Türkiye için ülkeyi dar bölgelere ayırarak uygun yönlerin tespit edilmesini önermektedir: “Hükümetin hıfzıssıhha mütehassısları” ülkeyi bütünüyle inceleyip “hudutları mümkün mertebeye dar mıntikalara ayırmalı” ve her bir bölgeyle ilgili “hıfzıssıhha” şartlarına dikkat edilerek binalar için yön tayini yapılmalıdır (Doktor Reşit Galib, 1333: 615).

Okulların sıhhat üzerine etkisine dikkat çeken isimlerden biri de Darülmuallimîn-i Âliye pedagoji muallimi İbrahim Alaaddin’dır.<sup>28</sup> O, sağlıklı nesiller için açık hava

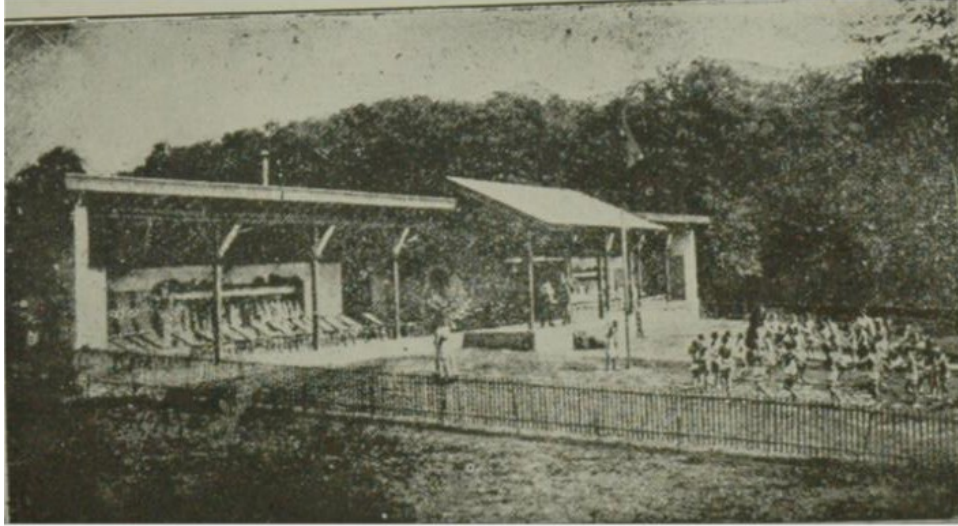
---

<sup>28</sup> İbrahim Alaaddin Gövsa (1889 – 1949). 1910’da Mekteb-i Hukuk’tan mezun oldu. 1911’de Trabzon İdâdisi’nde edebiyat öğretmeni olarak tayin edildi. 1913’te Maarif Vekaleti tarafından İsviçre’ye gönderildi. Çalışma alanını psikoloji ve pedagojiye yoğunlaştıran İbrahim Alaaddin, 1916’da J. J. Rousseau Pedagoji Enstitüsü’nden diploma aldı. 1916 -1926 yılları arasında Darülmuallimîn-i Âliye’de pedagoji ve psikoloji hocalığı ile idarecilik yaptı. 1926 yılında Talim ve Terbiye Heyeti üyesi oldu. 1927- 1934, 1939 – 1946 yılları arasında milletvekilliği yaptı. Şark ve Garp klasiklerine ait geniş bir kültüre sahip olan İbrahim

mektepleri kurulmasını önermektedir. Özellikle bütün dünyada yaygın olarak görülen veremle mücadele için çeşitli ülkelerde örnekleri görülmekte olan bu tür mekteplere dikkat çekmektedir. Okullardaki verem vakalarıyla ilgili Dr. Granşar'ın Paris'teki okullarda yaptığı araştırmada verem vakası görülen çocuk oranını %15 olarak tespit ettiğini aktaran Alaaddin, bizde bu tür bir araştırma yapılırsa bu oranın çok daha yüksek çıkacağından emin olduğunu ifade etmektedir.

Açık Hava Mektepleri'nin hastalık tedavisi için kurulmadığını belirten İbrahim Alaaddin, bu mektepler zayıf, cılız ve hastalık potansiyeli taşıyan çocukların sıhhatli birer bedene kavuşmalarını hedeflediğini aktarmaktadır. Kendisi İsviçre'de böyle bir okulu ziyaret etmiş ve programı incelemiştir. Buradaki program, altı ay süreyle yaz döneminde ve gündüzlü olarak uygulanmaktadır. Programa katılan ve "günün sekiz saatinde güneş, toprak, temiz kır havasıyla serbest tâbiat içinde yaşayan bu çelimsiz yavruların altı ay nihâyetinde üç, dört kilo" aldıkları görülmektedir. Bu mekteplerden günde üç saat ders işlenmesine rağmen başarı diğer okullardan hiç de az değildir (İbrahim Alaaddin, 1919e: 351).

#### **Resim 4.3.2.1: İsviçre Açık Hava Mektebi**



İsviçre " Veremle Mücadele Cem'iyeti " Tarafından Açılmış Bir Açık Hava Mektebi

Kaynak: İbrahim Alaaddin, 1919.

---

Alaaddin'in çocuk şiirleri, psikoloji ve pedagoji alanındaki yazıları ile biyografi çalışmaları Türk düşünce hayatı açısından oldukça kıymetlidir ( Çetin, 1996: 158 – 160).

Açık hava mekteplerinin gündüzlü Alman versiyonundan başka – bu uygulamanın ilk örneği orada başladığı için – bir de yatılı “Zürih Tarzı” bulunmaktadır. Yatılı uygulama, hastalığa biraz daha yakın olan 9-12 yaş grubu için ve üç ay süreyle uygulanmaktadır. İbrahim Alaaddin’in aktardığına göre okulun müdürlüğünü veremle mücadele derneğinden bir doktor yapmaktadır. Çocuklar bu programdan ortalama üç kilo almış olarak dönmektedirler. (İbrahim Alaaddin, 1919e: 351-352).

**Tablo 4.3.2.1** Zürih Yatılı Açık Hava Mektebi Programı

|                                    |                                                                          |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Saat yedide.....                   | Oynamak                                                                  |
| Sekizde.....                       | Birinci Yemek –sütle ve sütlü çikolata ile ekmek                         |
| Sekizden dokuza kadar.....         | Bahçe işleri                                                             |
| Dokuzdan ona kadar.....            | Açık havada ders                                                         |
| On buçuktan on bir buçuğa kadar... | Açık havada ders                                                         |
| On birden on ikiye kadar.....      | Teneffüs                                                                 |
| On ikide.....                      | Üçüncü yemek- et, yeşil sebze, peynir, on iki santilitre şarap           |
| Yemekten sonra ikiye kadar.....    | Uyku ve istirahat                                                        |
| Üçden dörde kadar.....             | Açık havada ders                                                         |
| Altıdan yediye kadar.....          | Bahçe işleri                                                             |
| Yedide.....                        | Beşinci yemek- et, sebze, meyve, reçel yâhûd peynir, 12 santilitre şarap |
| Sekizde.....                       | Yatmak                                                                   |

Kaynak: İbrahim Alaaddin, 1919e: 352

İbrahim Alaaddin, böyle bir okul örneğinin yeni kurulmuş olan Veremle Mücadele Derneği aracılığıyla hayata geçmesini teklif etmektedir. Ayrıca Darülmualimînin böyle bir uygulamayı kendi bünyesindeki sıhhsiz öğrencilerle yapabileceğini hatırlatmaktadır (İbrahim Alaaddin, 1919e: 352-353).

#### 4.4. Okul Kademeleri

Okul kademelerinin çocukların zihin, his ve beden gelişimlerinde ayrı ayrı görevleri bulunur. Ana okulu, ilk okul ve orta kademeye ait beklentiler bireyin inşa süreciyle ilgili yol haritasını görmek bakımından önemlidir. Okullar, ana okulundan başlamak üzere belirlenen misyonu üstlenmek üzere tedrici olarak kademelendirilmiştir.

#### 4.4.1. Ana Okulu: Bahçe Mektepleri

Diğer kademelerde olduğu gibi erken çocukluk eğitimi konusunda da Osmanlı eğitimcileri yeni gelişmeleri yakından takip ederek, konuyu derinlemesine değerlendirmişlerdir. Ana okulu eğitiminin hem felsefesi hem de fiziki boyutu eğitim dergilerinin sayfalarında hatırı sayılı derecede yer bulmuştur. Özellikle bu yaş grubu çocuklarda hareketin önemine vurgu yapılmış, hareketsizliğin potansiyellerini öldüreceği ve hayat karşısında onları savunmasız bırakacağı ifade edilmiştir. Konuyla ilgili ortak düşünceyi, İsviçre’de pedagoji ihtisası yapmakta olan Mustafa Rahmi’nin<sup>29</sup> (1334: 29): “Çocuk rahat durmayı değil, hareket etmeyi öğrenerek, mektebe değil hayata hazırlanmalıdır...” cümlesi veciz bir şekilde özetlemektedir.

Konuyu ciddiyle irdeleyen isimlerden biri olan Mustafa Refik, bahçe mektebi olarak da isimlendirilen ana okullarını ilk “Dar’ul Terbiye” olarak adlandırmaktadır. Bu tanımlamanın gerekçesini ise çocukların “terbiye ve talimin ilk derslerini çocuk psikolojisinin” bütün prensiplerine uygun olarak “bu müessesede görmesi sebebiyledir ki ‘Bahçe Mektepleri’ ilk Dar’ül Terbiye olmak şeref ve ehemmiyetini ihrâz eylemişlerdir” şeklinde izah etmektedir (Mustafa Refik, 1327: 81-82).

Yazar, bu konuyla ilgili uzman görüşlerinden aktarmalar yaparak, çocukların beden, ruh ve akli gelişimleri için -evde aldıkları eğitimden sonraki ilk kademe olması sebebiyle- çocuk bahçelerinin eğitimde önemli bir yerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Bu dönemde yapılacak yanlış uygulamaların, çocuğun potansiyelinin adeta ölümüne sebep olacağını ifade etmektedir:

---

<sup>29</sup> Mustafa Rahmi Balaban (1888 – 1953). İstanbul Darülmüallimîni’nden 1910 yılında mezun oldu. Önce Üsküp ardından Adana Darülmüallimîn’ine öğretmen olarak atandı. Maarif Nezareti tarafından 1913 yılında Avrupa’ya talebe müfettişliğine tayin edildi. Bu süre zarfında İsviçre’deki J. J. Rousseau Enstitüsü’nde pedagoji, psikoloji, felsefe ve sosyoloji derslerine devam etti. Psikoloji profesörü Edouard Claparède başarılarından dolayı onu yanına asistan olarak aldı. Türkiye’ye döndüğü 1923 yılında Maarif Vekaleti Telif ve Tercüme heyeti üyeliğine atandı. 45 yıl süreyle çeşitli okullarda öğretmenlik yapan Mustafa Rahmi, modern pedagojinin yaygınlaşması, öğretmen yetiştirme gibi alanlara katkı vermek için çok sayıda telif ve tercüme eser kaleme almıştır (Ertan, 1992: 1-2).



*Çocukları tâlim ve terbiye sahasına sevk etmekten maksat onlara yalnız ders lâzıme ve mâlûmeyi eylemek değildir. Hayatın böyle tehlikeli ve buhranlı bir devrinde sıhhatlerinin de muhafazası mürebbîler için en evvel nazar-ı dikkate alınacak mühim mesâildendir. Bu mesâil tetkik edilmeksizin yapılan programlarla çocuk tahsile sevk olunarak taht-ı tazyîke alınır ise a'zâ-yı bedenin ve bilhassa dimâğın mecrayı tabiisi dahilinde tekâmülüne mümanaat edilmiş ve daha doğrusu hem dimâğ hem vücud ezilmiş, tekâmüle muhtaç olan bu nazik vücûda maddi ve manevi kuvvetlerin iinkişâfına meydan verilmemiş olur (Mustafa Refik,1327: 81-82).*

Mustafa Refik, çağımızın eğitimcilerinin pedagoji ile fizyoloji arasındaki sıkı ilişkiyi keşfettiklerini ve eğitimde bu boyutların birlikte gözetilmesi gerektiğini ortaya koyduklarını belirtmektedir. Bu metodla çocuğun “maddi ve manevi teşkilatına asla mani olmaksızın ahlaki, fennî, ve ictimâî ulûmun ilk derslerini ilk ma'lûmâtını vermeye muvâfık olmuşlardır.” Bunun nasıl ve ne surette yapıldığını ise “Çocuğu, tabiatın sevk eylediği meyil ve muhit dairesinde hareket ettirmek suretiyle bir usûl-i tedris ve talimi keşfetmişler” ifadeleri ile ortaya koymuşlardır.

Ona göre, günümüz eğitimcileri, çocukların büyüklerden farklı olarak sahip oldukları özellikleri eğitim ortamına taşımışlardır. Mesela çocuklarda böceklerin, kuşlarının ahvâlini öğrenmeye büyük bir istek vardır. Onların dimâğlarını yormayacak ve meraklarına uygun olarak yapılmış modeller, oyuncaklar üzerinden çeşitli alanlara dair ilk dersler verilmektedir (Mustafa Refik,1327: 85).

Anaokulu için dönemin yaygınlaşmaya başlayan metodu olan Frobel usulünü öneren Mustafa Refik, bu usulün dünyanın birçok yerinde uygulandığını ifade etmektedir. Sadece Newyork'ta bu usulü uygulayan bahçe mektebi sayısı binden fazladır. O, bu usulün esasını da “çocuk madem ki çocuktur, ilk terbiye ve talimini de kendi ihtiyacına, kendi menfaatine, kendi arzu ve nokta-i nazarına göre görmesi lazımdır” şeklinde özetlemektedir (a.g.e., 85). Bütün hayatını oyun ile geçirmek isteyen çocuk için uygun oyuncak ve uygun modellerle, zaman zaman da açık havada yapılan etkinliklerle yormadan ve sıkmadan ve eğlendirerek derslere dair ilk içerikler kazandırılır.

#### 4.4.1.1. Ana Okulunun Çocuklar İçin Temel Kazanımları Nelerdir?

Mustafa Refik, bahçe mektepleri (Kinder Garden) için Amerika’da ve İngiltere’de yapılan yayınların kütüphaneleri dolduracak kadar çok olduğuna dikkat çekmektedir. Sonra da önemli pedagoğlara dayanarak ana okullarındaki eğitimin temel prensiplerini ve sağladığı faydaları sıralamaktadır:

- 1- Çocuklar tabiatla iç içe olmalıdır. Bahçe mektepleri uygulamasıyla hem “füyûzât-ı tabiiyeden istifade ettirmek hem de ilmi ve ahlaki terbiyenin ilk esaslarını vaz eylemek suretiyle tahsil-i iptidâide” büyük bir başarı elde etmişlerdir.
- 2- Yetişkin insanlar gibi çocuklar da toplu halde yaşamaya muhtaçtırlar. “Bundan mahrum edilen etfâl güneş görmeyen nebatat gibi solgun ve cılız kalır.”
- 3- Çocuklar bir arada ve yeterince oyun oynamalıdır.
- 4- Bahçe mektepleri çocuklarda farklı uygulamalar sebebiyle görülen asabilikleri rehabilite etmektedir.
- 5- Bahçe mektepleri çocukları ibtidâi mekteplere alıştırmaktadır. Bu sebeple orada oynatılan oyunlar da hep bu amacı gözetmelidir.
- 6- Tabiatla iç içe oldukça çocukların zekâ ve hissiyatları gelişmektedir. Bahçe mektepleri bu imkânı sağlamaktadır.
- 7- Çocukların mesleki eğilim ve yetkinlikleri keşfedilmektedir.
- 8- Bahçe mektepleri çocuklara ilk bilgilerini kazandırmaktadır.
- 9- Bahçe Mektepleri eğitimciler için tabi bir inceleme alanıdır. Burada özellikle çocukların oyunları eğitimciler için büyük birer tecrübedir.
- 10- Çocuklar toplum hayatının ilk deneyimini burada kazanmaktadır (Mustafa Refik, 1327: 88-91).

#### 4.4.1.2. Ana Okullarında Ne Öğretilmelidir?

Mustafa Refik, bahçe mekteplerinde çocuklara bir program uygulandığını ancak bu programın diğer kademelerdeki gibi kati bir program olmadığının altını çizmektedir. Orada en önemli kazanımlardan biri “çocukları intizam tahtında yaşamağa tedricen alıştırmak”tır. Ona göre, Frobel usulünü bilmeyenler buradaki programı gördüklerinde burada oyundan başka bir şey olmadığını düşünürler. Bu oyunlarla çocuklar aşamalı olarak terbiye için gerekli ön hazırlığı tamamlamış olurlar. Bu okullarda program Frobel ilkeleriyle çatışmamak kaydıyla eğitimcilerin uygulamasına bırakılmıştır (Mustafa Refik, 1327: 91).

Mustafa Refik'e göre, ana okullarının eğitim içeriğinde ahlak eğitimi, beden eğitimi, tabiat incelemesi, dil gelişimi, musiki gibi alanlara dair kazanımlar elde edilmesi hedeflenmektedir. Kazanımlara bakıldığında dönemin ruhu her kademeye sirayet etmiş olarak kendisini göstermektedir. Bu kademedeki ahlaki kazanımlar arasında düzen, temizlik, nezaket gibi temel kazanımların yanında sancağa, vatana ve mukaddes değerlere saygı gösterilmesi, ana- babaya itaat gibi değerler de almaktadır (Mustafa Refik, 1327: 91- 93). Mustafa Refik'in yaptığı son vurgu, uluslararası bir eğitim metodunun yerli içerikle harmanlanıp yeni bir form kazandırılarak kullanılmasına iyi bir örnektir.

#### 4.4.1.3. Ana Okulu Binaları Nasıl Olmalıdır?

Bu konuda da dünyadaki örnekler yakından takip edilerek eğitim dergileri aracılığıyla paylaşılmıştır. Konunun ne denli ciddiyetle ve detaylı bir şekilde incelendiğine örnek olması bakımından Ebu Muhsin Kemal Bey'in yazılarını paylaşmak mümkündür. Ebu Muhsin Bey, Fransa'da mektep binalarıyla ilgili hazırlanan 1887 tarihli nizamnâmede yer alan ana okulu binalarının inşası ve kullanım düzeniyle ilgili bilgileri -eğitim camiasının dikkatine sunmak üzere- detaylı bir şekilde aktarmaktadır (Ebû Muhsin Kemal, 1329: 156-169). Bina metre karelerinden kullanılacak inşaat malzemesine, binanın inşa edileceği muhitin özelliklerine kadar her şey teferruatlı bir şekilde anlatılmaktadır. Öyleki bina içinde bulunan elbise dolaplarının ebatlarına kadar her şey belirlenmiştir.

Nizamnâmeye göre, okulun yapılacağı yer, yerleşim alanlarının yakınında planlanmaktadır. Özellikle çalışan anne babaların çocukları rahat bırakıp alması veya evdeki büyük kardeşin çocuğu alıp bırakması göz önünde bulundurulmaktadır. Günümüzden yaklaşık 140 yıl önce çıkarılmış olan bir yönetmelikteki standartlar, okul meselesinin çok yönlü ve oldukça teferruatlı bir şekilde düşünüldüğünü göstermektedir:

*Mektep arsaları mezarlıklardan, fabrikalardan muzırrussıhha ebniyeden, fişkı ve fişkı suyu çukurlarından, şarap ve kahve dükkânlarından bilumum gürültülü ve muzırrussıhha veya tehlikeli ebniyeden uzak olmalıdır. Elyevm Fransa'da hükûmet, mektebin bulunduğu muntika dâhilinde bu gibi ebniye inşasına müsaade etmez. Bir de mektep mükemmel sûrette hava alabilmek için sürekli itrâf ve eknâfında bulunan ebniyeden yüksek olarak inşa edilir.*

*Toprak, kuru veya tefcîr sûretiyle rutubeti izâle edilmiş olmalı ve civarında sivrisineklelerin inficârına elverişli bataklıklar ve birikinti sular bulunmamalıdır (Ebû Muhsin Kemal, 1329: 157).*

Binada çocuk başına sekiz metre kare bir alan öngörülmektedir. Ebu Muhsin Bey, bu alanı yetersiz bularak en az 12 metre olması gerektiğini savunmaktadır. Binanın yüksekliği, birimleri, duvarlar için kullanılacak malzemenin cinsi, yeterince güneş ve ışık alması, havadar olması ve rutubetin önlenmesi gibi birçok fiziki gereklilik tanımlanmıştır:

*Mektebin bir de alt katı altında mahzen denilen boş bir kısmı olmalıdır ki bu sayede cereyân-ı hava te'mîn edilerek daima sıhhat için bir şeâmet teşkil eden rutubetten zemin ve duvarlar ve neticesi olarak mektep kurtarılabilsin ... Eğer mahzen yoksa alt kat döşemesi topraktan altmış santimetre yüksek olmalıdır ve toprak ile döşeme arasında serbestçe hava cereyan edebilmelidir ... Duvarların inşasında müsta'mel malzemenin hıfzıssıhha nokta-i nazarından ehemmiyet-i azîmesi vardır. Duvarların rutubet yapmaması için mümkün mertebe mesâmmâtlı [gözenekli] olması lazımdır ... Temeller su kireci ile sıvanmalı ve tuğladan duvarlar (35), adi taştan duvarlar ise (45) santimetre tahtında olmalıdır (Ebû Muhsin Kemal, 1329: 160).*

Mektebin iç kısmında ise avlu, elbise odası, konuşma ve müdire odası, tabip odası, teneffüs odası, derhsane, istirahat odası, temizlik odası, mutfak, yemekhane, lavabo ve banyolar vardır. Her bir bölümle ilgili detaylar boya renginden ışık alma durumuna, kullanılacak eşyaların özelliklerine kadar bütün ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Örneğin elbise odasında her bir çocuk için tahsis edilecek dolaplar 20 cm derinliğinde, 25 -30 cm genişliğinde ve 1.25 m yüksekliğinde olacaktır. Yüksekliği dört metre olan dershanelerde “çocuk başına seksen santimetre murabba'-i satıh [cm<sup>2</sup> alan] verilmiştir. Bu hesaba göre çocuk başına üç metre yirmi santimetre mik'abî [küp] hava tahsis edilmiş”tir (Ebû Muhsin Kemal, 1329: 160). Ebu Muhsin Kemal Bey'in ve diğer eğitimcilerin paylaşımlarından eğitimde başarılı sonuçlara ulaşabilmek için, okulun fiziki şartları ve okul çevresinin özellikleri konusunda hayli yüksek standartların düşünülmüş olduğu görülmektedir.

#### 4.4.2. İlkokul (İbtidâi Mektep)

Eğitimdeki en kritik kazanımların çocukluk devrinde elde edileceği konusunda eğitimcilerin neredeyse tamamı hem fikirdir. İlkokul, eğitimin kademeleri üzerine en kritik tartışmaların yaşandığı alanlardan biridir. Özellikle Emrullah Efendi ve Satı Bey arasında başlayan tartışma, farklı eğitimcilerin katılımlarıyla zenginleşerek sürdürülmüştür.

Tartışmayı besleyen ve şekillendiren asıl unsur büyük oranda Osmanlı devletinin içinde bulunduğu pratik gerçekliktir. Ülkedeki yerleşim birimleri üzerinden yapılan hesaplamalara göre 1911 yılında 60 bin öğretmene ihtiyaç olduğu -ki bu ihtiyacın çok büyük bir kısmını ibtidâi muallimleri oluşturmaktadır- fakat bu ihtiyacın karşılanmasının hali hazırdaki mezun muallim sayısı üzerinden karşılanmaya kalkıldığı taktirde yüzlerce yıl süreceği öngörülmektedir. Eğitimcilerin bir kısmı çözüm olarak, bir taraftan öğretmen okullarının açılması diğer taraftan da mevcut muallimleri “ıslahı” ve “fenn-i terbiyenin” bugün göstermiş olduğu gelişmeden haberdar ederek neslin heba olmasını önlemek gerektiğini savunmuşlardır (M. H., 1327: 53).

Bununla birlikte eğitimciler, sözü edilen kritik evrenin kaçırılması durumunda oluşan boşluğun doldurulmasının zorluğuna dikkat çekmektedir. Çocuktaki şahsiyet gelişimi, alışkanlıklar, irade, milli ve dini değerler gibi bütün kritik kazanımlar bu dönemde edinilmektedir: “İnsanlarda en mühim hasâilin, ihtiyâdâtın, esâsât-ı iradiyenin zamân-ı terbiyesi çocukluktur ve ruha temâyülât- ı milliye ve âliyenin, fezâil-i sâire-i mühimmenin tahmillerini ancak onun hin-i sabâvetinde anabilliriz.” (Fazıl Ahmet, 1327b: 84).

##### 4.4.2.1. İbtidâi Mektebin Eğitim Sistemi İçindeki Konumu

İlkokul eğitiminin önemine dikkat çeken isimlerden biri de Darülmuallimîn beden eğitimi öğretmeni Selim Sırrı’dır<sup>30</sup>. Konuyu kurgusal biçimde ele aldığı makalesinde,

---

<sup>30</sup> Selim Sırrı Tarcan (1874 – 1957), Mora’da doğan Selim Sırrı, 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı’nın kaybedilmesinden sonra ailesiyle İstanbul’a geldi. Galatasaray Sultanisi’nde 8 yıllık eğitim aldı, ancak mezun olamadan ayrılarak 1893’te Mühendishâne-i Berri Hümayun’a girdi. 1897’de teğmen olarak göreve başladı. İlk öğretmenlik deneyimini İzmir’deki farklı okullarda beden eğitimi öğretmenliği yaparak kazandı. Benzer şekilde yazı hayatına da yine

ilkokul müfredatını, Avrupa'daki okullardaki gelişmeleri ve Osmanlı ilkokullarındaki eğitimcilerin meseleye yaklaşımını oldukça geniş bir şekilde aktarmaktadır. II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında (1911) kaleme alınan bu yazı, ilkokul eğitiminde hangi yöntemin kullanılması gerektiği ile alakalı güçlü bir vurgu yapmaktadır.

Selim Sırrı, makalesinde bir ilkokul müdürü ile Avrupa'yı dolaşp farklı ülkelerdeki ilkokul eğitimlerini incelemiş olan bir Jön Türk muallimin vapur yolculuğunu kaleme almıştır. Yolculuk esnasında ikili arasında geçen sohbet, mektep müdürünün ağzından diğer öğretmenlere aktarılmaktadır. Hikayedeki Jön Türk muallim, önce Almanya'nın eğitimdeki reform sürecini aktarır: “Bir vakitler Almanya devleti gayet düşkün ve perişan bir halde imiş. Civar devletler kılıçlarının kuvvetini Alman kafasında tecrübe ederlermiş. Hatta bugün şimalde bizce mevcudiyeti meşkur [şüpheli] olan İsveçliler bile Almanya'yı yağma etmişler.” En son Napolyon'un işgalinden sonra zamanın Alman imparatoru bir meşveret toplayarak “Ey benim danışmend vezirlerim, görüyorsunuz ki düşman istilas bizi bitirip mahvediyor, çare-i halâsımız için bir tedbir bulunuz.” diyerek meseleyi ortaya koymaktadır (Selim Sırrı, 1327d 50).

Alman İmparatoru toplantıdakilere, millet ve vatanın yok olmasının nasıl önleneceğini sormaktadır. Ancak “Âkil oldukları kadar ihtiyâc-ı zamandan gafil olan” danışmanlardan her biri farklı bir görüş paylaşırlar. En sonunda heyetin içinden bir bilge ihtiyar “Haşmetmaap mekâtibi ibtidâiyyeyi ıslah ediniz ve işe oradan başlayınız” demiş. İmparator ise: “Peki ibtidâi mekteplerini ıslah edelim; fakat oradan yetişecek çocukların bu memlekete hizmet edebilmesi yirmi beş otuz seneye bakar; halbuki ben bir çare-i acil istiyorum. Purusya'yı bir millet-i hâkime görmek isterim” cevabını vermiştir. Bunun üzerine ihtiyar adam: “ma'teessüf bu kâbil değil. Hatta belki oğlunuz

---

bu dönemde sporla ilgili kaleme aldığı makalelerle adım attı. 1903 yılında Mühendishâne-i Berri Hümayun'a jimnastik öğretmeni olarak atandı. 1909 yılında İsveç'e giderek Kraliyet Jimnastik Enstitüsünde eğitime başladı. İsveçte kaldığı süre zarfında eğitim ve kültür alanına dair geniş tetkiklerde bulundu. 1911'de Darülmuallimîn'de beden eğitimi öğretmeni oldu, aynı yıl *Terbiye ve Oyun* adlı dergiyi yayımlamaya başladı. 1919 - 1921 yılları arasında Darülmuallimîn müdürlüğü yaptı. Cumhuriyet döneminde de Milli Eğitim'de çeşitli kademelerde görev alan Selim Sırrı Bey, 1935-1946 yılları arasında milletvekili olarak görev yaptı. Beden eğitiminin ve İsveç usulü jimnastiğin eğitim sisteminde yaygınlaşmasını sağladı. (Mutlu, 2019).

da görmeyecektir; fakat bilahare cihân-ı medeniyet bir Almanya görecek' şeklinde bir karşılıkta bulunmuştur (Selim Sırrı, 1327d: 50).

Bu diyalog, Satı Bey'in eğitimde aşağıdan yukarıya doğru gitmesi gereken iyileştirme önerisini destekleyen güçlü bir örnektir. Selim Sırrı, metnin devamında muallimlerimizin bu tür eğitim reformlarına nasıl yaklaştıklarını ortaya koymaktadır. Selim Sırrı, mevcut öğretmenler arasında yeni pedagojik yaklaşımları bilmeyen eski tarz yöntemlerle eğitime devam eden öğretmen kitlesinin düşünce biçimine adeta ayna tutmaktadır. Müdür vapurda geçen diyalogu aktarınca hocalardan birisi söze karışıp "pekala bizim de bunun böyle olduğuna kanaat-i kâmilemiz var. Ama onun orasını düşünecek biz değiliz, Maarif Nezareti'dir. Dünyada parasız bir şey olmaz. Bana beş yüz lira versinler de size bu salaşın yerine altın kaplı saray yapayım." cevabını vermiştir. Diğer bir öğretmen ise "Ah para! Her şey onunla bitiyor. Beş yüzden geçtik bolca müteferrika verseler de şu odaya erkan minderleri yaptırsak insan bu iskemlelerde bir türlü rahat edemiyor. Bağdaş kuramazsın, yan oturamazsın" ifadelerini kullanırken mubâsır Mehmet Efendi de söze karışarak: "Gözüm müdür efendi, çarşamba günü çocukları bir mesireye götürsek, sayenizde sere serpile bir kuzu yesek..." demektedir (Selim Sırrı, 1327d: 50).

Diyaloğun devamında Jön Türk mualliminin dilinden Avrupa'daki okulların standartlarına dair bilgileri müdür paylaşmaya devam etmektedir:

*Orada ibtidâilerin her birinin yalnız binasına 20 bin lira sarf edilirmiş ... mekteplerde her türlü lüzûmu tedris en son, en yeni şeylermiş. Hatta tuhaf bir şeyler nakletti; dershaneler içinden geçen borularla ısınmış her dershanenin derecât-ı harâreti bir olduğu gibi mektebin divanhâneleri, taamhâneleri, her taraf aynı derecede ısınmış* (Selim Sırrı, 1327d: 51).

Hocalardan birisi yine söze karışarak müdüre: "Bu mekteplerin hocalarının maaşı kaç kuruşmuş?, sordunuz mu?" der. Bunun üzerine müdür anlatmaya devam eder:

*İbtidâi muallimleri idâdî tahsillerini ikmal ettikten sonra ibtidâi darülmuallimlerinde iki sene hem usûl-i tedris görür hem de Tatbikat yaparlarmış. İbtidâi muallimlerinin maaşları yüz elli kuruştan başlarmış (bizim para ile takriben 750 kuruş) ve her üç senede sây u gayreti görülen muallimlere maaşının rabi' nispetinde zamâim icrâ edilirmiş. Hülâsa bir ibtidâi muallimi için gaye otuz lira maaş imiş. Bittabi sanatında ibrâz-ı*

*kâbiliyet edemeyen muallimler istifaya mecbur edilirmiş* (Selim Sırrı, 1327d: 51).

Mubâsır yine araya girerek sözü edilen standartlarda ilkokulların yapılamayacağını söyler. Zira bütçe elverişli değildir. Ülkenin Darülfünun’u bile konaktan bozma bir binada hizmet vermektedir. Selim Sırrı, hikayedeki kahramanın dilinden okulların probleminin bina ve imkânların kısıtlılığından ziyade zihniyet sorunu olduğuna dikkat çekmektedir. Almanya ziyareti esnasında Jön Türk’e eşlik eden Alman muallim ona: “zannederim sizin ibtidâi mektepleriniz bu kadar mükemmel değildir... Mükemmel mektep yaptırmanızı tavsiye etmem; bunlar zaman ile olur. Biz de bundan 60 sene evvel sizin şimdiki halinizde idik ve bu mektepleri ancak bu son senelerde yapabildik.” Diyerek, kendisinin de İsviçre’de pedagoji eğitimi aldıktan sonra 10 yıl kadar kötü şartlardaki ve düşük maaşla bir köy okulunda öğretmenlik yaptığını aktarır. Sonrasında ise Jön Türk’e onların da Avrupa’ya yeni yöntemleri öğrenecek muallimler göndermeleri tavsiyesinde bulunur.

II. Meşrutiyet Dönemi’nin hemen başında kaleme aldığı makalesinde, mevcut öğretmenlerin yeni pedagojik yöntemler konusundaki yetkinliğine de dikkat çeken Selim Sırrı, (1327d: 51) bunu müdürün kullandığı bir kelime üzerinden aktarmaktadır. Müdür, Jön Türk’ün “pedagoji” kelimesini kullandığını, Jön Türk’ün bu kelimeyi yanlış kullandığını kanaatinde olduğunu belirtmektedir. Müdür, konuyu bir adım daha öteye götürerek, bu kelime ile alakalı “vaktiyle bir kıraat kitabında okumuştum, aklımda kaldığına göre Pistaloci olacak” demektedir. Uzun konuşmanın sonlarına doğru müdür, Jön Türk’e şöyle bir soru sorar: “Peki beyefendi, o gördüğünüz mükemmel mekteplerde en ziyade hangi derse ehemmiyet veriyorlar? Bunu olsun söyleyiniz; bize bir düstûr-u hareket tayin etmiş olursunuz. Bu sualime ne cevap verse beğenirsiniz? ‘Oyun’ demesin mi?” Bunun üzerine öğretmenler odasında bir kahkaha kopar. Muallimlerden biri ortamın neşesine uygun olarak ve latifeyle müdüre sorar: “Hele gözüm, bir daha söyle; aylıkları kaç kuruşmuş?” (Selim Sırrı, 1327d:52).

#### **4.4.2.2. Tek Sınıflı İbtidâi Mekteplerinde Yöntem**

Tek sınıflı okul, eğitimin geniş kitlelere yayılmaya başladığı bir dönemde kırsal nüfusa ulaşabilecek en hızlı okul türüdür. Ülke nüfusunun ağırlıklı kısmının kırsalda yaşadığı düşünüldüğünde tek sınıflı okullar için yöntem geliştirmenin önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Bu okul ideal okulu yansıtmasa da gerek Osmanlı’da gerekse Avrupa



okullarında oldukça yaygındır. Eğitimciler, bu okulu farklı yönleriyle tartışmışlardır. Uygun metotlar kullanıldığında buralarda da eğitimin başarılı bir şekilde sürdürülebileceğine dikkat çekilmektedir.

Bu mekteplerle ilgili bir makale kaleme alan Satı Bey, öncelikli olarak okulun tek sınıflı olmasının sistemsiz ve karmakarışık bir uygulaması olduğu anlamına gelmediğinin altını çizmektedir (Satı, 1327e:185). Bu sistemde öğretmen, çocukları sınıfına göre sırayla ve her sınıfın dersini ayrı ayrı o sınıf öğrencisine gösterir. Sistemin işleyebilmesi için ders programının buna göre düzenlenmesi gerekir. Satı Bey, programın verimli çalışabilmesi için beden terbiyesi, ahlak gibi ortak derslerin bütün sınıflarla aynı anda işlenecek şekilde düzenlenmesini önermektedir.

O, her sınıfın özel olarak işleyebileceği derslerle ilgili iki yol takip edilebileceğini belirtmektedir. İlk uygulamada öğretmen, bir sınıfa matematik dersi anlatırken yaşça büyük olan çocuklardan seçilecek kalfa veya çavuşlar yardımıyla diğer sınıfları idare etmektedir. İkinci yöntem ise önce sınıfın birine ödev verilir, onlar bunu yaparken diğer öğrenciye konu anlatılır. Anlatım bittiğinde, bu defa o sınıfa ödev verilir ve diğer sınıfa geçilir (Satı, 1327e: 186).

Satı Bey, uygulama yapmak için böyle bir okul açma teşebbüsünde bulunduklarını ancak başarılı olamadıklarını belirtmektedir. Bu sebeple Darülmuaallimîn'de bir uygulama yapmışlardır. 40 dakikalık ders süresinin 20'şer dakika olmak üzere iki sınıfa paylaşılması ile yapılan uygulamanın başında, sınıfta bir düzen sorunu ortaya çıkmış ve karmaşa oluşmuştur. Fakat kısa bir süre sonra öğrenci bu sisteme uyum sağlamış ve sınıfta düzen sağlanabilmiştir. Satı Bey, Anadolu'da birçok okulda bu şekilde ders vermek durumunda kalacak olan öğretmen adaylarının bu deneyimi yaşamış olmalarını mesleki faydaları açısından önemli görmektedir (Satı, 1327e: 187-188).

#### **4.4.3. Orta Tahsil: Rüştîyeler, İdâdiler ve Sultâniler**

Orta okul ve lise dönemi, gençlerin fikri ve mesleki zeminlerinin oluştuğu bir dönem olması sebebiyle eğitimin ana kademesi olarak görülmektedir. Bu kademeye ilgili tartışmalar daha çok eğitimin felsefi boyutu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Kimlik inşası bağlamında yürütülen tartışmalarda eğitimin üzerine bina edileceği felsefe önemli bir yer tutmaktadır.

#### 4.4.3.1. Orta Tahsilin Felsefi Zemini Ne Olmalıdır?

Eğitim sisteminin geneline yönelik çarpıcı tespitlerde bulunan Necmeddin Sadak, orta tahsil programları üzerine de önemli eleştiriler getirmektedir. Sadak’a göre, ilkokul ve öğretmen okulları istisna tutulmak kaydıyla eğitim sistemi eskiye oranla daha da geriye gitmiştir. Bu iki kademedeki ciddi ilerlemeler kaydedilse de diğer kademeler için durum hiç de olumlu değildir (Program Hataları, 1334: 33-37).

Sadak’a göre, problemler büyük oranda “tatbik etmek istediğimiz usul”lerin bozuk olmasından kaynaklanmaktadır. Problemin temelinde eğitimin felsefi boyutunun ihmal edilip fenne ve uygulamaya odaklanması yer almaktadır. Sadak, bu yolun kolaycılık olduğuna ve uzun vadede toplumu felakete sürükleyeceğine işaret etmektedir:

*Bütün sanatın, sanâ’î, zirâî tatbikâtın başı, ilimlerin nazariyâtıdır. Bu nazariyâttan başlamayarak doğrudan doğruya tatbikâtı yani neticelerini iktibas etmek fîlhakika pek kolay, kolaylığı nispetinde de fertler için fâidelidir. Fakat bu kolaylık yolunu tutan bir millet ebediyen esir kalmayı göze aldırması demektir, çünkü o milletin içinde hiçbir zaman bir dâhi, bir âlim, bir mûcid çıkamaz. Bir memlekette ilmin ve sanâ’înin bihak terakkisi için, bir aşk, ebedî hakikatlerin yüksek güzelliklerine karşı bir alaka lazımdır. Guyau’nın dediği gibi ‘fâideli hakikatleri güzel hakikatlerden evvel istemek, meyveyi ağacından evvel istemeye benzer.’ Biz bunu yapıyoruz ve nazariyâttan evvel fâideli tatbikâtı istiyoruz. Fertler için fâideli olan bu zihniyet millet için pek muzırdır, çünkü dâhilerin yetişmesine ebedî bir manidir. Bu hal bilhassa demokraside büyük tahribat yapar (Program Hataları, 1334: 34).*

Necmeddin Sadak, orta tahsilin en önemli unsuru olan idâdî (lise) programlarının da bu “amelî tatbikât” zihniyeti ile yapılandırıldığını ifade etmektedir. Maarifin lise programlarında ağırlığı yüzeysel olarak genişleyen fen müfredatına verdiğini, buna karşılık din, edebiyat ve felsefe içeriğinin ihmal edildiğini belirtmektedir:

*Eskiden idâdîlerde mahdut dersler okunurdu. Asrın icâbâtını nazar-ı dikkate alan maarif, bu dersleri mi kâfi görmemiş ve programı müthiş surette uzatmıştır. Bâhusus, bu zamanda manevî, edebî ilimlerin çok bir işe yaramadığını da görmüş olmalı ki olanca kuvveti müspet ilimlere, ilim değil daha doğrusu amelî ve sathî malûmâta vermiş; dinin, felsefenin, edebiyatın*

*sahasını asgariye indirerek beşerin keşfedebildiği büyük hakikatleri, bu hakikatlerin neticelerini programların müfredâtına sokmuştur. Cebirin – hendesenin hesabın envâ'ı; fizik, nebâtât, kozmoğrafya, ziraat, hülâsa fen namına ne varsa hepsi mevcuddur. Bunların da gayet amelî bir surette okutturulmasına dikkat edilmiş, kanunların müspet malûmâtın ezberletilmesine ehemmiyet verilmiştir* (Program Hataları, 1334: 34).

Yazıda mahsurlarına dikkat çekilen bir başka husus ise lise müfredatının fen ve edebiyat şeklinde ayrılmış olmasıdır. Sadak, bu ayrımın Fransız liselerinin taklit edilmesiyle yapıldığını ileri sürmektedir. Yüksek tahsilde farklı alanlara yönelecek olan öğrencinin diğer alana ihtiyacı olamayacağı düşüncesinden hareketle girilen bu uygulamayı yüzeysel bir düşünce ürünü olarak gördüğünü: “Bilâhare mesela fûnûn fakültesine girecek öğrenciye edebiyatın, felsefenin ne lüzumu var? denildi. Bu sathî düşüncede Fransızlar'ı taklit etmemizde şüphesiz büyük bir sâik olmuştur” ifadeleriyle ortaya koymaktadır. Ancak yazarın bu görüşlerine dergi, lise ve Sultânî müfredatlarında ders dağılımlarının belirtildiği gibi olmadığını, edebiyat, din ve felsefenin müfredatta ihmal edilmediğini ifade ederek itirazda bulunur. (Program Hataları, 1334: 35).

Orta tahsilin gayesi ile alakalı uzun tartışmalar yürüten isimlerden biri de Gökalp'tir. Gökalp'e göre – yukarıda da tartışıldığı üzere- öğretimle terbiyenin gayeleri arasındaki farklılık en çok orta tahsilde ortaya çıkmaktadır. Öğretimin gayesi çocuklara temel bilgiyi aktarma ve gençlere mesleki beceriyi kazandırmaktır. İlk okullar ve meslek okullarındaki öğretim bu amacı sağlamalıdır.

Gökalp, orta tahsil dönemini öğretimden ziyade terbiye dönemi olarak görmektedir. Dolayısıyla bu kademede gençlere kazandırılması gereken terbiyenin temel bilgiyi aktarmak veya mesleki beceri kazandırmak gibi bir amacı olmamalıdır. Özellikle “hukukşinâs, tabip, muharrir, memur, muallim” gibi yönetici sınıfı yetiştirecek sultânîlerde (liselerde) karşılık beklemeden fedakarca çalışacak, millete hizmet edecek fertler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Gökalp'e göre sultânîlerde tedrisin gayesi terbiye, terbiyenin gayesi de milli kültürün benimsenmesi olmalıdır. Hatta sultânîlerde sadece kültür dersleri verilmelidir (Gökalp, 1332b: 32-39). Ancak gelen eleştiriler doğrultusunda Gökalp, sonraki makalelerinde bu görüşlerini, hem ilk kademede hem de lise eğitiminde kültüre ait bilgilerle fen bilgilerinin dengeli bir şekilde verilmesi gerektiği yönünde düzenler (Gökalp, 1333a: 231).

Orta tahsil müfredatıyla ilgili yapılan değerlendirmelerden birisi de programların fazlaca malumat yüklü olmasıdır. Konuyu işleyen H. Fikret'e göre, bu durum muallimleri de lüzumsuz bir yükün altına sokmaktadır. Aynı zamanda öğrenciyi de yüzeysel malumat sahibi yapmaktadır. Oysa tedris ameli bir faaliyettir, muallimin öğrenciye dahili bir nüfuzda bulunması gerekir. Aynı şekilde malumat da sonsuz bir bilgi yığınının tekrar tekrar ezberletilmesi değil, ruhun yaratıcı bir faaliyetidir (H. Fikret, 1919a: 152-157).

Müfredatla ilgili önemli bir problem de yapılan değişikliklerin -uzmanlar tarafından etraflıca tartışılmadan- resmi makamların arzularıyla gerçekleşiyor olmasıdır. Halbuki okullarda işlenecek müfredat iyice düşünülerek değiştirilmelidir. Mehmed Emin, bu kolaylığa Emrullah Efendi'nin sultânîlere koyduğu Malûmât-ı Medeniye ve İktisâdiye derslerinin kısa süre sonra kaldırılmasını örnek olarak zikretmektedir. Resmi makamlar dışında derslerin ne konulma sebebini ne de kaldırılma gerekçesini bilen olmadığından yakınmaktadır. Ancak aynı durum Avrupa'da daha farklı cereyan etmektedir: "Avrupa memleketlerinde mektep programlarını değiştirmek pek mühim mesâilden addolunur. Sahîfelerce yazılar yazılmadıkça, birçok salâhiyetkar kimseler arasında münakaşa edilmedikçe ibtidâi mektepleri programına bir ders ilave edilemez veya bir ders kaldırılamaz." Fransa ve Almanya'da Yunanca ve Latince derslerinin eklenmesiyle ilgili ciddi tartışmalar yaşandığını, hükümetin bu değişiklikleri kolaylıkla yapamadığını hatırlatmaktadır (M. Emin, 1334b: 712).

#### **4.4.3.2. Milletin Bireyini Yetiştirecek Okullar: Sultânîler**

Orta tahsil üzerine yürütülen tartışmalar incelendiğinde sultânîlere ayrı bir yer verildiği görülmektedir. Savaş sonrası dönemde eğitim kademelerinin fonksiyon merkezli tasnif edildiği tartışmalar yaşanmıştır. Tartışmalarda sultânîlerin kuruluş amaçları üzerinde durularak, onların millet ruhunu taşıyan ferdi yetiştirme boyutunun öne çıkarıldığı görülmektedir.

İsmail Hakkı'ya göre sultânîlerin hususi vazifesi "hayat için fâideli, umûmi malûmâtla mücehhez adam yetiştirmektir." Hissî müesseseler olarak tanımladığı sultânîler aynı zamanda "Hars Mektepleri'dir. Gayeleri intifâ'i [menfaat] malûmât vermek değildir. Bilakis ictimâî fikirleri ve hisleri kuvvetleştirmektir." (İsmail Hakkı, 1335: 1). Hakkı Bey'e göre, ilkokuldan yetişenlerin çeşitli alanlardaki işleri yürütecek adamlar olması hedeflenirken sultânîden çıkanların "millet ferdi" olması amaçlanmaktadır. Sultânîlere

ilkokulun vazifeleri yüklenemeyeceği gibi yüksekokulların görevleri de yüklenmemelidir. Zira yüksek okulların amacı ilim alanında ihtisas sahibi adamlar yetiştirmektir. Ona göre, sultânîler ne akademik ne de pratik fayda sağlamaya çalışır. Orada gençlere, ilmin “felsefî, millî ve insanî mefkûreleri uyandırmak için vasıta” olduğu bilgisi öğretilmelidir. Hakkı Bey, sultânîleri idâdîlerin (lise) devamı gibi de görmemektedir, çünkü bu liseler ilkokulun devamı konumundadır ve meslek adamı yetiştirmeyi hedeflemektedir (a.g.e., 1).

Yazara göre sultânîler “Darülfünunda ihtisas kazanacak olanlara umûmî yani felsefî, millî ve insanî terbiyeyi vermekle mükellef olan müesseselerdir.” Özetle bu okullar “Terbiye Mektepleri” dir. İsmail Hakkı Bey, bu mektepleri yetişecek elit kesimin meslek adamı olmadan önce toplum değerlerinin yüklendiği, millî terbiyenin kazandırıldığı kademe olarak görmektedir. Ona göre, elitlerin yetiştirilmesi son derece kritik bir meseledir. Çünkü her toplum kendisini idare edecek, kompleks meselelerin çözümünde yer alacak insana ihtiyaç duymaktadır ve bu insanın yetişeceği yer üniversitelerdir. Üniversitenin yetiştirdiklerini toplumun elitleri olarak gören İsmail Hakkı, bu kitlenin özenli ve sınırlı miktarda olması gerektiğini savunmaktadır (İsmail Hakkı, 1335: 2).

Eğitim sisteminde birbirini besleyen okul kademelerinin kaliteli olmasının, önceki ve sonraki kademeyi ve çıktının kalitesini etkileyeceğini belirten İsmail Hakkı, mektebin her kademesine ayrı bir misyon yüklemektedir:

*Bir mektepte ibtidâî, tali, âlî, denilen mektepler ibtidâî, tâlî ve âlî vazifelerin tahsil edildiği muhitlerdir. Her memlekette iptidâîlere mukâbil bir amele sınıfı, tâlîlere mukâbil bir hars sınıfı, âlîlere mukâbil bir ilim sınıfı vardır. Bu sınıflar arasındaki birlik ve ayrılık, cemiyetin bünyesine ve tekâmülünün derecesine göre değişiyor. Asrî ve normal bir cemiyette her ferd cismen ve rûhen ve ictimâen müsteîd olduğu sınıfa koşar. Bunun için de herkes ya amelî, ya harsî, yahud ilmî bir tahsil alır (İsmail Hakkı, 1335: 3).*

Sultânîler üzerinden maarifin işleme usulüyle ilgili görüşlerini de ifade eden İsmail Hakkı, elitlerin yetişeceği okullara kaynaklık edecek kademelerin sıkı bir şekilde korunması gerektiğine inanmaktadır ve eşitlik adına bu yapıya halel getirilmesine karşı çıkmaktadır. Maarifin güzide sınıflarla ilgili politikası konusunda Hakkı Bey: “Makul bir maarif siyasetinin vazifesi nedir? İlim lazımdır, diye herkesi ilim mekteplerine yani

sultânîlere ve darülfünunlara sevk etmek midir?” sorusunu sormakta, cevabını yine kendisi vermektedir: “Hayır! Bu müsâvâtın gayet kötü tatbikidir bu, tarihin vaz’ ettiği meslek tabakalarını alt üst etmektir. Sultânîlere ve darülfünunlara sevk edebileceğimiz öğrenci yalnız ‘güzide sınıf’ a ait olmak lazım gelir.” (a.g.e., 3).

İsmail Hakkı, Sultânîlere kabul edilecek öğrencinin iki kaynaktan alınması gerektiğini düşünmektedir. Bunlardan ilki zengin ailelerin çocuklarıdır, çünkü bunlar maddi manevi tahsil için gerekli imkânlara sahiptirler. İsmail Hakkı, bu okullara hali vakti yerinde toplumun seçkin zümrelerinin çocuklarının gelmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu kesimi sultânîlere çekmek için okulların ücretli olması gerektiği görüşündedir. Bu anlamda Galatasaray Sultânîsi’nin önemli bir konumda bulunduğunu ifade eden Hakkı Bey, “müntaz sınıf” mensuplarına hitap edecek yeterli Sultânînin olmaması durumunda bunları “İngiliz kolejlerinde, Avrupa liselerinde milli zevki bozulmuş görmeğe mahkum olacağız!..” beyanında bulunmaktadır (İsmail Hakkı, 1335: 4).

İsmail Hakkı’ya göre, Sultânîlerin diğer bir insan kaynağı da toplumun en alt kesiminde dahi bulunan dahi çocuklardır. Demokratik toplumların vazifesi bu cevherleri bulup çıkarmaktır. Bunun yolu ise bu çocukların âlî mekteplere gitmesidir. Onların oraya varmaları için de sultânîlere ücretsiz olarak kabul edilmelidirler. Bu hak gerçekten zeki, kıymetli, ve müstesna çocuklara kullanılmalıdır (İsmail Hakkı, 1335: 4). İsmail Hakkı Bey, zengin ve çok zeki olmayan çocuklar için de “mevcut erkek ve kız sultânîlerinden bir kısmını bilhassa binası sultânîye müsait ve müstaid olmayanları leyl-i muallimîn, muallimât, ticaret, el işi, idare-i beytiye mektepleri haline getirmek, bu esasta ihtiyaca göre yeniden mektepler” açma önerisinde bulunacaktır (a.g.e., 5). Böyle yapmayıp “fakirdir”, “babasının memlekete hizmeti vardır”, “şehit çocuğudur” gibi gerekçelerle istidadı olamayan çocukları sultânîlere almanın hem onlara hem de üniversiteye hizmet etmeyeceği uyarısında bulunmaktadır. Ona göre maarifimizin asıl vazifesi, her ferdi kabiliyetleriyle uyumlu alanlarda yetiştirmektir (a.g.e., 5).

Sultânîlerin elit mektepler olması sebebiyle her vilayetin böyle bir potansiyelinin olamayacağını ifade eden İsmail Hakkı, giriş şartlarıyla ilgili düzenlemeler yapılarak “İstanbul, İzmir, Beyrut” gibi büyük şehirlerde sultânîlerin artırılması gerektiğine işaret etmektedir. Mevcut okullarla ilgili analizler yapılarak ihtiyaca göre dönüştürülmeleri gerektiğini ifade eden Hakkı Bey, bölgesel şartların da dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmekte ve: “mesela Kütahya’da bir sultânîyeye mi,

yoksa milli çini sanatımızı bütün asrî ve fennî şartlarıyla yaşatacak, müteşebbis fertler yetiştirecek bir idâdiye mi ihtiyacımız vardır?” sorusunu sormaktadır (a.g.e., 6).

#### 4.4.3.3. Sultânîlerin Yönetimi Nasıl Olmalı?

İsmail Hakkı Bey, sultânîlerin yönetimiyle ilgili bazı teklifleri vardır. Söz konusu teklifler hem okul – merkez ilişkisine hem de okul içi ilişki biçimine yöneliktir. Okulların merkezden sağlıklı bir şekilde yönetilmesinin pek mümkün olmadığını savunan İsmail Hakkı, merkezi denetimi zayıflatmayacak yarı ademi merkeziyetçi bir yönetim modeli teklif etmektedir. Bu modelde okullarla milli eğitim arasında üç birimden oluşan “tâlî dercede bir takım râbitalar” kurulması önerilmektedir. Bu bağlantıların en önemlisi Maarif Müdürleri, ikincisi ise “Tâliye Heyetleri”dir. Onların vazifeleri “sultânî hayatına, sultânî maneviyatına ait işlerle uğraşmak, mekteplerde ilmi ve harsî bir uzuv gibi çalışmaktır.” Bu sistemin üçüncü unsuru ise etkin bir denetim sağlayacak olan müfettişlerdir (İsmail Hakkı, 1335: 7).

Okullardaki önemli problemlerden bir diğeri de okul içi işleyişle ilgili meselelerdir. Okuldaki müdür, öğretmen ve heyeti tâliyeler arasındaki zayıf bağlar yönetim zafiyeti oluşturmaktadır. İsmail Hakkı’ya göre her fert kendisiyle ilgili meselelerde doğrudan merkezle irtibat kurmakta ve onları merkez üzerinden çözmeye çalışmaktadır. Bu durum hem okul idaresinin otoritesini sarsmakta hem de merkezin yoğunluğunu artırmaktadır. Bunun en büyük zararı “mekteplerin dâhilî ve ahlakî hayatı”na olmaktadır. Hakkı Bey, Heyeti Tâlimiye ile idare arasındaki kopukluğun okulları “anarşi yuvası”na çevirdiği düşüncesindedir. Müdürlerin yetkilendirilip sorumluluk sahibi yapılmaları gerektiğini söyleyen İsmail Hakkı’ya göre, en ufak bir meselenin bile merkezden çözülmeye çalışıldığı bir sistemde idareci etkisiz kalacaktır. “selâhiyet ve mesûliyet” kavramlarının başıboş bir hürriyet şeklinde algılanmaması gerektiğine dikkat çekmektedir (İsmail Hakkı, 1335: 7).

Sultânîleri kültür mektebi olarak gören Hakkı Bey’in dikkat çektiği önemli hususlardan biri de mekteplerde “ilim ile harsın” çatışmaması gerektiğidir. Sultânîlerin bu ikisini dengeli bir şekilde verebilmesinin hayati derecede önemli olduğunun altını çizmektedir:

*Millî terbiyeyi, dinî, ahlakî, hukukî, bedî’, lisânî, edebî bütün şekilleriyle gençlere veren bu mekteptir. Yarının idare adamlarının millî kıymeti bugünkü sultânîlerin ilmi ve harsî iktidarına bağlıdır. Bazı idare adamlarının*

*ahlaksızlıklarından me'yûs olanlara söylüyorum: bunun sebebi, harsî meselelerimizin tekemmül etmemiş olmasıdır. Hars birdir, iki olamaz. Din, ahlak, zevk, sanat herkesin keyfine göre değişmez. Bunlar her milletin müşterek olan hisleridir. Bunlar, maazallah zayıflar, yahud teştîte [dağılma, perişan olma] uğrarsa millet perişan olur! Onun için 'vahdet' meselesi, terbiyenin can noktasıdır. Vahdetsizlik belki ibtidâiler için böyle değildir. Sultânî tahsili gençlerin en buhranlı çağlarıdır. İlim ile harsın teâruzu [zıtlık], dinin, ahlakın inhilâlî [çözülme, dağılma] hep bu çağlarda olur. Eğer muallimler bu inhilâlê mani olacak derecede mütecânis ve mütekâsif [aynılaşmak ve yoğunlaşmak] bir harsa mâlik değilseler gençlerin ruhu inhilâl eder. Artık maneviyat kalmaz. Her fert keyfinin, zevkinin, menfaatinin kulu olur (İsmail Hakkı, 1335: 8).*

Çözüm olarak “sultânî terbiyesinin tevhidî”ni öneren İsmail Hakkı, bunu sağlamanın yolunun da öğretmen temininin aynı kaynaktan ve benzer yöntemlerle sağlanmasından geçtiğini ifade etmektedir. Ona göre “muhtelif meslekte ve mefkûre itibariyle muhtelif tâbî’yetle bulunan muallimler hiçbir zaman terbiyede birliğe hizmet edemezler.” Bu şekilde olduğu vakit “herkes makul gördüğü yoldan gideceğinden gençlik rehbersiz kalır, serseriliğe alışı” ifadelerini kullanan Hakkı Bey, “bütün sultânî muallimlerinin Türk harsının tâbî’yetini kabul etmeleri” gerektiğini savunmaktadır (İsmail Hakkı, 1335: 9). İsmail Hakkı Bey’in vurguladığı terbiyenin birliği, oldukça merkezi bir kavramdır. Buradaki birlik, eğitimin güncel, teknik ve mesleki boyutuyla onu dengeleyecek olan ve kültür başlığı altında toplanan bütün soyut birikimin harmanlanmasından oluşmaktadır.

Bu okulların kendi kültürlerini oluşturmak suretiyle öğrencilere de istenen kültürü aktarabileceğini vurgulayan İsmail Hakkı, okulları bu konuda yetersiz bulmaktadır. Okullar bu halleriyle “cemiyetten ziyade bir dersaneye” benzemektedirler. Benzer şekilde muallimlerin de bu kültürün taşıyıcı parçası olması gerektiğini belirten Hakkı Bey, onların okulla olan ilişkilerini sadece dersle sınırlı tutmalarını yanlış bulmakta ve bu uygulamaya son verilmesini önermektedir. Bunu da: “muallimlerin saatlerini değil, hayatını satın almak lazımdır” şeklinde güçlü bir vurguyla yapmaktadır. Ona göre, okulların kültürü tam zamanlı ve adanmış öğretmenlerle oluşturulabilir (İsmail Hakkı, 1335: 9).



İsmail Hakkı Bey, sultânîlerin kendilerinden beklenen eğitimi verebilmesi için yedi maddelik bir reform önerisi sunmaktadır:

- 1-Programlardan gereksiz detayları atmak.
- 2-Programın yalnızca felsefî ve milli amaçlara hizmet eden kısımlarını artırmak. Yani gençlerde: “müşâhede, mukâyese, muhâkeme, teşebbüs, azim, fedâ-yı nefis, tesânüd, mefkûrecilik” kabiliyetlerini geliştirmek.
- 3- Felsefe eğitimiyle dersler arasında ortak düşünce zemini oluşturmak. Bir kısmı “riyâzî ve istintâci” yani hesap ve sonuç çıkarmaya dayalı, bir kısmı ise yargı ve çıkarımlara dayalı “hükmî ve istikrâi” derslerin ortaya çıkardığı fikir ve his ayrılığını “felsefe yardımıyla bir noktada cem etmek ve felsefe tedrîsâtını” Sultânî derslerinin merkezine yerleştirmek.
- 4-“Din, ahlak, hukuk, lisân, edebiyat, muâşeret gibi manevî” dersler ile “millî coğrafya ve milli tarih” gibi vatani derslere önem vermek.
- 5-“Bu gayelere hizmet edecek pedagoji usullerini neşr ve tamim etmek.”
- 6-Yabancı dillere yeterince önem vermek ancak “bu lisânların millî harsı bozacak bir” konuma gelmesine engel olmak.
- 7-Programın usul ve esaslarını eğitimcilere yaptırdıktan sonra “ımlasını mütehasıslara havale etmek” (İsmail Hakkı, 1335: 9-10).

#### 4.4.3.4. Orta Tahsilde Bilginin Bütünlük Unsuru Olarak Felsefe Dersleri

Orta tahsildeki felsefe dersine, başka amaç ve yöntemlerle uygulanan ve farklı bilgi alanlarına ait derslerin ortaya çıkaracağı fikir ve his çatışmasından kaynaklanan (İsmail Hakkı, 1335: 10) problemleri ortadan kaldırmak gibi bir vazife yüklendiği anlaşılmaktadır. Bu sebeple İsmail Hakkı Bey gibi eğitimciler, sultânîlerde okutulacak felsefe derslerinin daha büyük bir ciddiyetle ele alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Felsefe dersinin fonksiyonu konusunu dikkatlice inceleyen isimlerden biri de Mehmed Emin’dir. Ona göre, bu derslerde öncelikle gaye tespit edilmeli, bu gayeye göre de dersin usulü belirlenmelidir. Mehmed Emin, gaye tespit edilmeden konulan felsefe dersinin öğrenciye bir katkısının olamayacağını belirtmektedir. Ancak ona göre felsefe dersinin müfredata eklenmesi, dersin yapacağı katkının düşünülmesinden ziyade, liselerin Fransız liselerine benzetilme arzusunun sonucunda hayata geçmiştir. İlk

olarak da Maarif Nezâreti bu dersi sadece İstanbul Sultânîsi'nde uygulanmak üzere müfredata eklemiştir (M. Emin, 1334b: 712-713).

Mehmed Emin de felsefe dersleri konusunda İsmail Hakkı gibi düşünmektedir. Ona göre de felsefe, gençlerin kafa ve gönüllerindeki çatışmayı sona erdirerek fen ve değerleri birleştirecek sağlam bir araç vazifesi görecektir:

*Sultânînin son sınıfına gelen talebe âlem, hayat, din, vatan, hayır, vazife.. ilh. gibi yüksek mefhûmâtı anlamak ihtiyacını duyuyorlar; ulûm-u müspete mantığıyla tahlil etmeleri yüzünden sukûtunu gördükleri akâid ve hislerin menşei ve kıymetini bilmek istiyorlar. Bunların bu ihtiyacı ilmîlerini tatmin için öyle bir terbiyevî ders lazımdır ki bu sayede manevi ve yüksek mefhûmâtın manasını anlasınlar ve ulûmu müspete mantığıyla birleşmeyeceklerini zannettikleri akâid ve hislerin kıymetini taktir edebilsinler; serbest düşünce ile kendi kendilerine salim kanaatler istihsâl eyleyebilsinler. Böyle bir ders yalnız felsefe olabilir (M. Emin, 1334b: 714).*

Diğer taraftan orta tahsili bitiren gençlerin gördükleri kimya, riyaziye ve hikmete ait malumatlar zihinlerinde parça parça birer akîde şeklinde kalmaktadır. Mehmed Emin, gençlerin “bunları tevhid ederek bir fikr-i ilmî hâsıl” edemediklerini söyleyerek, onların bu dersleri zihinlerinde birleştiremediklerine ve bunlara karşı ilmi bir bakış açısı geliştiremediklerine dikkat çekmektedir. Gençlerin zihninde farklı ilimleri “tevhid edecek” ders ise felsefedir (a.g.e., 715).

Mehmed Emin'e göre, felsefe dersini zorunlu kılan başka sebepler de vardır. Bu sebeplerden biri dinî tedrisâtta salim bir usul ihtiyâr” edilememiş olmasıdır. Dini eğitimin esaslı bir usulden yoksunluğu onun sağlıklı bir şekilde anlaşılması için felsefenin bütünleştirici bakış açısına ihtiyaç duyulmasını zorunlu kılmaktadır. Diğer bir sebep de “ulum-i müspete muallimleri”nin öğrettikleri ilimlerin “yüksek felsefi kısmını basit bir surette anlatmayı vazifeleri cümlesinden” addetmiyor olmalarıdır. Öğretmenler öğrencilere özellikle farklı “ilimler arasındaki irtibatı ve usullerdeki vahdeti” gösterememektedirler. Bu eksikliklerin giderilebilmesi için onların sağlam bir felsefe eğitimine tabi tutulmaları gerekmektedir:

*Sultânî muallimlerinin bir terbiye-i felsefiye görmüş olmaları, mekteplerin başında tadrîsâtı bu yola sevk edecek müdürlerin bulunması lazım gelir. Terbiye-i felsefiyeden maksat muallimlerin felsefe sistemlerine vâkıf olmaları*

*demek değildir. Yalnız sultânî muallimlerinin okudukları derse sırf ihtisas değil, felsefî nazarla da bakabilmelidirler* (M. Emin, 1334b: 716).

M. Emin, bütün bu gerekçelere dayanarak sultânîlerde okutulacak felsefe grubu derslerin gayesini üç başlık altında toplamaktadır:

1. Rûhiyât Eğitimi (Psikoloji) fikir ve hislerin, karakter ve iradenin konumunu belirlemeyi, birbirine olan etkilerini göstermeyi, öğrencilere, ahlaki ve toplumsal konuların temel dinamiklerini anlamalarını sağlayacak yetkinliği kazandıracaktır.
2. Felsefe, farklı ilimlerin usullerini göstererek öğrencilerin o zamana kadar öğrendiklerini zihinlerinde birleştirme yeteneği kazandıracaktır.
4. Ahlak Felsefesi, programın en kıymetli kısmıdır ki, öğrenciyi ahlaki gayeler ve bunların kıymeti hakkında düşündürecek (a.g.e., 717).

Orta tahsil felsefe eğitimini tartışan bir diğer isim İbrahim Alaaddin'dir. O, gençlerin felsefeye olan ihtiyaçlarının hangi sebeplerden kaynaklandığını, felsefenin onların manevi terbiyesinde nasıl tamamlayıcı bir rol aldığını kaleme aldığı bir makalede detaylı bir şekilde tartışmıştır. Ona göre felsefe derslerini anlayacak yaşa ve eğitim düzeyine sahip gençlerin felsefe eğitimi görmesini gerekmektedir. Kendisinden önce konuyu tartışan Mehmed Emin ve İsmail Hakkı ile büyük ölçüde örtüşen bir yaklaşımla felsefe eğitimini gerektiren sebepleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- 1- Gençler çok çeşitli ilim dallarında tahsil görürler. Tahsil almış oldukları ilimler araştırma ve inceleme kolaylığı açısından sınıflara ayrılmaktadır. İlimler her ne kadar sınıflara ayrılmış olsa da aralarında hakikate dair bir müşterek bağ vardır. Çok çeşitli alanlara dair birikime sahip olan zihin, bunlar arasında irtibatlar kurarak anlamlı bir set oluşturmak için felsefeye ihtiyaç duymaktadır. Özetle felsefe, zihnin farklı alanlardaki bilgilerin arasındaki bağı oluşturmak için gereklidir.
- 2- Gençlerin tahsil etmiş oldukları ilimlerin neticesi olarak edinmiş oldukları bilgilerin kıymeti hakkında değerlendirme ve mukayese yapabilmek için felsefi donanıma sahip olmaları gerekmektedir.
- 3- Her zaman ilişkide oldukları insanlar ve kurumlar ile olan münasebetlerini düzenlemek, geniş bir birikim üzerine inşa edilmiş bir bakış açısıyla, gerçekleştirdiği fiillerin sebep ve sonuçlarını taktir edebilmeleri için de felsefe eğitimi gereklidir.

4- Bütün insanlarla birlikte gençlerde de söz konusu olan metafizik meraklar felsefe ihtiyacını zorunlu kılmaktadır. Başlangıç ve son, asıl ve gaye gibi konularla pozitivistlerin de söylediği gibi hiç ilgilenmemek en akıllıca davranış olurdu belki, fakat insanlık tarihi göstermektedir ki bu konu her zaman insan aklını meşgul etmiştir. Schopenhauer'un da dediği gibi insan "hayvan-ı mâba'de't-tabîidir" yani metafizik bir hayvandır.

5- "Gençliğe felsefi bir terbiye verilmesini zarûret haline koyan en mühim sebep ilk gençlik devresinde tefelsûf [felsefe yapma] ihtiyacının şiddetle mahsus olmasıdır." Alaaddin, bununla ilgili Mandos'a atıfta bulunarak, ikinci doğuş olarak tanımladığı buluğla birlikte çocukta ortaya çıkan muhakeme melekesine dikkat çekmektedir. Ona göre muhakeme adeta ilk gençlik döneminin alameti farikasıdır (İbrahim Alaaddin, 1337: 1010 -1012).

İbrahim Alaaddin, bu dönemdeki felsefe yapma ihtiyacı üzerinde detaylıca durmakta ve felsefe eğitiminin gerekliliğiyle ilgili zemini sağlam bir altyapıya kavuşturmaya çalışmaktadır. Çünkü buluğla birlikte kişide yeni bir fikri hal doğmakta ve bu hal gençte düşüncenin kendi kendine hakikatler yaratabileceğine ve bunlardan eşya ve olaylara dair hemen genel kanunlar çıkarabileceği inancını oluşturmaktadır. 13- 14 yaşlarındaki bu gençler edebiyat tartışmaları, toplumsal bahisler, felsefe ve din üzerine yapılan tartışmalara karşı şiddetli bir alaka içindedirler; fakat maksatları hakikati öğrenmek ya da ortaya çıkarmak değil, belki muhakeme ve münakaşa ihtiyacını tatmin veya kendi düşüncelerinin hakikat olduğunu ispat etmektir.

Alaaddin'e göre, bu gençlerde felsefi muhakeme bir fantezi mahiyetindedir. En açık hakikatlere karşı dahi bir isyan içindedirler: "Maddenin hakikatini, vukuat-ı tarihiye-i azîmeyi şiddetle tenkit ve münakaşa ederler." Ciddi bir birikimi gerektiren konularda bile fütursuzca atılganlık göstererek müdahil olur, fikir beyan ederler. Bu dönemdeki gencin araştırmacılığı kendi hissiyatını haklı göstermek içindir. Mantıki deliller sunmak, parlak kıyaslar yapmak, çarpıcı iddialarda bulunmak en hevesli oldukları şeylerdir. Bu yönlerini ortaya koyabilmek için müzakerelerde bulunabildikleri öğrenci cemiyetleri gibi topluluklar oluştururlar. Bunu yaparken sözlerinde manadan ziyade içi boş bir söz ustalığı sergilemeyi önemserler (İbrahim Alaaddin, 1337: 1013).

İbrahim Alaaddin bu tahlillerden sonra, yine Batı'da yapılan araştırmalara atıfla, felsefe eğitiminin derslerle ilişkisi üzerine elde edilen sonuçları paylaşmaktadır. Bu

çıkarımlara göre her şeyden önce “mürâhikler”de [buluğdan bir önceki dönem] soyut kavram ve konulara karşı aşırı bir meyil söz konusudur. Bu meylinen dolayı matematik alanında daha ziyade cebir konusuna ilgi duyarken, tabi ilimlerde deneylerden ziyade formüllere ve umûmî kanunlara alaka göstermektedirler. Araştırmalara göre fennî tecrübelerle karşı meraksız ve beceriksizdirler. Coğrafya dersinde muhakeme becerilerine hitap etmeyen konuları sıkıcı buldukları halde, tarihi kendi arzu ve hissiyatlarına göre muhakeme edebildikleri için daha ziyade tercih ederler. Felsefede ise idealizm favori konularıdır. Alaaddin, Avrupa liselerindeki edebiyat ve fen bölümlerine devam eden öğrencilerin ahlak felsefesi ve metafizik konularına karşı da aynı şevk ile alaka gösterdiklerine dikkat çekmektedir (İbrahim Alaaddin, 1337: 1013).

Felsefî terbiyenin lüzumunu bu şekilde açıklayan Alaaddin, fikri ve ruhi gelişimi değil de bazı bilgilerin kişiye yüklenmesini hedefleyen bizim eğitim sistemimiz için felsefe eğitiminin daha fazla gerekli olduğunu ifade etmektedir. Bu sayede düşünceleri sınırlı, hareketleri kararsız veya bilginin gerçek değerinden ve işlevinden habersiz, “nihayet fennî ve ilmî mu’tiyâtı [veriyi]; hissî ve dinî naslarla telif edememiş muvâzenesiz gençlerin meydana çıkmasına sebep” olmuştur. Alaadin’e göre, felsefe eğitimi ortaya çıkabilecek daha büyük buhranların önünün alınmasına katkı sağlayacaktır (İbrahim Alaaddin, 1337: 1014).

Ziya Gökalp ise, felsefe derslerinin eğitimdeki kıymetini taktir etmekle birlikte, felsefenin yanında liselerde verilecek olan edebiyat derslerinin önemine dikkat çekmektedir. Ona göre, edebiyat dersi öğrenciye edebi bir terbiye vermek, milli zevki uyandırmak gibi amaçlar için öğretilmelidir. Bu dersin Fransız metoduna uyularak lüzumsuz birçok ismin ezberletildiği edebiyat tarihi dersine çevrilmesini yanlış bulmaktadır. Ayrıca kelimelerin kök ve kaideleriyle ilgili bilgilere de fazla yoğunlaşmak yerine yaşayan güncel anlamlarına odaklanılmalıdır (Gökalp, 1333d: 355).

#### 4.5. Öğretmen

II. Meşrutiyet Dönemi’nde yaşanan eğitim tartışmaları içerisinde öğretmen meselesi, üzerinde durulan önemli başlıklar arasında yer almıştır. Tartışmalarda, öğretmenin konumunun belirlenmesi yeni eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan modeli için son derece hassas bir konu olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple yapılan

tartışmalar, öğretmennin eğitiminden sahip olması gereken eğitim felsefesine, öğretme usullerinden sağlık şartlarına kadar oldukça geniş bir yelpazede yürütülmüştür.

İlahi bilgiyi referans alan, bilgiyi o açıdan inşa eden ve aktaran hocanın yerini, bir mesleğe adam yetiştirmeyi hedefleyen modern eğitim sisteminde muallim almıştır. Ancak modern dönem Osmanlı tecrübesinde eğitime, modern ve klasik değerler sistemini birlikte yürütme rolü verildiği için (Fortna, 2005) muallimin konumlandırıldığı yer, hocanın konumlandırıldığı yerden çok da farklı olmamıştır. Muallim, alim olmamakla birlikte kişiyi ilimle donatma sürecinde önemli bir aktör olarak görülmektedir (Hoca Ziya, 1324: 15-16).

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri öğretmene yükledikleri kritik rolü güçlü bir şekilde ortaya koymuşlardır. Bu isimlerden biri olan Sıraceddin, öğretmenliği doktorluğa benzetmektedir. Onun öğretmeni doktorlarla benzer şekilde bireyi diriltene ya da öldüren ana unsur olarak konumlandırması aynı zamanda eğitime yüklenen misyonun da bir göstergesidir:

*Mürebbliler doktorlara çok benzerler. Yalnız aralarında bir fark vardır: hekim bir hastayı yanlış tedavi ederse hasta ölür; şu kadar var ki o ölüylerde kalmaz, ve çürümüş uzviyetiyle havayı ifsâd etmez. Mürebblî, bir ferdi fena terbiye ederse yine öldürür; fakat bu sefer ölü dolaşır, ve çürümüş mevcûdiyetiyle muhitini telvîs [kirletir] eder (Sıraceddin, 1334: 161).*

#### 4.5.1. Öğretmenin Misyonu Nedir?

Fazıl Ahmet, *Genç Muallimlere* başlıklı şiirinde öğretmenden beklenenleri dönemin ruhunu yansıtacak şekilde sıralamaktadır. Şiirde ilk olarak teknik alandaki geri kalmışlığı telafi etme arzusunu da yansıtan ilim yolunda azim vurgusu öne çıkmaktadır. Karanlıkla, cahillikle ve tembellikle mücadele öğretmenden beklenen önemli vazifeler arasında yer almaktadır: “En kılağılı [keskin] bir bıçağı da meskenetin [tenbellik] bağrına / Bir hamlede sokunuz”. Öğretmenin toplumsal vazifelerinden birisi de yeis ile mücadeledir:

*“Ye’isin ağır zincirinden gayret edip siz, çözün bu milletin başını.  
Kırın ufku, yakın kutbu... zulüm görmüş bir gözü  
Silmek için yaşını!” (Fazıl Ahmet, 1332: 218 -219).*

Bir başka şair Tevfik Nevzat da *Şarkın Emelleri (Genç Muallime)* başlıklı şiirinde ilimle cehle savaş açarak ümit vermeyi öğretmenlerin toplumun ilerlemesini sağlamak için yerine getirmesi gereken iki temel amaç olarak ifade etmektedir (Tevfik Nevzat, 1334: 838)

Feridun Nigar ise Tevfik Fikret üzerinden öğretmen profiline dair çerçeve çizmeye çalışır. Ona göre Fikret, muhataplarındaki meziyetleri bulup, onları besleyerek iyi ve mükemmel olmaya teşvik eden bir eğitimidir; böylece ahlakı fena olanları bile doğru davranmaya yöneltmektedir. Öğretmen muhatabının yetkinlik alanlarını ve meziyetlerini bularak onları beslemelidir. Bu aynı zamanda öğretmenin muhatabının tabiatına uygun eğitim yöntemleri belirlemesini de gerektirmektedir.

Nigar’a göre Fikret’in öğretmenlikte öne çıkan en önemli özelliği rol model olmasıdır. Öğretmen, özel şartları ne olursa olsun derslerinde son derece dikkatli, sıhhatli, sakin ve dengeli bir tavır sergilemelidir. O, Fikret’in bu konudaki düşüncesini şöyle nakleder: “Mürebbi mümkün mertebe ideale tekrâr etmeli, maddeten ve manen me’âyibden müberrâ [ayıplardan arınmış] olmalı; yemesini, giymesini, oynamasını, çalışmasını hâsılı yaşamasını bilmeli.... Mürebbi dersleri kadar, daha ziyade hal ve tavrıyla tesir” etmelidir (Feridun Nigar, 1333: 501 - 502).

Öğretmenlerden beklenen temel görevlerden biri de toplumun yol gösterici olmasıdır. Satı Bey, toplumun geri kalmışlığına ve bir yenilenme hareketinin henüz başında olduğuna işaret ederek, öğretmenlerin çeşitli vaaz ve konferanslarla içinde bulundukları toplumun gelişmesine rehberlik etmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Ona göre istibdadın bertaraf edilmesi ve meşrutiyetin ilanını sağlayan Temmuz (II. Meşrutiyetin ilanı) ve Nisan (II. Abdülhamid’in hal’i) inkılaplarının güçlenmesi ve kalıcı olabilmesi, toplumsal bir inkılabın gerçekleştirilmesine bağlıdır. Bu inkılap ordu ve silah ile yapılanların aksine, zihinlerin fethi ve dönüşümünü sağlayacak olan “muallim ordusunun” vazifesidir. İnkılapların gerçek anlamda bir sonuca varması ve toplumun gelişmiş toplumlar seviyesine çıkabilmesi için cehalet denilen düşmanla mücadeleyi yürütecek neferler yine öğretmenler olacaktır. Bütün ilerlemiş milletlerin öğretmenlere verdiği değer, bizim toplumumuz içinde de takdir edildiğinde ilerleme yolunda emin adımlar atmak mümkün olacaktır (Satı, 1326b: 193).

Bu sürecin zorlu olacağını ifade eden Satı Bey, milletin uzun bir hastalıktan çıktığını, yaraların sarılabilesinin ancak öğretmenlerin üzerine düşen vazifeyi hakkıyla

yapmasına bağılı olduğunu belirtmektedir. Ona göre, ebeveynlere acziyet dönemlerinde gösterilmesi gereken fedakârlıklar gibi şimdi milletin çocuklarının vatana aynı fedakarlığı göstermesi gerekmektedir (Satı, 1326b: 194).

Hüseyin Ragıp da öğretmeni, toplumu aydınlatacak ve onu yeniden inşa edecek kurucu bir unsur olarak konumlandırmaktadır. Ragıp, öğretmenlerin vazifeleriyle ilgili kaleme aldığı makalesinde Almanları yok olmaktan kurtarıp onları bir millet haline getiren Alman öğretmenlere dikkat çekmektedir. Almanya'nın Prusya olarak 14. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar milli, iktisadi, siyasi ve tarihi açıdan perişan bir vaziyette bulunduğuna dikkat çeken Hüseyin Ragıp, Almanya'nın hem askeri hem de sosyo-kültürel açıdan Fransız boyunduruğu altında olduğunu uzun uzadıya anlatmaktadır. Öyle ki, bu durum Alman evlerinin dekorasyonuna varıncaya kadar etkili olmuştur. Fransız varlığında eriyerek asimile olmaya yüz tutmuş Alman halkını bu karanlık evreden çıkaran ise öğretmenleri olmuştur. Yena Felaketi'nden sonra onlar kürsüleri başında bıkmadan usanmadan gençliği kendi benliğini bulmaya, vatan, millet şuurunu yeniden kazanmaya davet etmiş, ölmekte ve yitmekte olan bir milleti adeta yeniden diriltmişlerdir (Hüseyin Ragıp, 1331: 3-4). Hüseyin Ragıp, öğretmen ordusunu topluma yeniden hayat verecek en önemli ordu olarak tanımlamakta, onların vatan ve milletlerine olan borçlarını ödemek için kürsülerinden halkı aydınlatmaları gerektiğini ifade etmektedir.

#### **4.5.2. Öğretmenin Sahip Olması Gereken Özellikler Nelerdir?**

Öğretmen yetiştirme meselesi üzerine en fazla mesai harcamış isimlerden birisi olan Satı Bey, konuyla ilgili kaleme aldığı çok sayıda makalesinde öğretmenin sahip olması gereken vasıflara ve mesleğe yaklaşımına dair önerilerini paylaşmıştır. Satı Bey'e göre öğretmenlik mesleğini tercih edeceklerin sahip olması gereken bazı meziyetler vardır ve onlara sahip olmayanlar öğretmenliğe yönelmemelidir.

Satı Bey, Darülmuallimîn'de verdiği bir konferansta öğretmen adaylarıyla bu konudaki düşüncelerini paylaşmıştır. İsviçreli eğitimci Johann Heinrich Pestalozzi'nin (1742 -1827) hayat hikayesini anlatarak konuya giriş yapan Satı Bey, onun hikayesi üzerinden öğretmen adaylarına mesleğin temel kriterlerini aktarmaktadır. Pestalozzi başarısının sırrını: "Bu hususta bâis-i muvaffakiyetim, ona karşı olan aşk ve muhabbetimdir. Aşk ve muhabbet hakiki olduğu vakit, insana fevka'l-tabî', fevka'l-beşer bir kuvvet bahşeder..." şeklinde açıklamaktadır (Satı, 1326a: 141) Satı Bey,



bütün büyük adamların başarısında "meslek ve aşk-ı hizmet"ın çok büyük bir rolü olduğunu söylemektedir: “Herkes için her meslekte muvaffakiyetin en mühim müessiri: O mesleğe kalben olan irtibat ve incizâb... Mesleğe ait vazâif ve hıdemâtın ifâsından derûnen his olunan zevk ve lezzet... Daha kısa bir tabir ile: O mesleğe karşı olan meyil ve muhabbettir.” (Satı, 1326a: 141). O, öğretmen adaylarının mesleklerine böyle bir misyonla bakmaları gerektiğini telkin etmektedir:

*Onun için, efendiler, mesleğinizde muvaffak olmak, teâlî etmek istiyorsanız, onu seviniz, ona aid vazifelerinizi sevine sevine ifâ ediniz. Bu vazifeleri ifâyâ muvaffakiyeti, kendiniz için büyük bir saadet addediniz. Çocukları ta'lîm ve terbiye etmekteki, hamiyetli ve akıllı insan yetiştirmekteki zevk-i manevîyi takdir ediniz ve dünyadaki hizmetlerin böyle zevk-i manevîlerden büyük hiçbir mükâfât olamayacağını da biliniz (Satı, 1326a: 142).*

Öğretmenlik mesleğinin aşksız yapılamayacağını altını defalarca çizen Satı Bey, Darümuallimîn'deki öğretmen adaylarına: “Eğer... Bunu yapamıyorsanız, eğer bunu yapamayacaksınız... Eğer mesleğinizi sevmiyorsanız ve sevmeyecekseniz... Beyhûde yere daha ziyâde vakit geçirmeyiniz, kendinize başka bir meslek arayınız...” uyarısında bulunmaktadır. Hiçbir mesleğin imkânları daha iyi diye seçilmemesi gerektiğini ifade eden Satı Bey, meslek seçiminde kabiliyetlerin, bireysel eğilimlerin ve yetkinliklerin gözetilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu sebeple o, hangi meslek daha iyi? diye değil, hangi meslekte “daha ziyâde zevk duyabilir, daha ziyâde muvaffak olabilirim?, hangi meslekte daha ziyâde hizmet edebilir, daha ziyâde ilerleyebilirim?” şeklinde düşünmenin esas olduğunu belirtmektedir. (Satı, 1326a: 142-143).

Satı Bey'e göre muallimlerde olması gereken diğer önemli bir vasıf da fedakarlıktır. Onun, fedakarlık üzerinde dururken söylediklerinden, öğretmen maaşlarının düşük olmasıyla ilgili şikayetlerin o zaman da gündem olduğu anlaşılmaktadır. Maaş azlığının fedakarlığa engel olmaması gerektiğinin altını çizmekte ve bu konuda aşırı talepkar davranılmaması hususunda öğretmen adaylarını uyarmaktadır (Satı, 1326a: 145).

Öğretmenlerin üstlenecekleri fedakarlık, daha ulvi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Ona göre öğretmenler vatan savunmasında görev alan en kritik ordulardan biridir: “Vatan muallim ordusundan- asker ordularında olduğu gibi kanın ve canın fedasını

istemez, fakat emeğin, sa'yın, fikrin, kalbin fedâsını ister.” Bu iki mesleği farklı alanlarda ama aynı amaca yönelik fedakarlık göstermesi gereken meslekler olarak görmektedir: “Ne için muhârebât-ı askeriyye esnâsında gösterilen fedâkârlıklar, muhârebât-ı ilmiyye meydanlarında da gösterilmesin?” (Satı, 1326a: 145). Satı Bey’in muallimleri askerlerle kıyaslamasında Osmanlı’nın Balkan tecrübesinin payının olduğunu söylemek mümkündür:

*Bilseniz, efendiler, o vakit orada şâyân-ı hayret bir fedâkârlıkla icrâyı faâliyet eden ihtilal komiteleri içinde muallimler ne kadar büyük roller oynuyordu! O muallimler, pek cüz'i bir maaş aldıkları halde görseniz mektep ve komite işlerinde ne kadar fedâkârâne bir sûrette çalışıyordu! O, iki üç yüz kuruş maaşlı muallimler, sabahtan akşama kadar mektepte çalıştıktan başka, geceleri komite işlerini tavsiye etmekle vakit geçirir, hesapları tutar takip tehlikelerine rağmen çetelere refâkat ve muâvenet eder, tutulur hapiste yatar, fakat kurtulunca yine uğraşmağa başlar. Bir müsâdemede vurulmak, darağacına asılmak tehlikelerine rağmen faâliyete devam ederdi (Satı, 1326a: 145).*

Öğretmenliği manevi doyumunu en yüksek meslek olarak tanımlayan Satı Bey, öğretmen adaylarına, ufuklarını içinde bulunulan günden ziyade ülkenin uzak geleceğine dikerek çalışmaları gerektiğini hatırlatmaktadır:

*Nazarınızı istikbâle - şu yakındaki bir kaç senelik değil, daha uzaktaki-yirmi otuz senelik istikbâle - atfederek kalbinizi vatana hizmet muhabbeti ile mesleğe merbûtiyet hissi ile imla' ederek... Azmin en büyük vâsıta-i muvaffakiyet olduğuna i'timâd ederek çalışınız. Efendiler, çalışınız ve ilerleyiniz (Satı, 1326a: 146).*

Öğretmene yüklenen merkezi rol, onun çok yönlü ve yüksek donanımlı olmasını gerektirmektedir. Hayatın maddi ve manevi çetrefilli zorlukları karşısında eğitimcinin vazifesini hakkıyla yerine getirebilmesi için “birçok nokta-i nazarları birden ihâta” edebilecek çok boyutlu birikime sahip olması gerekmektedir (Satı, 1334c: 2-3).

Fazıl Ahmet Bey, öğretmenin sahip olması gereken donanımla ilgili tartışmalara Ernest Levis’in *Mekteplerimiz* adlı eserinden alıntılar yaparak katılmaktadır. “Mürebîler yetiştirmek için nasıl hareket etmeli?” sorusuna cevap veren Levis’e göre, öğretmenin eğitim felsefesinden, psikolojiden ve eğitim alanında ortaya çıkan

gelişmelerden haberdar olması gerekir. Çünkü çocukların gelişim aşamalarına ait özellikleri bilmeyen bir eğitimci büyük hatalar yapacaktır. Üstelik terbiye sürekli değişim içinde olan bir alandır. En iyi öğretmen zamanın ruhunu tam olarak yakalayan ve günü okuyabilen öğretmendir (Fazıl Ahmet, 1327a: 235-236)

Mehmed Emin'e göre, öğretmenlerin sahip olması gereken yetkinliklerin başında ortak bir eğitim felsefesi gelmektedir. Ortak felsefe öğretmenlerin farklı disiplinler arasındaki ahengi yakalamalarına yardımcı olacaktır. Özellikle dini bilgiyle “ulûm-u müsbete” (pozitif bilimler) arasındaki ahenk yakalanmalıdır ki öğrencilerin duygu ve düşünceleri arasındaki uyum ancak bu yolla sağlanabilecektir:

*Eğer bizde dini tadrîsâtta salim bir usul ihtiyar edilmiş olsaydı ve ulum u müspete muallimleri îcâb ettikleri vakit o ilmin yüksek felsefî kısmını basit bir surette anlatmayı vazîfeleri cümlesinden addetseler ve bilhassa muhtelif ilimler arasındaki irtibatı ve usullerdeki vahdeti gösterebilselerdi talebe felsefe ihtiyacını bu derece şiddetle duymazdı, tadrîsâtın böyle olması için sultânî muallimlerinin bir terbiye-i felsefiye görmüş olmaları, mekteplerin başında tadrîsâtı bu yola sevk edecek müdürlerin bulunması lazım gelir. Terbiye-i felsefiyeden maksat muallimlerin felsefe sistemlerine vakıf olmaları demek değildir. Yalnız sultânî muallimlerinin okudukları derse sırf ihtisas değil, felsefî nazarla da bakabilmelidirler (Mehmed Emin, 1334b: 716)*

Öğretmen yetkinlikleri konusunda makale kaleme alan bir diğer isim Hulusi'dir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkilerine temas eden Hulusi: “her kalenin bir veya birkaç girişi olduğu gibi her dimâğın da nüfuz edilecek bir veya birkaç medhali vardır” diyerek öğretmenin çocuklara tesir edebilmesinin farklı yollarının olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenin öğrenciye tesir edebilmesi için şu dört hususta yetkin olması gerekir: “sözlerde vuzuh; cazibe, gıpta, derslerin ihtiyâcâta ve muhite tetâbuku” (Hulusi, 1334: 724). Sözleri ahenksiz, uyutucu ve usandırıcı olan öğretmen, sadece öğrencinin kulağına hitap eder, ancak gönlünde bir tesir bulamaz. Öte yandan “çocuk cazip olmayan dersi ne dinler, ve ne de takip eder”, çünkü cazibe zihnin kapılarını açmaktadır. Hulusi'nin işaret ettiği üçüncü nokta olan gıpta ise açılmış olan zihnin açık kalmasını sağlamaktadır. Çünkü gıpta: “sağırın kulağını, körlerin gözünü açar, dilsizleri dilli, zaifleri kuvvetli” kılar. Öğretmenin tesirini sağlayacak dördüncü husus muhite ve ihtiyaca uygunluktur: “Köylüye yaptıracağımız hesap dersinin meselleri ekseriyetle tarlaya, bahçeye, değirmene ait olacağı gibi ... Bir sanat şehrinde

ekseriyetle icrâ edilen sanat üzerinden” örnekler vermek en makul yöntem olacaktır (Hulusi, 1334: 725).

Öğretmenlerin akademik yetkinlikleri üzerinde duran Ziya Gökalp, hem sosyal bilgiler hem de fen bilimleri öğretmenlerinin alan yetkinliklerini tamamlayabilmeleri için ilave birikimlere ihtiyaçları olduğu kanaatindedir. Sosyal bilimleri (hukuk, ahlak, din ilmi, iktisat, estetik vb.) sosyolojinin alt şubesi olarak gören Gökalp, onlara hakkıyla vakıf olmak için sosyolojiyi, müspet ilimleri bilmek için de felsefeyi bilmeyi şart görmektedir. Ona göre öğretmenlerin branşlarına göre ya sosyoloji ya da felsefe eğitimi almış olmaları gerekmektedir. (Gökalp, 1333d: 354) Gökalp, öğretilecek içerik konusunda ise çok fazla bilgi aktarmak yerine yaratıcı düşünme becerisi kazandırmaya odaklanılması gerektiğini ileri sürmektedir. Zira “yaratıcı ilim melekesine sahip olmak, birçok yaratılmış bilgileri ezberlemekten bin kat faydalıdır” (Gökalp, 1333d: 355).

Öğretmenin yeterli birikime sahip olması gereken alanlarından biri de psikolojidir. Haydar Rıfat’a [Yorulmaz] göre öğretmen hem psikoloji bilmeli hem de psikolojinin bir alt dalı olarak ifade ettiği “ma’şerî ruhiyat”ı (sosyal psikoloji) bilmelidir; çünkü sınıf da küçük bir cemiyettir. Öğretmen hem çocuğun ruh dünyasındaki değişim süreçlerini hem de toplumun halini bilmelidir:

*Filhakika bir devrin terbiyevî mefkûresi her şeyden evvel o devirde cemiyetin halini ifade eder. Fakat bu mefkûre şe’niyet hükmüne geçebilmek için çocuğun şuurunu buna tevfiğ etmek lazımdır. Halbuki şuurun da kendine has kanunları vardır ve bunları tâdil edebilmek; müselsel tereddütler, şüpheli taharriyât içinde boğulmamak üzere daha evvel bu babda bir fikir sahibi olmak lazım gelir* (Haydar Rıfat, 1334: 61).

İbrahim Alaaddin, öğretmenliğin okur yazar, mürekkep yalamış herkes tarafından yapılabilen bir meslek olarak görülmekten vazgeçilmesi gerektiğini ifade eden makalesinde, dünyada meslek seçimleri için geliştirilmiş olan bilimsel metodların öğretmenlik için de uygulanması gerektiğinin altını çizmektedir (İbrahim Alaaddin, 1332a: 85). İçinde bulunulan asrın terbiye ve pedagoji üzerine kurulduğuna ve “**çocuk asrı**” olarak isimlendirildiğine dikkat çeken Alaaddin, bu dönemde öğretmen yetiştirmenin çok daha kritik bir mesele olduğunu belirtmektedir. Artık çocuk, üzerine geleceğin bina edileceği yapı taşı olarak görülmektedir ki, çocuğun iyi tanınmasına

yönelik çabaların sebebi budur. Alaaddin'e göre yine aynı sebeple muallimde bilgi yoğunluğundan ziyade mesleki kabiliyet aranmalıdır (a.g.e., 86).

Öğretmen seçiminde kişiyi çeşitli yönlerden tanımaya yarayan testlerden de faydalanılması gerektiğini ifade eden Alaaddin, öğretmenin beden, ahlak ve fikri açıdan belirlenmiş kriterlerle seçilmesi önerisinde bulunmaktadır. Öğretmenin bedeni açıdan sağlıklı olmasının yanı sıra, onun görünüşü, hitabeti, tavırları hatta giyim kuşamı öğrencide muhabbet ve tesir oluşturmak bakımından önemlidir. Öğrenciyi hareketsiz kılan disiplin anlayışının terki, hareket ve aktiviteye önem verilmesi de öğretmenin bedeni özelliklerinin ve kabiliyetlerinin ön plana çıkmasına sebep olmuştur (a.g.e., 88).

Alaaddin'e göre ahlaki açıdan sahip olması gereken özellikler bir öğretmenin en önemli özellikleridir. Öğretmen her şeyden önce işini aşk ile yapmalıdır. Öğrencisine, çocuklara karşı merhamet duymalıdır. Bununla birlikte tutarlı davranmalı, yerine göre hoşgörülü olabilmeli, çocukların özgür iradesinin ve özgüveninin gelişmesine dengeli tavırlarıyla katkı sağlayabilmelidir. Sürekli tehdit etmek, cezada ve ödülde tutarsız ve aşırı davranışlar sergilemek ise tahmin edileceği üzere öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz etkiler. Diğer taraftan, fikri açıdan öğretmende aranacak özellik deha değil irfan ve meziyettir. Çocukların ihtiyaçlarını idrak edecek bir basiret ve sezgiye sahip olması kâfidir (a.g.e., 89).

Alaaddin, başarı için terbiye ve tedris usullerinin harfiyen uygulanmasından ziyade öğretmenin mesleki kabiliyetlerinin gelişmiş olmasını daha önemli görmektedir. Teoriye hâkim olmak, öğrencinin yaradılış ve meziyetlerini tespit edebilmek başarıyı getirir. Parçadan bütüne, basitten zora hareket, dikkat ve ilgiyi üstüne çekecek dokümanın temini, muallimlik için Avrupa'daki gibi bir stajyerlik uygulamasının son derece faydalı olacağını belirtmektedir (İbrahim Alaaddin, 1332a: 90).

Kazım Nâmi [Duru] ise öğretmenin sevgi boyutuna dikkat çekmektedir. Ona göre, terbiye ve tedris usullerine dair gerekli olan bilgilerin tamamına vakıf olsa bile bir öğretmenin işini mükemmel bir şekilde yapabilmesi için çocukları sevmesi gerekmektedir. Sevgi öğretmene işini aşk ile yapma olanağı sağlar (Kazım Nâmi, 1334: 807).

Haydar Rıfat gibi Kazım Nâmi de sınıfı sosyolojik bir grup olarak değerlendirmektedir. Öğretmenin bireysel özelliklerle birlikte çocukların sınıf halinde

ortaya çıkan ortak özelliklerini de iyi bilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Çünkü çocukların bireysel özelliklerinin yanında sınıf ortamındaki sosyalleşmeye bağlı olarak gelişen davranışları vardır. Öğretmen bu ayrımı fark edemezse yanlış genellemelere varabilir. Çocuk, kendisi ile alakalı yapılan bu değerlendirmeyi hissederek, ona göre kendini gururlu, haksızlığa uğramış yahut öğretmenini atlatabilmiş olduğunu düşünür. Bu tür genellemelerin son derece zararlı sonuçları olacağına dikkat çeken Kazım Nâmi, onu aşmanın yolunun çocukluğa nüfuz ve derin bir sevgiden geçtiğini görüşündedir:

*Şâkirtlerin ayrı ayrı kabiliyetlerini tarassud etmek ne kadar lazım ise, müşterek ruhiyetlerini hassaten nazar-ı dikkate almak çok daha lazımdır. Talebenin müşterek rûhiyetine nüfuz edebilmek ancak çocukluğu yüksek bir kıymette görmek, çocukluğu derin bir aşk ve şefkatle sevmekle mümkündür (Kazım Nami, 1334: 808).*

Kazım Nâmi: “Çocukluğu sevmek yüksek bir mefkûrenin mahsulüdür” tespitinde bulunarak sevgiyle idealizm arasında bir ilişki kurmaktadır. Ona göre milleti hakkında yüksek ideallere sahip bir öğretmen vazifesini içten bir muhabbetle yapacaktır. Onun samimi hisleri çocuklar tarafından da hissedileceğinden o öğretmenin etkisi hem birey hem de sınıf üzerinde daha yüksek olacaktır (Kazım Nami, 1334: 808 - 809).

#### **4.5.3. Öğretmenin Ahlaki Sorumlulukları Nelerdir?**

Öğretmenin başat görevlerinden biri de çocuklara doğru bir maneviyat kazandırmaktır. Bunu yaparken onun rol model olma özelliği öne çıkmaktadır. Çünkü çocuklar büyük oranda gördüklerini taklit ederler. Bu sebeple başta ailesi olmak üzere sokağın, muhitin çocuk üzerinde tesirleri olumlu ise öğretmenin işi kolaylaşmakta, olumsuz ise zorlaşmaktadır. Bu durumda öğretmen çevreden gelen olumlu etkileri beslemek, olumsuzları ise ortadan kaldırmakla yükümlüdür (Terbiye-i Ahlâk-i Vataniye, 1326: 70).

Satı Bey’e göre en iyi öğretmen, çok fazla bilgi yükleyen değil, verdiği bilgileri en iyi şekilde öğrencinin zihnine yerleştiren, şekillendiren ve öğrencinin akli melekelerini faaliyete geçiren öğretmendir. Zaten okulların asıl gayesi de öğrenciye bilgi yüklemek değil öğrenciyi maddi ve manevi mutluluğu yakalayacak donanımda yetiştirmek, onları buna uygun ahlak ve seciye sahibi kılmaktır (Satı, 1327c: 209).

Ona göre, hemen hemen bütün derslerde hislere ve ahlaka etki edecek konular yer almaktadır. Onun için bütün öğretmenler öğrencisi üzerinde ahlaki bir etki oluşturmaya çalışmalıdır. Dersi ahlaki konularla alakalı bir ders olmasa bile öğretmenler “lisân-ı hal” ile öğrencilerin ahlakına tesir edebilirler. Öğretmen hal ve hareketlerinde disiplinsiz, tutarsız, pespaye bir mesaj verirken, ne kadar ahlaki telkinde bulunursa bulunsun, öğrenci gördüğü bütün olumsuzlukları kopyalamaya yönelecektir (Satı, 1327c: 210-211). Satı Bey’in söylediklerinden de anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin çocuklara ahlaki terbiye kazandırma görevi sadece dersle sınırlı görülmemekte, bunu ders haricinde de sürdürmesi beklenmektedir.

Tedrisât Mecmuası’nda yer alan *Terbiye-i Ahlâk-i Vataniye* başlıklı makalede, öğretmenin ahlak terbiyesini bir dersin malumatı şeklinde sunmak yerine, bunu dersin içerisine yedirerek vermesi gerektiği belirtilmektedir. Söz gelimi öğretmen, yazı dersinde kullanacağı cümleleri ahlaki esasları içeren eden cümlelerden tercih ederek; ezber yaptırılacağı zaman ahlaki konulara ait bir manzume ezberleterek dersini işlerken, çocukların ahlaki gelişimine katkıda bulunabilir (Terbiye-i Ahlâk-i Vataniye, 1326: 70)

Makalede, matematik dersinden bir örnek aktarılarak bu faydanın hat, kıraat vb. derslerle sınırlı düşünülmemesi gerektiğine de dikkat çekilmektedir. Aktarılan örnekte babası ile alışverişe çıkan bir çocuğun babasının parasının bir kısmını bir fakire tasadduk etmesi, bir kısmı ile çocuğun ihtiyaçlarını alması, ihtiyaç olmayanların alınmaması üzerinden toplam ne kadar harcama yapıldığının sorulduğu problemlerle ahlaki kazanımın kolaylaşabileceği bir şekilde gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Terbiye-i Ahlâk-i Vataniye, 1326: 70).

Satı Bey, derslerin ve muallimlerin bu gibi ahlaki etkilerinin ilkökul düzeyinde orta ve yüksek okullara göre çok daha etkili bir şekilde kendini göstereceğine dikkat çekmektedir. Fakat büyük yaş grubundaki öğrenciler, öğretmenlerinin okul içinde ve dışındaki ahlaki duruşları arasında bir tutarlılık, seciyeli bir irade gözlemlerlerse bu da öğrenci için paha biçilmez bir örneklik teşkil edecektir (Satı, 1327c: 210-211).

#### **4.5.4. Öğretmenin sağlık şartları Nasıl Olmalıdır?**

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim tartışmaları arasında öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri gibi sağlık şartları da üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Tartışmalarda, öğretmenlerin öğrenciyle temas ve sağlıklı okul ortamları sebebiyle

çeşitli hastalıklara yakalandıklarına dikkat çekilmektedir. Öğretmen hastalıkları ve vefatlarıyla ilgili, farklı ülkelerde yapılan araştırmalar ve uluslararası kongreler aracılığıyla ortaya konulan veriler yakından takip edilmiştir. Giritli Şerif, Nürnberg ve Paris’te gerçekleştirilen “Hıfzıssıhha-i Mekâtib Kongreleri” ile bir hayat sigortası şirketinin verileri üzerinden Hollanda ve İngiltere’deki öğretmen vefat oranlarını paylaşmaktadır. Şerif’in araştırma sonuçlarından aktardığı bilgilere göre, öğretmenlerin yoğun olarak yakalandıkları hastalıkların başında verem, gırtlak ve sinir hastalıkları gelmektedir (Giritli Şerif, 1332a: 25 – 26).

Öğretmen hastalıklarının ölümle sonuçlanacak şekilde etkili olması, öğretmenlerden mesleğe başlamadan önce bazı sağlık şartlarının aranmasını gündeme getirmiştir. Fransa’da bu konuda 18 Ocak 1887 tarihli bir düzenlemeyle öğretmenlerin eğitim öğretimi engelleyecek kusur ve hastalıkları, belli bedensel kusurları olmaması halinde mesleğe müracaatları gerçekleştirilmektedir. Düzenlemeye göre adaylar illetler, hastalıklar, hastalıklara yatkınlık olmak üzere üç noktadan değerlendirilmektedir. Görme ve işitme kusurları, boğaz burun ağız illetleri, iskelet yapısındaki bozukluklar, verem hastalığı, solunum yolu hastalıkları belli sınırların üzerine çıktığında mesleğe alınmama ya da ihraç sebebi olarak kabul edilmiştir (Giritli Şerif, 1332a: 27).

Şerif, 1912’de gerçekleştirilen uluslararası bir konferansa referansla öğretmenlerin kendilerini korumak için beslenme, egzersiz, çocuklarla olan temaslarına sınırlama getirmek gibi alabilecekleri bireysel önlemlerle ilgili önerilerde bulunmuştur. Şerif makalesinde, sınıfların yeterince ışık almaması ve havalandırılmamasını da öğretmen sağlığını etkileyen faktörler arasında saymaktadır (Giritli Şerif, 1332b: 53-55.)

#### **4.5.5. Öğretmenler ve Siyaset**

Öğretmenlerin siyasetle ne dereceye kadar uğraşacaklarıyla ilgili sınırlar konusunda yine Satı Bey’in kaleme aldığı makale bir çerçeve çizmektedir. Satı Bey, siyasetin kapsamını iki kısma ayırmaktadır. Birinci kısımda siyasetin üst çerçevesini oluşturan “milletin hukukuna, hükûmetin şekline, millet ile hükûmetin tarz-ı münâsebetine aid olan” konular yer almaktadır. İkinci kısımda ise hükûmet memurlarının “harekât ve muamelâtına” denk gelen konular bulunmaktadır. Satı Bey’e göre her öğretmen, öğrencilerine “milletin hukuk-ı esâsiyesini” yani vatandaşın temel hak ve sorumluluklarını öğretmek ve hükûmetin görev alanlarına giren konuları anlatmakla



yükümlüdür. Bu konular öğretmenlerin "terbiye-i vataniye ve medeniye" kapsamındaki vazifeleridir (Satı, 1327a: 113).

Ancak siyasetin günlük uygulamalarıyla ilgili konularda öğretmen temkinli olmak durumundadır. Satı Bey, bunun gerekçelerini birkaç başlık altında toplamaktadır. Bunların ilki yakınlık problemidir. Ona göre içinde bulunulan zamanın siyasi meseleleri “bize pek yakındır, biz onların içinde, yanında bulunuruz insan nasıl bir binanın pek yakınında olduğu vakit” onun bütünü hakkında bir fikir edinmekte zorluk çekerse, benzer şekilde çok yakınında bulunulan hadiseler hakkında tam bir bilgi sahibi olunamayabilir. İkincisi hislerin etkisinden kaynaklanan zorluklardır. Hadiseler değerlendirilirken kişi, o konunun aktörleri hakkındaki hislerinin etkisinde kalır. O işin faili veya onu aktaranlar “hakkında beslediği hiss-i hürmet ve muhabbete, hiss-i nefret ve husumete göre” hüküm verebilir. Satı Bey’e göre bir diğer problem de halihazırdaki siyasi meselelerden çoğunlukla başkaları vasıtasıyla bilgi edinilmesidir. Oysa başkalarının aktardıklarında onların bakış açılarının, muhakemelerinin ve hislerinin etkisi vardır (a.g.e., 114-115).

Zihni altyapısı yeterince tamamlanmadan siyasetle uğraşmanın öğrenci için zararlı olacağına dikkat çeken Satı Bey, güncel siyasetin başka zararlarının olduğuna da işaret etmektedir: “İhtilaflara kapı açar, ihtirasları da'vet eder, mekteplerin vazâif-i asliyesinin önüne setler çeker.” Ayrıca öğretmen sınıfın dışında da siyasi mevzulardan uzak durmalıdır. Çünkü siyasete karışmak, düşmanlıkları ve nefreti üzerine çekmek demektir. Bunun mutlaka öğrencilere de yansıtacağına altını çizen Satı Bey, bu durumun öğretmene karşı olan “hiss-i hürmeti ihlal” edeceğine ve onun manevi gücünü azaltacağına dikkat çekmektedir (Satı, 1327a: 116). Satı Bey’e göre, memleketin selameti için siyaset diğer alanları baskılamamalı, her alan kendi mecrasında faaliyetini sürdürebilmelidir:

*Zâten şurasını da nazar-ı dikkatten dûr tutmamalıdır ki bir memlekette faaliyet-i siyâsiyenin, hudûdunu tecavüz ederek diğer faaliyetleri dâire-i te'sîrine alması, o memleketin hayat ve istikbâli için pek ma'zûr bir hâl teşkil eder .... Gerçi her memleketin hayâtı, faaliyet-i siyâsiyeye muhtaçtır. Fakat bundan başka ictimâî- askerî, ilmî, iktisadî- faaliyetlere de müftekindir ve bu faaliyetlerin hüsn-i cereyânı, mutlaka faaliyet-i siyâsiyenin bâdî olduğu tahvillerden masûn kalmalarına mütevakkıftır. Böyle olmazsa, bu faaliyetler,*

*siyâsiyâtın daire-i te'sîrinden hâric kalmazsa hayât-ı ictimâiyyenin muvâzeneti[dengesi] sabit ve kat'i addolunamaz* (Satı, 1327a: 116).

Öğretmenlerin toplum içinde bazı kitleleri siyasi alanlara sevk etme potansiyelinin varlığı onların siyasiler tarafından kendi emellerine alet edilecek birer araç gibi görülmesine sebep olabilmektedir. Bu durumun bütün dünyada bir problem olarak görüldüğüne dikkat çeken Satı Bey, siyasi cereyanların çok kuvvetli olduğu Fransa'da bile 1881'den itibaren eğitim bakanlarının, öğretmenlerin siyasetin dışında kalması esasını kabul ettiklerini ve bu konuda hukuki düzenlemeler yapıldığını aktarmaktadır (a.g.e., 117).

#### **4.6. Öğretmen Okulları**

İlk Darülmuallimîn 1264 H (1848) yılında açılmış olmasına rağmen, vazifesini hakkıyla yerine getirecek şekilde yapılandırılmadığı yönünde eleştirilmiş ve II. Meşrutiyet döneminde yeniden teşkilatlandırılmıştır. Yeni Darülmuallimîn'in kurucu müdürü Satı Bey, bu durumu okulun ilk mezunlarını verdiği zaman yaptığı konuşmada dile getirmiştir. Ona göre eski darülmuallimîn ıslah edilemeyecek durumda olduğu için okul yeniden kurulmuştur (Satı, 1326b: 186).

##### **4.6.1. Öğretmen Okullarının Kuruluş Felsefesi ve Müfredatta Yeni Yaklaşımlar**

Yeni kurulan Darülmuallimîn'deki en temel değişiklik öğretmenlik mesleğine bakışla ilgilidir. Satı Bey, bu mesleği yapabilmek için sadece bilgi sahibi olmanın yeterli olmadığı kanaatindedir. Ona göre öğretmenlik de tıpkı avukatlık gibi doktorluk gibi bir sanattır. Her sanat gibi muallimliğin de kendine has kaide ve usulleri vardır. Eski darülmuallimînlerde bu anlayış hâkim olmadığı için terbiye ilmi ve ders usulleri gibi mesleki eğitim alabilecekleri dersler programlarında mevcut değildi. Satı Bey, yeni mekteplerde programın buna göre oluşturulduğunu ve her dersin işleniş usulü üzerinde de ayrıca durulduğunu belirtmektedir. Bütün öğretmen adayları bu donanıma sahip olarak mezun edilmektedirler. (Satı, 1326b: 187-188).

Yeni Darülmuallimîn'de öğretmen adaylarının sadece teorik bilgiye sahip olmaları yeterli görülmemiş, son sınıf öğrencilerinin bir hafta eğitim dersleri görme, bir hafta da pratik yapma imkânı bulduğu uygulamalı bir sistem de geliştirilmiştir. Bu amaçla bir Tatbikat Okulu kurulmuştur (Satı, 1326b: 189).

Darülmua'llimîn'de yapılan önemli değişikliklerden biri de programa musiki, idman ve el işi gibi yeni dersler konulmasıdır. Eskiden sadece zihni faaliyetlere ağırlık verilirken beden faaliyetlerinin ihmal edildiğine dikkat çeken Satı Bey, yeni sistemle öğrencinin zihinsel ve bedensel yeteneklerini aynı anda geliştirme imkânı bulduğuna işaret etmektedir. Bedensel faaliyetler aynı zamanda askerlik dönemine hazırlık anlamı da taşımaktadır. Zira idman derslerinde bilhassa askeri ayak talimlerine önem verilmiş bunun neticesi olarak orduya alınacak askerlerin nitelikli hale getirilmek suretiyle orduya olumlu katkı sağlanacağı da umulmuştur (Satı, 1326b: 190).

Satı Bey'in dikkat çektiği önemli değişikliklerden bir tanesi de Darülmua'llimîn'de el işi faaliyetlerine önem verilmesidir. Bu faaliyet sınaî anlamdaki geri kalmışlığa çözüm için yararlı bir açılım olarak görülmüştür. El işi faaliyetlerinin bir diğer olumlu katkısı, muallimin bu faaliyetleri icrâ ederken bir yandan da dersleri için gerekli doküman ve malzemeyi temin etmek suretiyle iktisadî açıdan artı bir değer kazanmasıdır (Satı, 1326b: 190). Darülmua'llimîn'de 1327 yılında önemli bir yenilik daha meydana gelmiştir ki, o da yatılı kısmının açılmasıdır. Yatılılık meselesi Darülmua'llimîn'e devam eden öğretmen adaylarının tam anlamıyla öğretmenlik mesleğine adapte olabilmesi için önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmiştir:

*Çünkü Dârülmua'llimîn'in bihâssa ibtidâî kısmı müdavimleri hemen umûmiyetle servetten mahrumdur; nehârilik halinde, temîn-i mâişet meşgûliyetleri onların epey zamanlarını bel' ettikten başka muntazam bir hayât-ı mesâîye alışmaları imkânını da ref' eder. Leylîlik bu mahzurları kaldırmış, onun için Dârülmua'llimîn müdavimlerinin hayât-ı tahsillerinden fıkren de hulken de daha ziyâde müstefid olmaları esbâbını hazırlamıştır (Satı, 1327d: 83-84).*

Altyapı eksiklikleri sebebiyle yurt hizmetleri güçlükle yerine getirilse de yatılılık aynı zamanda öğretmen adaylarının sahip olması gereken temel niteliklerin kazanımına katkı sağlayacak bir boyut olarak görülmektedir. Kontrollü bir disiplin uygulamasıyla oluşturulacak hürriyet – sorumluluk dengesi, hedeflenen kazanımlara ulaşılmasını sağlayacaktır:

*Leylîlik, bize, pek ehemmiyetli bir usûl-i inzibâtın tecrübe ve tatbikî ve vesâilini de ihzar etti: Tatbikat Mektebi'nin tevzî-i mükâfatı resminde de izah etmiş olduğum vecihle bizim mekteplerimize en lazım olan usûl-i terbiye,*

*vazife ve mes'uliyet-i şahsiye hislerini tenmiyesini temin edecek bir tarz-ı inzibâttır. Hiss-i mesuliyet tenmîsini te'mîn etmek, ancak harekâtta -yalnız tabîi hududlar ile mahdud- bir serbesti bırakmak, ve itâati ikna ve telkin esasları üzerine bina etmek ile kâbil olabilir; talebeyi ne büsbütün kendi haline bırakmak ile, ne de daimi bir vesayet altında bulundurmak ile bu cihet te'mîn edilemez (Satı, 1327d: 84).*

#### 4.6.2. Uygulama Okulu: Tatbîkat Mektebi

Darülmuaallimîne devam eden ilkokul öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini artırmak için Tatbîkat okulları kurulmuştur. Öğretmen adayları bu okullarda bir taraftan teorik bilgileri alırken, diğer taraftan uygulama yaparak öğretmenlik formasyonu kazanmaktadırlar. Okulun kurucusu Satı Bey'i böyle bir okul kurmaya iten temel sebep eğitim sistemimiz içinde faaliyet gösteren öğretmenlerin ve okulların ortak bir eğitim tarzından yoksun olmalarıdır. Eğitim ve yönetim açısından zaaf içerisinde olan okullarda ezbercilik iliklere kadar işlemiştir. Ezberciliğe düşman olduğunu söyleyen öğretmenler bile okullardaki iyice kökleşmiş ezberciliği fark etmeyecek duruma gelmişlerdir. Satı Bey'e göre derslere ruh girmemiş, derslerin uygulamaya ve terbiyeye ait boyutları tamamen ihmal edilmiştir. Ahlaki terbiye konusunda her bir öğretmen ve her bir okul kendi başına müstakil birer yapı gibi hareket etmektedir. Bütün bu sorunları ortadan kaldıracak örnek bir okul muallim mektebinin içinde kurulmuş ve yeni tarzda eğitim verilmeye çalışılmıştır:

*Mekteplerin terbiye-i ahlâkiyedeki vazifesi bazı yerlerde hiç takdir edilmemiş, bazı yerlerde ise pek yanlış sûrette anlaşılmıştır. Bazı mekteplerimizin idâresi bir 'hükûmet-i mutlaka'yı bazı mekteplerimizin idâresi bir 'hâlet-i fevzâyı -nev'ummâ hükûmetsizliği- ihtar edecek bir şekildedir. Mekteplerimizde hiss-i mes'ûliyyeti tenmiye, fikrî vazîfeyi telkin, meyl-i teşebbüsü takviye endişeleri baş gösterememiştir. Onun için bizde mu'tâd olan tarz-ı tadrîs ve idârede esastan bir tahavvül yapmak, bütün manasıyla bir 'numûne mektebi' vücuda getirmek lazım idi. Biz bu gayeyi de tatbîkat mektebi vâsıtasıyla istihsâl etmek istedik. Orasını teşkil ve tesis ederken hakiki bir 'numûne mektebi' vücuda getirmeğe çalıştık (Satı, 1327b: 42).*

Satı Bey, öğretmen adaylarının mesleki yetkinlikleri için hayati önemde gördüğünden, Tatbîkat Mektebi'ni darülmuaallimînin en önemli unsuru olarak tanımlamaktadır. Bu

okulda öğretmen adayları önce “dersleri dinleye dinleye” sonra “ders vere vere” mesleki yetkinliklerini kazanmaktadır. Öğretmen adayları aldıkları teorik içerikleri, pedagojik bilgileri Tatbikat Mektebi’nde uygulamaya koyarak tamamlama imkânı bulmaktadır:

*Biz kendilerine fennî terbiyenin, asıl tadrîsin kavaîd ve nazariyâtını talîm ederken izâhâtımızı tatbikat mektebindeki faaliyet ile itmâm ve takviye ediyoruz. Kendilerinde bir şüphe, bir tereddüd gördüğümüz zaman da bunu izâle için hemen tatbikat mektebine müracaat ediyoruz. Velhâsıl oradan, bir dârûlamelîyât gibi istifade ediyoruz (Satı, 1327b: 41)*

Tatbikat Mektebi’nde “bir taraftan oraya müdâvim etfâli, bir taraftan da Dârûlmuallimîn’e müdâvim efendileri müstefid etmek” üzere iki amaç güdülmektedir. Satı Bey, Mekteplerin teşkilatlanmasında Avrupa tecrübesinden istifade edildiğini, ancak bu tecrübenin kendi bünyemize uygun özgün bir formata kavuşturulduktan sonra kullanılmaya başlandığının altını çizmektedir. Bir taraftan da Tatbikat Mektebi ile sistemin sağlıklı çalışıp çalışmadığı ölçülmektedir:

*Bu teşkilâtta, bittabi Avrupa’nın efkârından, tecâribinden istifâde ettik. Fakat Avrupa mekteplerinin birinin hatt-ı hareketini aynen taklitten ictinâb ettik. Avrupa mekteplerindeki usûllerin sevâik ve makâsidini nazar-ı dikkate alarak onların rûhlarını çıkarmağa ve o rûhu bizim ahvâl ve ihtiyacâtımıza tatbik etmeğe çalıştık. Fakat bunu, bittabi, yalnız düşünmekle, gözümüzü yumarak temil etmekle yapamazdık. Avrupa’daki muhtelif usûllerin bize nazaran muhsinât ve muhâzîrini ta’yîn için tecrübeler yapmağa, bu usullerin bizde en muvaffak tarz-ı tatbikini bilamel ve bilfiil taharrî etmeğe de mecbur idik. Onun için tatbikat mektebinden, bu yoldaki tecârib ve taharrîyât için de istifâde etmeğe çalıştık. Şimdi bir noktada tereddüd ettiğimi, bir âsârın, bir usûlün, rûh ve ihtiyâc-ı etfâle ne dereceye kadar muvaffak olduğunu anlamak istediğimiz vakit tatbikat mektebine gidiyor, orada bilfiil, hâl-i müşkil ediyoruz (Satı, 1327b: 42-43)*

Satı Bey’e göre Tatbikat Mektebi’nden ulaşılmak istenen çok fazla hedef vardır ve bunların hepsi elde edilmeye çalışılmıştır. Mektep “hem bir ameliyât mektebi, bir numûne mektebi ve hem de bir dereceye kadar terbiye tecrübehânesi” olarak vazife görmüş, üstelik beklenenin üzerinde başarı sağlamıştır.

#### 4.6.2.1. Tatbikat Mektebi ve Yeni Tarz Öğretim Usulü

Tatbikat Mektebi ile birlikte eğitim öğretimde yeni usuller uygulamaya koyulmuştur. Klasik anlatma usulünün yerini buluş yöntemiyle öğretme almıştır. Burada soru cevap şeklinde ilerleyen diyaloglarla öğrencilerin kendi birikimleriyle ilişkili bir şekilde işlenen konuyu farklı boyutlarıyla kavramaları hedeflenmektedir. Öğretmen uygun sorularla çocukların sonuca ulaşmalarını temin eden bir kılavuz gibidir (Ali Ulvi, 1326: 63-74).

Yeni yöntemler arasında, derste çocuklarda merak uyandırarak dersi dikkat çekici hale getirme yolları ( Ali Nusret, 1326c: 107-110), oyunun ve beden hareketlerinin etkin bir şekilde kullanılması (Ahmed Cevad, 1326: 141-147), görsel materyallerden yararlanma (Satı, 1326d: 131-141), bilimsel araştırma verileri ışığında çocuklar farklı yönlerden değerlendirilerek yeni uygulamalar gerçekleştirmek (Ebu Muhsin Kemal, 1333a: 365-372) gibi farklı yöntem ve metotlar önerilmiş ve uygulamaya koyulmuştur.

Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nın kurucusu ve yayın politikasını belirleyen isim olarak Satı Bey, derginin ilk sayılarından birinde öğretim yöntemleriyle ilgili bir makale kaleme almıştır. Satı Bey (1326c: 198-207) makalede yöntemden önce eğitimde gayenin belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. O, eğitimin gayelerini iki başlık altında toplamaktadır: “İnsana lazım olan malûmâtı vermek” ve “zihni açıp fikri terbiye etmek” eğitim gayelerini bu şekilde ifade ettikten sonra, Satı Bey, sekiz başlık altında topladığı ders işleme yöntemlerini sıralamaktadır:

- 1- Dersleri ezberletmek yerine anlaşılması için çaba gösterilmeli, ezberletilmesi düşünülen “manzûmeleri bile evvel emirde anlatıp sonra” ezberletilmelidir. Anlaşılmadan alınan bilgi kabuklarıyla yenen gıdalar benzer ve zihnin gelişimine fayda sağlamaz.
- 2- Dersler çocukların düşünce düzeyine uygun hale getirmek gerekmektedir. Aksi halde çocukların düzeyine uygun olmayan bilgileri hazmetmeleri mümkün değildir.
- 3- Dersin öğrencinin düzeyine uygun hale getirilmesine bağlı olarak konuların işlenmesinde de “tedrîce riâyet” edilmelidir. Konular kolaydan zora doğru sıralanırsa zihin onları hazmederek ilerleyebilir.
- 4- Konuları kolaydan zora, somut ve bilinenden soyuta doğru öğretmek gerekmektedir. Benzer şekilde soyut ve bütüne ait olanların esasları somut ve bilinenlerden çıkartılmalıdır.

- 5- Konulan kurallar ve yapılan tarifler, uygulama ve açıklamalardan çıkartılmalıdır.
- 6- Çocukların his ve merakını arttırmak gerekmektedir. Çocukların duygu ve eğilimleri bütün psikolojik hallerin belirleyicisi konumundadır. Bu durumun eğitimciler tarafından dikkatle gözlemlenmelidir.
- 7- Öğretilecek şeyler çocuklara doğrudan söylememeli, imkân buldukça onları düşündürerek kendilerine buldurulmalıdır. Derslerin zihni açması ve insanı muhakemeye alıştırması ancak bu şekilde olabilecektir.
- 8- Dersler birbiriyle ilişkilendirilmeli, birbirini destekleyecek ve tekrar edecek şekilde düzenlenmelidir (Satı, 1326c: 199-204).

Satı Bey'in sıraladığı ders anlatım usülleri; anlamaya dayalı, çocukların psikolojik durumunu göz önünde bulunduran, kolaydan zora - basitten karmaşığa doğru ilerleyen, konuları örneklerle açmayı benimseyen, keyifli bir şekilde işlenen ve derslerin birbiriyle entegre edilmesinden oluşmaktadır. Özellikle ezberletmeden anlamayı ve soru cevapla konuların çocuklar tarafından keşfedilerek öğrenilmesi yöntemi "Tatbikat Mektebi" derslerinde en çok uygulanan yöntemler arsındadır.

Konunun anlaşılması bakımından bazı örnek metinlerin paylaşılması yararlı olacaktır. Darülmualimîn Tatbikat Mektebi muallimlerinden Ali Ulvi'nin<sup>31</sup> Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nda yer alan *Horoz ile Tilki* başlıklı dilsiz hikayesi, dikkatli ve uyanık olmanın önemine işaret eden bir hikayedir. Hikayenin başında yan yana üç adet resim

---

<sup>31</sup> Ali Ulvi Elöve (1881- ) ilk ve orta tahsilini Feyziye mektebinde tamamlayan Elöve, liseyi Selanik Mülki İdadisi ve Frerler Mektebinde tamamladı. Bir süre memurluk yaptıktan sonra Selanik Darülmualimîni'nden ilkokul öğretmenliği belgesi aldı. İlk öğretmenliğini 1898 – 1905 yılları arasında Feyziye Mektepleri'nde gerçekleştirir. Aynı zamanda ağabeyi tarafından çıkarılan *Çocuk Bahçesi* adlı derginin yazı işleri müdürlüğünü yaptı. 1909'da Hareket Ordusu ile İstanbul'a geldi. O sene açılan Tatbikat Mektebi'ne öğretmen olarak atandı, ertesi yıl okulun müdür yardımcısı oldu. 1911'de çıkan Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nda eğitim yazıları ve çocuk şiirleri yazdı. 1917- 1921 yılları arasında İstanbul Feyziye Mektebi'nde görev yaptı. Sonraki dönemde çeşitli okullarda öğretmenlik ve idarecilik yapan Elöve, Türk dilinin gelişimi, grameri üzerine de önemli çalışmalar yürüttü. Çocuk eğitimi konusuna özel ilgi gösteren ve bu edebiyatın gelişmesi konusunda öncülük yapan Ali Ulvi Bey, 1938'de Gençlik Marşı olarak ilan edilen "Dağ Başını Duman Almış" adlı marşının güftesini de yapmıştır (Çavuş, 2007: 5-14).

yer almaktadır. Resimlerin altına da şu not düşülmüş: “Resimler kara tahta üzerine daha büyük kıt’ada çizilir.” Öğretmen numaralarıyla birlikte çocuklara resimler üzerinden sorular sormaktadır. Hikayenin işleniş biçimi, soru cevap yönteminin uygulanmasına örneklik teşkil etmektedir:

*“Muallim: Şu birinci resimde ne görüyorsunuz 8?*

*Talebe: Efendim evler görüyorum, horoz görüyorum, kurt görüyorum.*

*Muallim: O kurt mudur 10?*

*Talebe: Hayır efendim köpektir.*

*Muallim: Değil yavrum ne kurt, ne köpek! Tilkidir. Tilkinin kuyruğu kaba olur, ondan belli ki tilkidir. Pekiyi, tilki nasıl bir hayvandır 10?*

*Talebe: Efendim, dört ayaklı, kaba kuyruklu bir hayvandır.*

*Muallim: Tilki ne yer, ot mu et mi?*

*Talebe: Efendim et yer.*

*Muallim: Evet oğlum, et yer, kimin etini yer, onu nereden bulur 9?*

*Talebe: Efendim, tilki vahşi bir hayvandır. Kırlarda, çiftliklerin etrafında dolaşır; horoz, ördek, kaz, tavuk, hindi ne bulursa kapar, yer.*

*Muallim: Böyle evlerde, çiftliklerde beslenen iki ayaklı hayvanlara ne derler 17?*

*Talebe: Kümes hayvanı derler, efendim.*

*Muallim: Evlerde çiftliklerde beslenen başka hayvanlar yok mudur 10?*

*Talebe: Vardır, efendim! Öküz, inek, manda, koyun, keçi, at, eşek...*

*Muallim: Peki 18, bunlara ne derler?*

*Talebe: Bilmiyorum, efendi.*

*Muallim: Siz söyleyiniz 5?*

*Talebe: Bende bilmiyorum, efendim.” (Ali Ulvi, 1326a: 63-67).*

#### **4.6.2.2. Tatbîkat Mektebi Staj Uygulama Örneği**

Satı Bey, Tatbîkat Mektebi’nde uygulanan bir dersin ardından sınıfta dersi izleyen öğretmen adaylarıyla ders üzerine yapılmış olan bir değerlendirmeyi paylaşmaktadır. İlkokul öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle orta okul öğretmenliği öğrencilerinin izlediği ders, çekiç ve testerenin fonksiyonları üzerinden işlenmiştir. Daha sonra, dersi işleyen öğretmen kullandığı yöntemlerle ilgili bu grubun değerlendirmelerini almıştır (Satı, 1326d: 71-75). Bu tartışmada öğretmen adayları, öğretmenin kullandığı



yöntemler, derste kullanılan eşyaların eğitim öğretim sürecine etkileri ve derste uygulanan yöntemlerin diğer öğrenme alanlarına etkileri gibi başlıkları ele almışlardır.

Öğretmen derste öğrencilere yönelttiği sorularla eşyaların adını, hangi malzemeden yapıldıklarını ve ne işe yaradıklarını söyletmektedir. Bunu yaparken de kendilerini tam olarak ifade edecek şekilde cümleler kurdurmaktadır. Çekici gösterip bu neden yapılmıştır diye sorduğunda kendisine verilen “demirden” cevabını yeterli bulmayıp “Demirden ne olmuş? Ne demirdendir? Tekmil söylemeniz a!” diyerek cevabın tam bir cümle olarak ifade edilmesini istemektedir. Öğrenci de cümleyi “Çekiç demirden yapılmıştır” şeklinde yeniden kurmuştur (Satı, 1326d: 71). Öğretmen sürekli olarak yeni sorularla öğrencileri cevaplar vermeye zorlamıştır.

Öğretmen adaylarının yaptıkları değerlendirmede ilk değerlendirmeyi yapan öğrenci, derste en ilgi çekici olan yöntemin dersin somut belli eşyalar üzerinden işlenmesi olduğunu ifade etmiştir. Ona göre bu yöntem, dersin öğrenciler tarafından ilgiyle ve sevilerek takip edilmesini sağlamıştır. Öğretmen de ilave olarak, küçük çocukların soyut işlem boyutundan ziyade somut materyaller üzerinden öğrenmelerinin daha kolay olduğunu ifade etmiştir: “Onlar hemen yalnız gözlerine, kulaklarına, burunlarına, ellerine velhasıl havâs-ı hamselerine [beş duyu organı] tesir eden şeylerle meşgul olurlar.” (Satı, 1326d: 77).

Öğretmen, ne kadar bilindik olursa olsun eşyaların gösterilmesinin, öğrencilerin öğrenmesi için derste kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bir yandan da aynı dersi diğer sınıfta eşyalar olmadan yapmayı önerir. Öğretmen, o durumda çocuklardan alacakları cevapların daha yüzeysel ve zorlanılarak verileceğini iddia etmektedir. Öğretmenin sınıfa getirilmesi mümkün olmayan eşyalarla ilgili ne yapılabileceği sorusuna öğretmen adayları, o nesnelerin resminin kullanılabileceği cevabını vermişlerdir. Ders işlerken kullanılan materyallerin öğrencilerin dikkatini geliştireceği de vurgulanan hususlardandır.

Uygulama dersinde öğretmen öğrencilerin verdikleri cevapları: Kim yapmış? Nasıl yapmış? Neden? Niçin? gibi tamamlayıcı sorularla genişletmiş ve böylece onların daha kuşatıcı ve meramı tam olarak ifade edecek şekilde cevaplanmasını sağlamaya çalışmıştır. Bu yönüyle ders, aynı zamanda dili doğru kullanmaya destek olacak bir araç haline gelmiştir. Tamamlayıcı sorularla ulaşılmak istenen önemli hedeflerden biri de güçlü ve özgür bir şekilde kendisini ifade etme becerisi kazandırmak olarak ifade

edilmektedir: “Çocukları serbest, ve doğru söz söylemeye, gördüğünü, düşündüğünü ifade ettirmeye alıştıırır.” (Satı, 1326d: 78).

Öğretmenin bir diğer uygulaması da çocukların sorulara el kaldırarak cevap vermelerini sağlamaktır. Soruyu belli bir öğrenciye değil de herkese yönelttiğinde bütün öğrencilerin konuya dikkat kesileceğine işaret eden öğretmen, bu sayede herkesin derste kalmasını sağlamaktadır. Öğretmen, el kaldıran öğrencilerin yüzlerinden tereddütlü olanları fark edip diğerlerine söz vermek gerektiği söylemektedir. Diğer taraftan cevap hazırlamamasına rağmen el kaldıranlara söz vererek arada küçük mahcubiyetler yaşatmanın, öğrencinin bu yanlışından vazgeçmesini sağlamak için lüzumlu olduğu da öğretmenin yaptığı hatırlatmalardandır. Yine öğretmen arada çok kolay sorular sorarak bütün öğrencilerin katılımına kapı aralamaktadır. Bazı cevapları bütün öğrencilere tekrar ettirmek suretiyle de cesaret gösterip söz alamayanların sürece katılımlarına imkân oluşturmaktadır (Satı, 1326d: 79-82).

Bu derste uygulanan ve öğretmen adaylarının gözlemlediği yöntemler, günümüz sınıf yönetimi ve öğrenciyi aktif olarak derse katmak için kullanılmakta olan uygulamalarla ciddi bir benzerlik içerisinde. Dersin birlikte izlenip öğretmenle kritiğinin yapılması, aday öğretmenlerin sadece kendi gözlem ve deneyimiyle sınırlı kalmayarak, daha yetkin bir öğretmen olarak yetişmesini sağlamaktadır. Aktarılan ders örnekleri ve yeni staj usulü, öğretmen yetiştirme meselesinin ulaştığı seviye hakkında fikir vermektedir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### II. MEŞRUTİYET DÖNEMİNDE YENİ BİREY DÜŞÜNCESİ

Yeni bir toplumun en temel yapı taşı olarak kabul edilen modern birey kurgulanırken öne çıkan iki başat aktörün çocuk ve kadın olduğunu söylemek mümkündür. Her ikisiyle ilgili yapılan tanımlamalar, yeni dönemin düşünce dünyasını ortaya koyar niteliktedir. Çocuk, toplum prototipinin sıfırdan inşa edileceği en temel yapı taşı olarak görüldüğünden gelecek onun üzerinden kurgulanmaktadır. Kadın ise, çocuğu içinde bulunduğu toplumun bireyi olarak inşa edecek olan en önemli eğitimci konumundadır. Bu sebeple kadının konumu, eğitimi ve yetkinlikleri üzerinde ciddiyle durulmuştur. Aynı şekilde, yeni bireyin fikri, hissi ve fiziki boyutları da eğitimciler tarafından detaylı bir şekilde çalışılmış konulardandır.

#### 5.1. Çocuk

Yirminci yüzyılın başında değişen zamana uygun olarak çocuğa yüklenen anlamda da büyük değişimler yaşanmıştır, bu dönemde çocuk, eğitimin öznesi haline gelmiştir. Eğitimciler bu gerçeklikten hareketle içinde bulunulan asrın bütün yönleriyle terbiye ve pedagoji üzerine kurulduğunu belirtmekte ve bu asrı “çocuk asrı” olarak isimlendirmektedir (İbrahim Alaaddin, 1332a: 84-90). Bu sebeple eğitime dair yayınlarda çocuk terbiyesi üzerinde -zamanın ruhu gözardı edilmeyecek şekilde- ağırlıklı olarak durulmuştur.

##### 5.1.1. Çocuk Terbiyesi ve Pedagoji

Çocuk eğitimi ve edebiyatı alanında en fazla eser veren isimlerden olan İbrahim Alaaddin’in çocuk terbiyesi ile alakalı kaleme aldığı makaleler bu konudaki yaklaşımı etraflı bir şekilde ortaya koyacak niteliktedir. Ona göre, çocuk terbiyesinin pedagoji alanındaki gelişmeler ışığında verilmesi gerekmektedir. İbrahim Alaaddin, pedagojiyi terbiye ilminin teorik kısmında ortaya konan birikim olarak tanımlarken, aynı zamanda bu konuda bir kavram kargaşası yaşandığını söylemekten geri durmaz. Alaaddin, teori ile pratik (pedagoji ile terbiye) arasındaki sınırların bilinmesinin yaşanan kavram kargaşasını sonlandıracağına inanmaktadır (İbrahim Alaaddin, 1332b: 171).

İbrahim Alaaddin, pedagoji ile terbiyenin sınırlarını ayırmak için bahçe örneğini vermektedir. Ona göre, bahçıvanın gerçekleştirdiği bahçecilik faaliyeti terbiyeyi;

botanik konusunda laboratuvarlarda, kütüphanelerde, bahçelerde mesai harcayan bir uzmanın çalışması pedagojiyi simgelemektedir. Pedagojinin de terbiyenin de malzemesi çocuktur. Öyle ki; pedagoji çocuğa dair çeşitli gözlem ve tecrübelerle bir teori oluştururken, terbiye bundan istifade ederek uygulamalarda bulunur. Alaaddin'e göre, psikoloji “nedir?” sorusunu sorarken, ahlak “nasıl olmalıdır?” sorusunun peşine düşer. Benzer şekilde “çocuk nedir?” pedagojinin, “nasıl olmalıdır?” ise terbiyenin sorusudur (a.g.e., 172).

Alaaddin, çocuk terbiyesinin genel terbiye metodlarından ayrıldığını, yetişkinler için benimsenmiş olan usullerin yerine çocuklara has yeni metodlar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmek için: “Çocuğu bir küçük kâhil [ihtiyar] addetmek ve her tedbiri şekline göre kırpıp küçülterek tatbik etmek artık yaşamayan bir fikirdir” ifadelerini kullanmaktadır (İbrahim Alaaddin, 1332b: 172).

Yeni dönemin çocuk anlayışına uygun olarak gelişen modern pedagoji, çocuğun eğitim süreçleriyle ilgili diğer bilim dallarıyla da etkileşim içinde olmalıdır. İbrahim Alaaddin'e göre pedagoji, çocuğun ruhi özelliklerini, ilgilendiği alanları keşfetmek, hafıza, dikkat, muhakeme, kabiliyet ve telkin gibi konulardaki özelliklerini araştırmak, engelli ve “gayr-ı tabîi” (zihinsel engelli) çocukların durumlarına dair de psikoloji ilminden istifade etmektedir. Aynı şekilde tabiat ve cemiyetin çocuk hayatı üzerindeki tesirlerini, insanlığın bilgi birikiminin kıymetini araştırmak için felsefeden, sosyolojiden de istifade eden pedagoji, kendine has usulleri, meseleleri, gayeleri ve gerçekleriyle yine hakikat namına meşgul olan ayrı bir ilimdir (a.g.e., 173).

İbrahim Alaaddin, terbiyenin yerini tayin etmek için ferdin maddi ve manevi yapısını tasnif etmektedir. Tasnifin ilk basamağı doğum öncesi ve sonrası olmak üzere iki başlığa ayrılmaktadır. Alaaddin, doğum öncesi ile ferdin genetik olarak taşıdığı ettiği özellikleri ifade etmektedir. Doğum sonrası özellikleri ise kendiliğinden veya dış tesirlerin etkisiyle oluşmaktadır. Bunlar da kasti olan ve olmayan şeklinde ikiye ayrılır. Ona göre, eğer ferdin kendisinden olan etki kasıtlı değilse oyun, kasıtlı ise şahsın terbiyesidir. Yani dıştan gelen etki kasıtlı olduğu takdirde terbiye unvanını almaktadır.

Bu sınıflamaya göre terbiye, doğum sonrasında dışardan ve bilinçli olarak gerçekleştirilen bir süreçtir. Alaaddin, insanların bir amaca yönelik olarak bedeni, fikri ve ahlaki alışkanlıkları dönüştürmek üzere yaptıkları etki anlamındaki terbiyenin,

herhangi bir bilinç ve kasıt olmadan gerçekleşen etkilerden ayrılarak incelenmesinin, daha makul ve bilimsel bir yaklaşım olacağına işaret etmektedir (a.g.e., 174).

**Tablo 5.1.1.1: İbrahim Alaaddin'in Terbiye Şeması**

| Doğum Öncesi  | Ferdin Tevârüs Ettiği Özellikler (Genetik) |               |                     |
|---------------|--------------------------------------------|---------------|---------------------|
| Doğum Sonrası | Dış Tesir                                  | Kasti Olan    | <b>TERBİYE</b>      |
|               |                                            | Kasti Olmayan | Eşya & Şahıs Etkisi |
|               | Kendisinden Zâhir                          | Kasti Olan    | Nefsi Terbiye       |
|               |                                            | Kasti Olmayan | Oyun                |

Bireyin çocukluktan itibaren bütün gelişim süreçlerini etkileyen terbiyenin sosyolojinin alt dallarından biri olduğuna dair yaygın bir kabul olsa da Alaaddin bu görüşe karşı çıkmaktadır. Ona göre ne terbiye ne de pedagoji sosyolojinin bir şubesi değildir. Aynı şekilde çocuğun toplumdan ziyade insanlığa ait olduğunu düşünen Alaaddin, terbiyenin asıl amacını da bireyin hayata uyum sağlaması olarak gördüğünü: “Belki bütün melekâtının hakîki hayata en müsait surette tenmiye olunması demektir. Zaten zekâ, mahâret ve irfanın en iyi vasfı, içinde bulunulan hâle en mükemmel ve en seri bir sûrette intibak değil midir?” ifadeleriyle ortaya koymaktadır (İbrahim Alaaddin, 1332b: 175).

Pedagojik yaklaşıma dikkat çeken isimlerden biri de Mustafa Şekib'dir. Şekib, *Yeni Çocuk* başlıklı makalesinde çocuk konusundaki değişimin bizde geç anlaşıldığını istihzalı bir dille kaleme almıştır. O, yeni çocuk anlayışını pedagojiyi ciddiye almayanlara öykünerek onların dilinden çıkıyormuşçasına aktarmaktadır. Rousseau'yla başlayan modern pedagojiyle birlikte, kendi ifadesiyle “bakırı altın yapmak sevdasına düşen simya alimleri gibi çocuğu da içtimâî marazlar için her derde deva bir meta zannetmişler. Bu zehâbtan ‘terbiyecilik’ denen hayli fuzûli bir sanat türemiş ... Her çocuktan bir arslan yapmak sevdasına düşülmüştür” (Şekib, 1919 :196). Çocuğun eğitimi için okulların merkezi bir konuma geldiğine de işaret eden Şekib'e göre, dikkatler çocuk üzerine o kadar yoğunlaşmıştır ki, o adeta mikroskop altında incelenecek bir tetkik konusudur (a.g.e., 197).

Çocukluğun önemsiz görüldüğü ve olumsuz sıfatlarla anıldığı dönemlerin artık geride kaldığına işaret eden Mustafa Şekib, aynı müstehzî dille bu konudaki değişime de: “Hayvan ne kadar müttekâmil olursa yavrusunun çocukluğu da o nispette uzun olurmuş ve çocukluk deyince artık aptallık, akılsızlık anlaşılmamalı imiş!.. Çocukluk demek insan namzetliği, hayata hazırlık devresiymiş. Binâenaleyh bundan böyle çocuk bir hayta gibi başı boş bırakılamazmış!” ifadeleriyle değinmektedir (Şekib, 1919:198). Çocuk fitratının kendine has gelişim süreçlerine uygun yaklaşım gösterilmesi gerektiğinin altını çizen Şekib, çocuk ve oyun meselesini ayrıca vurgulamaktadır:

*Biz terbiye kitapla, mekteple olur diye barbar bağırduğumuz halde, bacaksızlar ‘Kâlû belâ’ dan beri ‘oyunla olur efendi! oyunla!..’ diye cevap vermişler de biz bunun farkında bile olmamışız!... fakat ne yapalım! biz çocuğun orangutanı andırır, nev’-i cinsine has, bir mahlûk-ı acîb ve garîb olduğunu biliyor muyduk? Meğer onun iskeleti, neşv ü nemâsı, mantık ve dirâyeti hep başka, bambaşka imiş! (Şekib, 1919:198).*

Çocuk terbiyesinde pedagoji temelli yaklaşımı benimseyen diğer bir isim de Selim Sırrı’dır. O, yaptığı önerilerin aydın Türk aileleri için olduğunun, avama ve mutaassıp ailelere söz anlatma imkânının bulunmadığının altını çizmektedir. Çocuk terbiyesi konusunda Avrupa ile kendi yaşadığı coğrafyayı kıyaslayan Selim Sırrı, Avrupa’da bu işlerin çocukluğun ilk devresinden itibaren sıkı kurallara bağlandığını; bizde ise çocuk terbiyesinin deneme yanılma metoduyla yürütüldüğünü ifade etmektedir. Selim Sırrı’ya göre, dünyaya bir çocuk getiren her anne fennî çocuk terbiyesinin üç düsturunu çok iyi bilmelidir (Selim Sırrı, 1327b: 58-60).

Bunların ilki “irzâ’ meselesi” ki bu emzirmedir. Anne bağrına taş basmalı ve çocuğu belirli vakitler harici ağlasa dahi emzirmemelidir. Her istediği vakit emzirilen kaide tanımayan bir çocuk aç gözlü ve huysuz olur. Bu süreklilik yüzünden sindirim problemi yaşar. Eğer gerekli düzen gözetilirse çocuğun hayatı düzene girer, çocuk da annesi de rahat eder.

İkincisi “mesele-i nezâfettir [temizlik], bu da pek mühimdir.” Vakitli vakitsiz emen bir çocuk sürekli altını kirletir. Sık sık altı temizlenir. Çocuğun altı ıslak bir bezle temizlenip sonra iyice kurulanmalıdır. Çocuk ilk zamanlar problem çıkarsa da zamanla bu temizlik hissine alışır, keyifli olur ve yaş kalmaya tahammül edemez. Her gün ılık su ile duş alan bir çocukta ne pişikten ne isilikten iz kalmaz (a.g.e., 58).

Üçüncüsü “hareket meselesidir; her zihayât harekete muhtaçtır.” Çocuk fıtraten harekete meyillidir ve sürekli kıpır kıpır bir vaziyettedir. Anne de bu ihtiyacı desteklemeli çocuğa banyo öncesi egzersizler yaptırmalıdır. Kolların ve bacakların aşağı yukarı hareket ettirildiği bu egzersizlerin değilse de sallanma ve sarsıntının beyne ve mideye zararları olduğu bir gerçektir. Bu sebeple çocuğun beşiği sallanmamalı, çocuk beşikte yahut kucakta sallanarak pıspışlanmaya alıştırılmamalıdır. Yapılan bir diğer hata bin bir maskaralıkla uyutulan çocuğun uyanmaması için gösterilen sessiz kalma çabasıdır. Onun yerine çocuk gürültüde uyumaya alıştırılmalıdır. Böylece hem çocuk hem de ailesi daha rahat edecektir (Selim Sırrı, 1327b: 58-59).

### 5.1.2. Çocuk Terbiyesinde Ebeveynin Rolü

Eğitimcilerin dikkat çektikleri hususlardan biri de bir toplumda terbiyeye dair ilerlemenin sağlanabilmesi için ailelerin aktif olarak bu süreçte rol almaları gerektiği konusudur. Bu konudaki yaygın kanaat mektep ve muallimlerin vereceği terbiyenin tamamlayıcı bir vazife göreceğidir. Aileler terbiyeye çocuğun doğumu ile birlikte başlamalı ve okula zemin hazırlamalıdır.

İsmail Hakkı, ailelerin çocuğu tanımlamak için kullandığı sıfatları onlardaki çocuk fikrinin yansıması olarak görmektedir. Mesela “ömür törpüsü, yumurcak, yavru, evlad, can parçası” gibi ifadeler bu bakış açısının gösteren ipuçlarıdır. Ailelerin, terbiyeye yükledikleri genel ve özel amaçlar ayrı inceleme konusu olarak değerlendirilmiştir. Hakkı Bey’e göre, toplumun gayelerinin yanında “tevekkül, kanaat, hürmet” gibi dini ve ahlaki kökenli hususi terbiye gayelerinin de tetkiki düşünülmelidir (İsmail Hakkı, 1333a: 38 - 39). Aile içi hediyeleşmek gibi ritüeller, aile bireylerinin terbiye konusunda ortak bir düşünceye sahibi olup olmadıkları gibi konular Hakkı Bey’e göre çocukların şahsiyetlerini doğrudan etkileyen unsurlardandır.

Ona göre, ortak bir terbiye yaklaşımından yoksun olan “ailenin çocuğu terbiyesiz, şeceatsiz” kalır. Ailelerin ortak terbiye ideallerinin “ahlaki, iktisâdi, hayâti, ferdî, mecmû’i, ictimâi kıymetleri nelerdir?” sorusuna da cevap aranmalıdır. Hakkı Bey, ailelerin meslekler hakkındaki kanaatlerinden, terbiye ederken kullandıkları yöntemin şekline kadar hepsinin incelenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Benzer şekilde ailelerin ilişki kurma biçimlerinin cebri veya metazori olup olmadığının da incelenmesi gerektiği kanaatindedir. Yine bu çerçevede çocuklara bireyci ya da

toplumcu bir hayat tarzının telkin edilip edilmediği, sosyal çevreyle nasıl bir ilişki geliştirdikleri, ailelerin çocuklarına hangi dilleri öğrettiği ve eğitim için ne kadar kaynak ayırdıkları gibi başlıklar da Hakkı Bey'in incelenmesi gerektiğini düşündüğü başlıklardandır (İsmail Hakkı, 1333a: 39).

Doğumdan itibaren aile terbiyesinin kritik önemine dikkat çeken İbrahim Alaaddin, kaleme aldığı *Ailelerde Çocukluk Tetkikâtı* başlıklı makalesinde, ailenin çocuk terbiyesindeki yeri yahut eksikliğinin mektep de dahil hiçbir kurum tarafından doldurulamayacağını altını çizmektedir. Ona göre, çocuğun erken çocukluk döneminde aile terbiyesinden ayrılması normal şartların dışında yaşanan bir gelişmedir. Frubel'in bu sebeple anaokulları uygulamasını başlatırken annesi fabrikalarda çalışmak zorunda olan çocukları hedef aldığını hatırlatmaktadır (İbrahim Alaaddin, 1334: 176).

Alaaddin'e göre ailenin çocuk terbiyesindeki temel fonksiyonu, çocuğun kabiliyetlerinin ve eğilimlerinin farkında olarak onu gereği gibi yönlendirmesidir. Bununla birlikte ailelerin çok büyük bir bölümü bunu yapabilecek birikime sahip değildir. Bu sebeptir ki çocuğunu tanımayan, kişilik yapısını bilmeyen aileler, onları tesadüfi ve gelişigüzel bir şekilde yetiştirmektedirler.

İbrahim Alaaddin, şahsi hobileri kadar çocuklarına zaman ayırmayan ebeveynler için uzun ve yorucu okumalar yerine daha eğlenceli bir yöntem teklif etmektedir. Avrupa'da ebeveynlerin çocukları doğduğu andan itibaren tuttukları günlükler bu uygulamaya iyi bir örnektir. Böylece ebeveynler çocukların her halini kayıt altına alır, bunu yaparken de onları daha iyi tanırlar kabiliyet ve eğilimlerini sağlıklı bir şekilde tespit edebilirler.

Yazar, makalesinde bir örnek olmak üzere Neşîde isimli bir bebeğin doğumundan başlayarak neredeyse iki yaşına kadar- ailesi tarafından tutulmuş bir günlükten örnekler sunmakta ve bu uygulama sayesinde elde edilecek kazanımları şu şekilde sıralamaktadır:

- Çocuklar her yönden daha sağlıklı bir şekilde tetkik edilir.
- Terbiye görevi konusunda kişiyi ikaz eder, nasıl ki bireysel olarak tutulan günlükler kişinin kendisini “murakabe etme” imkânı sağlıyorsa, çocuklar için tutulan günlükler de onların fikri, ruhi, bedeni özelliklerini, yeteneklerini kaydetmek suretiyle aileleri onlar hakkında bilinçlendirir.



- Ailenin bu çalışması mektebin yükünü azaltıp, işlerini kolaylaştırır.
- Çocuk bir meslek seçeceği zaman doğru seçim için bu kayıtlar fayda sağlar.
- Bu tür kayıtlar o ülkedeki çocuk psikolojisinin gelişimi açısından büyük önem taşır (İbrahim Alaaddin, 1334: 181-182).

### 5.1.3. Çocukların Gelişiminde Çevre Etkisi

Eğitimciler çevre şartlarının çocukların her türlü gelişim boyutunu etkilediğine dikkat çekmişlerdir. Bu konuyu inceleyen eğitimcilerden Atuf'a göre, çocuklar 6-7 yaş civarına kadar fikri ve hissi melekeleriyle alakalı olarak oldukça canlı bir gelişim süreci geçirmekte olup, bu dönemde son derece yaratıcı, meraklı ve faaldirler. Fakat söz konusu yaş aralığına geldiklerinde etraflarıyla olan temasları arttıkça bu melekelerini kaybetmeye ve donuklaşmaya başlarlar (Nafi Atuf, 1333a: 396).

Atuf, muhitin etkisinin daha çok çocuğa alışkanlık kazandırmak şeklinde görüldüğüne işaret etmektedir. Her muhit muhatabına kendine göre fikri, bedeni ve ruhi alışkanlıklar kazandırır. Ancak bu alışkanlıklar çocuğun kabiliyetlerini geliştiren, ufkunu açan alışkanlıklar olabileceği gibi çocuğu baskı altına alan, boğan, önünü kapatan alışkanlıklar da olabilir. Kesin olan tek şey çocuğun etrafında gerçekleşen her şeyin onun daha kararını bulmamış şahsiyetine kaçınılmaz bir etkisinin olduğudur.

Okullar ve aileler, kendilerinin hakikat olarak kabul ettikleri “akideleri” çocuğun benliğine işlemek isterler. Atuf'a göre ülkemizde bu telkinler maalesef çocukların istikballerini karartmaktadır. Çünkü çevre bir bütün olarak yüzünü maziye dönmüştür: “Mektepte hocalarımız da, evin yaptığından ekseriya fazla bir şey yapmazlar. Din derslerinde, tarihinde, musâhabât-ı ahlakiyede [Ahlak konuşmaları]” çoğu zaman zihinde canlandırılmayan tarifler geçmektedir. Atuf, bunlar arasında en zararlı olanın “ahlak terbiyesi” adı altında kazandırılmak istenen alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir (a.g.e., 397).

Çevrenin çocuktaki gelişimi etkilediği önemli başlıklardan birisi de meraktır. Atuf, bu konuda Frobel'e de atıf yaparak merak duygusunun insanı başarmaya, hayata tutunmaya motive eden en önemli başlıklardan biri olduğunun altını çizmektedir. Ona göre, insan yaşamak ve kainatın kuvvetini kendi menfaatine kullanmak için bütün “hassalarını, fikrî melekelerini daha küçükten saha-i tecessüse” sevk etmektedir. İnsan bu duygu sayesinde öğrenir, gelişir ve tabiat karşısında kendisini savunur. Çocukta özellikle merak duygusu had safhadadır. Fakat onda bulunan bu ve bunun gibi doğal

olarak var olan duyguları beslemek, geliştirmek, terbiye etmek muhitin etkisindedir. Ebeveynden başlayarak mektep vb. evreler tarafından ocuk teşvik de edilebilir aksine kreltilebilir de (Nafi Atuf, 1333a: 398).

evre faktörleri, çocukların sadece gelecek ufkunu ve merak duygusunu etkilememektedir. Çünkü ocukluk dönemi; hislerin, eğilimlerin, zekânın, fikirlerin de dahil olduğu bütün melekelerin gelişip bireyi hayata donanımlı bir şekilde hazırlandığı dönemdir. Atuf'a göre muhit, maalesef bütün bu melekelerin gelişimini engelleyecek bir konumda bulunmaktadır:

*'Zekânın ve hissin snmesi daha ziyade beş altı yaşlarında başlıyor' derken çocuklarımızın insiyklarını boğan onları çorak çöllerde akıtan ve meyelnlarını (eğilim) kullanamayan muhitlerin ve mürebbîlerin tesirlerini düşünürdüm bu tesirler bizde o kadar umûmîdir ki çocuklarımız için 'zekvet ve hasset bizde sin ile ma'ksen mtensibtir' demekte mütereddid bulunmuyorum; çünkü ocuk yaşlandıkça hayat ehemmiyet kesbediyor; faaliyet, tecessüs ve bütün melekt-ı fikriye ve hissiye şiddetle işlemek istiyor. Terbiyemizin şerit-i hzırası ise bu şiddete mütehammil olmadığından çocuğun çocukluğu ya baltalanmak yoluna sapılıyor, yahut eğilip bükülüp ruhundan şekil şekil gulyabaniler, devler, yamalı miskin fakirler... tevld ediliyor. Altı yedi... dokuz... yaşlarında gördüğümüz çocuklar kuvvetli bir tohumdan kuvvetle doğan, fakat birdenbire ziya, hararet hava gibi hayat i nema şeritten mahrum bırakılan solan yahut tebdil şekil ve renge mecbur olan nebatlara pek benzerler (Nafi Atuf, 1333a: 399).*

ocuk terbiyesinde evre etkisi konusunu inceleyen eğitimcilerden biri de Selim Sırrı'dır. Eğitimcilerin, ocuk eğitimini etkileyen evre konusundaki yaklaşımlarının sınırlarını görmek açısından Selim Sırrı'nın *Oyuncak ve Terbiye* başlıklı makalesi iyi bir örnek olarak görülebilir. Makalede, eski çağlarda sadece eğlence aracı olan oyuncakların, günümüzde çocukların eğitiminde kullanılan önemli bir araç olduğuna dikkat çekilmektedir. Selim Sırrı, oyuncakların dönemlerinin sosyal, siyasal anlayışlarıyla bilimsel çevrede yaşanan gelişmelerden ayrı şeyler olmadıklarına işaret etmektedir. Mesela Rousseau'nun, çocukların hoş görünmeyen insanlardan büyüdüklerinde korkmamasını sağlamak gayesiyle, oyuncakların yüzlerinin çirkin yapılması gerektiği yönündeki tavsiyesi sebebiyle Avrupa'da 17 ve 18. y.y. boyunca bütün oyuncaklarının yüzleri çirkin yapılmıştır. Aynı şekilde oyuncaklar birçok keşif

ve icadın gerçekleşmesine vesile olmuşlardır. Paratonerin icadına bir uçurtmanın vesile olduğunu hatırlatan Selim Sırrı, savaş zamanı savaş oyuncaklarının, mütareke zamanı elektrikli tramvaylar, otomobiller, motorlar gibi oyuncakların vitrinleri süslediğine değinmektedir. Ona göre, çocuklar daha küçücükken “fennî sınıî” gelişmenin küçük ölçekte örneklerini oyuncak olarak tecrübe ederler, onları öğrenirler (Selim Sırrı, 1923: 119).

#### 5.1.4. Yaş Dönemlerine Göre Çocuktaki Eğilimler

Çocukların yaş dönemlerine uygun olarak farklı eğilimlere sahip olduklarını belirten eğitimciler, onların büyümesinin ve yaşamasının da bu sayede olduğuna işaret ederler. Yaşa bağlı çocukluk dönemlerine dikkat çeken Atuf’a göre çocuk, muhitinde yaşayabilmek için birtakım eğilimler ve yaradılıştan gelen özelliklerle doğar, bu eğilim ve özellikler de zamana, çevreye ve çocuğun ihtiyacına uygun olarak şekillenir.

Üstelik normal zamanda kabul görmeyecek birtakım eğilimler çocukluk dönemi için gerekli olabilmektedir. Söz gelimi “hodbînî” denilen bencillik temayülü bunlardan biridir. Atuf’a göre, fena huylardan addettiğimiz bu temayül çocuğun büyüüp gelişebilmesi, kendini acziyetten kurtarabilmesi için gereklidir. O, çocuktaki enaniyeti onun varoluş mücadelesinin ve tekâmülünün bir parçası olarak değerlendirmekte ve doğal karşılanması gerektiğini düşünmektedir (Nafi Atuf, 1334: 772).

Atuf, sosyal bir varlık olması sebebiyle, aile ve arkadaş gibi toplulukların arasında yaşayan çocuğun, almak kadar vermeyi yahut sevdikleri için fedakarlıkta bulunmayı da öğreneceğinin altını çizmektedir. Bu sebeple bireyle toplum arasında sürekli bir çatışmanın olduğunu iddia eden Hobbes, Pascal ve Rousseau gibi düşünürleri eleştirmektedir (Nafi Atuf, 1334: 772).

Çocukluk çağı özelliklerinin tıpkı insanlığın tarihi süreç içinde tekâmül etmesi gibi, zamanla olumluya doğru evrileceğini savunan Atuf, gençlik çağında bencilliğin “diğergâmlığa” yani başkasını öncelemeye dönüşeceği kanaatinde:

*İnsanların maneviyatındaki tekâmül, hodbînîden diğerbenîye doğru gitmek suretiyle tecelli eder. Ferdin maneviyatındaki bu tekâmül, beşeriyetin tarihi tekâmülüne pek uygundur. Çocuk terbiyesinde beşeriyetin tekâmül-i tadrîcîsini nazar-ı dikkate almak lüzumunu ileri sürenler, bu itibarla fikirlerinde aldanmıyorlar. Filhakika melekât-ı rûhiye, temâyülât-ı beşeriye tadrîci bir tecelli ve inkişâfa tabidir. İrade taklitten sonra kendi kudretini*

*gösteriyor. Hafıza-i lemsiye, meleke-i tecrîde tekaddüm ediyor. İbtida hevâsının yardımıyla malûmât kazanan çocuk, nihayet akli sayesinde büsbütün mücerret fikirlerle uğraşıyor* (Nafî Atuf, 1334: 773).

##### **5.1.5. Çocuk ve Gençte Ruh Sağlığını Koruma Aracı Olarak Neşe**

Eğitimciler, çocukların sağlıklı olabilmesi için neşeyle büyütülmesi gerektiğine işaret etmektedir. Mehmed Ali'ye göre, ailelerin çocukların fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını bilmemesinden dolayı tam tersi bir uygulama yapılmaktadır. Bu yanlış yaklaşımlar ve yargılar sebebiyle çocukların hayatı adeta kararmaktadır:

*Lakin daima vaktinden evvel ihtiyarlayan Türk kitlesinin ocaklarında görülen sükut, ağırlık, ve bazen kasvet bizim saadet-i hayâtiyeyi, neslin vazife ve ehemmiyetini pek başka türlü telakkî ettiğimize delalet eylemektedir. Bizde ekseriya ciddiyyet abûsetle, vakar kibirle terbiye riyâkârlıkla, faaliyet hoppalıkla tefsir olunur, hayat ve sıhhatin en esaslı tezahürâtı ma'yûbâtan addedilir [ayıp, kusur] (Mehmed Ali, 1334: 202 ).*

Mehmet Ali, çocukların asrın ihtiyacı olan bireylere dönüşebilmesi için sağlık ve neşelerinin tam olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Mutlu bir çocuk doğal olarak hayata ve meselelere de şen yaklaşmaktadır. Fakat böyle çocuklar aile içerisinde şımarıklıkla yaftalanmakta, öğrenci ise hafif meşrep kabul edilmektedir. Asırlardan beri tekrar eden bu “yanlış telakkîler hüznün, elem, şahsi teşebbüsten yoksunluk, atâlet gibi içtimâî hastalıklardan” başka bir şey doğurmamıştır (Mehmed Ali, 1334: 202 ).

Mehmet Ali'ye göre, çocukluktan itibaren oluşan bu yaklaşım gençlik dönemini de içine alacak şekilde devam etmektedir. Maalesef bu şartlar altında gençler de ruhen zarar görmektedir. Kasvetli ve neşesiz bir ortamda yetişen gençlerin okudukları eserlerin oluşturduğu iklim de en az ortamları kadar genci etkilemekte, onları ümitsiz, heyecansız ve mutsuz kılmaktadır. Bu karamsar hava altında genç geleceğe dair ümit besleyemediği gibi, çevresine karşı nefret dolmakta ve kendisinden de ümidi kesmektedir. Bunun neticesinde de çocuklar mücadele azmini kaybetmektedir.

Başka milletlerin gençleriyle ilgili gözlemlerini de aktaran M. Ali, bizim gençlerin aksine Fransız ve Bulgar gençlerinin istikballe ilgili umut dolu, cevval, mücadelecî bir ruhla yetiştiklerini aktarmaktadır. Soğuk tabiatlı İngilizlerin bile çocuk ve gençlerin neşeli bir tabiat kazanabilmeleri için pek çok aktiviteler, şenlikler düzenlediklerini;

onlar için hazırlanan kitapların da neşeli bir ruh halini teşvik eder mahiyette olmasına dikkat ettiklerini ifade etmektedir (Mehmed Ali, 1334: 208-209 ).

Mehmed Ali, çocuklara uyguladığımız ve hüznü merkeze alan terbiyenin bütün hayatı etkileyen psikolojik çıktılarına da dikkat çekmektedir. Hüzne bağımlılık, hayal kırıklığı ve kendini her şeyden soyutlama psikolojisini beraberinde getirmektedir. Tecrid ise canlılığın, zihnin ve iradenin zarar görmesine, kötü eğilimlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Terbiye tam da bunları ortadan kaldırmaya çalışmalıdır: “Halbuki usûl-i terbiyenin en mühim bir kısmı da muhtelif oyunlar, terbiyevî – tıbbî vasıtalar, aklı ve uzvî meşgaleler ile bu noksanlara set çekmeye çalışmaktır.”

Öte yandan bir kışla disiplini içerisinde çocuğu neşeli tavırlardan gülücüklerden uzak bir şekilde terbiye etmenin sonucu “kansızlık”, “hayalperestlik”, “mahzûniyet” gibi olumsuzluklara düşürmektir. Oysa terbiyeden beklenen gaye çocuklara yalnız “ilim ve fen malûmâtı kazandırmak” değil “onları sağlam, cüretkâr, katî irâdeli, kuvvet ve mefkûrelerinden emin olan efrâda muhtaç olan cemiyet için” hazırlamaktır (Mehmed Ali, 1334: 209 ).

## **5.2. Kadın**

Modern dönemin en çok tartışılan konularından birisi de kadın meselesidir. Üretim ilişkilerindeki değişim, sosyal hayat ve eğitim alanında kadınlar için yeni bir anlayışın oluşmasını beraberinde getirmiştir. Yaşanan değişim farklı düzeylerde anlaşılmış ve anlayış farklılıklarına göre de çeşitli yaklaşımlar sergilenmiştir. II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri, bu değişimin oldukça kritik bir evresinde konuyu tartışarak yerleşik roller ile modern rollerin sağlıklı bir şekilde bağdaştırılması için çaba sarf etmişlerdir. Sarkacın ağırlığını Avrupa’daki tarza yaklaştırma eğiliminde olan isimler olsa da kadın meselesinin büyük oranda denge üzerinden tartışıldığını söylemek mümkündür.

### **5.2.1. Kadının Sosyal Konumu**

Kadının sosyal rolü, II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinin tartışmalarında çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Kız çocuklarına verilmesi gereken terbiye, aktarılacak olan bilgi ve eğitim göreceği okullar onları sosyal rollerine hazırlayan birer araç olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde kadının saygınlığı, büyük oranda öne çıkan sosyal roller üzerinden tanımlanmıştır.

Tartışmalar, kadın anlayışının “seri bir inkılâba ve tekâmüle” uğradığının ve eski kadın algısının hızla yıkılmakta olduğunun farkında olunarak yürütülmektedir. Bu hızlı inkılap sürecinin kızların ruhunda doğal olarak çeşitli buhranlara yol açtığının altı çizilmektedir. Buna bağlı olarak kadına dayalı ahlaki mefkûrelerin de yıkılmasının kaçınılmaz olduğu tespit edilmektedir. Eğitimcilere göre anane ve adetlerin dayanağı ahlaki kanaatlerdir. Ahlaki ilkelerin hayat bulmuş hali olan adetler değişikçe vicdan ve ahlaki imana duyulan güven sarsılmakta, bu durum ise bunalıma yol açmaktadır. Bununla birlikte, yaşanan değişim karşı bir direnç de doğurmaktadır. Mehmed Emin’e göre, değişime karşı çıkışın temelinde yerleşik sosyal rollerin değişiyor olması yatmaktadır. Mesela kadının iktisadi hayata karışmasının hoş görülmemesi, kadının daha ziyade ailenin teşkili ve idaresi ile görevli görülmesi anlayışına dayanmaktadır (M. Emin, 1333b: 603).

Kadın tartışmaları, sadece toplum içerisindeki gerçeklikler üzerinden tartışılmamakta, uluslararası gelişmeler tartışmanın muhtevasını doğrudan etkilemektedir. Bu etkileşimi görmek adına Rıza Nur’un Viyana’daki kız okulları üzerine yaptığı inceleme ziyaretinden kadın meselesine dair edindiği izlenimler ve öneriler temsil düzeyi yüksek bir örnektir. Onun kız okulları ile alakalı edindiği uluslararası tecrübe sadece okullarla sınırlı kalmamış, gözlemleriyle kadınların eğitimi, toplumsal örgütlenmeleri, sosyal konumları, ekonomik durumları gibi konularda da kanaatler ortaya koymuştur. Viyana kız okullarının sınıflandırılması ve üretimle olan ilişkisi Rıza Nur’a ülkemizdeki kadınların konumu ile ilgili karşılaştırma imkânı vermiş, bunun sonucu olarak da üretim süreçlerine katılım üzerinden bir karşılaştırma ve toplumsal eleştiri yapmasına zemin hazırlamıştır.

Dr. Rıza Nur, Viyana’daki kız okullarını ziyaretinden sonra bir memleketin ilerleyebilmesi için kadınların ne kadar önemli olduğu yönünde kesin kanaate sahip olmuştur. Viyana’daki kadınların devlet ve belediye desteği ile “sosyeteler” kurduklarını; bu kurumlar sayesinde kız mektepleri vb. kurumlar meydana getirebildiklerini; eğitimin ise kız, erkek ya da kız-erkek karışık bir surette yapılabilirdiğini; üniversitelerde kadınların her bölümde erkeklerle yan yana öğrenim görebildiğine dair gözlemlerine de yine söz konusu ziyaret sebep olmuştur (Rıza Nur, 1327: 120).

Aynı şekilde Viyana’da faaliyet gösteren kız okullarının toplum katmanlarındaki farklılıklara uygun eğitim programları uyguladığı ve kurumların kendi alanlarına özel

eğitim kurumları açtıkları da Rıza Nur'un ziyaretleri sırasında edindiği tecrübelerdendir. Rıza Nur'un aktardığına göre kız okulları; elitlere özel lise eğitimi, genele hitap eden ilkokul ve lise eğitimi bir de fakir ve orta halli ailelerin çocuklarına sınaî (meslek) eğitimi verenler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Ayrıca aşçılıktan terziliğe kadar hemen her alana dair bir kurum bünyesinde ya da tamamen o alanın eğitimine ayrılmış okullar bulunmaktadır (Rıza Nur, 1327: 120-121). Osmanlı eğitim sisteminde olduğu gibi, farklı ülkelerde de kurumların kendi elemanlarını yetiştirecek okulları açmasına yönelik uygulama örneklerine rastlanmaktadır.

Yazar, zeminin ağaçtan ziyade çini, binaların ahşaptan ziyade kagirden yapılması örneklerinde olduğu gibi mekteplerin inşasında kullanılan malzemeye, mektep banyolarının düzen ve temizliğine, muhakkak bir jimnastik salonunun bulunmasına, beden terbiyesinin oyunlarla da desteklenerek ihmal edilmemesinin önemine dikkat çekmektedir. Rıza Nur, bu okulların faaliyetlerinin -bazıları kısmi devlet desteği alsa da- büyük oranda kadınların kurduğu ve desteklediği sivil toplum kuruluşları tarafından yürütüldüğüne dikkat çekmektedir (Rıza Nur, 1327: 123).

Bu mektepler genç kızları sadece iş ve sanat sahibi kılmakla kalmayarak, aynı zamanda ortaya koydukları mal ve hizmetin ticaretiyle ülke ekonomisine de katkıda bulunmalarını temin etmektedirler. Rıza Nur, Viyana'da üretim yapan mekteplerden birinin Londra, Paris, Frankfurt vb. merkezlerde satış şubeleri açmış olması ya da bünyesinde bir istatistik bölümü barındırmak suretiyle en karlı satışı gerçekleştirebilecek malı, üretim miktarını ve pazarını bulma işlemini gerçekleştiriyor olmasını dikkate şayan bir örnek olarak sunmaktadır (a.g.e., 123-124).

Viyana'daki gözlemleri üzerinden kıyas yapan Rıza Nur'a göre, Osmanlı toplumunda kadın bir ev eşyasından farksız, atıl bir vaziyettedir. Onlar cehalete mahkum edilmiş, tüketici ve bir hiç konumundadır. Öyle ki, kadın hukuken de hakkı olan mal ve mülkünü tasarrufta aciz kalmakta; buna uygun sosyal zeminin olmamasından dolayı bu hakkı onun yerine kocası kullanmaktadır. Ona göre, kadınların bu durumdan kurtulabilmeleri için kocalarının yanında üretime katkı sağlayarak çalışmaları gerekmektedir (a.g.e., 125).

#### **5.2.1.1. Annelik**

Kadının sosyal rolü kapsamında tartışılan önemli başlıklardan biri de annelik konusudur. Yürütülen tartışmalarda kadın aile merkezli konumlandırılmaktadır. Aile

açısından bakıldığında kadının anneliği, terbiye eden ve nesil yetiştiren yönüyle temel statü olarak görülmektedir. Bu yaklaşım Batı’da açılan modern eğitim sistemine bağlı okullarda da benimsenmektedir. Filiz Meşeci Giorgetti, Fransa’da 1867 yılında çıkarılan yasanın 500’den fazla nüfusu olan yerleşim yerlerinde kızlar için ayrı okullar açılması zorunluluğu getirdiğini belirtmektedir. Bu okullarda da -klasik dönem eğitim sisteminde olduğu gibi- kızlar ev merkezli konumlandırılmakta, iyi bir eş ve anne olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır (Giorgetti, 2016: 137 - 138).

Kadınların eğitimi ve sosyal konumu üzerine Osmanlı modernleşme döneminde çalışma yapan öncü isimlerden biri de Ayşe Sıdika Hanım’dır (1872 – 1903). Bir kadın eğitimci olarak onun çalışmaları, dönemin kadın düşüncesini yansıtmaları bakımından oldukça dikkate değerdir. İstanbul Zapyon Rum Kız Lisesi’nde eğitimini tamamlayan ve iyi derecede Fransızca bilen Ayşe Sıdika Hanım, Kız Öğretmen Okulu’nda (Darülmuallimat) pedagoji öğretmeni olarak görev yaptı. Bir milletin gelişmişliğini ve medeniliğini kadına verilen eğitim üzerinden ölçülebileceğini savunan Ayşe Sıdika Hanım’a göre, kadınların temel rolü anneliktir. Onun *Usûl-ı Talîm ve Terbiye Dersleri* (1313/1897) adlı eğitim pedagojisi kitabında anne-çocuk ilişkileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Pedagojik bakış açısının oluşmasında etkili olan Herbert Spencer’in zihinsel, fiziksel ve ahlaki eğitim konusundaki fikirleri oldukça etkilidir. Ayşe Sıdika Hanım, bireyin bu alandaki eğitiminde en önemli rolün okul ve öğretmene ait olduğunu düşünmektedir (Aktan, 2018:138).

II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yaklaşımı da ağırlıklı olarak bu düşüncelerle paralellik göstermektedir. Kadının annelik rolüne vurgusu yapan isimlerden Mehmed Emin, diğer rollerin ve sosyal hayatta yaşanan değişimlerin neticelerinin “söz konusu istinatgâhları yıkmasına” izin vermemesi gerektiğine dikkat çekilmektedir. M. Emin’e göre, kadın pekala ticaret yapabilir fakat bu durum onun asıl vazifesini unutması anlamına gelmemelidir. Aynı şekilde birtakım değişimler yaşansa da o uygulamanın dayanağı olan değer ortadan kalkmaz. Söz gelimi tesettür algısı değişmiş olabilir fakat bu durum onun iffet kavramına dayandığı gerçeğini değiştirmemelidir. Bunun için genç kızlarımızın ruhunda vicdani ve ahlaki hisler güçlendirilmelidir (M. Emin, 1333b: 603).

Kadının konumuyla ilgili makalesinde kadının annelik yanında mürebbîlik boyutuna da yoğunlaşan Atuf, metne anneliğin ulviyetine işaret etmek için Roma döneminden aktardığı çarpıcı bir örnekle başlamaktadır. Atuf’un aktardığına göre Roma kadınları



arasında lüks, gösteriş, zevk ve debdebenin aile gibi değerlerin yerini aldığı bir dönemde, kadınların ziynet eşyalarını sergiledikleri davetler verilmektedir. Bütün kadınlar sahneye çıkarak sahip oldukları mücevheratı teşhir etmektedir. Bu davetlerden birine Tiberius [Claudius Nero]'un (M.Ö. 42 – 14) annesi Korneli de iştirak etmektedir. Atuf, onun üzerinden kadının annelik konumuna vurgu yapmaktadır:

*Bu faziletkâr kadın ilerledi; kalbi çocuk ve aile aşkından başka bir sevdâ ile çarpmamıştı. Bu ilahî muhabbetten müftehir, bütün o mağrur ve mütehakkim refikaları arasında adalet ve asaletleri ile mâruf iki oğlunu çağırdı. Kendisinden mücevherâtını soran kadınlara oğullarını göstererek: ‘işte benim mücevherâtım!’ dedi. ‘Korneli’yi hürmetlerimiz içinde yalnız düşünürken bile, ondan kadınlığın ve analığın mukaddes vazifelerini mülhem olmamak mümkün değildir. Bu ne yüksek, ne kıskanç bir şefkattir ki elmasın, altının... asrın bütün ihtiraslarını susturan teşhirkâr kuvvetini zîr ve zîr ediyor (Nafi Atuf, 1333c: 289).*

#### **a) Bir Eğitimci Olarak Anne**

Terbiyeye etki eden unsurları aile, okul ve çevre olarak sıralayan Atuf; ailenin, özellikle de annenin terbiye edici rolünün her üç alana da etki ettiğine dikkat çekmektedir. Bir anne, çocuğu okula başlayana kadar çocuğunun eğitimiyle bizzat meşgul olurken doğal olarak çocuk üzerindeki tesir ve hâkimiyeti zirvededir. Fakat çocuğun mektebe başlamasıyla buna çevre etkisi eklenmektedir. Okul hayatının başlaması annenin rolünü sonlandırmaz. Aksine çocuğun okul hayatına uyum sağlaması, mektepte verilen terbiyenin iyi etkilerinin devam etmesi ve yerleşmesi için anne ile okul arasında ahenk sağlanması çok önemlidir: “Ve nihayet ana, çocuğun her zaman mahrem esrârıdır; onun sâdık ve fedakâr müşaviridir.” Annenin etkisi çocukluk döneminden sonra da devam etmektedir: “Gençlik devrinin buhranları hep ananın havl-i rikkat ve şefkatinde sükûn bulur. Ana, senelerin ekseriya kıymetdâr tecrübelerine, irfan ve şefkatine dayanarak oğlunun tarz-ı hareketini, seciyesini, ahlakiyesini korur.” (Nafi Atuf, 1333c: 290).

Mustafa Şekip, kadını -özellikle annelik rolüyle- babadan ziyade toplumun ruhunu oluşturmada, kısaca insanı insan yapan melekelerin hayat bulmasındaki temel unsur

olarak tanımlamaktadır. İyi bir terbiye almış anne, toplumu baştan inşa edecek en önemli değerdir:

*O ne kadar bedîî, ahlakî, dinî, millî olursa daha beşikten bütün bir millete mütekâmil bir harsın en feyizli ve galeyanlı ruhunu aşılar. Zevce, anne, hemşire muhabbetinden esâsını almamış dinî, ahlakî ve bedîî hisler terbiyevî ve medenî kıymetlerden mahrum ve sûnî tahassüslerdir. Erkek, çok kere, baba olmaktan ziyade zevcdir. Kadın ise zevce olmaktan ziyade annedir. Evladına daha beşikten şefkat, rikkat, hasbî muhabbet, zevk-i fedâkârî telkin eden analar olmasa insanları hayvânî hodgamlıktan hangi kuvvet çıkarabilir. Kadının zaîfe, âcize karşı rikkati ruhunun en tabii bir meyvesidir (Mustafa Şekib, 1334b:13)*

Anneyi toplumsal ahlakın inşa edicisi olarak gören A.F. adlı yazar ise toplumun bütün meselelerinin çözümünün temelinde ailenin olduğuna işaret etmektedir. Alman filozof Ziegler’in “her toplumsal mesele ahlaki bir meseledir” sözüne atıf yapan A.F., toplumsal meselelerin çözümünde bireysel çabalardan ziyade ancak toplumun geneline hatta tamamına yayılmış çabaların olumlu sonuç verebileceğini belirtmektedir. Bunun da ancak terbiye ile mümkün olabileceğini ve terbiyeye bir mantık silsilesiyle çocuktan başlanması gerektiğini ifade eden A.F., çocuğu yetiştirenin anne olması sebebiyle bu hususta en temel unsurun o olduğuna dikkat çeker. Bu yaklaşıma göre toplumun bütün problemlerini çözüme kavuşturacak en önemli müessir annelik rolünü hakkıyla yerine getiren kadındır (A.F., 1328a: 276).

Satı Bey de bir çocuk üzerinden yeni bir toplum inşa edecek en önemli etkenin anne olduğu kanaatindedir. Bu sebeple de “beşiği sallayan el dünyaya hükmeder” sözüne iştirak etmektedir: “Bu el bir milleti kurtarmaya karar verince, millete ta beşikten başlayarak kuvvet vermeye azmedince, o milletin istikbali için hiçbir korku kalmaz.” (Satı, 1330a: 36).

Selim Sırrı’da büyük mücadelede kadının toplumu inşa edici güç olduğu düşüncesindedir. Ona göre milletler arasındaki mücadele geçmişten daha farklı enstrümanlarla yürümektedir. Yeni mücadelenin silahları çalışma, zekâ ve bilgidir. Selim Sırrı’ya göre bu sebeple kadınların mükemmel bir tahsil ile bunu temin edecek nesilleri yetiştirmeleri üzerinde durulması gerekmektedir (Selim Sırrı, 1327: 17-18).

Kadının birey üzerinden bütün toplumu terbiye ve inşa eden temel etken olduğunu düşünen isimlerden birisi de Ekrem Şemhi'dir. Şemhi'ye göre sanat, ilim, fen, mektep, terbiye, medenî cesaret ve mukavemet gibi memleketimizde sıkıntılı, eksik kalmış ne kadar konu varsa hepsinin bir ucu kadınlık meselesine dayanmaktadır (Şemhi, 1328: 265).

Yaşamak, hak ve kuvvet üçlüsü arasında “yaşamak bir haktır, hak kuvvetsiz olmaz, yaşamak kuvvetledir” şeklinde bir mantık silsilesi kuran Şemhi, kuvveti de tarif etmektedir. Ona göre kuvvet; demir bir bünyeye, çelik bileklere, düşünen ve üreten bir zihne sahip olmak demektir. Yaşama hakkı, ancak kemâle ermiş bir zihin sayesinde hakkıyla muhafaza edilebilir. Düşünen bir zihnin temelleri ise anne kucağında atılmaktadır:

*İnsan; ilk kâbiliyet-i terbiyevî ve kabûliyesini anne kucağında kazandığı gibi hayatın bütün muhtelif edvârında, meserret ve felâket anlarında da kadının sakin düşünen ruhundan cesaret ve büyüklük istiâre eder. Bütün büyüklüklerin temeli anne kucağında kadın şefkat ve itinâsıyla atılır, bozulmayan ebedi terbiye-i millîye ve ahlakiye; hissedeni, düşünen annenin âgûş-i samimiyetinden menşeyini alır. Bunu, bu ebed-meal kanunu vaz eden insanlar değil, tabiattır, büyük kuvve-i tabîyedir. Tabiatın ebedi bir intizâm içinde dönen manzûme-i kavâninine muhalefet daima adem-i muvaffakiyetle neticelenir (Şemhi, 1328: 266-267).*

Tabiatın kadına biçtiği bu görevi ona vermekte gösterilecek tereddüdün vereceği zararın telafisi çok güç olacaktır. Şemhi'ye göre, yaşamakta olduğumuz bütün sıkıntıların ve inkâr edilemez sükûtumuzun temelinde sağlam, sağlıklı bir bilince ve derin bir tefekkür yeteneğine sahip olamamamız yatmaktadır. Önce kadınlarımızda sonra onlar vasıtasıyla neslimizde bilinç geliştirmeyi başaramadığımız müddetçe atacağımız her adım köksüz ve temelsiz kalacak ve geriye ricat edecektir (Şemhi, 1328: 267).

Atuf, annenin terbiyedeki önemi üzerinde daha detaylı durarak, annenin çocuğun beden, fikir ve duygusu üzerinde tesirli olduğunu ifade etmektedir. Bu üç alan arasında beden ve duygu üzerindeki tesiri çok daha güçlüdür. Ona göre, çocuğun fikri terbiyesiyle daha ziyade okul ilgileneceği için anne çocuğunun bedenini sağlıklı geliştirmesi ve ahlaki bir varlık haline gelmesi ile meşgul olmak durumundadır. Bu

büyük sorumluluğu yerine getirebilmesi için annenin “her daim teyakkuz halinde olan bir rikkat ve şefkat” duygusuna sahip olması gerekir. Annenin sahip olduğu bu duygular tek başına yeterli değildir. Atuf’a göre aynı zamanda annenin çocuğuna aktarılabilir fikirlerle ve niteliklere sahip olması gerekir. Böylece “mütefekkir, ahlâkî ve hassas bir varlık olan” çocuk gerekli yetiştirilebilir. Çocuğun annenin elinde eğlenceli bir oyuncak olmadığı, annenin yönlendirme ve idaresiyle insanlığa faydalı veya zararlı olma yeteneği kazanan bir varlık olduğu anlaşılır (Nafi Atuf, 1333c: 290).

Ailenin diğer fertleri ise bu terbiye sürecine yardımcı konumundadır. Annenin bu konudaki en büyük yardımcısı babadır. Atuf da babanın rolü konusunda Şekip’le benzer bir bakış açısına sahiptir. Ona göre babanın görevi evin geçimini temin ederek anneye imkân ve zaman tanımak, tavır ve davranışlarıyla da çocuğa örnek olmaktır. Çocuk taklit ederek öğrenen bir varlık olduğu için örnek aldığı şahsiyetler önemlidir. Zaman içerisinde bu örneklerle ailenin amca, dayı, kardeş gibi başka unsurları da katılabilmektedir. Ancak Atuf’a göre anne bütün bu rolleri mecbur kaldığında tek başına yerine getirebilecek kudrete sahiptir: “Mamâfih bütün bu kuvvetlerden mahrum olsa dahi, faziletkâr ve vâkıf bir ana, terbiyesini ikmal için elzem anâsırı yaratmakta aciz kalmaz.” Son tahlilde çocuğun terbiyesinden asıl sorumlu olan kişi olarak “fedakâr valide, tecrübesinden geçirerek iyi ve hayırlı bildiği şeye çocuğunun da malik olması için” yoğun bir çaba sarf eder (a.g.e., 291).

Atuf’a göre, annenin kritik sorumluluk alanlarından biri de çocuğun fiziki olarak yetiştirilmesidir. Zira onun yetiştirilmesinde sadece sevgi ve şefkat yeterli değildir. Soluduğu hava, tükettiği gıdanın içeriği ve kıyafetlerine kadar birçok gereklilik vardır ki bunların yetersiz olması da tıpkı fazla olması gibi zararlıdır. Dönem itibarıyla çocuk ölüm oranının yüksekliği düşünülecek olursa bu husus daha da önem kazanacaktır. Atuf’un aktardığına göre çocuk ölümlerinin 1/5’i doğumu takip eden ilk yıllarda, 1/3’ü ise beş yaşın altında gerçekleşmektedir. Bu sebeple milletin geleceği açısından annelerin bu konudaki yetkinliği oldukça önemlidir:

*Validelerin hayatı afetlerin, felaketlerin en büyüğüdür. Nesiller cahil ve tembel anaların ellerinde söner. Almanlar gibi yükselmiş ve ‘her şeyin üstünde Almanya- Deutsland uber alle’ diye tegannî eden bir millet, feyzini mutlaka ana kucağından almıştır. Her cemiyetin en büyük menfaati kadınlara hayatın ve sıhhatin kanunlarını öğretmek suretiyle onların cehaletlerini izale*

*etmek ve bilhassa çocukların ilk yaşları zarfında onlara yapılacak tekayyüdâtı onlara belletmektir* (Nafi Atuf, 1333c: 292).

Çocuğun his ve beden gelişiminden başka fikir hayatında da annenin önemli görevleri vardır. Annenin soru ve cevapları “Sokrat’ın usulünden çok daha müessirdir; çocuğun dikkatini daha ziyade tahrîk ve ikaz eder; uyandırır, durgun fikirleri fişkirtir.” Atuf’a göre fikir ve hislerin büyük bir bölümü çocuğun manevi derinliklerinden ancak “validenin bu ilahi tesiriyle kopup” çıkabilmektedir (Nafi Atuf, 1333c: 293).

Atuf, annenin etkisinin çocukların okul hayatına çok net bir şekilde yansıdığını iddia etmektedir. Ona göre, annelerin özelliklerine göre mektebe gelen çocuklar iki guruba ayrılmaktadır. Bunlardan ilki “zeki, faal, nâzik, mantıklı ve makul” annelerin çocuklarıdır ki bu çocuklar tavır ve davranışlarında olsun ders başarılarında olsun annelerinin özelliklerini yansıtırlar. İkinci gruptaki çocuklar ise “beceriksiz yahud tembel validelerin” çocuklarıdır ki bunlar bilgileri zayıf, zevkleri kaba ve adi, seciyeleri kararsız, bir mesleğe hazırlanmak için alınması gereken derslerden az bir fayda ve başarı sağlayabilecek çocuklardır. Atuf’a göre “büyük adamlar kendi analarının eserdir” sözü pek doğrudur (Nafi Atuf, 1333c: 294).

#### **b) Çocuk terbiyesinde anne neyi öncelemeli, neye dikkat etmelidir?**

Annenin, çocuğun eğitimini bir metoda tabi olarak sürdürmesi gerektiğini düşünen Atuf, bu yöntemin disiplinle oluşturulmasını önermektedir. Anne çocuğun hayatını sıkı bir düzenle disipline ederek onu “usûle, îtidâle ve intizâma” alıştırmalıdır ki bu sayede onun ahlakını tamamlayabilsin. Düzenli hayat ancak her konuda belirli “usul ve fenne riâyet” ile mümkün olabilmektedir. Çocuktaki “ahlak ve seciye” gelişimi için bu yöntem ve kurallara uygun hareket etmek mükemmel alıştırmalar olacaktır. İyi çerçevelenmiş ve belirli prensipler üzere sürdürülen hayat “namuslu adam” yetiştirmek için en uygun yoldur. Atuf’un metod üzerinde fazlaca durması çocuğun yapısındaki hassasiyet sebebiyledir:

*Çocuğun fikrî, bedenî ve hissî kabiliyetleri validenin ellerinde tavazzuh ve ta‘ayyün edecektir. Hiçbir şey yoktur ki genç bir çocuk kadar kırılabilir, zayıf ve mütehavvil olsun. Hassasiyet ve zekâsı her an mârûz-i tahavvül olduğu cihetle bu tahavvülâtta ana çocuğun tabiatına en muvâfık gelen, bizzat en güzel ve iyi olan şekli seçmeli ve daima tekrar edilecek temrinler yardımıyla bunu çocuğun fitratında çok iyi tespit etmelidir* (Nafi Atuf, 1333c: 293).

Atuf, validenin asıl vazifesini, dönemin anneye genel bakışını da içine alacak şekilde, vurgulamaktadır. Çocuğun maddi ve bedeni ihtiyaçlarından sonra manevi ihtiyaçlarının ortaya çıktığına dikkat çeken Atuf, bu ihtiyaçların karşılanacağı kaynağın aile muhabbeti olduğunu ifade etmektedir. Ona göre aile muhabbeti bütün faziletlerin, erdemlerin şartı ve kaynağıdır ki, hayatın kıymeti, hayatı kuşatan bu sevginin niteliği üzerinden ölçülür. Atuf, aile muhabbetinin merkezine anneyi yerleştirerek, onu olumlu özelliklerin kaynağı olarak konumlandırmaktadır. Annenin sorumluluğunu yerine getirip getirememesine göre, bireyden topluma doğru bir yükseliş veya düşüş yaşanacaktır:

*Sadakat ve fedakârlık denilen hissiyât-ı necîbe ve âliyenin menba-ı ilhâmı aile sevgisidir. Hamiyet, vatanperverlik... hep bu muhabbetten gün alır. İşin bu kısmını bilmeyen, çocuğunun kalbini hiç kazanmayan; babasını, büyük babasını, oğlan ve kız kardeşlerini, dostlarını mukaddes ve aziz tanıttırmaya muvaffak olmayan bir valide milletine bir hodbîn, tahribkâr ihtiraslara, muvâzenesiz infirâdiliğe tek düşen bir hodbinden başka bir şey yetiştiremeyecektir! Muvaffak olan bir valide ise mensup olduğu asra yeni fezâil ile mücehhez bir vücut, şehrine hakiki bir vatandaş, vatanına kahraman bir müdâfi', ve her iyi gördüğü ve iyiliğine, doğruluğuna inandığı hareket ve davaya da ateşin bir taraftar yetiştirecektir (Nafi Atuf, 1333c: 293-294).*

Annenin rol modelliği de Atuf tarafından dikkat çekilen önemli başlıklardan bir diğeridir. Anne örneğiyle çocuğa ilk terbiyesini vermektedir. Çocuğun öğrenmesinde merak ve taklidin yeri düşünüldüğünde onun ilk örneği ve taklit edeceği kişi doğal olarak annesi olacaktır. Çocuktaki tevazu, girilen işlerde başarı için gayret ve sabır hep bu ilk örneği taklit yoluyla öğrenilir. Okulun bu konudaki etkisinin sınırlı olacağını düşünen Atuf, çocuğun evde anne tarafından küçük hizmetler yoluyla sürekli meşgul edilerek, aileye hizmet, sadakat, kendinden yüksek gördüklerine itaat gibi değerleri kazanmasının önemine işaret etmektedir. Bu kazanımlar çocuğun geleceği için faydalı olduğu gibi onun düşünce ve duygu gelişimini de olumlu etkiler (Nafi Atuf, 1333c: 293-295)

Çocuklarda potansiyel olarak bulunan diğer güzel eğilimler ise “hakikat sevgisi”, “güzel ahlak meyli”, “adalet sevgisi” ve “fazîlet aşkı” olarak sıralanabilir. Bunlar davranışlara yansımadan önce annenin söz ve fiilleriyle çocuğun şuuraltında yer edinir. Fazilet aşkı “daha sonra vicdânî, kanûnî vazîfeyi taht-ı hükmüne alacak, en

karişik ve en mühim ahvâlde hayatın zıyasını, meşalesini teşkil eyleyecektir.” (a.g.e., 293-295)

İnsan yaradılışına ve gelişimine uygun olarak ruhu terbiye edilen bir çocuk, Atuf’a göre kendine hakimdir, doğru düşünme ve davranış biçimlerine sahip, daima karşılaştığı meselelerin üstesinden gelebilecek yetkinliktedir. Bu şekilde anne terbiyesi almış olan bir çocuk büyük bir güvenle okula ve topluma uyum sağlayabilir. Bu şekilde anne kucağında şahsiyeti mükemmel bir şekilde oluşmuş olan bir çocuğu toplum hayatının olumsuzlukları sarsa bile, onlardan kurtularak yine dik durmayı başarabilecektir. Atuf’a göre: “Sağlam ve selim bir vücûda, işlenmiş bir rûha, iyi ve temiz bir kalbe, müstakîm bir vicdana, sadakat, hamiyet, fedakârlık... gibi âlî esaslara istinâd eden büyük ve metin bir binâ-yı terbiye en müthiş fırtınalarla bile” başatme gücüne sahiptir (a.g.e., 293-296).

### c) Vatan Sevgisi İnşacısı: Anne

Birinci Dünya Savaşı’nın hemen öncesinde Satı Bey tarafından hanımlara verilen bir konferansın yayımlanmış olan metni, annelere yüklenen misyon açısından oldukça öğreticidir. Makale başlığında yer alan “Düşman Orduları İstanbul Kapılarındayken Hanımlara Verilen Konferans” ibaresi, içinde bulunulan durumun ciddiyetini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Satı Bey makalede vatan sevgisini, onu oluşturan aile sevgisini ve bu sürecin oluşmasında annenin rolünü sırasıyla izah etmektedir (Terbiye, 1330, 1: 30).

Satı Bey, konuşmasına bugünkü tehlikenin büyüklüğünün yarını unutturmaması gerektiğini hatırlatarak başlamakta, ardından da yarına dair öngörüsünü paylaşmaktadır: “İyi bilmeliyiz ki: yarın önümüze çıkacak tehlikeler, bugün başımıza gelen felaketlerden kat kat daha büyüktür.” Gelecekteki tehditlere hazırlıklı olunması gerektiğini hatırlattıktan sonra, bu konuda alınabilecek en önemli tedbirin “yarınki nesli vatan sevdasıyla, intibâh emeliyle besleyip büyütmek” olduğunu ifade etmektedir. Satı Bey’e göre vatan sevgisinin kökü aileye dayanmaktadır. Aile güçlü olursa vatan da güçlü olur, çünkü çocuklar için vatan ailedir:

*Küçük çocuklarda ne vatan fikri ne de vatan muhabbeti vardır. Onlar için vatan aile kucağıdır. Vatandaşlar da, aile efrâdıdır. Çocuklar vatanlarını sevmeye yurtlarını, aile ocaklarını seve seve (...) vatandaşlarını sevmeye de, aile fertlerini seve seve alışırlar (...) Bir memlekette ailelerin ekserisinin*

*efrâdı arasında kuvvetli bir merbûtiyet bulunmazsa... kardeşler mütemâdiyen anne ve babalarının didişmelerine şahit olurlarsa, o memlekette vatandaşlar arasında kuvvetli bir merbûtiyet hissi bulunması nasıl mümkün olur? (Satı, 1330a: 30-31).*

Çocuklarda oluşturulacak vatan sevgisinin inşasında ise “en mühim vazîfe, ailelere, ailenin ruhu olan hanımlara” düşmektedir. Hanımlar bunu sağlamak için ön şart olarak onlara “kuvvetli bir aile muhabbeti” vermelidir: “Onlara ailelerini, kardeşlerini, evlerini sevdirmeliyiz. Onlara kavgalarımızla nifak ve nizâ numuneleri göstermekten, bilhassa onların arasına kıskançlık düşürmekten sakınmalıyız.” Satı Bey aile sevgisini sadece ailenin yaşayan fertleriyle sınırlı tutmamaktadır. Bu muhabbet “ailenin nam ve şerefini de düşünen, mâziye ve istikbale, geçmişlere ve geleceklere de teşmîl-i nazar eden ‘aile muhabbeti’dir.” (Satı, 1330a: 34).

Aile sevgisinin, ailenin geçmişlerini de kapsayacak şekilde verilmesi sadece aile kökleriyle, ailenin hafıza kayıtlarıyla irtibat kurmakla sınırlı bir eylem değildir. Bu aynı zamanda tarihle irtibat kurmaları için çocuklara yaptırılan bir idman olarak görülmektedir. Satı Bey’e göre uğradığımız felaketlerin sebeplerinden birisi de unutmaktır. Unutmaya örnek olarak 1876-1877 Osmanlı Rus Savaşı’nı göstermektedir. Satı Bey, o savaş sırasında düşmanın İstanbul’a kadar geldiğini ancak o felaketi yaşayanların bunu çocuklarına yeterince aktarmadığını ifade ederek, yeniden işgale uğrama ihtimalinde bu unutulmuşluğun payının büyüklüğüne dikkat çekmektedir. Milletinin yaşadığı felaketleri hatırlayan ve bunun için üzülen bir anne farkında olmadan çocuğuna vatan sevgisini de öğretmiş olacaktır (Satı, 1330a: 35).

### **5.2.2. Kadınların Eğitimi**

Bu kadar önemli görevler üstlenen kadınların eğitimi de son derece göre hassas ve özenli olmak durumundadır. Eğitimeiler, kızların vicdani ve ahlaki hislerinin güçlendirilmesi için okulların müfredatlarında düzenlemeler yapmaları gerektiğine işaret etmektedir. Onlara göre, annede bulunması arzu edilen his ve tutumların kazandırılmasında “müspet ilimlere” yani fen ve matematik gibi teknik bilgilere ağırlık vermek yeterli olmayacaktır. Müspet ilimler zihni muhakemeyi güçlendirir. Bununla birlikte bu ilimler gençlerin vicdanlarını beslemek gibi bir işlev göremeyebilirler. Ancak eğitim politikasının manevi terbiyeye gereken ağırlığı verecek tarzda belirlenmesiyle gençler herhangi bir manevi bunalıma düşmeksizin



hayata atılabilirler. Böylece eğitim kurumları da bu beceriyi gösteren kurumlar haline gelebilir.

Bu konunun sağlıklı bir şekilde tartışılmadığına işaret eden Mehmed Emin'e göre, konunun yanlış veya eksik tartışılması sebebiyle gençlerin kafaları karışmakta ve maneviyatları zedelenmektedir (M. Emin, 1333b: 604). Bütün bu karmaşanın ortadan kaldırılması ve geleceğin inşa edicisi olan kadının, -dolayısıyla annenin- yetiştirilmesi için kız okullarına önemli bir misyon yüklenmektedir. İzmir Birinci Sultânî Edebiyat Muallimi Talat Bey'in "İzmir Sultânîsi İçin" başlıklı şiirindeki şu satırlar bu amacı ifade eden örneklerden birisidir:

*Bizimle yükselir vatan*

*Bizimle kesb-i şan eder;*

*Biz olmasak hayat ve şan*

*Olur esîr-i zulüm ve şer...* (Talat, 1334: 811).

Mehmed Emin, bu nazik konuda başarı elde edebilmek için kız okullarının sorumluluklarına dikkat çekmektedir. Kızlarımıza "ahlâkî iman" telkin edebilecek eğitimcileri yine bu konunun önemini kavramış öğretmen okulları yetiştirecektir. Bu okulları da onun bir üstü olan İnas Darülfünun'u var edebilir. Özellikle okul müdürü ve öğretmenlerin konuya derinlemesine nüfuz edecek bir bakış açısına sahip olmaları gerekmektedir.

Söz konusu okulların idaresine atama yapılırken eskiden beri devam eden yanlış bir uygulama vardır. Kız okullarına atanan idareciler emekliliği gelmiş, "merhamete muhtaç" şahıslar olmamalıdır. Onlar, genç kızlarımızın kalbine gerçek bir ahlaki iman aşılayabilecek donanıma ve bunu sürekli besleyebilecek ilmi donanıma sahip yetkin kimseler arasından tercih edilmelidir. Bu görevi üstlenen kişi sadece okulun maddi idaresinden sorumlu olmanın ötesinde kendisine bağlı olarak çalışan öğretmenleri de aynı amaca yönlerebilecek kabiliyette olmalıdır. Müdür sadece müfredatla yapılması mümkün olmayan ahlak ve terbiye ruhunu okula sokarak orada hakim kılacak bir niteliğe sahip olmalıdır ki onun bu durumu mesai arkadaşlarında da aynı ruhu uyandırabilsin (M. Emin, 1333b: 604).

Okul idareciliğinin herhangi bir kurumun müdürlüğünden farklı olduğuna dikkat çeken M. Emin'e göre normal bir müdürden yönettiği kurumu sevk ve idare kabiliyeti gösterebilmesi beklenirken kız okulu müdürlüğü bu yönüyle diğerlerinden ayrılır.

Okul idarecisi, kız öğrencilerin eğitiminin amacını bilmeli ve bu konuda kafa yormuş olmalıdır. Aksi taktirde kadınların son derece buhranlı bir dönem geçirdiği günümüzde, konuyla ilgili altyapısı olmayan idarecilerin yönettiği okul, çocuklara faydalı olamayacaktır. Müdürün bir okulun “ahlâkî ahengini” düzenlediğine dikkat çeken M. Emin, müdürün görevini hakkıyla ifa etmediği okullarda nitelikli öğretmenler bile mesailerinden almaları gereken verimi gereği gibi alamayacakları görüşündedir (M. Emin, 1333b: 605).

Mehmed Emin’e göre, mütefekkir ve yaratıcı müdürlerin idaresi ve öğretmenlerin işbirliği sağlandıktan sonra okulların genel yapısını ve işleyişini bir ahenge kavuşturmak gerekmektedir. Orada hanımların ruhunda buhrana sebebiyet veren bir eğitim uygulanmadığından emin olunmalıdır ki, bu da teftiş mekanizmasının önemini ortaya koyar. Ancak bu teftiş, idarecileri ve öğretmenleri korkutan ve tedirgin eden bir tarzda değil onlara inanan ve onları takdir eden dostane bir tarzda gerçekleştirilmelidir. Denilebilir ki, meseleye vâkıf, işinin uzmanı kimseler tarafından bu yolla hareket edildiği takdirde bir okulun yapısına ve problemlerine nüfuz edilerek gerçeği ortaya koyan raporlar yazılabilir. Bu raporlar uzmanların değerlendirilmelerine sunulurken alınacak tedbirlerle okullarda ahenk yakalanabilir (M. Emin, 1333b: 605).

Mehmed Emin, özellikle kadınların eğitiminde nicelikten ziyade niteliğe önem verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Onun vurguladığı nitelik sadece iyi derecede yabancı dil öğrenmek yahut kızları müspet ilimlere yoğunlaştırmak gibi öğrenim gayeleri gütmek değildir: “Kızlara telkin edilecek ahlâkî ruh ve mefkûresi elbette bunlardan çok mühimdir.” (M. Emin, 1333b: 607). Nicelik olarak çoğalan okulların asıl amaçlarını yerine getirip getirmediklerinin sorulacak bazı sorular üzerinden anlaşılabilirliğini söyleyen Mehmed Emin, bu sorular üzerinden kadın düşüncesinin çerçevesini de ortaya koymaktadır:

- 1- “Kız mekteplerindeki tahsil hanımların ruhunda bir buhran uyandırabiliyor mu?
- 2- Mekteplerimizin tahsil ve terbiyede şimdi takip ettikleri usul ile derin bir iman ahlakı sahibi hanımlar yetiştirilebilecek mi?
- 3- Mekteplerimiz kadınlığın hakîki gâye-i ahlâkîsi olan (aile) fikri ve ruhunu telkin eyleyebiliyor mu?
- 4- Mektep mezunu hanımlarla âtide asrın ihtiyacıyla kâbil-i tevfiğ olmayan i’tiyâdâtın asılsızlığını müdrik, fakat ona merbut, ona mesned olan vicdânî

*düsturlara sâdik ciddi kadınlık vücûda gelecek mi?” (M. Emin, 1333b: 606).*

M. Emin’in soruları, öncelikle okulun ruhlardaki bunalımı dindirecek şekilde bir eğitim vermesi gerektiğine işaret etmektedir. Ona göre, okulun göz önünde bulundurması gereken önemli hususlardan biri inanç temelli ahlak anlayışını benimsetmek iken, bir diğeri kadınların hayatlarının merkezine aile düşüncesini yerleştirmek olmalıdır. Son olarak, artık geçerliliğini yitirmiş ve uygulama bakımından zaafa uğramış geleneklerin kendilerini olmasa bile taşıdıkları ahlaki değerlerin korunması da yine kadın eğitimi konusundaki önerileri arasında yer almaktadır. M. Emin, eğitim politikaları oluşturulurken bu tür sorulara cevap arayan saha araştırmalarının yapılması ve cevapların uzmanlar tarafından değerlendirilmesinden sonra adım atılması gerektiğini ifade etmektedir (M. Emin, 1333b:607).

### **5.2.3. Kadın ve Beden Terbiyesi**

19. yüzyıldan itibaren iyice önem kazanan beden terbiyesi, süreç içerisinde bir bilim haline gelmiştir. İsveç jimnastikleri ve İngiliz usulü beden terbiyesi Osmanlı eğitimcileri tarafından yakından takip edilmiş ve başta eğitim kurumları olmak üzere birçok alanda tesirini göstermiştir (Doktor İhsan, 1327d: 101-104). Bu çerçevede kadınların beden terbiyesi de üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Özellikle Selim Sırrı ve Doktor İhsan gibi bu alanda uzmanlaşmış olan eğitimciler konuyu büyük bir ciddiyetle gündeme taşımışlardır. Bu tartışmaların temelinde vatanın istiklal ve istikbalini temin edecek, güçlü ve sağlıklı nesiller yetiştirecek olan kadını destekleme düşüncesi yatmaktadır (Selim Sırrı, 133: 607).

Kadınların beden terbiyesi konusunda seri makaleler kaleme alan isimlerden biri olan Doktor İhsan, milletlerin ilerlemesinin annelere bağlı olduğunu ve gelecek nesillerin annelerin eseri olacağını ifade ettikten sonra, annelerin -bu sebeple- sağlıklı çocuklar yetiştirmeleri gerektiğine işaret etmektedir. Ona göre, çocukları sessiz ve sakin bir köşede oturmaya alıştırmak yerine daima hareketli ve aktif olmaya alıştırmalıdır. Hareketsiz ve atıl vaziyette bulunan, evde sessizce bir köşede vakit geçiren çocuklar bizim için usluluğuyla bir övünç kaynağı olmaktan ziyade kötü alışkanlıklar kazanmaya aday endişe unsurları olmalıdırlar. Maddi - manevi bazı göstergeleri olan bu alışkanlıklar, uygun zemini bulduklarında ortaya çıkacaklarıdır. Doktor İhsan, bu

durumun sebep olabileceği muhtemel problemler arasında hırçınlık, huysuzluk, ile boyunda ve omurga yapısında görülebilecek bozuklukları saymaktadır (Doktor İhsan, 1327b: 54-56).

İhsan’a göre çocuklarda hareketliliği sağlayacak olan annenin önce kendisi hareket etmelidir. Kadın sadece çocukları için değil kendi sağlığı için de hareket etmelidir. Sözü edilen sağlık sadece bedeni değil ruhu da kapsamaktadır ki, İhsan’a göre, hareketsizlik kadınlarda sinirlilik haline sebep olmaktadır. Hareketsizliğin gelecek neslin sağlığına mal olacak olması gibi sinirli, gergin ruh halinin de aile içindeki düzeni ve huzuru yıkacağını tahmin etmek zor değildir. Sinirleri yıpranmış bir anne, iş hayatının zorluklarıyla ailesi için boğuşmaktan yorgun bir halde evine gelen eşini layıkıyla karşılayamaz zira kendisi tükenmiş bir haldedir. Bilhassa geceleri geçirilen sinir nöbetleri buna şahit olan çocuğun ruhunda sınırsız endişelere yol açtığı gibi evdeki uyku düzenini, dinlenme imkânını da tamamen ortadan kaldırır. Konuyu daha da ileri bir boyuta taşıyan Doktor’a göre bu durum, erkeğin evden uzaklaşmasına, kendisini sık sık dışarı atmasına nihayetinde meyhaneye dadanmak gibi kötü alışkanlıklara sahip olmasına yol açarak aileyi temelinden sarsacaktır (Doktor İhsan, 1327a: 4-6).

İhsan’ın işaret ettiği diğer bir husus ise kadın bedeninin zarif ve narin bir hale getirilmesi gerektiğidir. Bir genç kız için günümüzde en önemli özelliklerden biri, keskin bir zekânın yanında beden de aynı ahengi yakalamış olmasıdır. Bedeni terbiyeden mahrum bulunan bir genç kızın güzelliği, zarafeti ve sağlığı vakitsiz bir şekilde solup gitmeye mahkûmdur. Burada söz konusu olan yüz güzelliği değildir. Doktor’a göre, beden terbiyesinin hedefinde olan güzellik bedenin, endamın ve hareketlerin dışarıdan hissedilir bir ahenk ve zarafete ulaşmasıdır. Toplumumuzda yaygın olan “şişmanlık güzelliğin tamamlayıcısıdır” algısının aksine şişmanlık güzelliğe hanel getiren sağlığı tehdit eden bir şeydir (Doktor İhsan, 1327c: 36).

Şişmanlıkla güzelliği doğru orantılı gören anlayışı Selim Sırrı da eleştirmektedir. Selim Sırrı’ya göre “bir dirhem et bin ayıp örter” anlayışı buradan kaynaklanmaktadır. Oysa güzellik deyince bedenin oran ve orantısı, tenin rengi, dişler vb. birçok faktör birlikte değerlendirilmelidir (Selim Sırrı, 1327h: 154-155). Eski tarz anlayışa karşı çıkan eğitimcilere göre bir annenin kızına yapacağı en büyük iyilik onun beden terbiyesi sayesinde hem estetik hem de sağlık yönünden mükemmelleşmesini temin etmektir (Doktor İhsan, 1327d: 101-104).

Bedeni hareketsiz bırakmak ise sadece fiziki rahatsızlıkların değil; ahlaki düşkünlüğün, metanetsizliğin, asabiyet belirtilerinin ve çeşitli ruhsal zaafların da habercisidir. Birçok eğitimcinin de dikkat çektiği gibi beden terbiyesi ahlakla, zihni melekelerin sağlıklı çalışmasıyla ve psikolojik dayanıklılıkla ilişkilendirilmiştir (Doktor İhsan.(1327c: 36-38). Kadın ve erkeğin mutlaka spor yapması gerektiğini belirten Selim Sırrı, kadın egzersizlerinde güç gösterisinden ziyade ahenk ve zarafetin hakim olması gerektiğini belirtmektedir. Selim Sırrı, beden terbiyesiyle varılmak istenen hedefleri ise bedensel, duygusal ve zihinsel hedefler olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır. Ona göre beden terbiyesi çalışmaları:

- 1- Terbiye edici olmalıdır: Sinirleri ve adaleleri terbiye etmeli, kişiye dikkat, intizam, cüret, cesaret ve itidal kazandırmalıdır. Usulüne uygun olarak yapılan yürüyüş, atlama ve tırmanmalar bu amaca hizmet eder.
- 2- Sağlığı korumalıdır: Hem solunumu hem de kan dolaşımını düzenlemelidir ki, bunu nefes egzersizleri, bazı oyunlar ve jimnastik adım yürüyüşleri sağlar.
- 3- Estetik olmalıdır: Beden sağlığını güçlendirmek ve desteklemek için yapılan bu faaliyetler eklemlere de işlerlik kazandırmalıdır. Danslar ve bir müzik aleti eşliğinde yapılan denge hareketleri sayesinde endam bir zarafet kazanır ve böylece hareketlerde genel bir ahenk yakalanır (Selim Sırrı, 1333: 608).

Erkekler gibi kadınların da yedi yaşından itibaren günde yarım saat beden terbiyesi ile meşgul olması gerektiğini söyleyen Selim Sırrı'ya göre, bir insan yaşadığı müddetçe yaşına, sağlık koşullarına göre düzenlenmiş bir program dahilinde günde yarım saat spor yapmalıdır. O, kadınların yapması ve yapmaması gereken sporları da şu şekilde tasnif etmektedir: “Umûmîyetle (atletik) sporlar fazla bir cehde ihtiyaç gösterdiğinden kadınlar yalnız sıhhî sporlar yapmakla iktifa etmelidir. Mesela genç kızların yarışlara iştiraki, disk atması, futbol oynaması, boks talim etmesi, güreşmesi câiz değildir.” Öte yandan tenis, golf, kriket oynamak, bisiklet ve at binmek, eskrim, kürek çekmek ve yüzmek bedenini jimnastikle terbiye etmiş hanımların uğraşabileceği sporlardır. Sporun ihmal edilmesini öncelikle kendilerine sonra da içinde bulundukları topluma zarar verdiğini söyleyen Selim Sırrı'ya göre, herkes hareket etmelidir “çünkü hayat hareketle kâimdir.” (Selim Sırrı, 1333: 609-610).

Selim Sırrı, beden terbiyesi ile güzellik arasında da ilişki kurmaktadır. Güzelliğin Allah vergisi olduğu anlayışını eksik bulmaktadır. Ona göre genç kızlar, “biraz hüsn-i niyet, biraz gayret, biraz sebât ile hem kendileri hem de istikbaldeki yavrularının”

güzelliği ve sağlığı yolunda faydalı adımlar atabilirler. Selim Sırrı, hanımlara bu konuda yapılması gerekenler listesi sunmaktadır. Listede bulunan “vücudu silmek” gibi tavsiyeler ise kültürel etkilenmeyi göstermesi bakımından dikkat çekicidir:

- 1- Dişlerinize itina ediniz.
- 2- Her sabah “Terbiyevî İsveç Jimnastikleri” kitabındaki nefes egzersizlerini yapınız.
- 3- Her gün kolonyalı su ile vücudunuzu siliniz.
- 4- Damak tadınıza göre değil sağlığınıza göre düzenli besleniniz.
- 5- Yalnız geceleri dokuz saat uyuyunuz.
- 6- Her sabah basit bedensel egzersizler yapınız.
- 7- Günde bir saat evin bahçesinde yürüyünüz ve ara sıra koşunuz.
- 8- Kesinlikle tütün kullanmayınız.
- 9- Hayali ve cinai romanlar okumayınız.
- 10- Anne olmadan evvel bu önemli vazifeyi icrâ edebilmek için hazırlıkta bulununuz (Selim Sırrı, 1327h: 154-155).

#### **5.2.4. Kadında Medenilik Ölçüsü Olarak İffet**

Sözlükte helal olmayan çirkin söz ve davranışlardan sakınmak anlamına gelen iffet, ahlak felsefesi üzerine kaleme alınmış olan eserlerde daha çok insanın arzu ve isteklerinde dengeli olmasından kaynaklanan erdem olarak tanımlanmaktadır. Bazı ahlak felsefecileri bu dengenin, insanın kendisini zorlayarak değil de tabii bir şekilde ortaya konulması durumunda iffet olacağını ifade etmektedirler. Çağrıcı (2000: 506), iffetin, ihtiyaç sahibi olsa da kimseden bir şey istemeyenlerin erdemli tutumları için kullanılan farklı bir anlamına daha dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili Bakara Suresi’nde (2/273) yer alan: “Durumları hakkında bilgisi olmayanlar iffetli davranışları sebebiyle onları zengin zanneder” ayetini delil olarak göstermektedir.

İffet kavramı, II. Meşrutiyet döneminde de eğitimciler tarafından dikkatle tartışılan konular arasında yer almıştır. Onlar konunun bütün insanları ilgilendiren boyutuna dikkat çekmekle birlikte, iffeti kadınlar özelinde daha büyük hassasiyetle ele almışlardır. İffet konusunu inceleyen önemli isimlerden Şekip, iffeti “zihnin şuurlaşmış bir vazifesi ve neslin ifsâd olmadan devamını sağlayan” temel şartı olarak görmektedir. Ayrıca iffet bütün gelişmiş toplumlarda göz ardı edilemez bir değerdir. Şekip’e göre “bütün tarihlerde medeniyeti barbarlıktan ayıran yegâne ölçü ahlaki

iffettir.” İffetle karşı lakayt kalarak ve onu küçümseyerek sürdürülen bir hayatın kaçınılmaz sonucu, maddi ve manevi düşmek ve nihayetinde yok olmaktır. İffetsizlik toplumun temel yapı taşı olan aileyi de bozacak/ifsat edecek bir mikroptur: “Cinsî vazifede basîretsiz ve shevî bir insandan daha âdi ve sefil bir mahluk yoktur.” (Mustafa Şekib, 1334b: 6). İffetsizliği aynı zamanda ruhsal bir hastalık olarak tanımlayan Şekip, iffetsizliğin genetik boyutuna da işaret etmektedir. O, “alkolik, frengili, aptal” ebevenlerin çocuklarını iffetsizliğe düşecek kurbanlar olarak görmektedir. Ona göre bünyesi sağlam ve zeki çocuklar iffetli olmaya adaydırlar. Elbette bunun için çevrenin ve çocuğa verilmiş kötü terbiyenin yıkıcı etkisinin olmaması gerekir.

Örf ve kanunla hukuku belirlenmiş bir şekilde, yani evlilik yoluyla ailelerin kurulmaya başlaması ile, iffetin medeni bir yapıya kavuştuğunu ifade eden Şekip, günümüzdeki yüksek iffet düşüncesinin “asırların mahsulü olan bir tekâmülün neticesi” olduğu görüşündedir. Ancak, kanunlar, örf veya bu konuda denetim sağlayabilecek unsurlar (velâyet-i cibr) da tek başına iffeti temin etmeye yetmeyecektir. Bunun bir de şahıs tarafından sağlanması gereken boyutu olduğunu işaret eden Şekip’e göre: “iffet dirayetli bir şuur ve mefkûreli bir irâdenin mahsulü olmadıkça” medeni bir cemiyetin oluşması zordur (Mustafa Şekib, 1334b: 7-8).

Şekip, ahlaki iffetin medeni bir düzeyde hayat bulabilmesi için kadın ve erkeğin birbirine karşı sağlıklı bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiği kanaatindedir. Özellikle kadın anlayışının netleştirilmesi gerekmektedir. Bu anlayışı “kadın şuuru”, “kadın mefkûresi” olarak tanımlayan Şekip’e göre, kadın bir süs bebeği, zavallı bir hizmetçi yahut işçi gibi muamele gördükçe kadının herhangi bir ahlaki irade göstermesi beklenemez. Yahut erkek kadını kendisinden aşağı bir konumda, aciz bir varlık, kadın erkeği onun en tabi haklarını gasp etmiş ayrıcalıklı ve üstün bir varlık olarak gördüğü müddetçe aralarında gerçek sevgi ve saygıya dayalı, karşılıklı sorumluluk ve vazife hislerinin hakim olduğu bir ilişki kurulamaz (Mustafa Şekib, 1334b: 8).

Şekip, kadın ve erkeğin birbirinden farklı iki varlık olduğunun altını özellikle çizmektedir. Ona göre, aralarındaki fark cinsiyet vazifesi ve terbiyeleri ile alakalı olup bu kutsal vazife ve fark sayesinde nesiller türer, kadın ve erkek toplumu tesis eden iki unsur olarak hizmet ederler. İkisi birbirinin aynısı olmadığı gibi birbirlerine üstün veya aşağı bir konumda da değildir. Bu sebeple kadın da erkeğin faydalandığı her türlü insani, hukuki, ahlaki haktan faydalanabilir. Özellikle “vazife ve mesûliyet terbiyeleri

erkeklerden hiçbir suretle geri” bırakılmamalıdır. Erkek ve kadın toplumun temel iki unsuru olarak ne kadar çok alanda birbirine destek ve yardımcı olarak iş tutuyorsa o toplum o kadar ilerlemiş sayılır. Yine kadınlar bir toplum içinde “hürmet ve haysiyette”, “efkâr-ı umûmiyede”, “örf ve âdetler”de ve kanunların kendisine verdiği “haklar” konusunda ne kadar eşitlik sahibiyse o toplum o kadar ilerlemiştir (a.g.e., 8-9).

#### 5.2.4.1. Kadının İhmali ve Toplumsal Çöküş

Şekip’in toplumsal çöküşün sebebini kadının ihmaline bağlaması, kadının konumunu görmek bakımından dikkat çekicidir. Manevi çöküşün sebeplerini Türk kadınlarının ihmalinde arayan Şekip, yıkıcı süreci Tanzimat’a kadar götürmektedir. Ona göre, modernleşme sürecinin önemli bir dönüm noktası olan Tanzimat döneminde yapılan kanunlarla erkeklerin yetiştirilmesine önem verildi, fakat aynı özenin kadınların yetiştirilmesi konusunda gösterilmemiş olması, onları “atâlete” sevk ederek toplum içindeki bu önemli vazifelerini yerine getirememelerine sebep olmuştur. Toplumda görülen ümitsizlik derecesindeki kötümserliğin ve manevi bakımdan düşüşün en önemli sebebi toplumun kendisini iyileştirecek analardan mahrum bırakılmış olmasıdır (Mustafa Şekib, 1334b:10).

Erkek ve kadın yaradılışlarının incelikleriyle birbirlerinin tamamlayıcısıdır. Bunlardan biri geliştirilir diğeri geri bırakılırsa her ikisi de yarım olur:

*Örf, bir milletin kendisiyle beraber yaşayan ve tekemmül eden mecmû’i hissiyâtı ve kadında örfün en mühim âmili olunca ahlakî, dinî bedîi hislere ibtinâ eden şuurlu ve iradeli bir iffetin menbâi genç kızlarımızın vicdanında demektir. Bu vicdanı yapmakla mükellef müesseseler inâs sultânîleriyle inâs darülmuallimâtlarıdır. Bu mekteplerde iffet terbiyesi ancak ilmî muhakeme, milli hars ve milli ahlakı bir mefkûre üzerine istinâd ederse şayân-ı itimâd olur (Mustafa Şekib, 1334b:10)*

Şekip’e göre iffet kavramı da yeni hayat karşısında kendini yenilemelidir, çünkü basit ve gelişmiş toplumların ortaya koyması gereken iffet terbiyesi birbirinden farklı olacaktır. Basit topluluklarda iffet toplumun örf ve velayetinin bir sonucu olurken gelişmiş toplumlarda sağlam bir terbiye ve şuurlu bir iradenin eseri olmalıdır. Ona göre, geleceğin münevver gençlerine bu terbiye verilmediği müddetçe kadın ve erkek arasında iffetli bir ilişki kurulması mümkün değildir. Şekip’e göre farklı disiplinlerden



uzmanlar bir araya gelerek zamanın ihtiyaçları doğrultusunda iffet kavramının içeriğini yeniden yapılandırmalıdır. Şekip bu yaklaşımını: “Dahil olmaya çalıştığımız muâsır hayatta iffet terbiyesi artık alışkanlık, örf, görenek gibi unsurların tesirinde kalamaz. Günümüz terbiyecileri bu konuda yapacakları değerlendirmelerde psikoloji, sosyoloji ve din alimlerinden faydalanmalıdırlar” sözleriyle ifade etmektedir (Mustafa Şekib, 1334b:10-11).

#### **5.2.4.2. Kadın Terbiyesinde Güzel İşlere Yönlendirme ve Meşgale**

Şekip’in, başta iffetin korunması olmak üzere, kadınların yüksek bir ruhla yetiştirilmesi için yapılmasını gerekli gördüğü işlerden birisi de kızları faydalı meşgalelere yönlendirmek ve onlara güzel telkinde bulunmaktır. Özellikle buluğa eren genç kızların hislerindeki coşku ve heyecanı ulvi gayelere yönlendirecek, aklın kontrolüne sokabilecek bir terbiye vermek gerekmektedir. Şekip, bu yönlendirmenin “kadın ruhundaki aşk ve muhabbet hâssasını” zedelemekten yapmak gerektiğinin altını çizmektedir. Zira kadının zaafı da kuvveti de ondaki “muhabbet, kalp ve ihtirastan” gelmektedir (Mustafa Şekib, 1334b:12).

Kadınların güzel görünme ve beğenilme ihtiyacının da bu özelliklerinden kaynaklandığı, yine Şekip tarafından ifade edilmektedir. Eğer kadın evlat yetiştirecek bir ana veya meslek sahibi olabileceği bir terbiyeden geçmezse mizacında nüve halinde bulunan bu ihtiyaçlardan dolayı beğenilmek arzusuyla kendisini “tuvalet ve moda cinnetine” kaptırabilir. Bu sonuç sadece kadının suçu olmaz. Zira erkeğin bakış açısı ve beğenisi kadın için motive edicidir. Servet-i fûnûn edebiyatının teşvik ettiği bu kadın algısı gerçek hayat içinde tam da bu cinnete kendini kaptırmış tipler türetmektedir (a.g.e.,12).

Kadındaki analık şefkati sebebiyle kadın terbiyesinde korku ve şiddet değil ancak şefkat ve muhabbetin hakim olması gerektiğinin altını çizen Şekip, aynı zamanda kadının doğru konumlandırılması gereğine de vurgu yapmaktadır. Ona göre kadını kelebek mizaçlı yahut maymun iştahlı görenler ancak onu hicvetmiş olurlar; fakat kadınlığa olumlu bir katkı sağlayamazlar. Oysa kadınlara insanlığın hayrına daha ciddi fikri zevkler, meşgaleler ve hedefler gösterildiğinde bu konularda erkeklerden çok daha çabuk yol alarak geliştikleri görülür: “Kadın kalbi yalnız hasîs, havai hislerle bırakılmayıp da sanat, ahlak, din, milliyet ve aile zevk ve muhabbetleriyle doldurulursa

kadın iradesinden canlısı olamaz". Mustafa Şekip, bu yaklaşımı desteklemek için William James'in (1923) "Etfâliyyât Musâhabeleri"<sup>32</sup> adlı eserinden alıntı yapmaktadır:

*"Ulvi temâyüller süfli temâyülleri ekseriya nehyeder. Mesela korku iştihâyı keser, ve ana muhabbeti korkuyu kovar; kadın hürmeti karşısında şehvâniyet haddini bilir. Bir mefkûre, ahlaki fiillerimize tesir ederek bu fiillerin sâiki olan kıymetleri değiştirir ve yükseltir. Eski hevesât ve hasîs temâyüller söner. Evvelce gayr-i mümkün addedilen şeyler sehlü'l icrâ olur. Çünkü, yüksek emeller, alçak emelleri, ulvi heyecanlar, süfli heyecanları nehyeyler ki bu hâle âli heyecanların kudret-i def'iyesi tesmiye edilir"* (Mustafa Şekib, 1334b:13-14).

Kadınların güzel meşgalelere yönlendirilmesinin, sefahate ve birçok felaketin sebebi olan can sıkıntısına engel olacağını dile getiren isimlerden birisi de A.F. adlı yazardır. Kadınları merkeze almış olsa da herkes için ortak bir problemi dile getiren A.F., ailelerdeki rahatsızlığın, mutsuzluğun, ahlaki çöküşün, atâletin ve yozlaşmanın temel sebebinin can sıkıntısı olduğu görüşündedir. Can sıkıntısını bireyi atıl, hevesiz hale getiren ve kişiye kendisini anlamsız hissettiren psikolojik bir durum olarak tanımlamaktadır. A.F., can sıkıntısını akli ve bedeni melekeler arasındaki ahenksizlikten kaynaklanan "fikri zaaf, zekâ ve fikri terbiyenin yetersizliğinden ileri gelen asrî bir problem" şeklinde tanımlamaktadır (A. F., 1328a: 277).

A.F.'ye göre can sıkıntısının neticesinde birey ve toplum hayatında büyük yıkımlar meydana gelebilmektedir. Örneğin canı sıkılan bir kadın öncelikle eşini usandırır; ona gerekli ilgiyi gösteremez ve ümitlerini hissedemez. Canı sıkılanların zekâları sönük, vücutları yorgun, düşünceleri donuktur. En faydalı eserler onları esnetir, en incelikli tartışmalar uyutur. Kendilerini hayata bağlayacak kuvvetli bir neden bulamazlar. Can sıkıntısının nefretle ikiz gibi olduğuna dikkat çeken A.F.'ye göre "gülmeler, kahkahalar, hoppalıklar, iftiralar, riyâlar cinnetler arasında melâl" dehşetiyle haykırır. Can sıkıntısı evi, barkı yıkmakla kalmaz, en önemli vazifeleri ihmal ettirip en necip emelleri perişan eder. Bu durum beden sağlığını da olumsuz etkilemektedir; kan

---

<sup>32</sup> Bu kitap 1923 yılında Mustafa Şekip [Tunç] tarafından çevrilerek Maarif Nezareti'nce basılmıştır. Bkz. James, William (1342 /1923) *Terbiye Musahabeleri* [تربيه مصاحبه لری], müt. Mustafa Şekib [Tunç], İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.

dolaşımını ve hazmı zorlaştırır, bakışları soldurur, iştahı keser, zorluklara karşı mukavemeti azaltır ve öldürür (A.F., 1328b: 354).

A.F., can sıkıntısından kaçış yolu olarak gürültünün tercih edildiğine dikkat çekmektedir. Can sıkıntısına düşen kişi kendisinde hissettiği derin hiçlik duygusu ile baş edemez ve kendisiyle baş başa kalmaktansa kalabalıklara karışmakta, boş lakırdılarla ve şamatalarla gününü geçirerek can sıkıntısını gidermeye çalışmaktadır. “Dimâğlarımızın boşluğunu ancak gürültüler doldurur” tespiti bulunan yazara göre, bu durum sorunu çözmediği gibi kişi kendi başına kaldığında yine eleme düşmektedir (a.g.e., 280).

A.F., can sıkıntısından kurtulmanın yolu olarak; zihni meşgale, tefekkür ve hareket üçlüsünü zikretmektedir. Önce zihni meşgale başlamakta, onun sonucunda tefekkür ortaya çıkmakta ve peşinden hareket gelmektedir. Ona göre, bu süreçleri herkes özgün olarak gerçekleştirmelidir. Burada zekânın terbiye edilmesi oldukça kritik bir aşamadır, çünkü insanın zekâsını terbiye etmesine bağlı olarak içine dönüşü hızlanmaktadır. Can sıkıntısını gidermek için şamata değil, sükûnet arayışı artar ve insanın potansiyeli etkinlik kazanır: “Zaten büyük eserler, büyük keşifler, ihtira’lar [icad etmek] hep mahsûl-i sükûnettir. Gürültü insanı benlikten ayırır.” (a.g.e., 281).

Yazar, can sıkıntısının ana sebeplerinden biri olarak gördüğü meşgalesizlik üzerinde özellikle durmaktadır. Çünkü “can sıkıntısı herhangi bir faaliyette bulunmayan ruhlara musallat” olmaktadır. A.F. can sıkıntısına sebep olan meşgalesizliğin bazı sebeplerine de dikkat çekmektedir. Söz gelimi yüksek tabakadakilerde servet her türlü arzuyu tatmin ettiği için kişinin hiçbir gayesi, hevesi kalmamakta, bu da kolaylıkla bunalıma girmeye sebep olmaktadır. Can sıkıntısının bir başka sebebi de kullanılmayan melekelerin paslanmasıdır. A.F.’ye göre, insan çalışmaya çalışmaya, çalışma zevkini kaybetmektedir. Benzer şekilde zihni durağanlık da kişiyi hayatta bir amaç sahibi olmaktan uzaklaştırmaktadır (A.F., 1328b: 353).

Benzer şekilde çocuklar için de can sıkıntısının tehlikelisine dikkat çekerek aileleri bu konuda uyarmaktadır. A.F.’ye göre çocukların canları sıkılırsa “kahveye gitmeye, kumar oynamaya, sigara içmeye buna benzer kötü alışkanlıklara hatta işrete” bile meyledebilirler. Can sıkıntısı aynı zamanda ruhun huzursuzluğunun da kaynağıdır: “Ruhun en büyük ihtiyacı ziyadır, zulmet onu karartır. Can sıkıntısı ziyadan mahrumiyettir. Can sıkıntısı manevi bir intihardır.” (A.F., 1328: 354).

Kadınlardaki can sıkıntısı meselesi üzerinde duran isimlerden Osman Fahri, *Hanımlar İçin: Devâ-yı Melâl* başlıklı makalesinde kadınlardaki hüznün ve can sıkıntısını “melâl” kavramı üzerinden ele almaktadır. Osman Fahri, melâlin kaynağı faydasızlık ve boş durmak, çaresi ise çalışmaktır: “İş gayreti ve çalışkanlık insana lezzetlerin en büyüğünü bahşeder”. Bu istisnasız bütün tabiatın kanunudur. Ona göre, çalışmak kadar önemli olan bir diğer husus ise ne için çalışılıp, emek sarf edildiğidir. Çünkü insan doğru meşgaleyi bulamamaktan dolayı da can sıkıntısına düşer. Doğru meşgaleyi seçtikten sonra ona hem beden hem ruhen tamamen odaklanmak gerekir, aksi halde can sıkıntısı yine kendini gösterecektir (Osman Fahri, 1328: 392).

Osman Fahri’nin konuyla ilgili dikkat çektiği hususlardan biri de insanın her zaman büyük başarılar yakalayamayacağı gerçeğidir. O, küçük şeylerde hikmet aramalı, kendisiyle barışık bir şekilde yetenek ve ilgi alanlarına göre bir yön tayin ederek ilerlemelidir. Osman Fahri, boş kalmak ve hayatına yön tayin edemediği için can sıkılanlarla ilgili ikili bir tasnif yapmaktadır: Sinirliler ve Ümitsizler. Sinirlilere beden terbiyesi, spor, sükûnet ve rahat gibi “terbiye-i sıhhiye verilmelidir”; ümitsizlerin ise “zekâ, kudret, ahlak ve şahsî teşebbüs” gibi potansiyel ve yetkinliklerinin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Ancak o zaman sıkıntıdan kurtulmak mümkün olacaktır:

*Alim: Keşfiyâtına, sanatkâr: hayaline, müctehid: içtihadına, asker: muzafferiyatına meftundur... bunların canı sıkılmaz; zira, mübâreze ederler ve müteallim olurlar.. sa’y ve elem kahkahadan kıymetlidir. Gözlerimizin kuruluğu, kalbimizi: yağmursuz, ıssız, mağmûm bir çula benzetir* (Osman Fahri, 1328: 393).

### 5.3. Yeni Bireyin Ahlak Terbiyesi

Ahlak kavramı, ilk çağlardan itibaren hem düşünce tarihinin hem de dinlerin temel problem alanlarından birisi olagelmıştır. Kùltürler arası geçişkenliğin etkisiyle farklı dönemlerde ve kùltürlerde ortaya çıkan ahlaki normlar başka toplumları da etkilemiştir. Osmanlı siyasi tarihi alanındaki çalışmalarıyla bilinen Yunanlı tarihçi Marinos Sariyannis, (2019) *A History of Ottoman Political Thought up to the Early Nineteenth Century* [Ondokuzuncu Yüzyılın Başına Kadar Osmanlı Siyasi Düşünce Tarihi] adlı eserinde Osmanlı siyasal düşünce tarihi yazımında ahlak literatürünün ihmal edildiğine dikkat çekmektedir (Sariyannis, 2019: 4-5).

Sariyannis'e göre Osmanlı siyasal sisteminin kuruluşundan itibaren değişen siyasal ihtiyaçlara ve yaşanan gelişmelere paralel olarak ahlak literatürünün de güncel ihtiyaçlara karşılık verebilecek şekilde geliştirildiğine işaret etmektedir. Osmanlı'nın küresel ölçekte bir imparatorluk haline gelmek için yaptığı hamlelerde bireysel erdemler telkin eden ahlak klasiklerinin ötesine geçilmeye çalışılmış; birey, toplum ve devlet ilişkilerini yeniden formüle edilmiştir. Sariyannis, Osmanlı'nın daha önce ortaya konulmuş olan birikimi kullanarak bu süreci aşmaya çalıştığına dikkat çekmektedir. Söz gelimi ünlü ahlakçılardan Ali Bin Hüseyin el-Amâsî (ö. 1470), Aristotelesci ve Aristoteles sonrası ahlak düşüncesini sistemleştirmiş olan Fars siyaset felsefesinin önemli ismi Nasîruddin Tûsî'den etkilenmiştir (Sariyannis, 2019: 67). Aynı etkileşim Tursun Bey (1420 – 1499), İdris-i Bitlisî (1452 – 1520) gibi siyaset ve ahlak düşünürleri de aynı kaynaklardan etkilenmişlerdir (a.g.e., 72).

Klasik ahlak kitapları birey, aile ve devlet üzerine odaklanmaktadır. Bu üç alan; bilgelik, adalet, dürüstlük ve cesaret olmak üzere dört erdem ile ele alınmaktadır. Sonuçta uyum ve düzeni sağlayacak olan dengeye ulaşılmaya çalışılmaktadır. Kınalızâde (1510 – 1574) dört erdeme cömertliği de eklemektedir. Ahlakın merkez kavramı olan adalet ise sadakat, yakınlık, şefkat, akrabaları gözetmek, dostlukta sadakat, insan ilişkilerinde adalet gibi alt kavramlara ayrılmaktadır. Adalet dairesini oluşturan Kınalızâde adaletin korunması için Allah'ın kanununa, güçlü hükümdara ve ekonomik düzene ihtiyaç olduğunu belirtmektedir (a.g.e., 77-80). Bütün bu süreçler göz önünde bulundurulduğunda hayatın akışına ve dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilecek dinamik bir ahlak sisteminin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Klasik dönemde olduğu gibi modern dönemde de ahlakın, toplumsal ihtiyaçlar ve uluslararası birikimle etkileşim içerisinde gelişmeye devam ettiği anlaşılmaktadır.

Ahlak nedir? Ahlakın çerçevesi neyi kapsar? Okullarda ahlak eğitimi nasıl verilir? gibi sorular, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin de üzerinde yoğunlaştıkları önemli başlıklardandır. Ahlak, toplumun en küçük yapı taşı olan bireyin hayatını şekillendiren temel değerlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple eğitimciler, terbiye tartışmalarında öne çıkardıkları millî terbiyeyi oluşturan bileşenler içinde ahlak başlığına ayrı bir önem atfetmektedirler.

Ahlaki terbiye sadece “hissî, manevî” bir mesele olarak düşünülmemekte, aynı zamanda bir karakter meselesi olarak değerlendirilmektedir. *Ahlaki Seciye* başlıklı bir makale kaleme alan Halil Fikret, seciyenin birçok şekilde tarif edilebileceğini

belirttikten sonra seciyeli olarak kabul edilecek insanları: “Hayatın muhtelif cereyanlarından etkilenmeyerek istikâmetini, fikrini, fiillerini değiştirmeksizin maksadında sabit kalıp ayrılmayan insanlar” olarak tanımlar. Ona göre, büyük ve ilerlemiş milletler, vatandaşlarının seciyeli insanlar olmalarına çok önem vermektedirler. Bir millette, bir kurumda seciyeli insan ne kadar çoksa o millet o kurum o ölçüde sağlam ve gelişmiş olur. Bunun tam tersi olarak zihniyeti, fiilleri sürekli değişen, günü gününe uymayan, tutarsız insanlar ise seciyesiz insanlardır. Bu insanlar dışarıdan gelen etkilere göre tavır alırken, seciyeli insanlar etraflarını etki altına alıp şekillendirmek isterler. Halil Fikret’e göre, seciyeli ve seciyesiz insan arasındaki fark bundan ibarettir (H. Fikret, 1333: 183-184).

Konuyu tartışan önemli isimlerden Nafi Atuf’a göre de bir ferdin, topluluğun ve milletin kıymetini onun seciyesi ortaya koyar. Seciye bir şahsa özel “tabii ve daimi his ve faaliyet” tarzıdır. Bu sebeple milletlerin yükselişi ve düşüşü seciyelerindeki yükseliş ve düşüşle doğru orantılıdır. Ahlak ise insanların fiillerini ve bu fiillerle bağlantılı olan fikirleri incelemektedir (Nafi Atuf, 1333b: 571-576).

Atuf, ahlakın da tarih, din ve edebiyatla aynı koyuyu incelediğini ifade etmektedir. Sadece her biri farklı bir noktadan meseleye yaklaşmaktadır. İnsanın fiilleri ve buna bağlı fikirleri iyi yahut kötü başlığı altında değerlendirilir; ahlak, meselenin bu boyutuyla ilgilenmektedir. Atuf’a göre, hem ahlak hem de din daima iyi olanı emretmektedir. Din bunu ilahi bir emir olarak semavi bir kaynağa bağlarken ahlak, “iyilik iyilik içindir” ilkesini telkin eder ve yargı mercii olarak vicdanı ileri sürer. Vicdana bırakılmış ve sınırları kişiden kişiye değişebilecek olan ahlaki çerçeve tartışmaya açıktır. Atuf, bu belirsizliğin ahlakın kaynağıyla ilgili sorgulama sürecini beraberinde getirdiğine dikkat çekmektedir. Çünkü insan aklının iyi ve kötüyü neye göre belirleyeceği sorusunun cevabına ihtiyaç duyulmaktadır (ag.e., 572).

### **5.3.1. Ahlakın Kaynağı Nedir?**

Nafi Atuf’a göre, ahlak da terbiye gibi devirden devire, milletten millete farklılıklar göstermiştir. Mesela Zerdüşt ve Konfüçyüs gibi düşünürler farklı bakış açıları geliştirerek ortaya koydukları ahlaki anlayışla kendi inanç sistemlerini kurmuşlardır. Bu bakımdan ahlak ve din birbiriyle olan sıkı bağlantısına işaret eden Atuf, İslam inancındaki cennet ve cehennem, ahlaki fiillerin neticesinde insanın ödüllendirildiği

ya da cezalandırıldığı yerler olduğunu hatırlatır. Ona göre, din bu yolla insanları hayra sevk eder şerden uzaklaştırır.

Devirden devire, milletten millete farklılık göstermesi sebebiyle Atuf, ahlakı felsefenin şubelerinden saymaktadır. Fakat “bir psikoloji bir mantık gibi saf ve mücerret bir ilim” olarak da görmemektedir. Öte yandan ahlak, “bir esasa kanuna tabi olmayan zavallı bir anane” de değildir. Atuf’a göre, ahlak “beşerin faaliyet sanatı diğer bir deyişle, yaşamak sanatıdır. Bu sanatın esası bazen açıktan bazen üstü örtülü olarak kabul edilmiş olan akîdeler, bazen umûmî kanunlar, bazen bir hareket tarzı olarak reddedilemez bir biçimde” kendini göstermektedir. Bu şekilde çerçevesi çizildiğinde ahlak: “toplumun ruhundan doğan ve toplumla yaşayabilen hareket tarzları, karşılıklı haklar ve vazifeler yekünü” olarak tanımlanabilmektedir (Nafi Atuf, 1333b: 574).

Ahlakın kaynağı olarak toplumu gösteren Atuf, bu konuda dünyada farklı yaklaşımların olduğuna dikkat çekmektedir. Buna örnek olarak da Kant’ı zikretmektedir. Rousseau’nun takipçisi olan Kant’ın çocuğu ahlaki bir varlık olarak düşünmediğine değinen Atuf, bu yüzden de onun, çocuğun içinde bulunduğu topluma göre yetiştirilmemesi gerektiği görüşünde olduğunu söylemektedir. Kant, ahlak konusundaki bütün beklentisini okuldaki terbiye üzerine kurmuştur (a.g.e., 571).

Ahlakın kaynağıyla ilgili tartışmalara katılan Halil Nimetullah da ahlakı toplumsal bir mesele olarak görmektedir. Çünkü gelmiş geçmiş bütün insan toplulukları hep iyi ve güzel olanın arayışında olmuştur: “Tarih öncesi devirlerden beri insanlık tecrübesi göstermektedir ki; kavimler, milletler hangi medeniyet derecesinde olursa olsun fikri arayışlarında hakikati, hissi hassasiyetlerde güzeli, iradi fiillerinde, işlerinde ise iyiliği meşrûiyeti aramışlardır”

Benzer şekilde, insanların fiilleri “iyi, adaletli, meşru yahut adaletsiz, fena veya gayr-ı meşrû” gibi tanımlamalarla değerlendirilir (Halil Nimetullah, 1333: 406).

Halil Nimetullah, bu tür hadiselerin meydana geliş şekli itibariyle diğer tabii hadiselerden ayrıldığını ve bunların meydana gelmek için bir cemiyete ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Bu yönüyle de bahsi geçen kavramların, “bireysel şuurun idrak edeceği keyfiyet hükümleri değil cemiyetin vicdanında yaşayan kıymet hükümleri olduğunu” öne sürmektedir. Öyle ki; “cebr yoluyla icrâları ferde telkin” edilebilir.

Ahlaki olaylar da toplum hayatından doğdukları için onlar da birer toplumsal meseledir diyen Halil Nimetullah'a göre, ahlaki değerler kavimden kavime değişebilirken tabii hadiseler öyle değildir. Çünkü tabii hadiseler doğal olarak oluşur eder ve herkes tarafından aynı şekilde kabul edilir (Halil Nimetullah, 1333: 407). Halil Nimetullah, bu tasnifiyle terbiye ve onun alt başlıklarından biri olan ahlakta millilik vurgusu yapan Ziya Gökalp ve İsmail Hakkı gibi aydınlarla paralel bir yaklaşım sergilemektedir.

Halil Nimetullah, ahlak hükümlerindeki değişimin sadece milletler arasında farklılık göstermediği aynı zamanda nesilden nesile de bu değişimin devam ettiği konusunda Nafi Atuf'la hemfikirdir: “İnkılaplar neticesinde doğan yeni cereyanlar kabile hayatı, aşiret hayatı, ümmet hayatı ve nihayet millet hayatına gelinceye kadar geçirdiği değişim neticesinde doğan yeni seciyeler ahlaki gelişim ve değişimin sebeplerindendir.” (Halil Nimetullah, 1333: 408). Değişimin gerekliliğiyle ilgili görüşünü, Hz. Ali'nin “evladını kendi terbiyene göre yetiştirme, zira o senin vaktinden sonraki bir vakit için yaratılmıştır” sözüyle desteklemektedir. Toplumsal hayat ve değerlerin geçirdiği bu değişime göre ferdin görevleri de değişmektedir. Ahlaki değerler ve sorumluluklar içinde bulunan çevreye ve zamana göre değişmektedir. Çünkü hayat sürekli bir değişim içindedir. Mutlu olabilmek için hayatı takip etmek, “faziletli işler yaparak tabii ve âlî olan bu değişime” ayak uydurmak gerekir (a.g.e., 409).

Ahlakın toplumsal değerlere dayanması gerektiğini savunan bir başka isim de Necmeddin Sadak'tır. Ahlak hakiki hayatın bir ürünüdür diyen Sadak, her ferdin; toplumun, çevrenin ve eğitimin etkisiyle bir ahlak sahibi olduğunun altını çizmektedir. Ona göre mektepler terbiyede aile ve toplumun yerini almaya çalışmamalı, kendini onun bir parçası olarak görmelidir (Necmeddin Sadak, 1333: 301-305).

### **5.3.2. Ahlak Terbiyesinde Kullanılan Kavramları**

Ahlakın çerçevesini çizen eğitimciler, ahlakın üzerine bina edildiği değerleri ve ahlaki hastalık olarak görülecek bozuklukları da makalelerinde tartışmışlardır. Onların merkeze aldığı kavramlar ahlakın sınırları hakkında ipuçları vermektedir. Seciye kavramı, ahlakın temel kavramlarından biri olarak görülmektedir. Seciye bir toplumun prototipi olan ferdin temel duygu, düşünce ve eylem biçimlerini ifade etmektedir (Atuf, 1333b: 571). Aynı şekilde milletlerin güçlerinin, fertlerinin seciyelerindeki



sağlamlık ölçüsünde olacağına inanılmaktadır (H. Fikret, 1333: 183-184). Halil Fikret, seciye kavramının tamamlayıcısı olarak görülen; huy, tabiat ve yaratılıştan gelen özellikleri ifade eden ‘**hulkiyet**’i, seciye ile birlikte temel ahlak kavramlarından biri olarak kullanmaktadır (a.g.e., 184-185).

Üzerinde çokça durulan bir başka ahlak kavramı ‘**izzetinefs**’tir. Özellikle çocukların terbiyesinde dikkat edilmesi gereken bir ahlak kaidesidir. Terbiyede “baskı ve cebr” kullanımıyla elde edilen değişimler, bu durum ortadan kalkınca kaybolacaktır. Dünyada “zor kullanarak terbiye mümkün olsaydı, çocuk terbiye etmekten daha kolay bir iş olmazdı” diyen H. Fikret, bu sözleriyle terbiyenin çocuğu bir kalıba sokmak olmadığını ifade etmektedir. Çocuk terbiyesiyle uğraşan öğretmenin görevi, Allah’ın yaratılıştan bahsettiği kabiliyetleri olgunlaştırıp ortaya çıkarmaktır. İzzetinefs sayesinde çocuk, “iç ahengini ve vahdetini temin edecek güçlü bir seciye” kazanmalı ve böylece toplum hayatının karmaşalarının üstesinden gelerek doğru davranışlar sergileyebilmelidir. H. Fikret’e göre “bu hepimizin üzerine düşen milli ve içtimâî bir vazifedir.” (H. Fikret, 1333: 186-187).

Bir başka temel ahlak kavramı ‘**irade**’dir. İrade kavramı, kısaca kişinin iyi ve kötüyü bilmesi sonra da iyi ve güzel olanı tercih edebilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yemo, 1335: 35). İrade ile birlikte kullanılan diğer bir ahlak kavramı ise ‘**aktiflik**’tir. Okullarda ahlakın ders şeklinde öğretilmesinin yeterli olmayacağını düşünen H. Fikret, bu derslerin hayat bulabilmesi için öğrencinin pasif halden aktif hale geçirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (H. Fikret, 1333: 187).

İbrahim Alaaddin, en sıkıntılı dönemlerden birinde *Bugünün Çocuklarına* başlığı altında iki şiir kaleme almıştır. Şiirlerin ilki “Masume Selma’ya”, diğer ise “Âzâde İsmet’e” ithafıyla yayımlanmıştır. Alaaddin, bu temsili iki isim üzerinden bütün kız ve erkek çocuklara bir dizi ahlaki önermede bulunmaktadır. Selma’ya ithaf edilen şiirde, yaşanan felaketlerin ortaya çıkardığı kara günlerin hislerindeki ışıgı söndürmemesi gerektiği vurgusu üzerinden, çocukların ruhlarındaki ‘**umud**’u, aydınlığı korumaları telkini yapılmaktadır:

*“Ufak pembe gören gözlerin sakın*

*Bugünkü bulutla siyah olmasın*

*Pervâza müste‘id, simaya yakın*

*Hislerin çamurda tebâh olmasın.”* (İbrahim Alaaddin, 1919a: 19).

Alaaddin'in üzerinde durduğu ikinci değer '**sevgi**'dir. İnsani değerlerin hayli yara aldığı I. Dünya Savaşı'nın hemen akabinde ortaya çıkan tablodaki yıkıcı atmosferin ruhlarını katılaştırmasına izin vermemelerini, aksine onu temiz bir sevgi pınarıyla beslemeleri gerektiğinin altını çizmektedir: *"Ey genç! Dikkat et ki senin gönlünde / Aşktan başka bir günah olmasın."*

İbrahim Alaaddin'in altını çizdiği üçüncü değer '**inanç**'tır. ona göre insanlığın içinde bulunduğu ahlaki düzey ne olursa olsun, gençler hakka hürmet etmeli ve onun çizmiş olduğu ahlaki sınırlar içinde hareket etmelidir: *"Fazilete bağlan, hakka hürmet et / Nazarında her şey mübah olmasın."* Ahlaki sınırların belirleyicisi olarak inancın merkeze koyan Alaaddin, gençlere vicdanlarının sesini duymalarını ve karanlığın hakikat tarafından ortadan kaldırılacağını hatırlatmaktadır: *"Hakikat doğacak güneşdir inan / Mümkün mü bu gece sabah olmasın."* Şiir bütün olarak umut, sevgi ve inanç tarafından şekillenmiş bir ahlaki çerçeve çizmektedir.

"Azade İsmet'e" ithafıyla kaleme aldığı şiirde ise adaletsizlik, umutsuzluk, keder ve ızdıraplara karşı sesini yükseltecek bir karakter tasviri yapılmaktadır. Bunu yapacak olan gencin ruhu; irfan, vicdan ve iman rehberliğinde şekillenmelidir:

*Sen çıkıp ey genç gür sesinle bağır!*

*Başında rehberin olan irfanla,*

*İçinde ilhamlar veren vicdanla,*

*Karanlık yollarda yürü imanla.*

*Nûra koşan her an bulunur; çağır! (İbrahim Alaaddin, 1919a: 20).*

Eğitimcilerin ahlak meselesini incelediği metinlerde intizam, adalet, sebat (M. Cevdet, 1330: 291-301), çalışmak (İhsan, 1326b: 1-8), kul hakkı, doğruluk (İhsan, 1326a: 197-202), doğru sözlülük (Ali Nusret, 1326: 51-52), yardımseverlik (İhsan, 1326c: 107-110), çalışkanlık, emeğe saygı (Ali Nusret, 1328: 24-25), ebeveyne hürmet (Satı, 1325a: 1-5) şefkat, merhamet, vakar, fedakarlık, kanaat, iffet, aileperverlik (İ. Hakkı, 1333b: 1-44), metanet ve âlicenaplık (Nafi Atuf, 1333b: 576) gibi kavramlar da ahlaki değerler olarak öne çıkmaktadır.

### **5.3.3. Ahlaki Hastalıklar**

Eğitimciler, bir taraftan birey ve toplumun üzerine bina edileceği ahlaki değerleri paylaşıırken diğer taraftan birey ve toplum hayatında zaaf oluşturan ahlaki bozukluklara da dikkat çekmektedir. Ahlaki değer olarak önerilen değerlerin yokluğu

veya onlara tezat teşkil eden haller, ahlaki hastalık olarak kabul edilmektedir. Özellikle iradeye bağlı ahlaki zaafılara daha fazla vurgu yapılmaktadır. Ahlaki zaafıların öğretilmesinde de hikaye ve masallar etkin bir şekilde kullanılmaktadır.

Üzerinde durulan ahlaki hastalıkların başında **yalancılık** gelmektedir. Eğitimcilere göre, kişiyi yalana iten sebepler maddi ve manevi olmak üzere son derece geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Kişinin içinde bulunduğu muhit, arkadaş çevresi, okuduğu kitaplar, fakirlik, kimsesizlik, hayalperestlik, kuvvetsizlik, cesaretsizlik gibi birçok sebep, onu yalana sevk etmektedir (Yemo, 1335: 34)

Yalancılığın bir iradi hastalık olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeple uzun ve sabırla geçirilecek bir telkin/terbiye süreci neticesinde bu kötü özelliklerden kurtulmanın mümkün olduğu düşünülmektedir. Bireyi yalancılıktan kurtarma sürecinde doğruluk ve fazilet uyandıran hisleri harekete geçirmek veya kötü hisler uyandıran sebepleri ortadan kaldırmaya çalışmak önerilmektedir (Yemo, 1335: 39).

Üzerinde durulan ahlaki hastalıklardan biri de hırsızlıktır. Birçok eğitimci konuyu hikaye üzerinden işlemiştir (Abdüllatif, 1332: 107-109). Konuyu bir masalda işleyen isimlerden Sıraceddin, ebeveynin şefkat ve merhametinin sebep olduğu bir felaketi konu edinmektedir. Masalda, evladına pek düşkün bir anne, şefkatinden dolayı yumurta çalan çocuğuna ses çıkarmaz. Çocuk bir yumurta daha çalar, sonra da bir tavuk... Nihayetinde çete kurup canlar yakan bir eşkiyaya dönüşür. Masalın devamında annesinin ihmali sebebiyle ortaya çıkan duruma dikkat çekilmektedir (Sıraceddin, 1921: 1034-1035).

Dedikodu ve laf taşıma da eğitimciler tarafından ahlaki hastalıklar arasında zikredilir. Ali Nusret konuyu keyifli bir hikaye üzerinden işlemektedir. Hikaye ceviz ağacı altında yatan bir kuzunun başına düşen ham bir cevizle başlamaktadır. Kuzu çok korkar ve arkasına bakmadan kaçar. Yolda rastladığı bir fareye, “başıma koca bir dal düştü” diye anlatır, fare tavşanlara, “kuzunun üzerine ağaç devrilmiş” eklemesi ile aktarır. Hikaye, bu şekilde eklemelerle şimşekler, gök gürültüleri ve nihayet kıyametin kopmasıyla sonlanır. Ali Nusret, insanlar arasındaki küçük meselelerin de üçüncü şahısların ilaveleriyle dallanıp budaklandığını belirterek hikayeyi sonlandırır (Ali Nusret, 1326a: 29-30). Bunlara ilave olarak adaletsizlik, intizamsızlık vb. olumsuz durumlar da eğitimcilerin yoğun olarak işledikleri ahlak problemleri arasında yer almaktadır (M. Cevdet, 1330: 291-301).

H. Fikret, bir grubun mensuplarında görülen ve ortak değer haline gelmiş olan davranışları vurgulamak için “düstûru’l-amel” kavramını kullanmaktadır. Bu kavram, toplumun ferleri tarafından kabul edilen temel kurallar ve davranış biçimlerini ifade eden ortak değerleri tanımlamaktadır. Düstûru’l-amel haline gelmiş değerler, olumlu olabileceği gibi “kurnazlık, hodgamlık” gibi olumsuz da olabilmektedir (H. Fikret, 1333: 184-185).

#### 5.3.4. Okul – Ahlak İlişkisi

Okulları, toplumun küçük bir örneği olarak gören II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri, bir milletin istikbalinin, o milletin okullarının gidişatından anlaşılabileceğine işaret etmektedirler. Çünkü “mektepler milletin vücûdu, kalbi ve dimâğıdır.” Mekteplerin şekillerini “derûnî kuvvetlerden” yani toplumun yüzyıllardır taşıdığı kültür ve inanç gibi birikimlerden aldığını ifade eden eğitimciler, mekteplerin bir de içinde yaşadığı çağı yansıtan bir boyutunun olduğuna dikkat çekmektedirler. Şayet okullar ile milletin hayata bakışı arasında fark varsa, bu durum uzun vadede o milletin geleceği için tehlike oluşturmaktadır. (H. Fikret, 1919: 152).

Okulların eski baskıcı idare zamanında “itaatkar” ve “seciyesiz” bireyler yetiştiren katı yönetmeliklerinin zamanla yerini hür fikirli eğitimcilerin eline bıraktığını ifade eden H. Fikret, II. Meşrutiyet Dönemi’nde milletin ıslahı ve güçlendirilmesi için eğitimde üç başlıkta reform yapılmasının hedeflendiğini belirtmektedir. Bunlar “sağlam bir vücut”, “işlenmiş bir zihin” ile “ahlak ve sağlam bir irade”den oluşmaktadır.

Meşrutiyet idaresi bu hedefi koymasına rağmen okullar siyasetin öngördüğü politikaya ayak uyduramamış, eski tarz üzere devam etmişlerdir. H. Fikret’e göre, okul ıslahatımız bekleneni sağlayamamış, öğrenciye gereğinden fazla bilgi yükleyen bir uygulamaya dönüşmüştür. Bu durum bir taraftan öğrenciye kullanmayacağı bilgiyi yüklerken, öte taraftan öğretmenin yükünü artırmaktadır. Bu sebeple öğrenciler derinlikten yoksun yüzeysel bilgi sahibi olmaktadır (H. Fikret, 1919: 153-154).

Okullarda aktarılan bilginin ahlaki boyutu eğitimciler tarafından güçlü bir şekilde vurgulanmıştır. Ahlak ve seciye yoksun bir eğitimin tehlikeli sonuçlarına dikkat çekilmektedir: “Çünkü asıl ihtiyacımız seciyeli, ahlaklı insanlardır. Zira vicdandan mahrum zekâların memlekete faydadan ziyade zararı olmaktadır. Fena terbiye edilmiş bir milleti cehaletten kurtarmaktansa cahil bir milleti ahlaki seciye sahibi kılmaya çalışmak evladır.” (H. Fikret, 1919: 154).

Eğitimcilerin dikkat çektiği noktalardan biri de terbiyeyi amaçlayan eğitimle mekteplerdeki sıkı disiplin arasındaki çelişkidir. H. Fikret, mekteplerde çocuklar sıkı bir “inzibat” altında bulundurulurken kötü fiillerde bulunmalarının engellendiğinin altını çizmektedir. Fakat esas mesele çocukların toplum hayatına dâhil olarak üzerlerinden bu sıkı disiplin kalktığında nasıl davranacaklarıdır. Hayatın içine karışan birey sınırsız bir serbesti içine düşer ve hayat onu ayakta kalabilmek için her türlü şeyi yapmaya teşvik eder.

Sıkı disiplin yerine irade ile bireyin hayat karşısında direnç kazanabileceğini düşünen H. Fikret’e göre, insanı sefil hayata düşmekten de düzenli toplum hayatı korumaktadır. Cemiyet “insanı bu enfûsi çağrıdan daha insani bir boyuta davet eder ve insana hayvandan bir farkı olduğunu hatırlatarak ondan seciyeli davranışlar bekler.” (H. Fikret, 1919: 155). Kişinin, toplumun kendisinden beklediği ahlaklı davranışlara ulaşabilmesi iradeli olmasıyla mümkündür, iradeli olunmadan da seciyeli olunamaz. Bu sebeple bütün paydaşların birbirini destekleyecek şekilde tavır takınması gerekir. Aile terbiyesinden sonra okul terbiyesi de seciyeli bireyler yetiştirmek için çaba sarf etmelidir. Her bir çocuğun ahlaki gelişimi tek tek dert edinilmelidir (H. Fikret, 1919: 154 - 155).

H. Fikret’in kurduğu denklemde toplumun ihtiyacı olan ahlaklı bireyin ortaya çıkması için fertlerin seciyeli yetiştirilmesi gerekmektedir. Seciye eğitimi için merkezi kavram ise iradedir. Ahlakın disipline edilerek değil, irade yoluyla kazanıldığında anlamlı olduğuna dikkat çeken H. Fikret, bunun için çevrenin -yani toplumun ve okulun- ortak bir yaklaşım sergileyerek bu süreci desteklemesi gerektiğini savunmaktadır. Özelde ahlak eğitim olmak üzere, eğitimin bireyselleştirilmesi ve okul içi ve okul dışı paydaşların etkili bir işbirliği yapmasıyla istenilen sonuçlara ulaşabileceğine işaret etmektedir.

Okullarda irade eğitiminin önemine dikkat çeken bir başka yazar da Yemo’dur. Yemo, eğitimcilerin iradenin kişiye sağlayacağı hazzı öğrenciye tattırması gerektiğinin altını çizmektedir:

*“Tembel bir efendi, artık yarından itibaren çalışmaya karar verir. Lâkin her karar, icrâya iktirân edemez. Bunun içindir ki yarın, ertesi güne ta’lik olunur ve bu müteselsilen diğer günlere tevâlî eder. Bu kâbil iradesizler, fai’deliden ziyade zevkliye koşarlar. Bir talebe, çalışmakla gezmek fikri arasında (hür)*

*bulunsa, çalışmaya karar verdiği halde, yine, hiç arzu etmez gibi görüldüğü gezmek fikrine doğru bir surette ittibâ eder. işte artık ona anlatmak lazımdır ki: çalışmakta da gezmekteki haz kadar bir zevk mevcuttur. Hülasa hepimiz bir 'ideal' düşünüyüz; fakat daima 'ideallerimiz' bizden kaçır; mürebbînin yapacağı şey bu kaçan ideali takip ettirmektir.” (Yemo, 1335: 35).*

Mürebbîlerin çocukları terbiye ederken korku ve baskı gibi inzibati yöntemler kullanmaması gerektiği, Yemo tarafından da dile getirilmektedir. Ona göre, öğretmen, çocuğu yönlendirmek istediği gayenin faziletine ve çocukta o fiili işleyip işlememe tercihi yapabilecek kapasitenin olduğuna onu inandırarak hareket etmelidir. Bu çocuğun özgür tercihini ortaya koymasını sağladığı gibi hedeflenen gayeye de zahmetsizce varılmasını sağlar. İnsan korku ve sorumluluk duygusu ile bir şey yaptığında korku ve baskı unsurları ortadan kalktığında artık o şeyleri yapmaz olur. Çünkü insan sevmediği şeye hürmet etse de bu hürmeti içten bir hürmet olmaz (Yemo, 1335: 36-37).

Mekteplerde verilecek terbiyenin toplum ahlakıyla uyumlu olması gerektiğini savunan eğitimcilerden biri de Nafi Atuf'tur. Ona göre okullarda durum tam tersidir. Okullardaki ahlak terbiyesi, aile ve muhitin ahlakıyla çatışmaktadır (Nafi Atuf, 1333b: 575). Ancak okullarda verilen terbiye, ahlaki terbiyeden daha ziyade fikri terbiyedir. Çocuklar fikri münakaşa ile değil gördükleri ile amel edip terbiye olurlar. “Bu sebeple aile ve muhitin çocuğun ahlaki terbiyesi üzerindeki tesiri daha fazladır.” (Nafi Atuf, 1333b: 575). Yatılı okullara ayrıca dikkat çeken Nafi Atuf, öğrencilerin yıllar süren eğitim hayatı boyunca geceli gündüzlü vaktini geçirdiği ve muallimlerle çok yoğun temas ettikleri için, ahlaki terbiyesi üzerinde bu okulların önemli etkisi olduğuna dikkat çekmektedir. İçinde bulunduğu toplumdan kopuk ve onunla çatışan bir okulun yetiştirdiği öğrenciler o toplum içinde yaşayıp mutlu olamadığı gibi, faydalı da olamazlar. Atuf, çözüm olarak bu okullarda meydana gelecek problemlerin izalesi için yatılı okullardaki hayatın mümkün olduğu kadar toplum hayatına benzetilmesini önerir. Zira ahlak, toplum hayatı içinde var olan bir kavramdır. Bu yolla öğrenci sosyalleşmekte ve içinde bulunduğu sosyal yapıya uyum sağlamaktadır.

Okullarda devam eden ve milli ahlakımızla çelişmekte olan bazı uygulamalara da değinen Atuf, bunları şöyle sıralamaktadır: “Okullarda inzivâyı, ferdiyeti ön plana çıkaran yahut toplumu hor görüp aşağılayan, şımarıklık ve arsızlık telkin eden ahlak anlayışı Türk milletinin ahlakı değildir.” (Nafi Atuf, 1333b: 575).

İsmail Hakkı Bey de “Ahlak tadrîsâtımızın tabiat ve istikameti ne olmalıdır?” sorusuna cevap arayan isimlerden biridir. Ona göre “Ahlak tadrîsâtı, ictimâî ve milli ahlakın nâzımı olmalıdır. Bu tadrîsât bir yandan ictimâî uzviyetimize mutabakatsız kalan ahlakımızı imhaya, bir yandan da bu uzviyete mutâbakat eden ve uzviyetin tekâmülüne muâvenet eden ahlak temâyüllerini imhaya çalışmalıdır.” Bu imha ve ihyanın kaynağı toplum olmalıdır. Hakkı Bey, ahlak dersi programlarının sosyologlar tarafından hazırlanması gerektiğini düşünmektedir. Aynı amaçla din, lisân ve edebiyat alanında da eserler hazırlanmalıdır (İ. Hakkı, 1333b: 29).

Ahlak eğitiminin yörüngesini belirlemek için İsmail Hakkı Bey, Türk milli ahlakının üzerine bina edileceği bazı ilkeler önermektedir:

1. “Milli ahlak, büyüklere, alimlere hürmet emreder. Türk, arsız, yüz­süz insanlardan hoşlanmaz.
2. Milli ahlak, ufaklara çocuklara şefkati emreder, Türk acizlere merhamet eder; acizlere (çocukluk), taşkınlıklara (eli kanlı) der, acize karşı müsamaha eder.
3. Milli ahlak acizlere merhameti, düşkünlere yardımı emreder. Türk kapısına gelen dilenci­yi kovmaz.
4. Milli ahlak yardımlaşmayı emreder, Türk bencil, enaniyetli değildir.
5. Milli ahlak vakarı emreder, Türkler vakur ağırbaşlı insanlardır.
6. Milli ahlak, fedakarlığı emreder; Türk Allah’ı, padişahı, vatanı, milleti, çoluğu çocuğu için canını feda eder.
7. Milli ahlak, kanaati emreder. Türk israftan hoşlanmaz.
8. Milli ahlak doğruluğu emreder. Türk çok namuslu, iffetlidir... (Doğrunun yardımcı Allah’tır) der.
9. Türk itaatkar ve istiklalcidir. Amire itaat ettiği kadar namusa, vicdana, izzetinefsine de esaret eder. Nefsine edilen hakareti affeder.
10. Türk aileperverdir. Bütün saadeti evi, çoluğu çocuğudur.” (İ. Hakkı, 1333b: 29-30).

Nafî Atuf, ahlak meselesiyle ilgili okullarda okutulmak üzere iki ders önerisinde bulunmaktadır. İlk olarak orta (tâlî) mekteplerin son sınıfları ile yüksek (âlî) mekteplerde akıl ve irade de devreye girdiği için *Felsefî Ahlak* dersi verilebileceği önerisinde bulunmaktadır. Diğer ders ise, tarihimizin önde gelen simalarının hayatlarının da işlendiği *Ahlak Tarihi* dersleridir. Bu dersle “vakur, şefik, metin,

fedakâr, âlicenap ahlak anlayışımızın” hatırlanıp öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (Nafî Atuf, 1333b: 576).

Mekteplerde derslerin terbiyevi bir şekilde işlenmesi gerektiğini savunan isimlerden birisi de Satı Bey’dir. Ona göre, dersin kalitesini gösteren o derste verilen bilginin fazlalığı olmadığı gibi öğretmenin ehliyetini gösteren de malumatının genişliği yahut hitabetteki ustalığı değildir. En iyi öğretmenler verdiği bilgileri en iyi şekilde öğrencinin zihnine yerleştiren, şekillendiren ve öğrencinin akli melekelerini faaliyete geçiren öğretmenlerdir. Bir bütün olarak mekteplerin asıl gayesi, öğrenciye bilgi yüklemek değil öğrenciyi maddi ve manevi mutluluğu yakalayacak donanımda yetiştirmek, onları buna uygun ahlaki seciye sahibi kılmaktır (Satı, 1327: 209-210).

Satı Bey, derslerdeki ahlaki vurgunun iki şekilde gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Bunlardan biri ders içeriklerinin ahlaki konularla alakalandırılarak aktarılması, diğeri de öğretmenin örnek davranışları ile ahlaki bir kişilik olarak örneklik teşkil etmesidir. Öğretmenler öğrenciye nasihatte bulunmak fırsatı yakaladığında mutlaka bunu değerlendirmelidir. Satı Bey, hemen her derste farklı derecelerde de olsa hissiyata ve ahlaka tesir edecek konuların olduğu kanaatindedir. Öğretmenin dersi ahlaki konularla alakalı bir ders olmasa bile muallimler “lisân-ı hal ile talebelerin ahlakına” tesir edebilirler. Tavrı ve davranışları ile disiplinsiz, tutarsız, pespaye bir mesaj verirken kendisi ne kadar ahlaki telkinde bulunursa bulunsun öğrenci bütün bu olumsuzlukları kopyalamaya meyyal olacaktır.

Satı Bey’e göre, özellikle ilkokullar ahlaki telkin konusunda çok daha müsaittir. Orta dereceli ve yüksek okullardaki öğrencilerin yaşları daha büyük olduğundan muhakemeleri daha gelişmiştir, bu sebeple öğretmenin tavırlarından daha az etkilenirler. Ancak yine de bu yaş grubu öğrenciler, muallimlerin mektep dahilindeki ve hariçteki ahlaki duruşları arasında bir tutarlılık, seciyeli bir irade gözlemlerlese bundan etkilenmektedir (a.g.e., 211 – 212).

Öğretmenlerin öğrenciye telkin ettikleri terbiye nazariyesi ile uyumlu olması gerektiğine dikkat çeken isimlerden biri de Ali Nusret’tir. Ona göre, öğrenci kendisine aktarılan ahlaki teorinin cisimleştiğini görerek gerçek anlamda terbiye olabilir. Nasıl ki iyi bir pehlivan olmanın yolu sıkı idmandan geçiyorsa, ahlaki kaidelerden olan azim ve irade de uygulamayla elde edilebilir. Aynı şekilde sadece kitaplardan okuyarak ve derste dinleyerek azim ve irade sahibi olunamaz (Ali Nusret, 1327: 107-108).



Ali Nusret, ahlak terbiyesinde özellikle ‘nezaket’ kavramına vurgu yapmaktadır. Nezaket sahibi olmanın ve nezaketli davranmanın hafife alınmaması gerektiğinin altını çizmektedir. İnsanın bir başka insanı kızdırmadan, incitmeden, nezaketli davranması insanın önce huriyet gördüğü sonra içselleştirdiği bir durumdur. Ona göre, esas nezaket kişinin hem kendisinin hem de bir başkasının izzetinefsi hakkındaki samimi hislerdir. Bunun ilk şartı da kendine hâkim olmaktır. Ona göre nezaket “kişiyi söz ve fiillerinin hududunu belirlemeye, ihtimama, değerlendirmeye, dikkate, tevazuya” yöneltir. Bu da ancak ince hissin, sağlam bir akıl kuvvetinin ve iradenin eseridir (Ali Nusret, 1327: 108-109).

#### 5.3.4.1. Ahlak Dersleri Nasıl İşlenmelidir?

Okuldaki derslerin ahlaki bir usulle verilmesi gerektiğini belirten eğitimciler, okul müfredatlarında yer alan *Ahlak* ve *Malumât-ı Medeniye* derslerinin işlenişiyile ilgili de ayrıca düzenleme yapılmasını önermektedirler. Bu konuyu müstakil bir makalede işleyen M. Cevdet, *Ahlak* ve *Malumât-ı Medeniye* derslerinin birbirine çok benzer amaçlar güttüğünü; ikisinin de toplum hayatındaki düzenin, iyinin ve hayırlı olanın öğrenciyeye kazandırılmasını hedeflediğini ifade etmektedir. *Malumât-ı Medeniye* dersinin devletin ve vatandaşın birbirlerine karşı olan sorumluluklarını kapsadığını vurgulayan Cevdet, bunların resmi sorumluluklar olduğunu ve ihmali halinde cezai yaptırım uygulanacağını belirtmektedir. Bunun aksine ahlak dersinin kapsamına giren ahlaki sorumluluklar resmi olmamasına rağmen çoğu zaman resmi sorumluluklardan çok daha önemli sonuçlar doğurmakta ve toplum hayatını daha derinden etkileyebilmektedir (M. Cevdet, 1330: 291-301).

M. Cevdet, bu derslerin öğretiminde uygulanan metodun amaca hizmet etmekten uzak olduğunu düşünmektedir. Çünkü derslerin öğretilme yöntemi olarak sadece hayır, şer, kanun, hükümet vb. şeylerin tanımı ezberletilmektedir. Öğrenciler sınava alınmakta ve bu sınavlar onların ezber kabiliyeti üzerinden değerlendirilmektedir. Bu metodun yanlış olduğuna dikkat çeken Cevdet, asıl yapılması gerekenin çocukları vazifeleri üzerinde düşündürmek ve ahlaki sorumluluk hissini kazandırmak olduğunun altını çizmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için derslerin şu usullerle işlenmesi gerekmektedir:

1. Öncelikle ezber usulü terk edilmelidir.

2. Öğrenciler, ahlaki kitaplardan değil gerçek kişi, şahıs ve olaylar üzerinden ete kemiğe bürünmüş bir şekilde tecrübe ederek öğrenmelidir.
3. Bu canlı örneklerin incelenmesi, karşılaştırılması öğrenciye bırakılmalı ve öğrenci bunlardan edindiği hissiyata göre vicdanen etkilenmelidir.
4. Vicdanında oluşan bu etkiye göre çocuk nasıl hissetmesi, tercihte bulunması, hareket etmesi gerektiğini kendisi keşfetmelidir.

Burada vurgulanan usulde, çocuğun ahlaki ifadeleri anlayıp içselleştirmesi, bu ilkeleri hayatına aktarmış örnekleri görmesi, kendi aklıyla muhakeme ve kendi iradesiyle tercihte bulunmasına zemin hazırlayacak şekilde sürecin yapılandırılması önerilmektedir. Cevdet'e göre, yukarıda sayılanlar yapılsa bile “yine de temiz, vazifeperver, cesur ve sabırlı, düzenli bir çocuk yetiştirebilmek için kâfi gelmez.” Bu ilkelerin başarılı olabilmesi için çevrenin bir bütün olarak bu değerleri beslemesi, yani “talebinin etrafının temiz eşya ve adamlarla çevrili olması, cesareti, intizâmı, sebâtı çocuğun bizzat görüp taklit etmesi” gerekmektedir. Burada özellikle öğrenciye ahlaki değerleri vermek isteyen öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen bizzat kendisi ahlak timsali olmalı, gündelik hayattan ve okul hayatı içinden, gerektiği takdirde tarihten örneklerle ahlak dersini somutlaştırmalı, öğrenciyi de aktif hale getirerek işlemelidir (M. Cevdet, 1330: 292).

Ahlak eğitimi üzerinde duran bir başka isim de Ruşen Eşref'tir. Ruşen Eşref ahlak eğitiminde hikayenin nasıl kullanılması gerektiği ile alakalı bir çerçeve çizmektedir. Özellikle ilkokulun ilk sınıflarında basit hikâyeler anlatılmalıdır. Bu hikâyeler çocukların anlayış düzeyine uygun olmalıdır. Öğretmen hikâyeyi anlatırken beden dilini, jest ve mimiklerini, sesini son derece etkili ve çocuğa vermek istediği mesaja yönlendirici bir tarzda kullanmalıdır. O, hikâye bittikten sonra sorular sorarak çocukları hikâyeye güttüğü gayeye götürecek yönlendirmeler yaparken bir yandan da muhakeme kabiliyetlerini geliştirebilir. Bütün bu faaliyetin sonucunda hikâyeden çıkarılan sonuç, “ebeveyne itaat farzdır” gibi bir cümle ile ifade edilip tahtaya yazılmalı, hatta öğrencilere de yazdırılarak ezberletilmelidir (Ruşen Eşref, 1330: 182).

Öğretmenin hikayeyi coşkulu bir şekilde aktarması gerektiğinin altını çizen Ruşen Eşref, çocukların yaşları büyüdükçe hikayenin de detaylandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. İlkokulun ilk yıllarında kısa hikâyeler kullanılsa da ilkokulun üçüncü sınıfı ve ortaokulun ilk yıllarında hikâyeler daha detaylı ve uzun işlenmelidir. Hikâyenin bitmesinden sonra yapılan konuşma ve değerlendirmenin peşinden birkaç

cümle ile dersin özeti yapılmalıdır. Ruşen Eşref, bu cümleler için ayrı bir defter tutulması ve sene sonunda bunun bir ahlak kitabına dönüşmesini önerir. Ayrıca bu yazılanlar çocuklar için yazı egzersizleri de olmaktadır (Ruşen Eşref, 1330:182-183).

#### **5.4. Yeni Bireyin Din Terbiyesi**

Türk eğitim tarihinin modernleşme süreciyle ilgili tartışmalarda modernlikle sekülerliğin neredeyse eş anlamlı kavramlar olarak kullanılması, yoğun olarak karşılaşılan bir yaklaşımdır. Bu anlayışın nitelikli araştırmalara mı yoksa politik, ideolojik bir geçmiş kurgusuna mı dayandığı konusu tartışılmaya değer bir konudur. Yakın dönemde yapılan bazı araştırmalar bu kabulleri ciddi şekilde sorgulamaya başlamış olsa da, sekülerliğin, modernleşme kapsamında ortaya çıkan her türlü yeniliği içine alacak şekilde tanımlanması, dinin konumunun göz ardı edilmesindeki önemli sebeplerden biri olarak değerlendirilebilir. Ortaya çıkan modern gelişmeler yeni ve ileri olanı temsil ederken onun karşısında konumlandırılan klasik dönemin kişi ve kurumları geri ve eskinin temsilcisi olarak görülmüştür.

Bu konuda farklı yaklaşımlarıyla öne çıkan Fortna (2005:33), araştırmalarının neticesi olarak modernleşmeye karşı, bilgilerinin modası geçmiş, pedagojiden anlamayan, yozlaşmış olarak etiketlenmiş ulema yaklaşımıyla taban tabana zıt bir tabloya ulaştığını aktarmaktadır. O, Osmanlı son dönemine dair laiklik etiketi ve iki başlılık vurgusunun geriye dönük bir kurgu olduğuna dikkat çekmektedir. Ona göre bu kurgu “modernliğe giden yollardan biri olarak Osmanlı’nın son dönemine ‘kaçınılmaz’ bir sekülerlik yapıştırmak eğiliminde olan tarih yazımından ve birkaç anıdan yola çıkarak yaratılmıştır” (Fortna 2005:39).

##### **5.4.1. Dini Terbiye ve Sekülerlik**

Modern eğitimin müfredata eklenmesinin sekülerleşme olarak tanımlanması, II. Meşrutiyet dönemi eğitim dergilerinde yer alan metinlere bakıldığında Fortna’nın tespitlerini de büyük oranda doğrulayacak şekilde sonradan oluşturulmuş bir kurgu olduğu görüşünü desteklemektedir. Dönemin eğitim anlayışının, klasik eğitimle modern eğitimin birlikteliğine odaklandığını söylemek mümkündür. Yukarıda da işaret edildiği gibi çok sayıda eğitimci, milli terbiyenin tanımını din eğitimini de içine alacak şekilde yapmaktadır ( Gökalp, 1332a; Satı, 1334b; Ahmet Hikmet, 1334; Zekeriya, 1333a).

II. Meşrutiyet döneminin önde gelen eğitimcilerinden İsmail Hakkı, 1917’de modern eğitim kurumlarının zihni boyutlarıyla ilgili olarak yaptığı kategorileştirmede, bazı modern araştırmacılar tarafından ilk laik okul (Binbaşioğlu, 1995: 13) olarak tanımlanan rüştiyelerin çift boyutlu yapısına dikkat çekmektedir: “Medreselerin tabiatı (dîni ve uhrevî) iken rüştiyelerin ki (dîni - dünyevi) oluyor. Mamâfih bu mektepler ne medreseler ve mahalle mektepleri gibi tamamıyla ( dîni- uhrevî), ne de zamanımızın yeni mektepleri gibi (millî – dünyevi) dir” (İsmail Hakkı, 1333b: 7).

İsmail Hakkı, talim ve terbiyenin tanımını yaparken de bu çift yönlü yapıya vurgu yapmaktadır: “Tâlim, ilim vasıtasıyla fikrin teşkîli, terbiye yine ilim vasıtasıyla hissin teşkîlidir. Hendeseyi talim etmek, hendese ilmi vasıtasıyla ferdin zekâsında ilmi i’tiyâdlar [ alışkanlık, huy, adet] vücûda getirmek; din terbiyesi vermek, din fikri etrafında din hissi teşkîl etmektir.” (İsmail Hakkı, 1333b: 1). Hakkı Bey’in vurguladığı diğer bir husus da terbiyenin toplum hayatı içinde yaşayan, bizzat toplum tarafından üretilmiş olan kurumların ortaya koymuş olduğu değerler sistematığının aktarılma süreci olduğudur. Bu sebeple dinin olmadığı bir terbiyenin olması mümkün değildir:

*Dinsiz, ahlaksız, iktisatsız, hissizce verilecek terbiye yoktur ve olamaz da... nasıl olabilir ki terbiye bunları yaratmıyor, belki bunların yarattığını nakil ediyor, yaşıyor! O halde her cemiyet dahilinde terbiyenin kıymeti evvela cemiyetin kıymetine tâbîdir. Şöyle ki; bir memleketin terbiyesinde mesul olması lazım gelen, mektepler değil, fakat bu mektepleri fezâlarıyla dolduran mâbetler, ticarethaneler, itikâtlar, hurâfelerdir* (İsmail Hakkı, 1333b: 18).

Dini terbiye konusunu etraflıca işleyen eğitimcilerden birisi de Zekeriya’dır. Muallim Mecmuası’nda kaleme aldığı yazılarında konuyu oldukça geniş bir çerçevede ele almıştır. Zekeriya, dini terbiyeyi millî terbiyenin tamamlayıcı bir parçası olarak görmektedir:

*Dîni tahsil ve terbiye millî tahsil ve terbiyenin bir mütemmimidir. Çünkü gençlerde millî bir vicdan yaratmak için ona lisânını, tarihini, edebiyatını öğretmek lazım geldiği gibi dînini de talim eylemek icap eder. Denilebilir ki milliyet devrine giren asrımız, dînin ehemmiyetini küçültmüş ve tenkîs (azaltmak) eylemiştir* (Zekeriya, 1333b: 557)

İsmail Hakkı’nın, tahsil ve terbiyenin kaynağını millettten aldığına işaret eden yaklaşımı Zekeriya tarafından da savunulmaktadır. Ona göre: “Milletin hayat ve

harsına uymayan tahsil ve terbiye daima çürük ve noksandır.” Aileler çocuklarına dini terbiye verdikleri için okulda bu terbiye ile uyumlu bir usul belirlenmelidir: “Çocuk aile arasında daima telkinler, dini tesirler altında yaşar. Böyle bir muhit içinde yaşayan bir genci akîdelerine yabancı bir tarzda terbiye etmek fâide yerine zarar verir.” Bu sebeple mekteplerin en fazla dikkat edeceği hususlardan biri de “çocuğun mektepte aldığı tahsil ve terbiye ile evde ve muhitinde kazandığı telakkî ve akîdeler arasında uçurumlar ihdas etmemektir” (Zekeriya, 1333b: 557).

Zekeriya, sadece maddi ve fennî eğitim uygulayan cemiyetin fertlerinin hodgam ve seciyesiz olacağına işaret etmektedir. Yazara göre bizim gibi dini akîdesi kuvvetli olan cemiyetlerin “birden bire dîni tesirden uzak yaşamalarını, ictimâî nizamdan mahrum serseri bir muhite düşmek” olarak görmektedir. Daha önce dindar iken sonradan aldığı Fennî terbiye ile akîdesi bozulan kimseler, üzerlerinde hiçbir sosyal vicdanın kontrolünü hissetmedikleri içi, serseri ve ahlaksız olurlar (Zekeriya, 1333b: 557).

Zekeriya’ya göre bu tür bir eğitim sistemi ancak sömürge idareleri tarafından uygulanmaktadır. Bu konuda İngilizlerin Hindistan’da uyguladıkları sistemi örnek olarak aktarmaktadır. İngilizler, Hindistan’da yürüttükleri eğitimde iki temel politika izlemişlerdir:

1. “Mekteplerde yalnız fennî tahsil ve terbiyeye ehemmiyet vermek”
2. “Yerli talebeyi derse teşvik etmemek”

Yazara göre “birinci maddeden maksat Hintli’yi muhitinden çıkarıp hazmedemeyeceği yeni fikirlerle çarpıştırmak ve muvâzenesini kaybettirerek seciyesizliğe düşürmektir.” (Zekeriya, 1333a: 534-537). Sömürge mantığı içinde bu politika Zekeriya’ya göre başarılıdır. Bu hal Hintli gençleri seciyesiz kılmaktadır.

Zekeriya, uygulanan bu yöntemin fertleri ait oldukları sosyal çevreden koparacağına, bunun da toplumsal çözülmeyle sonuçlanacak bir süreci getireceğine işaret etmektedir: “Fert, fennî tahsilin verdiği yeni düşünce yeni hislerle kendisine bir takım ahlaki mecburiyetler kabul ettiren eski ictimâî vicdandan kurtulmuştur. Fakat yeni ictimâî vicdana da dahil olamamış, binaenaleyh inzibatsız kalmıştır.” (Zekeriya, 1333a: 535). Hiçbir cemiyet vicdanına dahil olamadıkları için bu gençler seciyesiz kalmaktadırlar. Ona göre bizdeki ecnebi mekteplere giden çocukların durumları da böyledir. İngilizlerin ikinci politikası ise yerli öğrencilere karşı okullarda lakayt

davranmalarıdır. Öğrenmeden sınıf geçirirler, sadece İngilizce öğrenmeleri yeterli görülür (Zekeriya, 1333a: 535).

Din etrafında sürdürülen tartışmalara -günümüzde dahi- konu olan metinlerden birisi de Ziya Gökalp'in *Yeni Hayat* isimli şiir kitabıdır. 1918'de basılan kitap, din, dil, devlet, kadın, medrese, ittihâd-ı İslam gibi birçok bahsi konu alan başlıklardan oluşmaktadır. Ayas, MTTC Mecmuasında kitaba yönelik eleştirilere<sup>33</sup> karşı müdafaa niteliğinde bir makale kaleme almıştır. Makalede Gökalp'in dinde reform anlamına gelebilecek ve bazı çevrelerden tepki topladığı anlaşılan görüşlerinin açıklığa kavuşturulma çabası vardır. Gökalp'in:

*“Bir ülke ki camiinde Türkçe ezan okunur,  
Köylü anlar manasını namazdaki duanın...  
Bir ülke ki mektebinde Türkçe Kur'an okunur,  
Küçük büyük herkes bilir buyruğunu Hüda'nın...”*

dizeleri ibadet dilinin Türkçeleştirilmesi çabası olarak görülmüş, Ayas ise bu dizeleri farklı anlamlarda yorumlamanın yanlış olduğunu, bazı çevrelerin konuyu saptırdığını savunmaktadır. Kitabın edebi bir tarzda Kur'an'ın anlaşılmasına vurgu yaptığını ifade etmektedir:

*Evet şüphesiz Türkçe ezan okunamaz. Her milletin sembol haldeki duaları millî lisânla değildir. Mesela birçok Hristiyan milletler birçok dualarını manasını bilmedikleri latince lisânıyla okurlar. Türk'ün vatanında ezanın sembol mahiyetindeki kelimeleri Arapça kalacak, fakat din millileşecek; Türk'ün idrâkine, vicdânına hulûl ederek Türkçeleşecektir. Köylü ettiği duanın manasını bilecektir. Bundan tabi bir hak olabilir mi? İşte “ezan” diye timsâli olarak kast olunan dindir, dinin aslı kendisidir. Türkçeden mâada bütün Avrupa lisânlarına büyük bir dikkatle harfî harfîne tercüme olunan Kurân'ın, asıl sâlikleri olan bizlerin lisânına hala naklolunmaması layık mıdır? Şüphesiz bir gün gelecek her Türk dînini kitabını ana dilinde okuyabilecektir (Ayas, 1334: 36).*

---

<sup>33</sup> Kitaba eleştiri yazan isimlerden birisi de Satı Bey'dir. Bkz. Satı. (1334) Kitaplar Arasında: Terbiye ve Ahlak Meseleleri-Yeni Hayat-, *Terbiye Mecmuası*, No.3(7).

İçeriğindeki başlıkların bir kısmı tartışmaya açık olsa da *Yeni Hayat*, eğitim sisteminde din eğitimiyle müspet ilimlerin terkiğine vurgu yapmaktadır. *Küllîye* isimli şiirde bu düşüncesini şu dizelerle ifade etmektedir:

*Süleyman'ın medresesi dışarda  
Bulundukça dârülfünun tam olmaz.  
İkisi de kalır birer kenarda...  
Hiç birinin velâyeti tam olmaz...  
İlim birdir, yoktur onda ikilik,  
Ayrılmasın iki yola terbiye...  
Birleşerek yenilikle eskilik  
Etmelidir birbirini tasfiye:  
İşte o gün vardır derim külliye!” (Gökalp, 1918).*

İslamcı fikir adamları tarafından yayınlanmakta olan Sebilürreşad’ın başyazarı Mehmed Akif de dahil dönemin birçok aydını, eğitim sisteminde “marifet ve fazilet”i birlikte aktaracak bir içerik önermektedirler. Akif’in *Sebilürreşad* dergisinin 341 ile 613. sayıları arasında (1335 /1919 -1340/1924) yayımladığı Asım kitabında önermiş olduğu şahsiyetin bilgisi, marifetle faziletin birbirini dengeleyen terkibinden oluşmaktadır. Marifet teknik donanımdır ve nerde bulunursa alınır. Akif, marifetsiz fazileti miskinlik; faziletsiz marifeti de insanlığı yok eden veba (tâûn) salgını olarak tanımlamaktadır.

Döneme ait görsel malzeme de bize bu konuda fikir verecek ipuçlarına sahiptir. *Terbiye ve Oyun* dergisinde yer alan Darülmuaallimîn’in son sınıf öğretmen adaylarının fotoğrafı, modern eğitim müfredatı uygulanan okulların öğrenci kıyafetleri klasik medrese mensuplarınınkinden pek de farklı durmamaktadır. Bu karedeki son sınıf öğretmen adayları sarıklı cübbeli kişilerdir.

Aynı şekilde Darülmuaallimîn’in -kıdemi sebebiyle- Şeyhülmuaallimîn’i (Başöğretmeni) olan Hafız Kemaleddin Efendi, hem Fatih Medresesinden icazetli hem de Darülmuaallimîn’den mezun bir öğretmendir. Ayrıca hukuk eğitimi de almıştır. Kemaleddin Efendi’nin Tedrisât Mecmuası’nda yayınlanan 1919 tarihli fotoğrafı sarıklı, sakallı ve siyah cübbelidir.

**Resim 5.4.1.1:** “Darülmuallemîn Muntahi Sınıfı Muallim Namzetlerinin Bir Kısımı (solda), Şeyhülmuallemîn Kemaleddin Efendi (sağda)



Kaynak: Terbiye ve Oyun, 1328; TİM, 1919.

Bütün bu bilgiler ışığında şu tespiti yapmak mümkündür. Dönemin eğitimcileri din eğitimine değil, öğretim usulü ve kullanılan materyallerin yanlış ve eksiklerine oldukça güçlü bir şekilde dikkat çekmişlerdir. Yapılan incelemelerde bu görüşü destekleyen bol miktarda veriye ulaşılmıştır.

#### **5.4.2. Dini Eğitimde Yöntem Meselesi**

Dini eğitim konusundaki tartışmalar oldukça geniş bir çerçevede yürütülmüştür. Tartışmaların yoğunluk merkezinde ise dinin yanlış anlaşılması, din eğitimi veren kişi ve kurumların günümüz dünyasını yeterince kavrayamaması, uygulanan eğitim yöntemlerinin eksikliği ve kullanılan materyallerin yetersizliği gibi konular yer almaktadır. Meselenin çeşitli yönleriyle ve açık bir şekilde tartışılmasının sorunun çözümüne katkı yapacağını düşünen eğitimciler, fikirlerini etraflıca paylaşmışlardır.

Bu tartışmalara katılan önemli isimlerden birisi olan Mehmed Emin, dini terbiye meselesindeki problemleri incelediği makalesinin girişinde, bazı sosyal hastalıkların herkes tarafından bilinmesine rağmen dile getirilmekten kaçınıldığını belirtir. Ona göre, insanların bunu konuşmama sebebi, meselenin konuşulmasıyla bu hastalıkların



şiddetleneceğine inanmalarıdır. Mehmed Emin Bey, anormal olan bu tür durumlar karşısında düşünürlerin “kemâl-i saffet ve samimiyetle düşündüklerini söylerse marazî hal, etrafiyla anlaşılır; hastalık seyrinde devam edemez; gayr-ı tabî görülen hal makul bir istikâmet alır” diyerek, problemlili alanların üstleri kapatılarak değil, işin uzmanları tarafından üzerinde durularak çözüme kavuşacağına işaret etmektedir (Mehmed Emin, 1334a: 12). Ancak aydınların bu kapsamda tartışmaktan kaçındığı konulardan birisi de dini meselelerdir. Onların konuyu ele almamış olması okulda yaşanan buhranların sebeplerinden birisidir:

*Herkesin az çok gayr-ı tabiliğini hissettiği halde şimdiye kadar umûmî bir münakaşaya mevzu’ olmayan meseleler içinde mekteplerdeki dînî tadrîsât ve terbiye de bulunur. Mekteplerimizde dînî terbiyeden yanlış mâna anlaşılması, yanlış yollar ihtiyâr edilmesi yüzünden mekteplerimizde, gençlik ruhunda hakîki buhran hasıl olur. Mekteplerimizi marazi bir şekle sokuyor (Mehmed Emin, 1334a: 12-13).*

#### **5.4.2.1. Dini Eğitimde Problemlili Bir Yaklaşım: Zühdîlik**

Mekteplerde dini terbiyenin zaruretine dikkat çeken M. Zekeriya, *Dini Terbiye Dini Tahsil* başlıklı makalesinde verilmekte olan dini terbiye usulünün yanlış olduğuna işaret etmektedir:

*Bugüne kadar mekteplerde verilen dînî terbiye çürük ve yanlıştır. Mektep ve medreselerde zühdî terbiye verilmektedir. Dini terbiye ile zühdî terbiye arasında fark vardır. Din sadece bir mukaddese itikâttan ibaret bulunduğu halde zühd insanı mâsivâdan uzaklaşmaya, fenafillah olmaya sevk eden bir yoldur. Bu memlekette zühdîler sınıfının vücudu tecviz edilebilirse de bütün cemiyetin zâhid olması ve zühdî bir hayat yaşaması kabul olunamaz (Zekeriya, 1333b: 558).*

Zekeriya’nın dikkat çektiği zühdt kelimesi “her türlü zevke karşı koyarak kendini ibadete verme” (Devellioğlu, 2007) anlamına gelmektedir. Dünya nimetlerinde olabildiğince az yararlanmayı ve ondan el etek çekmeyi telkin eden böyle bir terbiye yönteminin sömürge sistemlerinde uygulandığına dikkat çeken Zekeriya, İngilizlerin Hindistan’ı işgal ettiklerinde eski tarz eğitim veren kurumları desteklediklerini belirtmektedir. İngilizler bu sayede toplumun kendine gelmesini engellemiştir (Zekeriya, 1333b: 558 -559).

Yazar, bu tespitlerinden sonra iki hususu eğitimde temel hareket noktası olarak önermektedir. Bunların ilki, tamamen fennî terbiyeye sarılarak dini terbiyeyi ihmal etmemektir. İkincisi ise dini terbiyeyi zühdî terbiye mahiyetinden çıkarmaktır. Bunlar ise şu şekilde sağlanabilir: “Birincisi mekteplerde dîni tahsil ve terbiyeye fennî tahsil ve terbiye ile ahenkdâr bir mevki vermekle temin edilebilir. İkincisi için dîni terbiye ve tahsil şeklini tayin eylemek lazım gelir.” (Zekeriya, 1333b: 559).

Zekeriya’nın dini terbiyeyi konumlandırma biçimi de hayli ilgi çekicidir. Ona göre, dini tadrîsât millî terbiyeye yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. Dini eğitimin dili Türkçeleştirilmeli, sonra da çocukların ruhlarına hitap edecek hale getirilmelidir. Dinin anlaşılması için uygun kitaplar neşredilmelidir. Daha üst sınıflarda ise din, ilmi bir şekilde öğretilmelidir. Zekeriya’ya göre böyle yapıldığında “zühdî bir telakkî yerine din hakkında ilmi fikirlerle mücehhez gençler” yetiştirilebilir. Bu şekilde verilen dini tahsil ve terbiye fennî tahsil ve terbiye ile büyük bir tezat oluşturmaz (Zekeriya, 1333b: 559-560).

Terbiye sistemimizin neredeyse tamamının zühd üzerine kurulu olduğuna dikkat çeken Zekeriya, dini terbiye ile zühdî terbiye ayırımı yapıyor olmasını bazı somut gerçeklere dayandırmaktadır. Ona göre toplumun eğitiminde etkili olan üç kurum vardır: Cami, medrese, mektep. Bunlardan ilk ikisi doğrudan züht hayatını telkin etmektedir.

Bu kurumlardan ilki olan cami, hem ibadet hem de vaazlarla hayata hazırlanılan yerdir. Özel günlerde yapılan vaazlar halkın terbiyesine katkı yapmaktadır. Camide yapılan telkinler genelde zühdîdir. Zühdî terbiyeyle yetişen vaizler de bu terbiyenin dışına çıkamazlar. Netice itibarıyla “bu telkinlere maruz kalan halk da zühdî düşünceler ve zühdî telakkîler altında yaşar. İşte halka ilk zühdî terbiyeyi verenler bu vaizlerdir.” (Zekeriya, 1333c: 598).

İkincisi medreselerdir -ki burası- camilerdeki vaizleri de yetiştiren kurumdur. Medreseler sadece Türkiye’de değil bütün İslam ülkelerinde yaygındır. Bu yönüyle medreseler “milli bir müessese olmaktan ziyade İslami ve bilhassa zühdî bir müessesedir.” Yazara göre medreseler zamanında önemli vazifeler görmüş, ancak zaman değişince gelişmelere ayak uyduramamış, bu da onların zühdî bir kurum olarak kalmasına sebep olmuştur. Ancak milletlerin ayakta kalabilmesi için yeni gelişmelere ayak uydurmak gibi bir zorunlulukları vardır: “Millet asrın yeni telakkîlerini öğrenmek ve yaşayabilmek için yeni müesseselere ihtiyaç hissetti ... Çünkü asrın yeni

cereyanlarına ehemmiyet vermemek o cereyanlara esir olmak demektir.” Zekeriya, son zamanlarda medreselerde yapılan ıslahatların ise henüz sonuçlarını gösteremediği ifade etmektedir (Zekeriya, 1333c: 599).

Toplumun eğitildiği diğer bir merkez okullardır. Okullar, Batı ile temaların sonucunda ortaya çıkmış olan yeni eğitim kurumlarıdır. “Yaşayabilmek için hayata ve asra uymak icâb ediyordu. Bunun için ise asrın ulûm ve funûnunu kabul eylemek zarureti vardı.” Zekeriya’ya göre, medreseler “maziye bakarken” geleceğe dönük yeni kurumlar inşa edildi. Bununla birlikte yeni açılan ilkokullar yine eski usul devam etmekteydi. Çocukların öğrendikleri “amme cüzleri, Arapça ulûmu dîniye ve Kur’an-ı Kerim’den ibaretti; binaenaleyh tahsil yine tamamen zühdî” bir tarzda yapılmaktaydı. ilkokul öğretmenlerinin yine medrese mezunlarından olduğuna dikkat çeken Zekeriya, çoğu köy ve kasabada ise bu eğitimi cami hocalarının/imamların yürüttüğünü ifade etmektedir. Doğal olarak onların vereceği terbiye de zühdî olmaktan ileri gidememektedir. Zekeriya’ya göre ilkokullarda eğitim veren insanlar “maziye karışmış insanlardır.” (Zekeriya, 1333c: 599-600).

Toplumun büyük bir bölümü zaten ilkokuldan sonra eğitime devam etmediği için toplumun neredeyse tamamı bu şekilde yetişmektedir: “Bu zühdî hayat ve zühdî telakkî ise bizi asrın yeni ihtiyaçlarından uzaklaştıran en mühim âmildir.” Oysa “Asrın icâbatına uymayanlar esir olmaya mahkumdurlar.” Yazara göre, dünyadan kopuk hayat tarzları sömürge düzenlerinde görülen uygulamalardır. Avrupalıların sömürü politikalarının temelinde – Hindistan örneğinde olduğu gibi- sömürgelerdeki kitlelerin yüzlerini geçmişe döndüren bir yaklaşım vardır: “Avrupalıların müstemlekelerdeki ahâliyi ezebilmeleri onları maziye merbût bırakmakla ve asrın telkinlerini millî bir vicdan hatvesine mânî olacak surette telkin eylemekle mümkün olmaktadır.” (Zekeriya, 1333c: 600-601).

#### **5.4.2.2. Din Eğitiminde Yaşana Problemlerin Sebepleri**

Din eğitiminin gerekliliği tartışmalarından sonra okullarda yaşanan dini buhranın sebepleri üzerine de tartışmalar yürütülmüştür. Tartışmalar daha çok dini buhrana sebep olduğu düşünülen eğitim usulleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Eğitim usullerindeki yanlışlara dikkat çeken isimlerden biri de Mehmed Emin’dir. O, müspet ilimlerin öğretilmesinin tek başına yeterli olduğu ve dine zamanla lüzum kalmayacağı yönündeki yaklaşımlara karşı çıkmaktadır. Ona göre, “din sadece ictimâî bir iman, bir

mefkûre değildir. Din dünyevi bütün tecrübeler karşısında ruhun aksü'l-amelidir. İnsan ruhunda hakîki bir sükûneti ancak gerçek bir iman sağlayabilir.” (Mehmed Emin, 1334a: 15).

Mehmed Emin, dinle ilgili tartışmaların dini eğitimdeki aksaklıkların İslam’ın kendisinden kaynaklandığı yönündeki düşünceden beslendiği görüşündedir. Bu düşünceyi besleyen temel yanıışı ise dinin müspet ilimlerle izah edilmeye çalışılmasında görmektedir. O, dini müspet ilimlerle ölçmenin yahut müspet ilimlerin dinle ölçülmesinin her ikisi için de haksızlık olacağı kanaatindedir. Mehmed Emin’e göre, son iki asırdır din müspet ilimlerle ölçülmekte ve değeri sifıra indirgenmiş, fakat din her şeye rağmen kendisini muhtelif yollarla var etmeye devam etmiştir. Zira insan ruhu var oldukça din de onu besleyen bir ihtiyaç olarak var olmaktır (Mehmed Emin, 1334a: 16).

Mehmed Emin, bu yaklaşımlar ışığında “İslamiyet ile ilim uzlaştırılabilir mi?” sorusunu tartışmaktadır. O, böyle bir soruyu, meseleyi yanlış yerden tutmak şeklinde değerlendirmektedir. Mehmed Emin’e göre, “Türk ve İslam medeniyeti Avrupa Medeniyeti’ne entegre olabilir mi yahut Avrupa medeniyetine intikal edebilir mi?” gibi sorular tartışılabilir. Fakat din olması hasebiyle İslamiyet ve zihni bir nazariye olması hasebiyle ilim için bu türden sorular üretmek tam da meselenin yanlış bir şekilde tartışılması anlamına gelir. Bu soruları cevaplamaya çalışmak ya bazı yorumlarla dini aslından çıkarmaya ya da ilmin işlevini görmezden gelmeye çalışmak suretiyle her ikisine de haksızlık etmek demektir. “Din bir iman meselesidir ve yaşamak için ilimle telif edilmeye ihtiyaç duymaz. Keza din bir takım akâitten, olağanüstü hadiselerden, nakilden müteşekkilen ilim inceleme, araştırma ve serbest düşünce ürünüdür.” (Mehmed Emin, 1334a: 17-18). Bu sebeple her ikisinin de kendi kıymet ölçüsüyle tartılması gerekmektedir: “Maddi ilimlerin mi’yârı (tecrübe hükümleri), manevi ilimlerin mi’yârı da ancak (kıymet hükümleri)” olacaktır (Mustafa Şekib, 1334a: 757-762).

Din, iman ile ruhu teskin ederek ona kuvvet veren bir amel olarak düşünülürse ilimle açıklanmasına ihtiyaç kalmaz. Peki bu yapılamıyor diye din hakikat olmaktan çıkar mı? diye soran Mehmed Emin’e göre bu soruya verilecek cevap kesinlikle hayır olacaktır. Çünkü din, ruhun kabul edilmesini zorunlu kılmaktadır. O, ruhun kıymet verdiği her şeyin “müspet ilimlerin” yani fen ve teknik bilgi alanının ölçülmesinde kullanılan değerlendirme yöntemiyle ölçülemeyeceğini savunmaktadır: “Madem ki dinde

Allah kelimesiyle ifade ettiğimiz kemâl-i mutlaka, yani en büyük bir gâye-i kemâle iman etmektir”, o halde dini de insanın ruh dünyasından bir parça olarak görmek ve varlığının insan için zorunlu olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Mehmed Emin’e göre bu gerçeğin farkında olan eski ulema insanı, “hayvan-ı nâtık” (düşünen hayvan), “hayvan-ı dâhik” (gülen hayvan) olarak tanımladıkları gibi “hayvan-ı mütedeyyin” (inanen hayvan) olarak da tarif etmişlerdir. Mehmed Emin’in dikkat çektiği bu kavramlar, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme ve gülme yetilerinin yanında inanmanın da insan için ayırıcı özellikler arasında olduğuna işaret etmektedir (Mehmed Emin, 1334a: 17-18).

Mehmed Emin’in dikkat çektiği noktalardan biri de dinin bir iman meselesi olduğudur. Hangi din söz konusu olursa olsun aslı, kökü imandır. Her imanın bir mefkûreye sahip olduğunu ifade eden Mehmed Emin’e göre, mefkûreye iman için ona karşı aşk ve muhabbet beslemek gerekir. İşte dini terbiyenin hedefi “çocukların ruhuna î mânî, muhabbetullahı telkin” etmektir. Bir kere bu oldu mu imanın diğer kısımları kendi kendine tamamlanır. Dini terbiye bu hedefi güderse dini, diğer ilimlerle açıklamaya çalışma gereği ortadan kalkacaktır. Ayrıca buna imkân da yoktur, çünkü böyle bir imanda zihnin ve mantığın hükmü oldukça sınırlıdır (Mehmed Emin, 1334a: 18).

Bu yaklaşıma gelebilecek itirazları da dikkate alan Mehmed Emin, itirazcıların, akılla açıklanamayan bir düşünceye nasıl inanalım? diye sorabileceklerine dikkat çekmektedir. Ancak toplumun “namus, sadakat, iffet, vatanperverlik, vazife aşkı” gibi bu türden birçok inanca sahip olduğunu ifade etmektedir. Bunlar zihni muhakemeler ve deliller ile bulunmamışlardır. Bu değerler de “müspet ilimler” mantığına vuruldukları takdirde değerlerini muhafaza edemeyeceklerdir. Bunlar kaçınılmaz olarak “müphem” ve mistik imanlardır. İnsanlar tarih boyunca bu değerler için canını feda etmiştir.

Mehmed Emin’e göre eğitimdeki var olan bunalımın da başlıca sebebi dinin mahiyetiyle ilgili yanlış anlayışlardır. “İslamiyet ilimle telif olunabilir mi?” sorusunu tartışmanın yanlış bir yol takip olduğunun altını çizen Mehmed Emin, aynı şeyin dini eğitimde de yapıldığını belirtmektedir. Çünkü din gerçek boyutuyla ele alınmayıp tıpkı bir ilim gibi mantıki bir yaklaşımla değerlendirilmektedir (Mehmed Emin, 1334a: 19).

Mehmed Emin’in vurguladığı önemli bir problem de dinin aslının, ruhunun maddi şekline kurban edilmesidir: “İman vermeye değil düstûrlar vermeye çalışıyoruz.

Mekteplerde gençleri mümin yapmadan Müslüman etmeye uğraşıyoruz.” Okullarda din eğitiminin iman eksenli olması gerektiğini savunan Mehmed Emin’e göre, dini terbiyenin ilk şartı, İslam’a girişin de ilk şartı olan Allaha imandır. Bu iman akli ölçülerle değerlendirilerek erişilmiş olması mümkün olmasa da yine insanlar Allah’a bütün sıfatlarıyla inanıp ruhlarını sükunete erdirmektedirler. Dini terbiye ona göre bu hissi vermeyi amaçlamalıdır (Mehmed Emin, 1334a: 20).

Mehmet Emine göre işin püf noktası burada düğümlenmektedir: “Bir kere bu iman hasıl oldu mu, çocuk sıfatıyla Allah’ı ruhunda duyabildi mi, artık onu sever ve evsâfâtan kendinde mevcut olan ufak şemmeyi [küçük miktar] takviye ve tenmiyeye [büyütmek] çalışır.” (Mehmed Emin, 1334a: 21).

Din - bilim ilişkisini inceleyen Mustafa Şekip de bilimsel gelişmelerin asla dine olan ihtiyacı ortadan kaldıramayacağına işaret etmektedir. Ona göre insanlığın ilmi arttıkça bilinmezliği de artmaktadır. İlimde elde edilen başarılar ne kadar büyük olursa olsun bir türlü insanlığa aradığı hoşnutluğu ve huzuru bahsedememesi ve bütün insanların yaratılıştaki eşitliği ve birliği sebebiyle aynı ruhsal ihtiyaçları duyuyor olması dine, rûhiyâta, sanata olan ihtiyacı daimi kılmaktadır (Mustafa Şekip, 1334a: 757-762).

Mustafa Şekip de mekteplerdeki buhranın sebebini müspet ilimlerle ruhi ve sosyal bilimlere yaklaşımdaki yanlış metod olarak tespit etmektedir. Her iki alan da tabiatlarına uygun şekilde öğretilmemektedir. Bahsedilen metod eksikliğine işaret etmek için şöyle bir soru yöneltir: “Senelerce din ilimleri tedris edildiği halde dîni hadiselerin seyr ü tekâmülünü gösterecek ‘dinler tarihi’ neden müfredatta yoktur mesela?” okullardaki buhranın yaşanmaması için gerek müspet ilimler gerekse dîni ilimlerin her ikisi de birlikte ve kendi tabiatlarına uygun olarak öğretilmelidir: “Etraflı ve iki cihetli bir tahsil ve sistemli fikirler yerine tek yönlü ve sistemsiz bilgiler edinmiş bir gençlik mutlaka, iktisadî, içtimâî, ruhî, dinî, bedîî, lisanî, ahlâkî buhranlar geçirmeye mahkumdur. Ahenksiz bir tahsilin tabi neticesi ahenksiz bir hayattır.” (Mustafa Şekip, 1334a: 761-762).

#### **5.4.2.3. Dini Terbiye Buhranının Çözümü: Tevhidi Tedrisât**

I.Dünya Savaşı yıllarında kaleme aldığı makalelerde mevcut sıkışıklığın ötesinde geçerek gelecek perspektifi sunması Zekeriya’nın düşüncelerini dikkat çekici kılmaktadır. Zühdî terbiyeye karşı çıkmasını savaştan sonraki dönemde başlayacak olan farklı bir mücadele alanı için gerekli görmektedir. Harpten sonra (I. Dünya

Savaşı) Avrupa'yla ticaret başta olmak üzere birçok sahada temasa geçilerek, yeni düşünce ve fikri cereyanlarla karşılaşılacağına dikkat çeken Zekeriya, çocukların bunlarla mücadele edebilecek şekilde yetiştirilmeleri gerektiğini söylemektedir. "Bu yeni fikirler ve yeni cereyanlarla mücadele edebilmek için zühdi hayatı terk etmek ve milli bir vicdan etrafında toplanmak lazımdır." Dini eğitimin verilmesini zorunlu gören ancak zühdi terbiyeye karşı çıkan Zekeriya, problemin çözümü olarak eğitimde tevhidî tedrisât önermektedir:

*Bunun için de evvela tahsil ve terbiyede bu ahenksizliği bertaraf eylemek icâb eder. İbtidâî mektepleri, tâlî mekteplerde verilen fennî ve asrî telakkîler önünde gençliğin sukûtunu mûcib olacak surette zühdi bir terbiye verilmekten kurtarılmalı. Medreseler maarif mektepleri ile tevhid edilerek tahsil ve terbiyede bir ahenk vücûda getirilmeli; vaizleri, mümkün olduğu kadar asrın hissiyâtını anlayan kimseler olarak yetiştirmeye çalışmalıdır (Zekeriya, 1333c: 601).*

Din eğitimindeki ahenksizlikten kaynaklanan buhrana Mehmet Emin de dikkat çekmektedir. Mehmet Emin'e göre okullardaki bunalım sultânîlerde daha çok hissedilmektedir. ilkokullarda ise bu buhran pek görülmemektedir. Bunun iki sebebi vardır. Bunların ilki ilkokullardaki öğrencinin yaşı itibarıyla verilen bilgiyi düşünüp tartışarak değerlendirebilecek seviyede bulunmamasıdır. Diğer sebep ise ilkokullarda bütün dersler bir öğretmen tarafından verilmektedir. Böylelikle bir ahenk sağlanması mümkün olabilmektedir.

Sultanilerde ise her dersin hocası farklı olduğu gibi dîni terbiye de farklı hocalar tarafından verilmektedir. genel ders hocaları için en azından bir "idâdî" (lise) bitirme zorunluluğu olmasına rağmen bu zorunluluk din dersi hocaları için söz konusu değildir. Bu, ahengi ve birliği bozan ikircikli bir durum oluşturmaktadır. Dahası İslami ilimler hocalarının nerden ne şekilde temin edilebileceği konusunda sabit bir yönetmelik ve düzenleme söz konusu değildir. Hocalar arasındaki bu çelişkili durum öğrencinin ruhunda anarşi ve buhrana sebep olmaktadır. Gerçek hayatla temas ettikleri takdirde yıkılıveren temelsiz gayelere inandırılmış, ruhları buhran içinde olan bu gençlerin ne kendilerine ne topluma faydalı olmaları neredeyse imkânsızdır.

Bu problemin ortadan kalkması için Mehmet Emin de Tevhidî Tedrisat önerisinde bulunmaktadır: "Umumi terbiyede ahenk vücûda gelmesi için maarif müesseselerinin

bir nezarette toplanması düşünüldüğü halde bu düşünce dîni terbiyeye teşmîl edilmemektedir.” (Mehmed Emin, 1334a: 15).

#### 5.4.3. Din Eğitimi Nasıl Verilmelidir?

Din eğitiminin konumlandırılması aslında eğitim sisteminin bütünündeki kaosu da çözümü için üzerinde ciddiyle durulması gereken bir konu olarak görülmektedir. Pozitif bilimler -müspet ilimler ve teknik bilimler olarak da adlandırılmaktadır – ile dîni ilimlerin kendilerine has özellikleriyle ve diğerinin konumuyla çatışmadan öğretilme usulü, eğitimcilerin üzerinde düşündükleri başlıklar arasındadır. Tartışılan başlıklardan bir kısmı günümüzde de çözüm üretilmeyi bekleyen konular üzerine sürdürülmüştür. Savaş döneminde eğitimin içinde bulunduğu buhrana uzun soluklu çözüm önerileri getirme çabası, eğitimcilerin geniş açıdan meseleleri değerlendirdiklerini tespit açısından da kıymetlidir.

*Mektep ve Matbuat Aleminde İslamiyet* başlıklı makalesinde bu konuyu tartışan Muallim Cevdet, eğitimcilerin ortak bir “din dili” ne sahip olmamalarını problemin kaynağı olarak görmektedir. Cevdet, eğitim müesseselerinin özel “icthad” yeri olmadığını altını çizerek öğretmenlerin bireysel görüşlerini keyfi bir surette okula taşımamaları gerektiğini ifade etmektedir. Aksine öğretmenler milletin din, dil, kültürel beklenti ve birikimine paralel bir eğitim vermek zorundadırlar. Cevdet’e göre böyle yapmadıkları taktirde ebeveynlere, talebelere kısaca topyekûn millete haksızlık ederek borçlanmış olurlar. Cevdet, şahsi fikirleriyle öğrencileri şekillendirmek isteyen eğitimcilerin fiili olarak eğitim sahasından çekilmeleri gerektiği kanaatindedir.

Meselelere bütüncül bakan Cevdet, memleketteki genel işleyişin bütün kurumlarda yaklaşık aynı düzeyde olduğuna, sanayi, ziraat ve ticaret alanları gibi eğitimin de salim bir mecraya varamadığına dikkat çekmektedir. Cevdet Bey, öğretmenlerin dini eğitimde şahsi yaklaşımlarını öğrenciye yansıtmasını “ictihâdî şenlik” olarak tanımlamaktadır. Fiili eğitim hizmeti veren eğitimciler tarafından oluşturulan bu şenlik öğrenciyi çelişkiler içinde bırakmakta ve eğitimde birliği bozmaktadır.

Muallim Cevdet bu kargaşanın sonlanması için Maarif Nezareti’nin öğretmenler için dini konulara yaklaşımda ortak bir usul geliştirmesini önermektedir. Bunu öğretmenlerin ortak çabasıyla belirlemek gerekmektedir. Ancak bugüne kadar “Maarif Nezareti, bütün hâcelerin müttehiden neşrecekleri İslamî-Lisanî umdeleri tespit” edememiştir. Bu sağlanamadığı için merkez darülmualimîn başta olmak üzere, bütün



eğitim kurumlarında birbiriyle çatışan, düşman fikirler kol gezmekte; kişilerin şahsi tecrübeleriyle yürüttükleri eğitimler çocukların “iman tahtası” üzerinde şekillendirici rol oynamaktadır (Muallim Cevdet, 1919: 37).

Dini değerlere saygılı memleketlerde din derslerinin en üst düzeyde özen gösterilerek işlendiğine işaret eden Cevdet Bey, dini İslam olan Osmanlı Devleti’nde din öğretmenlerinin seçilmesinin düzgün bir usule bağlanmamış olmasını çelişkili bir durum olarak görmektedir. Din dersi öğretmenlerinin durumundaki problemlerden başka, okul idarecileriyle “müspet ilimler hocalarının din karşısındaki tavırları” da en az onun kadar önemli bir problemdir. Bunlara bir de matbuattaki yanlış yaklaşımlar (tenkitler) eklenince gençlerin ruhunda açılan yaralar ve ümitsizlik duygusu daha da artmaktadır. Bunların sonunda millet ile münevver gençler arasında fikrî ayrılık ve yabancılaşma meydana gelmektedir. (Muallim Cevdet, 1919: 37-45).

Muallim Cevdet’in problem alanı olarak gördüğü bir başka mesele de öğretmenlerin birbirlerinin ihtisas alanlarına yeterince saygı göstermemeleridir. Fen ve din dersleri öğretmenlerinin kendi ihtisas alanlarının dışındaki meselelerle ilgili konularda uzlaştırmacı yaklaşımdan ziyade, şahsi kanaatleri üzerinden yıkıcı tavır sergilemektedirler:

*Ders esnasında Darwin teorisi ile ilgi dînî endişeler gösteren talebeye dînin ve fennîn mimari tarzlarının ve vazifelerinin ayrı olduğunu ve dînî metinlerde tabii hükümlere tesadüf edildiği takdirde bunların her asrın seviyesine göre tefsir edilmesi gerektiğini söyleyerek talebenin gerek tabiata gerek dîne hürmetini muhafaza etmesini sağlamak lazım gelirken, dînin bu sorulara cevap veremeyecek ölçüde eski zamanların bir yâdigârı olduğu ve artık iflas etmiş bulunduğunu ifade etmek yahut fen aleyhinde bir tavır almak tercih edilmektedir. Müdür yahut müdüreler tarafından bu çekişmeyi bir uzlaşmaya döndürecek idarî bir tavır ve otorite de henüz sergilenmiş değildir (Muallim Cevdet, 1919: 38).*

Böylesine “vahdet ve tutarlılık” yoksunu bir terbiye sisteminin içinden çıkan gençlerin buhran yaşamaları ise kaçınılmazdır.

Mehmed Emin din ile pozitif bilimlere nasıl yaklaşılması gerektiği ile alakalı tartışmalardan sonra din eğitiminin nasıl olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Ona göre çocuklara verilecek dini terbiyenin ilk şartı olarak dini öğretmeye çalışmak değil,

onun ruhunda iman oluşturmaktır. Bunun için de okullarda Allah'ı hatıra getirecek ortak programlar oluşturmak gerekmektedir: “Nitekim mekteplerde vatanperverlik gibi ahlaki gâyeleri de en iyi eyleyebilecek vasıta herhangi bir fırsattan istifade ederek onlara fazileti ve vatanperverliği duyurmak, ruhlarındaki bu hisleri müşterek hayatın tevliid ettiği galeyanlarla takviye eylemektir.” (Mehmed Emin, 1334a: 22).

Ancak okullarımızda durum hiç de böyle değil diyen Mehmed Emin, çocuklara dini hissiyat kazandırmak yerine, pratiklere odaklı, içinde öğretmenlerin bile uygulamakta zorlanacağı fazlaca detay barındıran kuru bilgiler aktarıldığını belirtmektedir. Bu duruma örnek olarak da sultânilerdeki din derslerinin işlenişini göstermektedir:

*Mesela Sultânîlerin altıncı sınıfında mer'i olan programa nazaran ulûm-i dîniye mualliminin bütün meşgalesi ahkâm-ı tahâret, namazın sünnet ve mendubları, hatta zamanımızda bilmem yüz de kaç kişiye hayatta lazım gelen teyemmümün evsâf-ı keyfiyatı gibi hep îmâna nazaran tâlî mâlumat vermekten ibaret kalıyor. İmanla, binaenaleyh terbiye-i dîniyenin maksat ve hedefiyle hiç alakadar olmayan ve mutlaka unutulmaya mahkûm bulunan bu tafsîlâtın neye yarayacağını bilmiyorum* (Mehmed Emin, 1334a: 22).

Mehmed Emin, ibadetlerin bu kadar teferruatına girmenin çocukların, ibadetlerin ruhundan kopmasına sebep olabileceğine dikkat çekmektedir:

*Eğer bunları öğretmekten maksat çocuğun ibadet edebilmesini teminse o kadar tafsîlat ve külfete değmez. Yüzde doksan dokuz kişi suların aksâmını bilmediği halde temiz suyun ne olduğunu takdir eder ve onunla abdestini alır. Ulûm-i dîniye muallimi böyle furu'î tafsîlatla vakit geçirirken yavaş yavaş çocuğun zihni inkişâf eder, ilmî mantıkla düşünmeye başlar. İmanı yıkılır. Ve mualliminin öğrettiği bütün şeyleri beyhude addetmeye başlar. Hatta ben öyle zannediyorum ki ibâdât hakkında bu kadar teferruat öğretmeğe kalkmak onu maksad-ı aslîye hâdim olacak şekilden çıkarmaktır* (Mehmed Emin, 1334a: 22).

Mehmed Emin, bütün bu değerlendirmelerden sonra, dini terbiyenin verilme usulü ile alakalı bazı prensipler önermektedir. Okullarda dini terbiyenin öncelikli hedefi iman aşılama olmalıdır. Böylece okullar, öğrencinin şuuraltı eğilimlerine uygun olarak iman telkinine çalışmak suretiyle müspet ilimlerle herhangi bir çatışmaya girmezler. Mehmed Emin'in önerdiği ikinci prensip, ibadet alışkanlığının kazandırılma usulüyle

ilgilidir. İman ibadetlerle takviye edilmelidir çünkü ibadetsiz din olamaz. İbadetlerle ilgili temel yaklaşım, onların mecburen yapılan şekli hareketler olmaktan çıkartılmasına dayanmaktadır. İbadetlerin yapılması konusunda Hz. Peygamberin ashabında olduğu gibi, öğrencilere içten gelen bir istek ve ihtiyaç duyma hasleti kazandırmaya odaklanılmalıdır. Böylelikle öğrenci namaza, duaya ihtiyaç duyarak yönelir ve ibadetinden manevi haz duyar.

Mehmed Emin’e göre, diğer bir mesele de okullardaki dini terbiye müfredatının çok detaylara girmesidir. Çocuk ailesinden ya da ilkokuldan temel dini ve şekli bilgileri görerek alabilmektedir. Bu sebeple “din eğitimi dînin esâsına teallük etmeyen ve îmânı takviye etmeyen lüzumsuz bilgi yükünden kurtarmak gerekmektedir.” Zira bu türden detaylar ibadetin ruhuna zarar verebilmektedir. Mehmed Emin’in dikkat çektiği bir başka husus da imanın ne tür araçlara başvurularak aktarılacağıdır. Ona göre, ahlak, fazilet ve vatanperverlik hangi usullerle telkin ediliyorsa iman telkini de aynı yöntemlerle yapılabilir (Mehmed Emin, 1334a: 24).

#### **5.4.3.1. Din Öğretiminde Dil ve Muhteva Problemi**

Dini bilgilerin öğretilmesi konusundaki tartışmalara katkı yapan önemli isimlerden biri de Satı Bey’dir. Satı Bey, okullarda okutulan “ilmihal – ulûm-ı dîniye” derslerinin nasıl okutulması gerektiğiyle ilgili düşüncelerini paylaşmaktadır. Bu ders özellikle ilk kademe olan ilkokulda oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü maarif nizamnâmesine göre ilkokul aynı zamanda “tahsil-i dînîyi de” içine almaktadır.

Satı Bey’e göre bu kadar zaman ayrılmasına rağmen elde edilen fayda çok azdır. Bütün bu derslerin verilmesine karşılık “çocukların mâlûmât-ı dîniyesi – tahsîl-i dînîsi- hemen umûmiyet itibariyle, mektep haricinde, aile kucağında öğrendikleri şeylerden ibaret kalır; ve bunun içindir ki, ahkâm-ı dîniyeyi, bazı âdât-ı seyyie ve hatta efkâr-ı bâtıla ile karıştıran” cahilce tutuculuk bütün şiddetiyle devam etmektedir.

Bunun sebeplerini sorgulayan Satı Bey, “Ne için, ulûm-i dîniye derslerinden, sarf olunan zamanın temin edebileceği derecede değil de bu derecenin onda biri oranında bir fayda elde edilebiliyor?” sorusuna cevap aramaktadır. Diğer eğitimcilerin de üzerinde ittifak ettiği gibi, o da usulün problemlili olduğu sonucuna varmaktadır. Satı Bey, çocuklara okutulan ilmihal kitaplarından örnekler aktararak bu konudaki yaklaşımını şöyle ifade etmektedir:

*Altı yedi yaşındaki çocuklara mahsus ‘ilmihal’lerin bile ilk sahifeleri: “ilmihal” her müslim ve müslime için itikâd ve amele dair bilinmesi gereken şeydir”, ‘farz, delîl-i kat’i ile bilinen şeydir’, ‘vacip , delîl-i zannî ile bilinen şeydir’, ‘cenâb-ı hakkın sıfat-ı sulbiyesi ve sıfat-ı subûtiyesi vardır’... gibi tabirler ile doludur; muallimler, ilk dersten itibaren bunları çocuklara öğretmeye çalışmaktadır. Düşünmeli: bir çocuk kafası böyle bir lisânı nasıl anlayabilir? Bir çocuk zihni, bu kadar mücerret efkâr ve târifâtı nasıl idrak ve ihata edebilir?... Böyle tarifleri o yaşta çocuklara öğretmeye kalkışmak, onları hiç anlamaksızın – asla hazm ve temsil edememeksizin – körü körüne ezberlemeye mecbur etmekten başka ne netice verebilir? ve ne netice verebiliyor? (Satı, 1326: 12).*

Satı Bey, çocukların anlamadan ezberlenen metinlerin hem bugün hem de gelecekte yetişkin haline geldiklerinde de dini bilgilerle olan ilişkilerini etkileyecek derecede sakıncalı olduğuna işaret etmektedir. Bir defa böyle bir öğretim çocukların zihinlerini gereksiz yere işgal etmek ve onları ezberciliğe alıştırmak anlamına gelecektir. Daha vahimi ise bu eğitim, onların büyüdülerinde bile cahil kalmalarına sebep olacaktır:

*Çünkü anlaşılmadan ezberlenen şeyler, insana bir ‘vehm-i vukûf’ verir, insanı, ‘öğrendim, anladım, biliyorum’ zannına düşürür. Onun için çocuk, bu bahisleri bir defa anlamaksızın ezberlemeğe mecbur oldu mu, sonra büyüdüğü – onları anlayabilecek bir yaşa geldiği – vakit, tekrar okusa bile, ekseriya, onun üzerine sarf-ı zihne lüzum görmez. Ezberlenmiş cümlelerin verdiği ‘vehm-i ilm’ ile onların üzerinden geniş adımlarla atlayıp geçer (Satı, 1326: 12).*

Sorunu bu şekilde tespit ettikten sonra çözüm olarak derslerin çocukların seviyesine indirilmesini önermektedir. Bunu yaparken de çocuğun fikri seviyesine uygunluk ve somuttan soyuta doğru bir sıralama ve aşamalandırma esasının gözetilmesi gerekmektedir. Satı Bey’e göre, buna uygun bir eğitimde inançla ilgili konular başlangıçta şu şekilde anlatılmalıdır:

*İbtidâî çocuklarına, bidâyetten itikâda dair öğretilebilecek şeyler: Cenâb-ı Hakkın birliği, Hazreti Muhammed’in peygamberliği, ve bir rûz-i cezânın olduğu... meselelerinden ibarettir. Bunlarda bile kendilerine yalnız anlayabilecekleri şeyleri söylemekle iktifa edilmelidir; şartlar, rûkunlar,*

*taksimler, tasnifler daha o yaşıta çocukların zihinlerinin alamayacağı şeylerdir. Cenab-ı Hakkın varlığı fikri kendilerine etraflarında gördükleri eşya ve bir sâni'in mevcudiyeti istidlâl ettirmek sûretiyle telkin edilmelidir; Cenâb-ı Hakkın evsâfı da yalnızca âsârı ile anlaşılmalı, bu evsâfın isimlerini söylemekten bâhusus bunları tasnif eylemekten tevkî eylemelidir. Hazreti Muhammedin (sav) peygamberliği fikri de bir iki cümlelerin müphem ve mücerret tarifleri ile değil, birçok sır ve kıssa vâsıtasıyla ifâ olunmalıdır: Hazreti Peygamberin başlıca menâkıbı, çocukların nazarı dikkatine en çok çarpacak – onların kalplerini en çok teshîr edecek – mehâsini, anlatılmalıdır (Satı, 1326: 12-13).*

Satı Bey, ilkökul düzeyindeki çocuklar için ibadetlerin de detaylı tariflerinden ziyade doğrudan yapılaş şekillerinin aktarılması gerektiğini ifade etmektedir:

*Amele dair malûmâta gelince: Bunları bi'l-fâil ve bi'l-irâe öğretmelidir; ibtidâ, bu âmâlin şartlarını, rûkunlarını, vâciplerini bir tarafa bırakmalı; onları nasıl yapılmak ve işlenmek lazımsa, öylece öğretmelidir. Abdest şöyle alınır: Evvelen böyle yapılır, sonra şöyle yapılır, namaz böyle kılınır diye fiilen irâe ve tarif eylemelidir.*

Bu aşamadan sonra çocuklara ayrıntılı bilgi verme aşamasına geçilmelidir. Ancak bu detaylı bilgiler de aşamalı olarak aktarılmalıdır:

*O vakte kadar bahs olunan fiiller ve itikâtlar arasından farzları, vacipleri, sünnetleri, müstahapları, haramları, mekrûhları, ayırmalı; fakat işe bunları tesmiye ve tarif ile girişmemeli; evvelemirde bunların neticelerini göstermeli; misâlen 'her Müslüman oruç tutmaya mecburdur; oruç tutmazsa günah işlemiş olur; fakat bununla da kalmaz da oruç tutmak lazım değildir, derse kafîr olur, dinden çıkar', 'abdest alırken yüzünü yıkamalı; eğer insan unutsa da yıkamazsa, abdest boşa gider, yeniden abdest almak lazım gelir', 'abdest alırken ağzını, yüzünü yıkamalı; yıkamazsa abdest boşa gitmez, fakat yıkayan sevap kazanır'... yolunda malûmât vermeli. Ve bu suretle, ef'âli muhtelif arasında netice itibariyle olan farklar gösterildikten sonra bunlar tasnif edilmeli, 'hani bazı şeyler söylemiştik ya, insan onları yapmak luzumunu inkar ederse kafîr olur işte böyle olan şeylere farz derler' yolunda tarifât yapılmalı. Daha sonra, farzlar ile vacipler arasındaki farkı göstererek*

*birinciler hakkındaki emrin kat'î, ikinciler hakkındaki emrin zannî olduğunu söylemelidir (Satı, 1326: 13).*

Satı Bey, önerdiği bu usulle “çocukların zihnine, temelli, köklü mâlûmâtı dîniye” verilebileceğini ifade etmektedir. Bu usulün aslında yeni bir şey söylemekten ziyade “başta verilmekte olan bazı malumatın ileriye tehirinden, ileriye bırakılmakta olan bazı bahislerinde başlara alınmasından, ve daima tadrîce riâyet edilmesinden” ibaret olduğunu hatırlatmaktadır.

Çocuklara dini telkin ve din eğitimi kapsamında dergilerde yer alan şiirler de onların seviyelerine uygun araçlar olarak yer almaktadır. Ali Ulvi'nin Nilüfer'in Duası başlıklı şiiri, bir anne ile çocuğunun diyalogu üzerinden dua öğretimi örneği sunmaktadır:

- Anne öğret sen Allah'a nasıl dua edersin!.
- İsteddiğin şeyler için yalvarırsın “ver” dersin!.
- İstemezsem?
- “Verme” dersin!
- Bir defacık sen öğret, ne demeli!.
- Peki! Benim dediğimi tekrar et!
- Ya Rabbi! Sen..
- Ya Rabbi! Sen..
- Rızkımızı..
- Rızık ne?
- Ekmek! Kızım: Şükür olsun onu bize verene!.
- Peki!. Sonra?
- Rızkımızı..
- Rızkımızı..
- Her gün ver!.
- Her gün...
- Yine niçin durdun? Hızlı söyle Nilüfer!. Dediğini duymadım!.
- Anneciğim az bekle: Yalnız ekmek yenilir mi? Kanmam ben ekmekle!:
- Bunun için az çok durup Allah'ımdan diledim: 'Ekmekle yemek için bir az peynir ver!' dedim.” (Ali Ulvî, 1327: 215).

Sabri Cemil'in *Allah* adlı manzumesi de çocuklara uygun olarak kaleme alınmış, Allah algısını şekillendirecek nitelikte dini telkin eden şiir örneklerindendir:

*Yeri göğü yaratan,  
Ağaçları donatan,  
Çiçekleri açtıran:  
Bir Allah'tır, bir Allah*  
*Doyuran her hayvanı,  
Yaşatan her insanı,  
Koruyan şu vatani:  
Bir Allah'tır, bir Allah*  
*Allah her yerde hâzır,  
Ne yaparsam o görür,  
Ne söylersem işitir;  
Vardır, birdir, büyüktür.*  
*Bir Allah'ı severim,  
Her emrini dinlerim (Sabri Cemil, 1326: 19).*

#### **5.4.3.2. Dini Terbiye Araçları: Kitaplar, İrşad ve Vaaz Yöntemleri**

Şüphesiz kitaplar dini eğitimin en önemli araçları arasında yer almaktadır. Busebeple eğitimciler dini eğitim ihtiyacına cevap verecek yayınlarla ilgili de içerik düzenlemesi önermektedirler. Bu konuda öneride bulunan Ahmet Hikmet, miskinlik ve uyuşukluktan uzak bir dini hayat için yeni dini kitapların basılması gerektiğini belirtmektedir. Ahmet Hikmet'in basılmasını istediği kitaplar, insanın doğumundan ölümüne kadar gerek kendisi gerekse ailesi ve sosyal çevresiyle ilişkilerini de düzenleyecek şekilde düşünülmektedir. Öyle ki çocuğun ismi konulurken kulağına okunacak ezan-ı Muhammedî'den beş vakit namazda, önemli gün ve gecelerde okunacak dualara kadar tespit edilmelidir. Dualarda halifeden ebeveyne, merhum olmuşlara kadar herkes yer almalıdır. Basılacak dini kitaplarla, topluma inanç esasları ve ibadet pratiklerinin öğretilmesinin yanında “vatan sevgisi, vazife duygusu, çalışmanın faydaları, sadâkat, istikâmet, ululemre itaat, ahde vefa, kadınlara hürmet gibi İslamiyet'in ve insaniyetin esasları olan faziletler zikredilmelidir... Bir de efrâda itimât ve izzetinefs veren mütefekkir ve müteâkil bir taassubun tevlîdi elzemdir” (Ahmet Hikmet, 1334, 50-51).

Mehmed Emin de din eğitiminde edebi eserlerin önemine dikkat çekmektedir. Dini hissiyatın, hayatta kendisini göstermesi gereken en önemli iki alan olarak sanat ve edebiyatı zikreder. Ona göre, toplumdaki “hissiyât-ı dîniyenin” zayıflamasının başlıca

sebepleri din eğitimi ile irşat ve vaaz uygulamasında bulunan yanlışlık ve eksikliklerdir. Hem sözlü hem de yazılı eğitim materyallerinde dinin adeta kuru cümlelere hapsolması, pozitif ilimlerin mantığıyla aktarılıp öğretilmesi ve onu ezberlemekle dini eğitimin sağlandığının düşünülmesi, Mehmed Emin tarafından dini hissiyatın zayıflama sebebi olarak sayılmaktadır. Özellikle bilime dayalı bilgiyle dinin açıklanmaya çalışılması ciddi bir problemdir:

*En esaslı vâizlerimiz bile vaazlarında Kepler'in, Newton'un, Galile'nin kuramlarıyla örtüşen İslam eserlerinden misaller sunarak İslam lehine bir iş yaptıklarını zannedebilmektedir. Din müspet ilmin yerini tutmak için gelmemiştir. Müspet ilimler nihayet maddi dünyadan, maddi dünyanın ihtiyaçlarından doğmuştur. Hedefleri yine bu dünya ile sınırlıdır. Fakat din çok daha ulvî gâyeler taşır. Bunları birbirine karıştırırsak din aleyhine işleri kolaylaştırmış oluruz (Mehmed Emin, 1334c: 803).*

Dinin kutsal kitapları birer bilim kitabı değildir. O sebeple de bilimsel keşiflerle ilgili ilkeler ortaya koymuyorlar. Dinin telkin ettiği şey maddiyatın üstünde yüksek değerlerdir:

*Newton'un, Galile'nin keşfiyatını Kur'an-ı azimü's-şan'da aramak abestir, manasızdır. Kelâmullah'ta arayacağımız şey ruhumuzun istediği ulvî mefkûreler, bizi maddiyâtın fevkine is'âd edecek yüksek emellerdir. İşte bunu bol bol buluruz. Fakat ötekini bir takım indî tefsirlere istinâd ederek ispat edebileceğiniz ki bundan bir şey çıkarmaya imkân yok... Eğer sırf hadesî bir tarzda bu gibi hakâyık-ı ilmiyeyi bulmak kâfî bir mucize olsaydı Yunan-ı kadîm filozoflarından her birini fevka'l-beşer yükseltmek lazım gelirdi... Çünkü Yunan hikemâsının eserlerini tetkik edîniz, bir parça onları tefsir eyleyiniz, neler hem de bugün ilmen pek makbul nazariyeler bulursunuz. Bunlardan ne çıkar?... Din mürşit ve vaizleri muhataplarının hissiyatına hitap etmeyi bilmelidirler... (Mehmed Emin, 1334c : 803-804).*

Yazar dini duyguyu başarılı bir şekilde aktarabilen bir edebiyatçı olarak Mehmed Akif'ten beğeniyle bahsetmekte ve örnek sunmak üzere onun *Necid Çöllerinden Medine*'ye isimli şiirinden alıntı yapmaktadır:

*“Minâreler yeniden «Lâ-ilâhe illâ'llâh»  
Terânesiyle coşarken, ayaklanıp nâgâh,*



*Göründü yerdeki saflar huzûr-i Mevlâ'da;  
Yayıldı velvelesiz bir inilti eb'âda.  
Önümde ümmet-i mazlûmesiyle Peygamber;  
Gözümde sel gibi yaşlar, içimde titremeler;"* (Mehmed Emin, 1334c: 806).

Mehmed Emin'in dini telkinle ilgili önerdiği bir başka prensip de farklı sosyal hareketlerle kavgaya değil, sadece dinin kendisinin anlatılmasına odaklanılması gerektiğidir:

*Hayat-ı dîniye telkin etmek isteyenler daima müspet çalışmalı, şu veya bu cereyânı yıkmaya değil, âayelerini ta'mîme uğraşmalıdır... Bence din mürşid ve vâizleri, dînin bir kısım ruhlarda yer tutmamasının sebebini bilhassa telakkîyât-ı dîniyenin aldığı şekilde aramalıdır. Bunun içindir ki din vâiz ve mürşitlerinin yayacağı şey, şu veya bu cereyânı yıkmak değil; dîni telkinâtı düzeltmek, ruhlarda yaşayabilecek bir hale getirmek olmalıdır. Din mürşitleri hiçbir kimse hakkında kin duymayan, münhasıran kendi gâyelerini vücûda getirmeğe uğraşan şahsiyetlerdir. Onlar her cereyânla dîni telif-i kâbil görmeli, tabîr-i âharla dîni her cereyân-ı içtimâinin fevkinde bulmalıdır. Aks-i halde tabîi olarak zuhur eden bazı içtimâî cereyanlarla çarpışmak lazım gelir ki bu halde müspet bir iş yapılmaya imkân kalmaz* (Mehmed Emin, 1334c: 806).

### 5.5. Yeni Neslin Beden Terbiyesi

Türkiye'de jimnastiğin bilimsel yöntemlerle uygulanmasını sağlayan ve okullarda düzenli ders haline getiren Selim Sırrı Bey'in 1920'de kaleme aldığı Bizim Jimnastiklerimiz<sup>34</sup> başlıklı makalesinde verdiği bilgiye göre, jimnastik son elli yılda

---

<sup>34</sup> Makale sadeleştirilmiş olarak Oruç ve Kırpık (2006) tarafından hazırlanan "Osmanlıda Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikler" başlıklı kitaba alınmıştır. Ancak makalenin ilk satırındaki "idman ve riyâzetin ders şeklinde tedvînine tahminen elli sene evvel başlanmıştır" ifadesi, kitapta "Beden hareketleri ile müziğin bir arada sunulmasına bizde tahmini elli yıl evvel başlanmıştır (s.291)" şeklinde yer almıştır. Benzer hatalar metnin ilerleyen kısımlarında da devam etmektedir: "birkaç pedagogumuz terbiye-i bedeniyeyi kendi salahiyetleri haricinde görmüşlerdir" ifadesi, kitapta "...kendi salahiyetleri içinde görmüşlerdir (s.292)" şeklinde yer almıştır.

ders halini almıştır. Ancak uygulanmakta olan jimnastik yöntemleri uzun süre -daha ziyade- güç merkezli olarak yürütülmüştür. Özellikle Sultan II. Abdülhamid döneminde gençlerin güçlendirilmiş bedenleriyle maharetlerini gösterdikleri müsabakalarla bu tarz jimnastikler iyice pekiştirilmiştir. Selim Sırrı, Avrupa’da uzun bir süredir beden eğitimi ile hünerlerin gösterildiği aktivitelerin birbirinden ayrı tutulduğunu ancak Türkiye’de meselenin hala maharet gösterisi olarak görülmeye devam ettiğini belirtmektedir.

Selim Sırrı, beden eğitimine bu şekilde yaklaşılmasını toplumun büyük birbölümünü beden terbiyesinden mahrum ettiği görüşündedir. O, ilginç bir şekilde beden terbiyesinin hak ettiği yeri alamamış olmasından öncelikle doktorları sorumlu tutmaktadır. Çünkü onlar hastalıkla ilgilenmektedir, oysa beden terbiyesi hasta olmadan sağlığın korunmasıyla ilgili bir aktivite olup doktorlar bunu kaçırmaktadır. Ona göre doktorlardan sonra sorumluluk sahibi olan diğer grup ise eğitimcilerdir; çünkü bazı pedagoglar “terbiye-i bedeniye’yi kendi salahiyetleri haricinde” görmüşlerdir. Bu konuda ciddi çalışmalar yapan öğretmenler bulunsa ve iş ehline bırakılmış olsa sağlıklı bir yol bulunabilirdi (Selim Sırrı, 1920: 685-686).

Selim Sırrı’ya göre, idmanın zorlu bir beden becerisi olarak görülmesi, onu araç olmaktan çıkarıp amaç haline getirmiştir. Bu sebeple onunla uğraşan insan sayısı da oldukça sınırlanmıştır. Sert beden eğitimi usulünün Almanlar ve takipçileri tarafından uygulanması hem onları hem de takipçilerini yanlış yollara sevk etmiştir. Bu haliyle idmanlar on altı ila kırk yaş arası erkeklere hitap etmektedir. Bu sebeple de insanlarda doğal olmayan bu beden terbiyesi usulüne karşı şöyle bir düşünce oluşmaktadır:

*Gülle kaldıracığım, parende atacağım, ellerimin üzerinde amud vaziyeti alacağım, trapezde bacaklarımdan sallanacağım, sebep? Vücudum demir gibi olacakmış! Varsın demir gibi olmasın. Cesaretim artacakmış! Lüzumu kadar var, alkışlayacaklarmış! İhtiyacım yok, çok yaşayacakmışım! Ne ile sabit? ... Muamelât-ı hayatta ne işime yarayacak? Hayatta kaç kere bacaklarımdan asılmaya, ya kırk kilo kaldırmaya veya ellerimin üzerinde yürümeye, yahud parende atmaya muhtaç olacağım. O halde, yürümek, koşmak, ata binmek gibi tabîi idmanlara heves etmek ve fırsat buldukça tabîi vasıtalarla vücudu terbiye ve takviye etmek bin kat evlâdır (Selim Sırrı, 1920: 686-687).*

Jimnastiğin eğitim olarak kabul edilmesi durumunda onun reddedilen zararlı etkilere sahip bir uğraşı olmaktan çıkıp, faydalı bir aktivite haline gelmesi mümkün olacaktır. Artık eski usullerin Avrupa’da terkedildiğini ifade eden Selim Sırrı, bu değişimi İsveç’te aldığı jimnastik eğitimi sürecinde yakinen gözlemlediğini ifade etmektedir (Selim Sırrı, 1920: 689). Dünya Savaşından sonra kurulacak olan yeni dünyada ihtiyacımız olacak bireyin özelliklerini sıralayan Selim Sırrı, bundan sonraki hayat savaşı’nın (cidâl-i hayat) asıl mücadele alanı olacağı ve o savaşın kazanılmasına odaklanılması gerektiğine dikkat çekmektedir:

*Biz şimdiden sonra yaşamak istiyorsak akıllı, sebatkâr, kavî, çalışkan, cesur, hiçbir manianın karşısında gözü yılmayan bir gençliğe ihtiyacımız var. Tehlike ve felaket karşısında azim ve ümidi elden bırakmayan, yeis ve fütur nedir bilmeyen, sabûr ve metin, nikbin bir gençlik. Bugün cihan harbi hitam buldu. Fakat bitmeyen, bitmek bilmeyen bir cidâl-i hayat var. O cidâl dâimî ve ebedîdir. En parlak zafer o harbi kazanmaktır. İzmihlâlin en fecî’i de o harbi kaybetmektir* (Selim Sırrı, 1920: 689).

Selim Sırrı, bu bireyin yetişmesi için yapılması gerekenleri sıralamaktadır. Bu sıralama takip edildiğinde onun, beden eğitimini bütün eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandığını görmek mümkündür. Ona göre gencin hayat mücadelesini kazanabilmesi için gerekli olan en önemli şey gencin sahip olduğu “keyfiyet”dir. Bireyin keyfiyeti “kendisine [hem] yaşamak ve [hem de] mesud yaşamak hakkını” verecektir.

Selim Sırrı Bey, kadınların beden eğitimleri konusuna da ayrıca dikkat çekmektedir. Bireyin keyfiyetini oluşturacak nitelikleri edinmesini sağlayacak temel unsur “ana, zevce ve hemşire” olarak hayatını şekillendiren kadınlardır. O halde öncelikle kadınların iyi bir eğitim almasına odaklanılmalıdır. Ona göre kadına verilecek öncelikli terbiye “terbiye-i bedeniyedir.” Çünkü kadın “sağlam bir bedene” sahip olamazsa kendisinden beklenen toplumsal sorumlulukları hakkıyla yerine getiremez: “Sağlam anadan sağlam çocuk doğar. Kadınlarını ihmal ettiği halde yalnız erkeklerine i’tina eden mütekâmil bir nesil tarihte mevcut değildir.” Bedeni bir makinaya benzeten Selim Sırrı’ya göre, “beşer makinasını atâlete muhkum edince pek tabî’dir ki o makina vaktinden evvel bozulur ve harab olur.” (Selim Sırrı, 1920: 689).

Bütün toplumun beden eğitimine katılabilmesi için toplumun gerçekliğine uygun jimnastikler üretmek gerekmektedir. Tabi olarak yapılan yürüme, yüzme, koşma gibi sporlar herkes için belli bir düzeyde fayda sağlayabilmektedir. Ancak şehirleşmeye bağlı olarak kapalı mekanda ve oturarak çalışan insanlar için her yerde kolaylıkla yapılabilecek egzersizler üretmek gerekmektedir. Bu sebeple vücudun sıhhatini koruyacak “hayat-ı fikriyesini cevval, ahlakını metin, onu her manasıyla mükemmel bir insan haline koyacak bir usul-i idman” geliştirmek zorunlu görülmektedir. Alelade yöntemlerle terbiye-i bedeniyein sağlanamayacağından yeni önerilen idmanların “fennî ve hıfzıssıhaye muvafık” olması gerektiğinin altı çizilmektedir. (Selim Sırrı, 1331: 58).

### 5.5.1. Okullarda Beden Eğitimi

II. Meşrutiyetle birlikte beden terbiyesi, eğitimde önemli başlıklardan birisi haline gelmiştir. Dünyadaki gelişmeler yakından takip edilerek benzer uygulamalar hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Garp Spor Aleminden, 1922: 28-29). Özellikle Satı Bey’in Darülmualimîn müdürü olmasından sonra “fen eğitimi, Tatbikat mektebi, el işleri ve beden eğitimlerine” büyük önem verilmiştir. Satı Bey, beden eğitimi alanında İsveç’te ihtisas yapmış olan Selim Sırrı’yı Darülmualimîn’e beden eğitimi öğretmeni olarak atayarak konunun önemine dikkat çekmiştir. Aynı okula spor salonu ve jimnastik aletleri de getirterek gerekli fiziki alt yapıyı sağlanmaya çalışılmıştır. Özellikle öğretmen adaylarının nitelikli bir beden eğitimi almalarının uzun vadede bütün okullarda bu meselenin ciddiyetle ele alınmasına imkân sağlayacağı düşünülmüştür (Darülmualimîn ve Terbiye-i Bedeniye, 1922, 54-57).

Darülmualimîn’de beden eğitimleri başladıktan sonra hem öğrencilerin yıl içerisinde öğrendikleri jimnastik hareketlerini sergilemek hem de toplumu beden eğitimi konusunda bilinçlendirmek için her sene mayısın ilk cuması (R.,1333: 579) “İdman Bayramı”<sup>35</sup> olarak ilan edilmiştir. Bayram münasebetiyle aralarında yabancı davetlilerin de bulunduğu geniş bir katılımcı kitlesi tarafından izlenen gösteriler düzenlenmiştir. Ruşen Eşref’in aktardığına göre 1332 yılındaki “İdman Bayramı”

---

<sup>35</sup> İdman Bayramı 1916’dan itibaren üç yıl boyunca kutlanmış, bestesi İsveçli Felix Korling’e ait olan “Dağ Başını Duman Almış” marşı ilk defa gençler tarafından bu bayramda söylenmiş, “Sarı Zeybek” türküsünün de bayrama özel bir bestesi yapılmıştır ( Mutlu, 2019: 57).

gösterileri “darümuallimîn talebelerinin terbiye-i bedeniye mûmâreseleri, Medresetü'l Vâizîn talebesinin terbiyevi jimnastikleri, darümuallimîne mülhak Tedrisat Mektebi küçüklerinin harekât-ı bedeniyesi ve bir futbol müsabakası” olmak üzere dört farklı kategoride gerçekleştirilmiştir. (Ruşen Eşref, 1332: 201)

Darümuallimînin müdürü olan Selim Sırrı Bey, İdman Bayramı münasebetiyle yaptığı konuşmada beden terbiyesi konusunda dört kitleye ulaşmayı hedef olarak belirlediklerini ifade etmiştir: “çocuklar, kadınlar, gençler ve sarıklı hocalar.” Aslında bütün topluma beden terbiyesini yayma niyetini izhar ettiği konuşmada, bunu nasıl yapacağı konusunda da bilgi vermektedir. Her şeyden evvel beden terbiyesini “canbazlık şeklinden kurtarmak, fennî bir ilaç, bir tedavi haline sokmak lazım” diyen Selim Sırrı, çalışmalarını bu doğrultuda sürdürdüğünü ifade etmektedir.

Selim Sırrı Bey, bu konuda atılmış önemli adımlar arasında kız öğretmen adaylarına yeni usul jimnastik eğitimi verilmiş olmasını da zikretmektedir: “İki sene evvel 120 kadar hanım yeni usulde jimnastik öğrendiler. Onlar bugün memleketin her köşesine yayılmışlar ve genç kızlarımızı terbiyeye koyulmuşlardır.” (Ruşen Eşref, 1332: 201). Onun yine bu hususta atıldığına dikkat çektiği diğer bir önemli adım da medreselerde beden terbiyesinin başlamış olmasıdır:

*Medresetü'l Vâizin efendilerine gelince, şimdiye kadar bizim dini müesseselerimize terbiye-i bedeniye girmemiştir. İlk defa olarak böyle lüzumlu bir dersi oraya sokabilmiş olmakla müftehirim. Talebenin ciddi bir istekle çalışması teşebbüsünden aldığım en büyük mükafattır. Onlar yarın için sebatkâr birer terakki âmili olacaklardır.”* (Ruşen Eşref, 1332: 202).

#### **5.5.1.1. Oyun ve Egzersiz**

Selim Sırrı, beden terbiyesi ile ilgili egzersizleri iki kısma ayırmaktadır. Birinci grupta bütün oyunlar ve bazı sporlar yer almaktadır. Bunlar aynı zamanda “vücudun bir sevk-i tabiiyle işlediği” herkesin arzu ve kabiliyetine göre faaliyet gösterdiği aktivitelerdir. İkinci kısımda ise jimnastik yer almaktadır. Jimnastik kategorisindeki hareketlerin “şekli, sürati, şiddeti muayyen olup keyfilik arz etmez”, hareketlerin hepsi kesin kural ve ölçüler dahilinde gerçekleştirilir (Selim Sırrı, 1921: 1007)

Selim Sırrı'ya göre, oyun ve jimnastik birbirinin tamamlayıcısı olarak kabul edilip uygulandığında daha faydalı ve verimli sonuçlar alınabilmektedir. Zira oyun tabii, jimnastik suni bir faaliyettir. Oyun doğrudan doğruya duygularımıza hitab eder neşe

ve heyecan doğurur. Oyunda fırsatlar değerlendirilerek gerçekleştirilen aktiviteler, yapılış süresi, şekli ve şiddeti hakkında düşünülmez. Umûmî kurallar ihlal edilmeden oyunun gayesi gerçekleştirilmeye çalışılır. Fakat jimnastik yukarıda da ifade edildiği gibi fennî bir hadise olup, matematikseldir. Gayesi ise vücudun uzuvlarını, adale ve adale gruplarını en etkin şekilde terbiye etmeyi ve yönetmeyi hedefler (Selim Sırrı, 1921: 1008).

Selim Sırrı, oyun ve jimnastiğin terbiyevi tesirine de vurgu yapmaktadır. Çocukların mizaç, yaş, bünye ve sosyal şartları göz önünde bulundurularak oynatılan oyunların hem çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerine hem de hayatta karşılaşacakları sorunları çözme becerisi kazandıracak birer egzersiz görevini gördüğüne dikkat çekmektedir. Selim Sırrı ayrıca jimnastikle ilgili bazı olumsuz kanaatlere de açıklık getirerek jimnastiğin sıkıcı, oyunun neşe ve heyecan verici olduğuna dair algının jimnastiğin ilmi mahiyetine vakıf olmayan muallimlerden kaynaklandığını belirtmektedir.

Ona göre jimnastik hareketleri çocukların bedensel ve zihinsel gelişimlerine katkıda bulunabilecek oyunlarla desteklenmelidir. Ortaya çıkan bu terkiplerle çocukların önce bedenleri ardından da bütün hayatları disipline edilmelidir. Bunu başarabilmek için atılacak bir diğer adım da bu dersin muallimlerine kıymet vermek olacaktır. Selim Sırrı'ya göre, tasarlanmış en mükemmel makine olan bedenimizin aksamadan işlemesi için kıymetli mühendislere ihtiyaç olduğu aşîkârdır. Jimnastik artık bir ilim ve eğitim meselesidir (Selim Sırrı, 1921: 1008).

#### **5.5.1.2. Tamamlayıcı Bir Terbiye Aracı Olarak Beden Eğitimi**

Eğitimciler beden terbiyesini insanın bütünlüğü içinde ele almışlardır. Bu konuyu etraflıca ele alan eğitimcilerden biri de A[hmet] Cevat'tır. Ona göre beden, insanın manevi kıymetlerinin tecelligâhıdır. Dolayısıyla bedenin sağlamlığı ruhun sağlamlığının kaçınılmaz gereğidir:

*İnsan, akıl ve zekâdan, ruh ve nâtıkadan ibaret değildir. İnsan, gayet yüksek derecede münkeşif ve mütefeyyiz-i maneviyata mazhardır. Lakin bu maneviyatın, akıl ve zekânın, ruh ve nâtıkânın mücerret ve mutlak olarak mevcudiyeti mütesavvir olmakla beraber insandaki tecelliyatı cismâniyetledir. Bu cismâniyet sağlam olursa maneviyatta o derece metin ve sağlam olur (A. Cevat, 1326: 127).*

Bu zorunlu ilişkiden dolayı “terbiye-i zekâiye ve terbiye-i ahlakiye ne kadar elzem ve zarûri ise terbiye-i bedeniye de o nisbette elzem ve zarûridir.” A. Cevat, bedeni korumanın dini boyutuna da işaret etmektedir: “Pek az insan vardır ki hıfzıssıhhaya riayete, bir farz vacib nazarıyla baksın. Halbuki ilmen, aklen ve naklen vazâif-i bedeniye vâcibâtandır.” İnsanın bedenine karşı yerine getirmek zorunda olduğu vazifeleri - Spencer’a atıfla - “ahlâk-ı cismâniye” olarak tanımlayan Cevat, insanın bu vazifeleri yerine getirmemesinden kaynaklanan “kusur ve müsamahaları” bedene karşı işlenmiş suç olarak görmektedir (A. Cevat, 1326: 127).

Selim Sırrı da güzide bir gençlik yetiştirmek için beden terbiyesine fikir terbiyesi kadar önem verilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca beden terbiyesinin alelade bir oyun ve eğlence gibi görülmeyip bunun bilimsel kurallar içinde yürütülen bir faaliyet olduğunu belirtmektedir. Bunun önemini kavramış olan milletler önce “Terbiye-i Bedeniye Darümuallimînleri” kurmaktadır. Buradan yetişecek olan beden eğitimcileri eliyle başta okullar olmak üzere farklı kurumlarda da uygun tekniklerle beden eğitimi yapma imkânı sağlanmaktadır (Selim Sırrı, 1920: 670).

Diğer taraftan “salim fikir, sağlam bedende bulunur” sözünü nakleden Selim Sırrı, beden sağlığı ile fikir sağlığı arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Ona göre milletler “bekâyı mevcûdiyetini sağlam, ve gürbüz bir nesile” sahip olarak temin edebileceklerdir: “Efrâdı çürük, zayıf, hastalıklı olan milletlerin inkıraza mahkum olduğunu ve bilakis kavî, tendürüst [sağlam vücutlu], afiyetli milletlerin âtisi emin bulunduğu herkesin kanaati vardır.” Özetle bütün milletler fertlerinde kuvvet, sıhhat, çeviklik, faaliyet, beceriklilik” aramaktadır (Selim Sırrı, 1331: 55)

Ahmet Cevat, beden eğitiminin başka bir yararına daha işaret etmektedir, ona göre beden eğitimi sadece bedenin sıhhati için değil aynı zamanda zihni yorgunlukları da ortadan kaldırmak için gereklidir. Beden terbiyesinin öneminin yeterince taktir edilmediğini savunan Cevat, “akıl ve zekâ derecesiz it’âb [yorulmak] edildiği halde” bu yorgunluğu telafi edecek beden terbiyesinin ihmal edildiği kanaatindedir. Ona göre bedeni bu yorgunluktan kurtarmanın yolu açık hava idmanlarıdır. Açık havada yapılacak idmanlar, zihin yorgunluğundan kaynaklanan yıpranmaları telafi etmektedir (A. Cevat, 1326: 128).

Bunun aksine “kapalı odalarda uzun müddet oturup zihni it’âb ise sıhhati” mahvetmektedir. Cevat’a göre vücudun en büyük düşmanı “gerek mekteplerde gerek

hayat-ı ictimâiyenin diğer müesseselerinde kapalı hava derûnunda çok oturmak, zihnen çok çalışmaktır. Zihnin, akıl ve zekânın en büyük düşmanı da (adem-i dikkat) tir.” Bu sebeple öğretmenin görevi sınırlı vakitteki derslerde öğrencinin ilgi ve dikkatini canlı tutmak ve onların bedenini açık hava etkinlikleriyle dinlendirmektir. (A. Cevat, 1326: 128).

Beden terbiyesi ve hıfzıssıhhaya dikkat etmenin yoğunlaşan çalışma hayatı için önemli olduğunu belirten Cevat, özellikle babaların teneffüs ve istirahat yokluğuna bağlı hastalıkların çocuklara da etki edebileceğini iddia etmektedir. Sağlıksız babaların çocukları da sağlıksız olacaktır. Cevat’a göre, okullaşma oranının düşüklüğü, araştıran ve düşünen insan sayısının az olması münasebetiyle ülkemizde bu tür etkiler şimdilik sınırlı kalmaktadır. Ancak bu alanda çaba sarf eden bir milletin “terbiye-i zekâiye ile terbiye-i cismâniye arasında” gerekli ahengi oluşturacak düzenlemeyi şimdiden yapması ve “terbiye-i umûmiyesini en sağlam” esaslara bağlaması gerekmektedir. Cevat’a göre, tedbir alınmaması durumunda “ırkın bozulması” ve nüfusun azalması gibi tehlikeler baş gösterecektir (A. Cevat, 1326: 129).

Cevat, özellikle çocukların hızlı büyüme dönemine dikkat çekmektedir. Bu dönemde çocukların enerjileri büyümeye yani “neşv ü nemâya” harcandığı için çocuklar bir atâlet devresine yani tembellik dönemine girmektedirler. Bütün kuvvetini büyümeye harcayan çocuk “cismî hareket” ve “dimâğda işlemek için diğer bir miktar kuvvete muhtaçtır.” Öyle bir kuvvete sahip olmadıkları zaman da tembelliğe düşmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Cevat, çocukların çok küçük yaşlarda çalıştırılması durumunda, kuvvetlerini işe harcayacaklarından yeterince büyüüp serpilemeyecekleri uyarısında bulunmaktadır (A. Cevat, 1326: 130).

Beden terbiyesinin okullarda uygulama pratiğine dair de önerilerde bulunan Cevat, öğretmenlere çocukları zihnen fazlaca yormaktan kaçınmaları tavsiyesinde bulunmaktadır. Onlara yönelik diğer bir tavsiyesi de not hırsıyla kendisini fazlaca zorlayan çocukları normal bir duruma getirmek için çaba sarf etmeleridir. Çünkü zihin makine gibidir, nasıl ki makina bakımı yapılmadan çok çalıştırıldığında bozulursa, zihin de fazlaca malumat yüklemesiyle yorulur: “Dikkat ve ihtimâm ile az zaman zihnen çalışmak” sonra dinlenmek ve açık havada hareket etmek, sürekli zihnen meşgul olmaktan daha verimlidir ve faydalıdır (a.g.e., 131 - 132).



Ahmet Cevat, bu önerisini İngiltere’de yapılmış bir araştırmaya atıf yaparak temellendirir. Söz konusu araştırmada bir sınıf ikiye ayrılmaktadır. Ayrılan grupların seviyesi her bakımdan eşittir. Grubun biriyle günde on saat ders işlenir ancak spor ve jimnastik yapılmaz. Diğer grupla günde beş saat ders yapılır, kalan zamanlarda spor, oyun, jimnastik etkinliklerine devam edilir. Bir yıl sonra ikinci grup daha başarılı olmuştur. Buradan yola çıkan yazara göre, okul programlarının zihni yormayacak ve beden eğitimi ihmal etmeyecek şekilde düzenlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir (a.g.e., 132). Cevat, okullarda bu dengenin gözetilmesi ve kanunların bu esasa göre düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. İlkokul ve köy okullarında fazla problem yaşanmasa da orta okul ve lise öğrencileri zihnen oldukça fazla yorulmaktadır. Cevat’a göre hem devlet okullarının hem de özel okulların programı bu durum dikkate alınarak hazırlanmalıdır (A. Cevat, 1326: 133).

Bu problemin aşılması için İsveç’te sabah saatlerinde zihni derslere ağırlık verilmekte ve aralardabeden aktiviteleri yapılmaktadır. Öğrencilerin yorulmaması için dersler ve etütler okulda tamamlanır, küçük sınıflara vazife verilmez. Fransa’da da beden aktivitelerine gerektiği şekilde yer verildiğini aktaran Selim Sırrı Bey, derslerin verimliliği için ders aralarında sınıfların havalandırılması ve çocuklara temiz hava aldırılmasının önemine dikkat çekmektedir:

*Harekât-ı teneffüsîyenin lüzûmunu bilhassa mektep muallimleri pek güzel taktir ederler. Ders esnasında muallimin takririni dinleyen çocuklarda bir müddet sonra tab’-ı fikrî neticesi olarak dikkat azalır. Dershanenin kirlenen havası çocukların kanına karışır ve onların cümle-i asabiyelerinde bir takım ihtilaller vücûda getirir (Selim Sırrı, 1333: 371).*

Avrupa devletlerinden örnekler veren yazar, sınıflarda dersin ortasında kışın bile pencerelerin açılarak sınıfların teneffüs ettirildiğini, bazı ülkelerde ise öğle yemeğinden sonra 5-10 dakika arasında nefes egzersizi yaptırıldığını aktarır (Selim Sırrı, 1333: 371). Selim Sırrı’ya göre nefes egzersizleri son derece önemlidir, çünkü “bu sayede vücut yorgunluğa, hastalığa ve ihtiyarlığa çok mukâvemet edebilir.” O, doğru nefesin önemi ile alakalı Paris Tıp Fakültesi’nden bir doktorun tavsiyesini de aktararak tezini güçlendirir: “Nefes daima burundan alınmalı; çünkü vücudumuzun teşkilât-ı teşrihiyesi bunu emreder. Ağız bir hava menfezi değil, bir çiğneme uzvudur. Burundan giren hava hem ısınır hem de tasfiye olur.” Bu egzersizlerin herkes için çok önemli olduğu belirtilir. Özellikle oyun ve jimnastikleri yapan öğrencilerin

öğretmenleri nezaretinde kontrollü olarak bunları yapması gerekmektedir (Selim Sırrı, 1333: 400).

Ülkemizde zihin yorgunluğuna sebep olan eğitim uygulamalarından biri de Cevat'a göre, lise ve yüksek okul düzeyinde uzun aralıklarla sınav yapma sistemidir. Öğrenciler uzun süre ders çalışmayıp sınav zamanında ezbere yüklenirler. Bu durum da zihni yordukça yorar. Ayrıca çocuklarda derslerden bir şey kalmaz, silinip gider. Yazara göre, başarılı bir ders süreci planlı programlı bir tanzimle mümkün olabilecektir. Çocuklarda zihni yorgunluğun oluşmaması için derslerin uzun süre kesintiye uğramaması gerekmektedir: “İmtihan arasında bile ders devam etmeli, şu kadar ki bu imtihan arası dersleri tekrar ve müzâkere sûretinde olmalıdır.” Ayrıca her dersin hocası belirli aralıklarla sınavlar yapmalıdır. Hocaların da çok yorulduğunu ifade eden Cevat, onlara Amerikalıların üç tane sekiz formülünü tavsiye etmektedir: Sekiz saat çalışma, sekiz saat istirahat ve hareket, sekiz saat uyku. (A. Cevat, 1326: 133 - 134).

#### **a) Beden Terbiyesi ve Ahlak**

Eğitimcilere göre beden terbiyesi ruh ve fikir terbiyesinin ayrılmaz bir parçası olduğundan, çalışmalarda yapılan vurgularda bu bütünlük öne çıkmaktadır. 1327 (1911) tarihli öğrenci spor kulübünün nizamnâmesi ile 1922 tarihli metinlerde aynı vurgunun yapılması bu bütünlüğün genel bir kabul olduğu konusunda güçlü bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Darülfünun öğrencileri tarafından 1327'de kurulan “Darülfünun Gençleri Terbiye-i Bedeniye Kulübü” nizamnâmesinde de bu ilişki göze çarpmaktadır. Nizamnâmenin üçüncü maddesinde de “âzânın cümlesinin mekârim-i [güzel] ahlakiye ile muttasıf [vasıflanmış] olması şarttır” ifadeleriyle beden terbiyesi ile ahlak arasında kurulan ilişkiyi dikkat çekilmektedir. Onuncu maddede kulübün kuruluş amacının “gençlerin fikrî ve bedenî terbiyelerini uyumlu hale getirmek suretiyle toplumsal terbiyenin eksikliklerini gidermek” olduğu ifade edilmektedir. 11. maddede ise spor ve jimnastiğin sadece bedeni değil bütün şahsiyeti etkileyecek bir alan olduğuna işaret edilmektedir: “Biçimli, kavî, müteşebbis, faal, becerikli, mütehammil olmayı temin eden her nevi jimnastik ve sporları kavâid-i hıfzıssıhhaya riâyeten mevkı'i fiile koyacaktır.” (Darülfünun Gençleri Terbiye-i Bedeniye Kulübü Nizamnâmesi, 1327: 16)

Gençlerin spor aktivitelerini hangi gayelerle yapmaları gerektiğini anlatan Selim Sırrı Bey, bu gayeleri dört başlık altında sıralamaktadır: Sıhî, bedî'î, ahlakî ve millî. Bu amaçlardan ilk ikisi, spor aktivitelerinin bireyin fiziki yönüne olan etkisine vurgu yaparken, diğer ikisi moral değerlerle ilgili çıktılar hedeflemektedir. Selim Sırrı sporun ahlaki gayesini: “Gençler arasında husûle gelecek rekabet sayesinde itimâd-ı nefis, azim ve sebat, kudret, kâbiliyet-i asabiye ve mukâvemetin” güçlendirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. (Selim Sırrı, 1922: 13).

#### **b) Beden Terbiyesinin Milli Vazifesi: Asker Evlatlar Yetiştirmek**

Beden terbiyesini bütün dünyada bu kadar öne çıkaran etkenlerden biri de şüphesiz savaşlardır. Özellikle I. Dünya Savaşı'nın bütün dünyayı sarması ve güçlü ordulara sahip olanların zayıfları ezmesi, sadece teknolojik üstünlük konusunda değil güçlü bedenlere sahip bireylerin varlığı konusunda da toplumları adeta rekabete sokmuştur. Bunun tabii sonucu olarak memleketin bekasının güçlü bir orduyla mümkün olacağı düşüncesi güç kazanmıştır. I. Dünya Savaşı atmosferinde şu cümle muhtemelen ortak düşünceyi yansıtıyordu: “Evet, büyük, küçük herkes anladı ki yaşamak için kuvvet lazımdır; kuvvet ise ordudur.” (Selim Sırrı, 1331a: 16) Bunun için de milletin askerliğe hazırlanması gerekmektedir. Okullar çocukların ve gençlerin bu eğitimi almaları için uygun bir araç olarak görülmüştür.

Her ne kadar bu eğilim I. Dünya Savaşı ile birlikte yükselişe geçmiş olsa da, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu uzun savaş dönemi bu ihtiyacı daha önceden hissettirmiştir. Selim Sırrı Bey, 1327 (1911) tarihli *Mektep Oyunları: Harp Oyunu* başlıklı yazısında çocukları savaş atmosferine hazırlayan oyunları tanıtmaktadır. Trablusgarp Savaşı'nın devam ettiği bir dönemde kaleme alınan makalede, bu oyunların çocukların teneffüs yapacakları uygun bir bahçe veya spor alanı olan bütün okullarda uygulanmasının faydalı olacağı vurgulanmaktadır. Yazar, burada oyunun detaylarını, oynanma biçimini bütün ayrıntılarıyla aktarmaktadır. 12 yaşından büyük olan kız ve erkek çocuklar için önerilen oyun 28 öğrenci ile oynanmaktadır. Oyun için bir futbol topu, otuz adım genişliğinde bir saha gerektiğini belirten Selim Sırrı, oyunun diğer kurallarını ve nasıl oynanacağını detaylı bir şekilde tarif etmektedir (Selim Sırrı, 1327j: 110-111).

Okullarda askeri eğitim verilmesi konusundaki uygulama ve tekliflerin ilk örneklerinin Avrupa ülkelerinde görülüp esinlenildiği anlaşılmaktadır. Selim Sırrı, Avrupa'da

okullarda ve okul dışında spor kulüplerinde bu anlamda eğitimler verildiğini ve eğitimlerin amacının “kavî bir nesil yetiştirmek, milleti vatanın müdafaasına kâdir bir hale koymak” olduğunu ifade etmektedir.

Belçikalıların bu konuda son derece ciddi bir iş çıkardıklarına değinen Selim Sırrı, Brüksel’de aylık olarak çıkan *Hayât-ı Askeriye* adlı dergide yazan bir binbaşından bu eğitimlerin amacıyla ilgili alıntılar yapmaktadır. Binbaşı, askeri eğitime hazırlık amacıyla kurulan gençlik derneklerinden beklentileri şu şekilde ifade etmektedir: “Bu dernekler gençleri terbiye ve ahlakiye nokta-i nazarından hidmet-i askeriyeye hazırlayacak ve ancak bu sûretle orduya becerikli, kavi, vazifesini müdrik, efkâr ve vatanperverâne ile meşbu’ adamlar yetiştirilebilecektir” Yine bu dernekler vasıtasıyla “fikren bedenlen salim, kavî, çevik, çâlak [akıl ve feraseti açık, yerinde duramayan] müteyakkız gençler” yetiştirilmek istenmektedir. Binbaşuya göre iinkîşâf etmesi beklenen özellikler “fikrî teşebbüs, nüfûz-ı nazar, isâbet-ı karar, kuvve-i irâdiye, kudret, seciye, kuvvet ve tahammül gibi şeylerdir.” (Selim Sırrı, 1331a: 16). Gençlik derneklerinden beklenen çıktılara bakıldığında gençlerini bedenlen, zihnen ve ahlâken güçlendirilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

#### 5.5.1.3. Beden Eğitiminde Kültür ve Politikanın Etkisi

Spor ve beden aktiviteleri aynı zamanda toplumların kültürel birikimleriyle alakalı bir durumdur. Bu bağlamda Satı Bey (1330: 2-5) kaleme aldığı *Faaliyet Zevki* başlıklı makalesinde konunun bu yönüne dikkat çekmektedir. O, yazısında doğrudan beden eğitimini konu etmek yerine toplumumuzda yerleşik olan hareket kültürü ile Batı’daki anlayışı kıyaslamaktadır. Makalede hem toplumdaki mevcut hareket kültürünü tasvir etmekte hem de bu kültürü oluşturan sebeplere değinmektedir. Metnin tamamında hayattan zevk alma, hareket ve keyifli iş yapma gibi konuların birbiriyle ilişkili olduğuna dikkat çekilmektedir. Satı Bey’e göre Avrupalılar ile Türkler arasındaki hareketlilik anlayışında bulunan farkları, öncelikle zevk ve sefa anlayışlarında görmek mümkündür:

*Biz zevk u sefâyı sukûnette, hareketsizlikte arıyoruz; Avrupalılar ise faaliyet ile tev’em [aynı] sayıyor... biz, hareket ve faaliyeti – hemen umûmîyetle-sıkıcı bir şey gibi telakkî ediyor, onun için mümkün olduğu kadar az hareket ve faaliyet istilzâm eden eğlenceler arıyoruz; Avrupalılar ise, en büyük*

zevklerini “faaliyet” de buluyor, onun için hep “faaliyetli” eğlenceler arkasından koşuyor...

Buna kanaat hâsıl etmek için, bizim kır eğlentileri ile Avrupalıların kır eğlentileri arasındaki farka dikkat etmek kâfidir: bizim için kırdan eğlenmek demek hemen hemen kıra giderek bir ağaç altında oturmak, çimenler üzerine uzanmak, orada yemek yemek, kuşların cıvıltılarını, suların fışkırtılarını dinlemek... belki de ‘içmek şarkı söylemek, oyun oynamak...’ demektir ... Avrupa’da ise, kırdan eğlenmek, kıra giderken koşmak, sıçramak, yarış etmek, hep bir ağızdan şarkı söylemek, hep beraber raks etmek.. demektir (Satı, 1330b: 2-3).

Yazar, Avrupa’da spor için çok fazla imkân hazırlanmış ve ortamın ona uygun olarak düzenlenmiş olduğuna işaret etmektedir ki, toplumsal yapı da buna uygundur. Etrafına dikkat edenler “sırf eğlenmek, sırf zevklenmek için yürüyen, koşan, kayan, yüzen, atlayan, kovalayan, oynayan ... velhâsıl birer sûretle hareket eden... bıkmadan, usanmadan, yorulmadan, hep neşe ve şetâretle hareket eden” çok sayıda insanı görecektir. Hatta dışardan bakanların “Avrupalıların bu kadar eğlence arasında nasıl olup da o kadar işi de görebildiklerine hayret” etmektedir (Satı, 1330b: 3).

Satı Bey, bunun başarılmasını onlardaki eğlence anlayışının “atâletkârâne değil faaliyetkârâne” olmasına; eğlence anlayışlarının da “sükûnperestâne değil hareketperestâne” olmasına bağlamaktadır. Hayat faaliyet merkezli olunca “eğlence – faaliyet” ile “iş – faaliyet” arasında fazla bir fark kalmamaktadır. Faaliyetten zevk aldıkları için işe de “daha büyük bir tahammül ve temâyül” göstermektedirler:

Avrupa’yı Avrupa eden işte budur: Ora halkından mevcut olan faaliyet temâyülü... onlarda bulunan ‘eğlenceyi faaliyetle bir tutmak’... ‘faaliyetten zevk almak kabiliyeti’dir. Bizim, en çok muhtaç olduğumuz şeylerden biri de - söylemeye hacet yoktur ki - budur: ‘Faaliyet tamâyülü’ ‘faaliyetten zevk almak kabiliyeti’dir (Satı, 1330b: 4).

Satı Bey’e göre, bu hayat tarzı Avrupalıların çocuklarına da aynı şekilde sirayet etmektedir. Ancak bizim terbiye usulümüz çocuklardaki bu eğilimlerin gelişimini engellemektedir:

Evlerindeki mürebbîler, mekteplerindeki muallimler, bütün mâhiyetlerindeki büyüklükler.. ‘Meyli faaliyet’in en tabî tezâhürâtını bile yaramazlık, haylazlık,

*terbiyesizlik diye telakkî ediyor... bedene, dimâğa, kalbe tesir eden, bedenden, dimâğdan, kalpten kuvvet alan, tembihler ve taktirler, cezalar ve mükafatlarla, onları mümkün olduğu kadar az hareket etmeye teşvik ve icbâr ediyor; onlarda ki 'faaliyet ihtiyacı'nı, 'hareket temâyülü'nü sıkıp zayıflata zayıflata kendilerine bir 'sükûnet ve atâlet' itiyâdı veriyor... ve bu suretle faaliyet ihtiyacını, faaliyet temâyülünü ezince – bittabi – faaliyetten zevk almak kabiliyetini de mahvediyor (Satı, 1330b: 5).*

Sosyal hayatın işleyişi de bu anlayışı besleyecek şekilde düzenlendiğini belirten Satı Bey'e göre, kadınlarımızın hayat şartları onlarla birlikte çocukları da hareketsizliğe mahkum etmektedir. Zamanla eğlence için bile hareket kabiliyetini kaybeden çocuklar, daha sonra "iş için faaliyet temâyülüne de hiç sahip olamıyor; iş için, faaliyet için ruhunda ve bedeninde arzu, kuvvet ve kudret bulamıyor." Bu sebeplerden dolayı "Garbın gittikçe ateşin" bir hal alan faaliyetleri karşısında Şark bir "âlemi atâlet" altında ezilmektedir. Satı Bey, milletin geleceğini de etkileyen bu halin çaresi olarak acilen bu terbiye usulünün terkedilmesini önermektedir:

*Artık bunu iyice bilmeli, ve tarzı telakkî ve terbiyemizi değiştirmeliyiz: katiyyen iman etmeliyiz ki 'faaliyet temâyülü' hep kıymetli bir haslet, 'faaliyet zevki' pek ehemmiyetli bir kuvvettir... Çocuklarını, talebelerini velev ki eğlence yolunda olsun faaliyete bırakmayanlar, hatta bu faaliyeti teşvike çalışmayanlar, bu kıymetli hasleti söndürmekle, bu ehemmiyetli kuvveti yok etmekle... hem onlara ve hem de memlekete büyük fenalık yapmış olurlar (Satı, 1330b: 5).*

#### **5.5.1.4. Spor ve Uluslararası Etkileşim**

20. Yüzyılın başından itibaren sporların uluslararası bir ilgi ve rekabet alanı haline gelmesiyle sporcular, imparatorlar, devlet başkanları, başbakanlar tarafından desteklenip teşvik edilmeye başlanmıştır (Selim Sırrı, 1922: 32). Öyle ki Osmanlı Devleti savaşlar sebebiyle oluşan bütün imkânsızlıklarına rağmen 1924 yılında yapılacak olan olimpiyatlara katılma kararı almıştır. Olimpiyatlara katılacak olan sporcuların hamiliğini de şehzadeler üstlenmiştir. Terbiye ve Oyun Mecmuası'nda yer alan habere göre olimpiyatlara gidecek sporcuların seçileceği müsabakaların "veliaht-ı saltanat devletlü necâbetlü Abdülmecid Efendi Hazretleri'nin" himayesinde yürütüleceği bildirilmektedir. Olimpiyatlara hazırlık için açılacak müsabakalardaki

her branşın mükafatı da padişah ve şehzadeler tarafından üstlenilmiştir. Haberde hanedan üyelerinin hangi branşlardaki büyük ödülü üstlendikleri de ilan edilmektedir:

*Zât-ı Hazreti Şehriyâri güleşin [güreş] fevkalade mükâfatını, Veliaht Hazretleri futbolun fevkalade mükafatını, Abdürrahim Efendi Hazretleri sırıkla atlamanın fevkalâde mükâfatını, Abdülhalim Efendi Hazretleri boksun fevkâlade mükâfatını, Ömer Efendi Hazretleri sürat yarışının fevkâlade mükâfatını birincilere verilmek üzere Milli Olimpiyat Cemiyeti'ne göndermiştir (Selim Sırrı, 1922: 34).*

## **5.6. Sanat ve Estetik Terbiyesi**

Sanat konusu da eğitimcilerin ciddiyetle gündem ettikleri başlıklardan biridir. Okul binalarından kullanılan materyallere, öğrencilere verilen sanat eğitiminden öğretmenlerin tavırlarına kadar her bir faktör çocuklardaki sanat zevkinin ve estetik duygusunun gelişmesine etki eden unsular olarak incelenmiştir. Okulun sadece bina ve iç dizaynı değil aynı zamanda tabiatla olan ilişkisi de çocukların estetik gelişimiyle ilgili oldukça önemli bir konu olarak ele alınmıştır.

Sanat ve estetik başlığı altında incelenen içeriklere yüklenen anlam bireyin çok daha ötesine geçmiştir. Güzellik duygusunun kazandırılması ile toplumun medenileşmesi arasında ilişki kurulmuştur. Benzer şekilde çocuklardaki sanat duygusunun ilerde yapacakları mesleklere de güzel işler olarak yansıyacağı ifade edilmektedir. Bu yönüyle ülkenin ilerlemesi için de sanatın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Sanat duygusuna, inceliğine ve beraberinde getirdiği yüce duygulara sahip olamama durumu ise bir düşüşü, alçalmayı zorunlu kılan bir süreç olarak görülmüştür (Şevket, 1332: 310) Sanat aynı zamanda kişiyi yaradılışın sırrına erdirecek bir bilinçlenmenin de kapısını açacak temel enstrümanlardan birisi olarak görülmüştür.

İnsanın, her türlü sanatsal güzelliği fark etme, tanıma, görsel - şiirsel zarafeti ve yaradılıştaki muhteşem sanatı hissedebilme yeteneği ile yaratıldığına işaret eden Fazıl Ahmet, bu duyguları desteklenmiş medeni toplumların sanattan zevk alabilme kabiliyetlerinin de geliştiğine işaret etmektedir. Sanat ve estetik zevkin gelişmesi insanın bütün hayatını şekillendiren bir etkiye sahiptir. Bu özellikleri kazanmış insanların giyim kuşamları, hayatı yaşayış biçimleri, tavır ve davranışları hatta evlerinin inşası ve dekorasyonu bile sanatsal inceliklerine paralel bir zarafet içermektedir (Fazıl Ahmet, 1330: 11).

Toplumların ileri medeniyete dahil olabilmesi için mensuplarının geneline -imkân ölçüsünde- sanat zevki, incelik duygusu ve güzellik hissi kazandırılması gerekmektedir. Sanat sadece elit kesimi ilgilendiren bir uğraşı alanı değil, geniş halk kitlelerinin gelişimi için de zorunlu bir alan olarak görülmektedir (Şevket, 1332: 311). Fazıl Ahmet'e göre, ancak bu sayede toplumun bireylerinde seçkin duygular oluşabilir. Bu sebeple Avrupa'da sanat zevki sadece üst tabakaya değil halka da kazandırılması gereken bir boyut olarak görülmüş ve bu yolda uygulamalar yapılmıştır (Fazıl Ahmet, 1330: 12).

### **5.6.1. Okul, Tabiat ve Sanat İlişkisi**

Okul ve estetik konusunda iki makale kaleme alan Hüseyin Ragıp, ziyaret ettiği iki eğitim kurumu üzerinden eğitim, sanat ve estetik konuları ile tabiat arasındaki ilişkiye dair görüşlerini paylaşmaktadır. Sanatın amacına da değinen Hüseyin Ragıp, okulların sanat ve estetik ile olan ilişkisinin birey ve toplum üzerinde oluşturacağı etkiye dikkat çekmektedir. Hüseyin Ragıp Bey, bu konudaki görüşlerini ziyaret ettiği iki okul üzerinden yaptığı kıyasla aktarmaktadır. Onun ziyaret ettiği bu iki okul da Bursa'dadır. Bunların ilki giderleri tamamen dış kaynaklarla karşılanan bir kız yetimhanesidir. Bu yetimhane Bursa ovasına bakan ve tabiat içinde kurulmuş, huzurlu, temiz, sade ve zarif bir tarzda düzenlenmiştir. Yetimhane, güzel çiçeklerle ve akarsularla süslü bir bahçeye sahiptir. Gerek öğrencilerin giyim ve kuşamları gerekse yatakhaneleri tertemiz ve sade bir düzen içerisindedir. Bahçedeki küçük evlerde çocukların kimi okurken kimi örgü örmekte kimi de yazı yazmaktadır. Tabiatın huzur ve sükununun sardığı yetimhaneye girişte bu sükunu bozmaktan çekinen yazar, dışarıya tatlı tatlı yayılan piyano sesinin kesilmesini beklemiştir. İkincisi ise özel bir okul olup okulun içi ve öğrencileri tamamen pejmurde ve pis bir vaziyettir. Tertip ve düzenin mevcut bulunmadığı bu mektebin duvarlarında gözü ve gönlü rahatsız eden resimler mevcuttur (Hüseyin Ragıp, 1332a: 148 - 149).

Bu iki okul hakkındaki gözlemleri üzerinden okulların tabiat içinde olmalarının sağladığı faydalara işaret eden Hüseyin Ragıp, 1906'dan beri bu anlayışla kurulmuş okulların yaygınlaşmaya başladığına dikkat çekmektedir. Ona göre çocuklarda sanat duygusunun gelişebilmesi için okulun çevresi, tefrişatı ve eğitim materyalleriyle bu estetik ve sanat zevkini besleyecek bir bütünlük içerisinde kurgulanması gerekmektedir:



*Âti nesline güzel olanı olmayandan ve çok güzeli az güzelden tefrik ettirecek bir sanat duygusu verebilmek için umûmî tadrîsâtımıza sanat ve zevk-i teşrîk etmeliyiz. Bu devrin medenileşmiş insan zümreleri arasına giren ve fikirde olduğu kadar sanatta da ilerlemek isteyen bir milletin çocuklarına artık yalnız iyi yazıp iyi okumak ve iyi hesap etmeyi bilmek kâfi bir kazanç olamaz. Bunların yanında bedîi duygular tenmiye edecek sanat ve zevk terbiyesinin de büyük mevki' vardır; mektebin bütün muhîti, taksimâtı, tefrîşâtı, tezyînatı, kitapları, dersleri, takrirleriyle çocuklarda bedîi hisler uyandıracak bir sanat ve zevk havasıyla meşbû' olmalı ve orada her köşe yetişecek gençliğin ruh ve kalbine 'güzellik aşkını' doldurmalıdır. (Hüseyin Ragıp, 1332a: 149).*

Okul binasının estetik açıdan çocukların güzellik duygularını geliştirecek bir şekilde inşa edilmesi gerektiğine işaret eden isimlerden biri de Fazıl Ahmet Bey'dir. Ona göre imar edilecek okulların estetik boyutundan başka, çocukların sağlığı açısından da en ideal özelliklere sahip olması (güneş alan, havadar sınıflar vb.), çimen, çiçekler ve ağaçlarla yeşillendirilmesi şarttır. Okul duvarlarının çocuklardaki sanat hissi ve muhabbetini besleyecek nitelikteki tablolarla, kıymetli eserlerin kopyalarıyla süslenmesi, zaman zaman bu eserler hakkında öğretmenlerin öğrencilerini bilgilendirmesi de estetik eğitiminin tamamlayıcı bir parçası olmalıdır. Fazıl Ahmet, bütçesi müsait olan okulların her sınıfının bir mimari tarzı gösterir şekilde inşa edilmesini ve tezyinatının ona göre olmasını da öneri olarak sunmaktadır (Fazıl Ahmet, 1330: 14).

Yazar burada okullardaki her çocuğun birer ressam ya da heykeltıraş olmasını beklemediğinin altını çizmektedir. Bununla birlikte sanat eğitimiyle “mektebin yetiştireceği bütün insanlar[ın], bilâhare amele dahi olsalar, ruhlarında güzellik ve incelik için bir meyil ve taktir hissi” taşır hale gelmesi beklenmektedir. Hüseyin Ragıp'a göre, sanat zevkine sahip “güzel şeylerle muhât [donanmış] insanların ruhlarındaki meâlî meyli [yüceliklere olan meyil], onları ne kadar sakin ve hassas” yapmaktadır. Bu sebeple o, terbiyede sanatın maksadının kişiyi “doğrudan doğruya insanîliğe” yönelten bir yol açmak olduğunu ifade etmektedir. Ona göre, çocukların ruhlarında bu yolu açacak, sanat ve zevk terbiyesini sağlayacak unsurların başında tabiat gelmektedir. Bu sebeple şehirdeki okullara tabiat ortamı nasıl taşınır sorusuna cevap aranmalıdır (Hüseyin Ragıp, 1332a: 150).

Bu konuda makale kaleme alan isimlerden biri de Ahmet Hikmet Bey'dir. O da mektep binalarının inşasının ve iç dizaynının tesisinde zevk-i selim ve sanatsal bir bakış açısının gerekliliği konusunda Hüseyin Ragıp'la benzer düşünceler taşımaktadır. Aynı şekilde sanat duygusunun gelişebilmesi için okul programları içinde sanata ders olarak yer verilmesi gerektiği hususunda da onunla hem fikirdir (A. Hikmet, 1332: 220).

Ahmet Hikmet'e göre, terbiyede asıl gaye çocukta bir seciye oluşturabilmektir. Bu sebeple çocuğun ruhunda bir incelik, sanatsal bir zevk oluşsun isteniyorsa ağaç yaşken eğilir prensibince hareket edilmeli ve sanat eğitimine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. Bu konuda muallimlere çok büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü işini idealist bir ruhla, aşkla yapan bir öğretmenin çocuktaki derin etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Özellikle ilkokul öğretmenlerinin bu konudaki yeri bambaşkadır; zira öğretmenlik bir meslek olarak değerlendirilebilse de ilkokul öğretmenliği bir sanattır. Ona göre, ancak bu vasfa sahip öğretmenler sanatkâr ruhlu öğrenciler yetiştirebilir (A. Hikmet, 1332: 221).

Sanat zevkinin kazandırılmasına küçük yaşlardan başlanması gerektiğini ifade eden isimlerden biri de Fazıl Ahmet'tir. Ona göre insan terbiyesi o insanın doğuştan sahip olduğu yeteneklerine ve dışarıdan gelen tesirlere göre şekillenir veya merhale kazanır. İnsanın her iki yönden de alacağı tesirler küçük yaşta iken son derece kuvvetli olacaktır. Bu sebeple estetik duyguların kazandırılmasında çocukluk devresinin etkileri dolayısıyla ilkokulların konumu önem kazanmaktadır (Fazıl Ahmet, 1330: 12).

Fazıl Ahmet Bey'e göre ilkokullarda çocuklara güzellik hissi ve sanat zevki kazandırmak için onlara "bedîyât dersleri vermek tarih-i sanâyi" [sanat tarihi]" vb. dersler okutmak gerekmez. Çünkü ilkokul öğretmenleri böyle bir uygulama için gerekli birikime sahip değildir. Ayrıca çocukların yaşları da buna uygun değildir. Bu yaş grubundaki çocuklar için iki önemli adım atılmalıdır. Bunlar ilki "hüsn-i misâl" diğeri de "muallimin şahsı"dır. Fazıl Ahmet, güzel örneklik ile bütün okul ortamının ahenkli bir bütün olarak çocuklarda "bedîi duyguların" doğal bir şekilde gelişimini destekleyecek şekilde tasarlanması gerektiğini ifade etmektedir: "îcâb eder ki çocuk mektebe dahil olduğu dakikadan itibaren orada temizlik, intizam ve hüsn-i tabiat namına hiçbir noksan hiçbir eser-i ihmal görmesin" Ona göre okuldaki bütün eğitim materyallerinin bu duyguyu besleyecek şekilde hazırlanmasına özen gösterilmelidir (Fazıl Ahmet, 1330: 13).

Bundan sonraki en önemli husus ise öğretmen tavrı ve davranışlarının, giyim ve kuşamının yine bu hisleri davet edecek şekilde olmasıdır. Öğretmen hem kendisi bizzat örnek olmalı hem de çocukların her türlü söz ve fiillerinde şiddetli bir hassasiyet göstermelidir. Çünkü okulda müdürden başlayarak öğretmen ve memurların tümünde kendini göstermeyen bir zarafet, nezafet, nezaket ve sanat hissi öğrencinin dünyasında karşılık bulmayacaktır. Fazıl Ahmet'in ikaz ettiği bir husus da bunu başarmak için zengin veya fakir olmaya gerek olmadığıdır: "Zira servet debdebe için gereklidir bedîî duyguların oluşumu ve tezâhür etmesi için değil" (Fazıl Ahmet, 1330: 13).

Ahmet Hikmet de öğretmen meselesinin üzerinde hassasiyetle durarak onun, çocuğun gelişimindeki çok yönlü kuşatıcılığını güçlü bir şekilde vurgulamaktadır. Ona göre bir öğretmenin görevi, çocuğa bir güzellik aşkı aşılama, ondan vakur ve şahsiyet sahibi bir "insan-ı kâmil" meydana getirmek, çocuğun düşünce, duygu ve ahlak gelişiminin yanı sıra beden gelişiminin de takipçisi olmak, vatan ve hürriyet aşkı ile topluma karşı sorumluluk bilinci kazandırmaktır. Bütün bunların üstüne hayatın her alanında güzel ve çirkin ayıracak bir melekenin kazandırılması da oldukça önemlidir:

*İşte çocuğu bu suretle hayata hazırladıktan sonra çocuğun saâdet-i hakîkiyesini temin edebilmek için zevk ve neşesine bir mecrâ-yı sâlim ve mâkul açmak, sürûr ve şevk ihtiyaçlarını hüsn-i idareye alıştırmak bizde maalesef pek çok görülen hasîs eğlenceler, zelil sefâhatlerden kurtarmak, kirlilikler, çirkinliklerden tiksindirmek, iğrendirmek, hakiki zevkin ne olduğunu anlatmak zarureti hâsıl oluyor. İşte sanat-ı terbiye, bunu talebeye telkin edebilmektir ki büyük bir mahârete, fitrî bir istidâda bağlıdır (A. Hikmet, 1332: 223).*

Ahmet Hikmet, Hüseyin Ragıp'ın her çocukta bir sanatçı olmasının beklenmediği ama sanatla buluşması gerektiği yönündeki görüşüne karşın, çocukların bütün sanat dalları hakkında fikir sahibi olmasını ve en az biriyle de uğraşmasını gerekli görmektedir. Çünkü "terbiye-i bedî'adan nasibdâr olmayan her ferdin terbiy-i umûmiyesinde derin bir boşluk, acı bir mahrûmiyet" oluşacaktır. Bu da bir şahsiyet için telafi kabul etmez bir eksikliktir. Bu eğitimin tam olarak verilebilmesi okulların tabiatla iç içe olmasını da gerekli kılmaktadır. "Şüphe yok ki bu tarzda inşa edilen binalar yalnız güzelliği değil aynı zamanda fazîlet ve safveti, sıhhat ve hayatı da beraber temin eder." (Ahmet Hikmet, 1332: 224). Bu yaklaşımın oluşmasında başta

İngiltere olmak üzere Avrupa ve Amerika’da popüler hale gelmeye başlayan tabiatla uyumlu okul akımının etkisini de kabul etmek gerekir.

#### **5.6.1.1. Eğitim Materyalleri ve Estetik**

Çocuklarda güzellik hissini besleyecek önemli başlıklardan biri de onların ders içinde ve dışında kullanacakları materyaller ile uygulamalardır. Bu sebeple bunlar da estetik hisleri besler mahiyette olmalıdır. Fazıl Ahmet, çocukların bu konudaki ilk denemelerini öğretmenleriyle güzel yazı, tertip, düzen, temizlik gibi uygulamalar üzerinden gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde okulda yapacakları küçük büyük her etkinlik onlardaki güzellik duygusunu besleyecektir. Söz gelimi çocuklara yaptırılacak buket çalışmaları onlardaki renk ve uyum algısını geliştirecektir. Okuldaki basit etkinliklerden başlayıp dışa doğru bir genişleme öneren Fazıl Ahmet, müzelerin, şehirlerin ve kırların gezilmesi esnasında yapılacak bilgilendirmeler yoluyla da çocukların sanat ve tabiat güzelliklerini bizzat görmeleri ve hissetmelerine zemin hazırlanabileceğine dikkat çekmektedir. Ona göre, çocukların okuldaki ve okul dışındaki deneyimleri üzerinden edinecekleri bakış açısı ve alışkanlıklar onların bütün hayatına etki edecektir (Fazıl Ahmet, 1330: 14).

Okullardaki sanat ve estetik konusunda kaleme aldığı makalelerden birinde özel olarak ders kitapları üzerine yoğunlaşan Hüseyin Ragıp da, çocuğun kişiliği ile okul ortamında sunulan materyaller arasında doğrudan ilişki kurmaktadır. Öyle ki “çoğumuzun yevmî hayatında bir ökse gibi üzerimizden ayrılmayan sünepeliği, itinâsızlığı, ihmâli kalenderliği” çocukluktan itibaren maruz kalınan özensiz, sağlıksız ve son derece çirkin ders kitaplarına bağlamaktadır. Ragıp (1332b: 180), vaktiyle hat ve tezhip sanatında gelmiş olduğumuz yüksek mevkiden bugünkü kalitesiz, zevk ve estetik yoksunu “helvacı kağıdına benzeyen çiğ renkli”, “çarpık formalı”, “cansız mürekkepli” basılı materyal arasındaki tezata işaret ettikten sonra ideal bir ders kitabında bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- 1- Kitabın metninde ve resimlerinde tam bir açıklık bulunması.
- 2-Resimlerin verilen konularla alakalı olması.
- 3-Resimlerin sayfalara en uygun şekilde yerleştirilmesi.

Hüseyin Ragıp, çocukların yorulmadan okudukları ve kolay anlayabildikleri kitapların açık puntolu harflere, kısa ve açık satırlara, serbest sayfalara sahip olması gerektiğine işaret etmektedir. Çok küçük, ilk bakışta ne olduğu anlaşılamayacak karmaşıklığa

sahip ya da konuyla sıkı sıkıya alakalı olmayan resimler ders kitaplarına girmemelidir. Kitaptaki resimlerin kitabın ve sayfanın hacmine göre en doğru ebatta ve en doğru yere yerleştirilmesi de ayrıca önem arz etmektedir. Bu resimler çocuğa bir sanat dersi verilecekmiş itinasıyla hazırlanmalı ve seçilmelidir (Hüseyin Ragıb, 1332b: 181).

Bunlara ilave olarak kitabın içindekiler kısmından bölümlerine, iç süslemelerinden kapak yazı karakterine kadar bütün düzenlemeler özenli ve çocuktaki sanat hissini geliştirici mahiyette olmalıdır. Çünkü kitapların çocuklardaki zevk ve estetik gelişimiyle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. “Pis ve çirkin kitaplar çocukları ne kadar derbeder ve kalender yaparsa, zarif ve nefis kitaplar da onlara itina, intizam ve temizlik meziyetleri kazandırır.” Ders kitapları üzerinden çocuk yaşta kazandırılan bu estetik duygu, yetişkinlik döneminde hangi mesleği yaparsa yapsın, insanların yaptıkları işe güzel bir yansıması olacaktır:

*Çocukların mekteplerini bitirip de umûmî hayat sahasına çıktıkları ve muhtelif sanatlara vakf-ı mesâi ettikleri zaman, mektepte güzel kitaplardan aldıkları sanat ve zevk terbiyesinin kaybolup gideceğini zannetmemelidir. Katiplerin, tacirlerin, fabrikacıların binlerce vesilelerle vücûda getirecekleri eserlerde küçükken aldıkları o ince zevk terbiyesi, güler yüzünü muvaffâkiyetle gösterir: Mektupların, faturaların, markaların, etiketlerin, prospektüslerin tanziminde zevk ve sanat hâkimiyet-i muvaffâkiyetin başlıca şartlarından birini teşkil eder (Hüseyin Ragıb, 1332b: 182).*

Hüseyin Ragıb’a göre işlerine estetik kaygılarla yaklaşan bireyler, dünyanın kendilerine saygı göstereceği yüksek bir kültürün de inşa edicisi olacaklardır: “Mekteplerde ve çocuklarda başlayan böyle bir sanat ve zevk terbiyesi, zaman geçtikçe, dairesini genişlete genişlete zevkini ve hüsn-i tabiatını cihânın hürmetle takdir ve taklit edeceği yüksek bir nesil yetiştirmeye kadar varır.” (Hüseyin Ragıb, 1332b: 182).

#### **5.6.1.2. Müfredat ve Estetik**

Eğitim müfredatı içinde tartışılan önemli başlıklardan biri de estetik duygunun gelişmesini sağlayacak derslerin konumudur. Eğitimciler tarafından hem bu derslerin konumlandırıldığı yer hem de uygulama usulleriyle ilgili konular tartışılmıştır. Bu konudaki tartışmalar arasında öne çıkan vurgulardan biri de bütün derslerin aynı amaca yönelik entegre bir şekilde işlenmesi gerektiğidir.

Fazıl Ahmet, bütün öğretmenlerin kendi derslerinde benzer bir misyonu gerçekleştirebileceğine işaret etmektedir. Ona göre bir tarih, coğrafya veya ahlak dersi öğretmeni kendi konularını işlerken öğrencisinde güzel duygular uyandırmanın yolunu bulabilir. Söz gelimi “yalnız büyük alimlerin, kaşiflerin, fedakârların hikâye-i hayatı macerâ-yı mesâî ve faaliyetleri düşünülse bunlarda en nezih ve mümtâz bir hiss-i manevi menbâ” oluşturulabilir. O, özellikle ilkokul düzeyinde derslerin sanat ve estetik eğitimine katkıda bulunacak şekilde işlenmesi gerektiğine işaret etmektedir:

*Mekteb-i ibtidâide kıraat, teganni ve resim dersleri gâye-i asliyeleri hiç kaybedilmeksizin terbiye-i bedîi'yeye hizmet ettirilebilir. Çünkü bu dersler, edebiyat, resim, bedîi ve mûsikî ile az çok hâiz-i alakadardır. Kıraatlerde sade fakat sanat nokta-i nazarından kıymetli güzel hikayecikler, nesir pâreleri, efsaneler, efsanevî nazımlar, muhtelif şiirler, yüksek sesle ve bazen bütün talebenin iştirakiyle okutturulur, tekrar ettirilir, ezberletilir. Letâfetleri etfâle ve ledel-îcâb biraz izah olunur. Teganni ve mûsikî derslerinde ise aile, vatan, fedakarlık, muhabbet vesaire hisleri gibi hissiyât-ı nezîhe ve asîlenin tenmiyesine hâdim ve aynı zamanda çok büyük bir î'tina ile tertîb ve intihâb edilmiş basit fakat bayağılıktan, ibtizâldan ârî nefis parçalar öğretilir; hassâsiyet-i semiyeye tezyîd olur. Resim kıymet-i ameliyesinden başka hutut ve eskâlin imtizâc ve aheng-i elvan günâ gün [çeşit çeşit] bedâyii'ni duyurmak, rikkat-i bâsırâyı tezyid etmek için en iyi vasıtaadır (Fazıl Ahmet, 1330: 15).*

### 5.6.1.3. Mûsikînin Eğitimdeki Yeri

II. Meşrutiyet döneminde mûsikî eğitimi de ciddiyetle ele alınıp tartışılan konular arasındadır. Mûsikînin bu derece önemli bir konumda görülmesi onun ruh ve fikir dünyasına tesiri sebebiyledir. Eğitimcilere göre mûsikî sadece milli konularda değil aynı zamanda din eğitiminde de önemli ve etkili bir mevki işgal etmektedir. Çünkü dini ve milli duyguların, heyecanların öğrenciye ders ve konferanslarla verildiğinden çok daha etkili bir şekilde ancak mûsikî yoluyla verilebileceği düşünülmektedir (İbrahim Alaaddin, 1919d: 312). Bu yönüyle değerlendirildiğinde mûsikî doğrudan okulun meselesi haline gelmektedir (Mehmed Emin, 1333c: 539).

Eğitimcilerin mûsikîyle ilgili yaptığı önemli vurgulardan biri onun evrensel bir değer olduğudur. Mûsikî, hangi medeniyete mensup olursa olsun insanların tümünün

ruhunda derin yankılar uyandıracak bir ahenk ve hissiyata sahiptir. Bununla birlikte her milletin ve medeniyetin mûsikîsi kendine hastır (İbrahim Alaaddin, 1919d: 312).

Diğer taraftan mûsikî birleştirici ve ortak ruh oluşturunca bir özellik taşımaktadır. İbrahim Alaaddin'e göre mûsikînin bu özelliği kullanılarak milletin birlik, beraberlik ve dayanışma ruhu takviye edilebilir. Toplumun fertleri büyüklerinden dinledikleri bir ezgiyi çocuklarına, onlar da kendi çocuklarına aktarırlar. Bu yolla nesiller ve hisler birbirine bağlanır. Toplu bir ahenk içinde şarkı söyleyebilen bir millet kalplerinde de aynı müşterek ahengi yakalayabilir. Mûsikînin önemini fark etmiş olan Avrupa ülkelerinde, okullarda, mabetlerde, milli bayramlarda ve her türlü toplantıda mûsikînin bu özelliğinden faydalanılarak, müşterek hissiyat yakalanmaya çalışılmaktadır (İbrahim Alaaddin, 1919d: 313).

Alaaddin, kendisinin bizzat gözlemlediği hadiseler üzerinden, mûsikînin toplum ve birey hayatındaki önemli konumuna vurgu yapmaktadır. Yazar, Cenevre Cumhuriyeti'nin İsviçre Konfederasyonu'na bağlanışının 100. yılı münasebetiyle yapılan şenliklerdeki mûsikînin milletçe söylenmesiyle oluşan ortak ruhu ve bunun kendi ruhunda oluşturduğu coşku ve heyecanı önemli bir deneyim olarak paylaşmaktadır. Aynı şekilde Balkan Harbi sırasında kendisi Trabzon'da öğretmenken limanda askerleri indiren bir geminin bu işi Gazi Marşı eşliğinde yapmasının, yazarın ruhunda oluşturduğu coşku ve heyecan neticesinde gönüllü olarak altı ay kadar orduya girmesi ise bir başka çarpıcı örnektir. İbrahim Alaaddin, bütün bu tecrübeden yola çıkarak mûsikînin konumuyla ilgili şu tespiti yapmaktadır:

*İnsanları âdi hayat ve mâişetin fevkine is'âd eden hisleri ve heyecanlarıdır. Bu hisleri ve heyecanları istediği gibi alıp sürükleyen en büyük kudret de şüphesiz mûsikînidir. Mürebbî ve muallim takdir etmeli ki en yüksek bir vâsita-i tehyîc olan bir mûsikî talebesinin hiss-i bedîsini uyandırmak, onlarda ahenk ve muvâzene-i ruh temin ederek maneviyat ve ahlakiyâtı tekemmül ettirmek için pek mühim bir kuvvettir (İbrahim Alaaddin, 1919d: 314).*

Mûsikî ve şiirin terbiye aracı olarak önemine dikkat çeken öncü isimler arasında Satı Bey önemli bir yer tutmaktadır. Darülmualiminde 1325 tarihli bir konferansında bu konuyu geniş bir şekilde ele almıştır (Satı, 1325d: 3-13). Satı Bey, mûsikîyi “mektepler için bir ihtiyâc-ı esâsiye” olarak kabul etmektedir. Çünkü çocuklar için “hareket etmek

ve bağırarak” kaçınılmaz ve en tabii iki ihtiyaçtır. Çocuklar daha kundaktayken ellerini ayaklarını hareket ettirir, çeşitli sesler çıkarır. Çocukların hareketlerini taşkın suya benzeten Satı Bey, coşkun suyun önünü kesmeye çalışmanın bir işe yaramayacağını ancak onun “mecrâsını tanzîm veya tebdîl etmekten, zararsız veya mümkün olduğu kadar az zararlı” hale getirmek için çalışılması gerektiğini belirtmektedir. Bu da ancak akış yönünü düzenlemek, ona yeni bir yön vermek suretiyle gerçekleştirebilir (Satı, 1325d: 3-4).

Satı Bey’e göre mûsikî “çocukların coşkun olan kuvvâ-yı faaliyetinin zararsız bir surette akıp gitmesini temin maksadıyla açılması lazım gelen mecralardan birisidir.” (Satı, 1325d: 4). Çocuklar fitratları gereği sınıfta gürültü yapacaklardır. Öğretmenler ne kadar uğraşırsa uğraşsın onu engellemek mümkün olmayacaktır. Oysa mûsikî idmanlarıyla çocukların bu yöndeki meyilleri kontrol altına alınabilir. Mûsikî idmanlarının bedene olan faydasına da dikkat çeken Satı Bey’e göre derin ve düzenli nefes egzersizi sağlayan mûsikî çalışmaları: “çocukları kuvvetleştirir, göğsü kabartır, sesi tatlılaştırır.” (Satı, 1325d: 5).

Musiki bütün bunların dışında hareketlerde de düzen sağlayıcı vazife görmektedir. Ona göre: “mûsikî muntazam ve fasılalı bir hareketten başka bir şey değildir.” Askerler, hamallar ve hasat yapan çiftçiler birlikte hareket kabiliyetlerini artırmak için hep mûsikîden faydalanmaktadırlar. Mûsikî bu yönüyle de okullar için büyük fayda sağlayacaktır. Çocukların beden eğitimlerinde, sınıfa girip çıkarken, dışarda grup halinde hareket ederken onların bir düzen içinde hareket etmelerine ve grup ruhu oluşturmalarına katkı sağlayacaktır (Satı, 1325d: 5).

Mûsikînin bir diğer faydası ise “çocuklara ahenk ve zarafet hissinin” yerleşmesini sağlamasıdır. Okulu çocuklar için “câzibedâr ve sevimli hale” getirir. Derslerden sonra ise “zihinleri dinlendirmeye sınırları teskin etmeye yarar.” Nağmelerin tabiattaki her bir varlık üzerinde tesiri olduğuna işaret eden Satı Bey, müzik nağmelerinin sınırlar üzerinde sakinleştirici etkisine ve zihinlerdeki yorgunlukların atılmasına olan katkıları sebebiyle de okullar için çok önemli bir araç olduğu kanaatinde (Satı, 1325d: 5).

Satı Bey, mûsikînin duygu, düşünce ve ifade gelişimi üzerindeki tesirine de dikkat çekmektedir. Bireyde bu melekelerin gelişimi üzerinden manevi duyguların güçlenip bireyin olgunlaşmasına, oradan da güçlü toplumsal bağlar ve vatan hissinin kuvvetlenmesine ulaşan bir silsile kurmaktadır:



*Halbuki mûsikînin en mühim anâsırından biri de ifade ettiği hisleri, terennüm ettiği sözleri, velhâsıl tercümanı olduğu güfteler...dir. Mûsikî... bilhassa bu nokta-i nazardan, talim ve terbiye husussunda büyük tesirler yapar: mûsikîde beste ile güfte arasında şiddetli bir râbûta vardır; besteler güftelere ziynet, güfteler bestelere kuvvet verir; güfte beste sayesinde büyük bir tesir kazanır, beste güfte sayesinde büyük bir ifade alır. Bu itibar ile mûsikînin tesiri şiirin tesirine benzer: herkes bilir ki, nağmedâr ve manzum olan cümleler adi cümlelerden daha kolaylıkla hıfz-ı tahattür edilir; dâima nazımlar nesirlerden kat kat daha büyük bir kolaylıkla ezberlenir; ve ezberlenmiş olan nağmeli ve vezinli sözler, adi sözlerden daha kolay, daha sık ve daha çok hatırlanır. Demek ki: nağme ... ahenk, vezin. Sözleri zihinde kökleştirir. Tâ kalbe kadar nüfûz ettirir, insanın hüviyet-i mânevîsinde uyanan fikirleri uyandıran ve hisleri galeyâna getiren bir vâsıtaadır. Bu vâsıta insanda ahlakî ve vatanî hisler ikâd ve ikâz etmek, kalplerde asil ve necib heyecanlar husûle getirmek hususunda pek kıymettâr hizmetler îfâ edebilir (Satı, 1325d: 6)*

Şarkı, şiir daha geniş anlamıyla güzel sanatların ahlaki gelişim üzerinde ciddi etkilerinin olduğu Satı Bey'in dikkat çektiği önemli konular arasındadır. Edebi bir eser tek başına bir gencin ahlakını değiştirmeyecektir ancak onun ahlakını -önemli ölçüde- yıllar içinde duydukları şekillendirmektedir. Satı Bey bunu bir benzetmeyle açıklamaya çalışır: Nasıl ki bedenimiz “şimdiye kadar yediğimiz gıdaların, teneffüs ettiğimiz havaların mahsûlü” ise “şimdiye kadar işittiğimiz hikayeler, dinlediğimiz şiirler, okuduğumuz romanlar, terennüm ettiğimiz şarkılar” da benzer şekilde “hüviyetimizi tabiatımızı teşkil etmiş olan müesserât ve avâmil arasında mühim bir mevki’ e sahiptir.” Özellikle insanın büyük sarsıntı geçirdiği vakitlerde daha önceden duyduğu terennüm ettiği, okuduğu şiirler, şarkılar, edebi eserler deruni bir ses olarak kişinin vicdanını diri tutacak bir kuvvet kaynağı olur. Satı Bey, bu sebeple çocuklara ahlaki ve vatanperver şiirler ve şarkıların öğretilmesinin büyük faydalarının olduğunu altını çizmektedir (Satı, 1325d: 7).

#### **a) Şiir ve Mûsikînin Ahlak Eğitimindeki Yeri**

Satı Bey, mûsikî ve şiiri ahlak eğitimi açısından da değerli bir araç olarak görmektedir. Ona göre ahlak eğitiminde kullanılacak şiir ve şarkıların temel fonksiyonu “hissiyât-ı ahlakiyeyi daha zinde ve faal, daha vazih ve müessir bir hale” getirmektir. Ahlak dersi öğretmenlerinin görevi de çocukların kalplerinde ahlak hislerini uyandırmaktan, var

olan hisleri ortaya çıkarmaktan ibarettir. Satı Bey, ne öğretmenlerin ne de şiir ve şarkıların ahlakı doğrudan vazetmemesi gerektiğini savunmaktadır. “Sırf nasihat tarzında olan, yalnız fikre yalnız dimâğa hitap eden ahlak derslerinden büyük bir fâide beklememelidir.” Ahlaki bir şiir “kalpte bulunan hissiyât-ı ahlakiyeyi tahrik” etmelidir. Uzun uzun nasihatler “şiirin tesirini tezyîd değil bilakis tenkîs eder.” (Satı, 1325d: 7).

Satı Bey, konuyla ilgili örnek şiirler de paylaşarak onlar üzerinden sözlerini somutlaştırmaktadır. İlk olarak paylaştığı şiir Tevfik Fikret’in Darülmuallim mûsikî öğretmeni Kazım Bey tarafından bestelenen “Hep Kardeşiz” başlıklı şiirdir:

*Ne paşayız biz ne beyiz,  
İlme aşık talebeyiz  
Ayrı gayrı ne bilmeyiz.  
Farkımız yok, biz eşiz  
Hep mektepli, hep kardeşiz  
Beşiğimiz bu topraktır  
Bayrağımız bu bayraktır  
Ayrı gayrı bizden ıraktır  
Farkımız yok, biz eşiz  
Hep Osmanlı, hep kardeşiz  
Yaratmış bizi yaradan  
Bir anadan bir babadan  
Aynı toprak aynı vatan  
Farkımız yok biz eşiz  
Hep insanız, hep kardeşiz*

Satı Bey, şiirdeki satırlar tekrarlandıkça çocuklarda kuvvetli hisler oluşturacağı kanaatindedir. Özellikle nakaratlarda geçen “Hep Osmanlı, hep kardeşiz” mısraı çocuklarda “musâvât ve uhuvvet” yani eşitlik ve kardeşlik duyguları oluşturacaktır. II. Meşrutiyet döneminin temel sloganları olan bu kavramlar aynı zamanda dağılma tehdidi altındaki Osmanlı devletinin ayakta kalması için öne çıkarılan değerler olmuştur. (Satı, 1325d: 8). Fikret’in Aydın depremi için kaleme aldığı şiir üzerinden yardımlaşmayı, *Küçük Asker* şiiri üzerinden vatan sevgisini; İsmail Safa’nın *Soğukluk Sefaleti*; Mehmed Emin’in *On Para Ver* gibi şiirlerini ahlak eğitiminde farklı duyguları besleyecek metinler olarak örnek vermektedir (Satı, 1325d: 9-13).

## b) Mûsikî Eğitimi Nasıl Uygulanmalı

Mûsikînin müfredat içinde konumlandırılması ve uygulamaya dair öneriler de eğitimcilerin üzerinde düşündükleri hususlardandır. Özellikle çocuk eğitimleri başta olmak üzere, müzik eğitimi konusunda Froebel'in etkisi oldukça belirleyici gözükmektedir. Froebel yöntemi olarak bütün dünyada etkisini gösteren bahçe mekteplerinin eğitim içeriği resim, oyun, şarkı üzerine bina edilmiştir. Onun ortaya koyduğu çocuklara her şeyi şarkılar yoluyla öğretme metodu Avrupa genelinde etkili olduğu gibi Osmanlı eğitimcilerinin de gündeminde belirleyici bir yer bulmuştur (İbrahim Alaaddin, 1919d: 315).

Okullarda uygulanacak mûsikî eğitimlerinin nasıl olması gerektiği ile alakalı önerilerde bulunan İbrahim Alaaddin, bunları çeşitli başlıklar altında sıralamaktadır. İlk olarak müzik eğitiminde tedrici bir yol benimsenmesi gerektiğini ifade eden Alaaddin'e göre, çocuklar enstrüman kullanmadan önce enstrümana eşlik edecek bir sözlü müzik eğitimine daha yatkındır. Onun için doğru başlama noktası burasıdır. Sözlü başlayan müzik eğitiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan biri de koro halindeki icrânın çok daha faydalı ve etkili olduğu gerçeğidir. Şöyle ki, birçok sesin katılmasıyla söylenen bir şarkıdan duyulan haz da fazla olacaktır. Toplumsal ve ahlaki bakımdan da destekleyici etkisi olan koro, aynı zamanda birlik ve dayanışma ruhunu güçlendirmektedir. Bunun yanında koronun verdiği disiplin sayesinde öğrencinin okul hayatındaki düzen, intizam ve ahenge uyum sağlaması kolaylaşmaktadır (İbrahim Alaaddin, 1919d: 315).

Alaaddin'in önerilerinden ikincisi, eğitime notadan başlanmaması gerektiğidir. Alaaddin bu öneriyi *Çocuk Sanatı* adlı kitaba referansla yapmaktadır. Ona göre önce çocuklara şarkılar öğretilmeli, bu şarkılar sınıftaki en iyi seslere söyletilmeli, sonra sınıfça şarkıyı tekrar ederek sesler terbiye edilmeye çalışılmalıdır. Bu süreçten sonra solfeje geçilebilir zira çocuğun bildiği, söyleyebildiği bir şarkı üzerinde seslerin iniş ve çıkışlarını görmesi ve notayı öğrenmesi çok daha kolay olacaktır. Muallim nota ve şarkı arasında gidiş gelişlerle dersi işlemeli mûsikînin yazısından evvel lisanını çocuklara öğretmelidir (İbrahim Alaaddin, 1919d: 316).

Alaaddin'in dikkat çektiği hususlardan üçüncüsü erken çocukluk döneminde mûsikî eğitiminin kadın öğretmenler tarafından verilmesi gerektiğidir. Ona göre, erkek sesi ile çocuk sesi arasındaki zıddiyet kadın sesinde yerini bir uyuma bırakmakta

olduğundan 12-13 yaşına kadar erkek çocuklarını dahi kadın hocalar eğitmelidir (İbrahim Alaaddin, 1919d: 316).

Alaaddin'in dördüncü önerisi, müzik eğitiminde çocukların yaşlarına uygun şarkıların seçilerek bunların söylenmesidir. Şarkılar çocuklarda iyi ve güzel davranışları, hissiyatı teşvik eder mahiyette olmalıdır. Özellikle küçük yaştaki çocuklar için olan şarkıların sade olması gerektiğinin altını çizen Alaaddin, sadelikle birlikte anlamın da kıymetli olduğunu belirtmektedir. Ona göre, gerek ahenk gerekse içerik açısından zengin şarkıların seçilmesi bir öğretmenin başlıca görevidir (İbrahim Alaaddin, 1919d: 316).

Alaaddin'in beşinci önerisi müzik öğretmenlerine yöneliktir. İyi bir müzik eğitimi için mûsikî öğretmenlerinin seçkin kimselerden seçilerek tayin edilmeleri mühimdir. Bu durum aynı zamanda mûsikîye olan bakış açısı ile de ilgilidir. Mûsikîyi sadece haz ve miskinlik unsuru duyguları besleyen sıradan bir uğraşı olarak görmeyerek onu seçkin ve nezih bir konuma oturtmalıdır. Mûsikî ve mûsikî muallimi bu şekilde konumlandırıldıktan sonra mûsikînin içeriği de aynı nezahet duygusuyla oluşturulmalı, bayağı duyguları uyandıracak içeriklerden çocuklar uzak tutulmalıdır. Alaaddin, medeni milletlerin çocukları rehavete düşürecek hüznü, marazi mûsikîden onları uzak tutmaya özen gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda Avrupa darülmuallimînlerindeki her öğretmen adayının mutlaka bir enstrüman çaldığına işaret eden Alaaddin, bu usulün bizim darülmuallimînlerimizde de uygulanması gerektiğini ileri sürmektedir. Mûsikî enstrümanı kullanan öğretmen, öğrencinin ilgi ve muhabbetini daha kolay bir şekilde kazanabilir. Böyle bir muallimin çocuklara mûsikîyi tanıtmaya ve sevdirmeye de daha kolay olacaktır (İbrahim Alaaddin, 1919d: 318).

Mehmed Emin de okulda mûsikî zevkinin oluşturulabilmesi için atılacak adımlar konusunda birlikte yapılacak müzik etkinliklerinin önemine dikkat çekmektedir. Ona göre okulda gençlere “zaman zaman muhtelif mûsikî parçaları dinlettirmek” etkili bir yöntemdir. Bu sayede “bütün genç kalplerin aynı hisle çarptığı bu dakikalarda millî ve dinî heyecanları telkin pek kolay” olacaktır. Bundan başka okullarda yapılan tiyatrolar da iyi bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ancak bu çalışmalar bir iki defa tekrar eden etkinlikler olmaktan ziyade on beş günde veya ayda bir yapılan ve çeşitli müzik aletleriyle gerçekleştirilen mûsikî dinletileri şeklinde olmalıdır. Uygulama bu şekilde

yapıldığında müzik zevki aşlamak açısından daha etkili olacaktır (Mehmed Emin, 1333c: 541).

Okullarda gerçekleştirilecek mûsikî eğitimlerinin etkili olabilmesi için eğitimin bütün topluma hitap edecek bir boyutta düşünülmesi gerektiği konusunda güçlü bir vurgu vardır. Meselenin bir bütün olarak görülmesi gerektiği düşünen Mehmed Emin, toplumun tamamında bir mûsikî zevki oluşturulamazsa meselenin sadece okul vasıtasıyla çözülemeyeceği kanaatindedir. Çünkü çocuğun okuldaki dersten bir şey alabilmesi bir haz duyabilmesi için hazır olmuşluk “hâlet-i rûhiyesi” içinde bulunması gerekir (Mehmed Emin, 1333c: 541).

Mûsikînin topluma yayılabilmesi için Avrupa’da görülen örnek uygulamalardan yararlanılması gerektiği düşünülmüştür. İbrahim Alaaddin’e göre, güzel sanatları mekteplere ve halka yayabilmek için Avrupa’da yaygınlık kazanmaya başlamış olan sanat toplulukları gibi oluşumların kurulması gerekmektedir. Ancak bu yolla okullar için eserler, kitaplar, şiirler, kartlar, defterler ve okul tezyinatı gibi alanlarda verimli çalışmalar yapılabilir. Bu sayede güzel sanatlar halka yayılır ve yurt dışında da dikkate alınabilir düzeyde eserler verilebilir (İbrahim Alaaddin, 1919d: 317).

### **c) Okullarımızda Mûsikî ve Sanat Eğitiminin Durumu**

Okul ve mûsikî konusunu inceleyen Mehmed Emin, mûsikînin içinde bulunduğu durumu son derece olumsuz bir şekilde tarif etmektedir. Ona göre bir vakitler asrın duygusal heyecanlarına tercüman olan mûsikîyi dedelerimiz, babalarımız dinleyerek ruhlarını inceltirken, bugün çok kıymetli eserler ve sanatçılar vermiş olan mûsikîmiz bulunduğu o yerden epey gerilemiştir. Diğer taraftan Avrupa medeniyeti ile temasımızın bir sonucu olarak batı müziğinin tesiri kendisini hissettirmektedir. Bu durum mûsikî ile ilgili ciddi bir problemi ortaya çıkarmaktadır. Çünkü zamanın ihtiyaçlarına uymayan eski mûsikî anlayışı ruhları tatmin etmediği gibi gençleri etkisi altına alan Batı mûsikîsinin eskinin yerine ikamesi de düşünülemez. Zaten Batı mûsikîsinden haberdar olup, onu dinleyerek ruhları sükûn bulacak kitle son derece kısıtlıdır (M. Emin, 1333c: 540).

Artık eski mûsikîmizi yeniden diriltme imkânı kalmadığına dikkat çeken M. Emin, mûsikîde de yeniliğe gidilmesini zorunlu görmektedir. Yöntem olarak da her sahada girilen yenilik hareketine mûsikînin de dahil edilmesini, bunu yaparken evrensel olan tekniğin tamamen Avrupa ilminden alınarak yerli ruhla harmanlanmasını

önermektedir: “Mûsikîşinaslarımız Şark mûsikîsinden ruhî ve millî ihtiyaçlarımızı bulduktan sonra onu mûsikî tekniğine göre çerçevelemek mecburiyetindedir.” Ona göre ancak bu yolla mûsikîde bir diriliş ve ilerleme sağlanabilir, aksi takdirde Tamburi Cemil Bey gibi mûsikîşinaslarımızın gelip geçtiği fakat bir adım dahi ilerleyememiş bir mûsikîye sahip oluruz. Gelişmemiş bir mûsikînin de halkta bir zevk uyandırması mümkün olmayacaktır: “Mûsikî zevki uyanmaz bizim de milli bir mûsikîmiz olmazsa ruhumuz büyük bir noksan içinde çırpınacağı gibi mekteplerimiz de mühim bir terbiye vâsıtasından mahrum olur.” (Mehmed Emin, 1333c: 541).

Mehmed Emin’in eski mûsikînin devrini tamamladığını, geçmişin ihyası ile asla ilerleme sağlanamayacağını asıl ilerlemenin o asırlarda sağlanmış gelişmenin istikbale taşınması ile mümkün olacağını vurgulamaktadır. İhtiyaçlarımızı karşılamadığı için terk edilen eski mûsikî yerine yeni mûsikînin mekteplere sokulması gerektiğine dikkat çekmektedir. Mehmed Emin’in Batı mûsikîsinin de olduğu gibi alınamayacağını ifade etmesi, Osmanlı eğitimcilerinin kadim ve güncel birikimi değerlendirerek özgün bir hayat tarzı geliştirme çabalarının bir yansıması olarak görülebilir (Mehmed Emin, 1333c: 542).

#### **5.6.1.4. Resim Sanatının Terbiyeye Etkisi**

Sanat eğitimi başlığı altında tartışılan konulardan biri de resimdir. Resim ve heykel gibi sanatlar diğer sanat dallarından biraz daha farklı bir boyutta tartışma zemini bulmuştur. Sadece sanatın kendisi değil, dini ve kültürel açıdan bu sanatlarla ilgili tarihten gelen kabuller tartışma zeminini genişletmiştir. Şiir ve mûsikî eğitimi ağırlıklı olarak birey ve toplum hayatına olan yansımaları üzerinden tartışılırken, resim sanatı, içinde meşruiyet boyutunu da barındıracak şekilde tartışılmıştır.

Resim tartışmalarını kapsamlı sorular etrafında sistemli bir şekilde yürüten isimlerden biri İsmail Hakkı Bey’dir. Hakkı Bey, meselenin bütün boyutlarını tartışmaya çalışmakta, öncelikle temel sorularla çerçeveyi çizerek, daha sonra alt başlıklar üzerinden konuyu değerlendirmektedir. İ. Hakkı, “Resim bu memleket için lazım mıdır?”, “Bu memleket resim bilmezse ne kaybeder?”, ve “Bu memlekete resim girerse ne faydası olur?” sorularını tartışmanın eksenini kabul etmektedir. O, bu soruları toplumun farklı kesimlerinden insana sorarak cevaplar toplamaktadır. Onlardan gelen “resim günahtır, resim eğlencedir, resim elleri alıştırır, resim zevki

terbiye eder, resim ressamıdır içindir” gibi değerlendirmeleri eksik, yanlış bulmakta ve bunları tamamlamaya çalışmaktadır (İsmail Hakkı, 1330a: 18).

İlk olarak resmin günah olmasına dair kabulü ele alan İsmail Hakkı Bey, bu kimseleri dini doğru bir şekilde bilmekten aciz, aklıyla, muhakemesiyle değil hisleri ve taassubuyla hareket eden gelenekçi insanlar olarak tanımlamaktadır. Bunları ikna etmeye çalışmanın boşuna uğraş olduğunu, onun yerine onları düşmanı oldukları hayata, yeniliğe, değişim ve gelişime bağlayacak bedeni, fikri, hissi ve iradi bir eğitime tabi tutmak gerektiğini savunmaktadır. Ancak böylelikle bu yanlış inançlarını, kör taassuplarını gelecek nesillere taşımalarının önüne geçilebileceğini düşünmektedir (İsmail Hakkı, 1330a: 18).

İkinci olarak “resim eğlencedir, gayr-i ciddi bir şeydir” söylemine karşı resmin en az tarih, coğrafya, felsefe kadar ciddi bir alan olduğunu hatırlatmaktadır. İddiasını daha ileri taşıyarak, resmi kişiye sağlayacağı talim ve terbiye açısından diğer derslerden daha üstün görmektedir: “Çünkü bir resim mektebiyle, ressamlarla bir memleketin talim ve terbiyesi, ahlak ve âdâtı üzerine yapılacak büyük tesirleri darülfünunla, âlimlerle yapmak pek güçtür. Resim; eğlence değil sa’y u ameldir. Resim el ve göz için bir sefâhat değil beden ve ruh için bir riyazâttır”. Hakkı Bey’e göre bu sebeplerden dolayı resmi ihmal eden, önemsemeyen milletler, onu önemseyenler ve hak ettiği değeri verenler karşısında daima mağlup olacaklardır (a.g.e., 19-20).

İsmail Hakkı’ya göre “resim zevki terbiye eder” şeklindeki yaklaşım da resmin değerini tam olarak ortaya koyan bir anlayış değildir. Zira “resmin kıymet-i harbiyesi insanı zevk-i selim sahibi” kılmaktan çok daha fazlasıdır. Bütün bunların yanı sıra resmin el, göz, dikkat, akıl, muhakeme, kalp ve irade gelişimini sağladığını: “Resim yaparak hassas bir alet haline gelen parmak, inceleyen, yükselen bir zekâ, duygusu artan bir kalp, kuvvet bulan bir azim ve irade vardır” şeklinde ifade eden İsmail Hakkı’ya göre resim yapamayan bir millet zihnen ve bedenen kötürüm kabul edilmelidir. (İsmail Hakkı, 1330a: 19-20). Bu bağlamda Hakkı Bey’in itiraz ettiği yanlış anlayışlardan biri de “resim elleri terbiye eder” yaklaşımıdır. Ona göre resimle birlikte ellerden kalp, irade ve zihne uzanan bir yolla kafa terbiye edilmektedir. Zaten asrın ihtiyacı da terbiye görmüş ellerden ziyade kafadır (a.g.e., 19-20).

Yazar makalesini sonunda maalesef resmin bizde bir eğlence yahut günah olarak algılandığını, bu durumun son derece yanlış olduğunu dünyanın en ilerimedeniyetleri

olarak gördüğü Amerika ve Almanya'yı örnek göstererek izaha çalışmaktadır. Bu iki gücün bugünkü seviyesine resim başta olmak üzere sanata verdikleri önem ve açtıkları alan sayesinde gelebilmiş olduğuna işaret eden Hakkı Bey, Avrupa medeniyetinden resmin çıkarıldığını var saysak yerle bir olacağını ifade etmektedir. O, Süleymaniye ve Sultanahmet'teki kıymetli abideler özelinde ecdadımızın da bir dönem bu anlayışı yakalamış olduğunu hatırlatmaktadır (a.g.e., 23).

İsmail Hakkı Bey, başka bir makalesinde resmin terbiyeye olan doğrudan etkisi üzerinde durmaktadır. Her şeyden önce çocukların resimle ilişkisinin doğar doğmaz tabiat üzerinden başladığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla çocuk tabiatla gördüklerini, ondan esinlenerek görmeden hayal ettiklerini de resmedebilir. Hakkı Bey, bu çizimlerin onu çok boyutlu olarak geliştirdiğini savunmaktadır. Öncelikle resim yaparken çocuğun elleri, kolları çalışır. Resim yapmaya devam ettikçe bu organlarının mahareti de gelişmektedir (İsmail Hakkı, 1330b: 66-73).

Hakkı Bey'in vurgularından biri de resmin gözü terbiye etmesidir. İnsan beş duyu organıyla harici dünyayı idrak etmektedir. Buradan edindiği tesirlerle de fikri alt yapısını oluşturur. Böylelikle zekânın gelişimi için gayet zengin bir sermaye elde edilmiş ve dayanacağı temel atılmış olmaktadır. İsmail Hakkı'ya göre bu temel üzerinde akıl ve muhakeme, soyutlama gibi zihni süreçler gelişmektedir (İsmail Hakkı, 1330b: 66-73).

Resmin terbiyeye olan önemli katkılarının biri de dikkati geliştirmesidir. Resim yapmak için dikkat zorunludur diyen İsmail Hakkı'ya göre, çocukların dikkatleri basit bir düzeyde olduğu için çizdikleri resimler de basit düzeydedir, ancak resim yapa yapa dikkat yetileri gelişmektedir. Dikkat geliştikçe bakış açısının da zenginleşeceğini belirten İsmail Hakkı, ressamların baktıkları zaman sıradan insanlardan daha farklı görmelerini gelişmiş dikkatlerine bağlamaktadır. Ona göre, resmin onlara kattığı bu özellik, terbiyenin üzerindeki destekleyici etkisi açısından vazgeçilmezdir (İsmail Hakkı, 1330b: 66-73).

Bunlara ilave olarak Ressam Şevket Bey, resmin hayal gücü üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Üstelik bu hayal gücü hayatın her alanında kişiye katkı sağlayabilecek bir imkân sunmaktadır. Örneğin resim sayesinde kazanılmış estetik duygusu, ticarete dahi talebi artırmak suretiyle kendini gösterebilmektedir. Şevket'e göre resim, sonsuz ve soyut bir hedefe doğru zihni yönlendirir, muhakemeyi güçlendirir. Derslerde de



resim yardımcı bir unsur olarak gayet etkili bir şekilde kullanılabilir. Resimle meşgul olmanın faydası okulun dışına çıkarak evlerde ve hayatın akışı içinde de kendisini gösterir. Şevket'e göre, düzene uygun davranmak da insanların bilincine işlenen güzel resimlerin etkisiyledir (Şevket, 1332: 311).

### 5.7. Millî terbiye ve Dil

Millilik vurgusunun yükseldiği dönemde dilde millilik meselesi önemli tartışmalar arasında yer almıştır. Özellikle millî terbiye tartışmaları, bu terbiyenin aracı olarak görülen dile önemli bir misyon yüklemiştir. Milli bir terbiyenin milli bir dil ile olacağı düşüncesinin yüksek sesle ifade edilmesiyle birlikte imla tartışmaları da gündeme gelmiştir.

Tartışmayı yürüten eğitimcilerin bir kısmı tarafından özellikle Arapça ve Farsça terkipler, kaideler dildeki zorlukların sebebi olarak öne çıkarılmaktadır. Bu dillere tam olarak hakim olmayanlar tarafından bu kaidelerin yanlış kullanıldığına dikkat çekilmiştir: “Açık ve kolay bir dil olmayınca, saf ve sade telkînat nasıl yapılır? Bir halk edebiyatı nasıl vücûda gelir? Hissiyâtı terbiye eden edebiyat olmayınca millet duygusu, yurt sevgisi nasıl husûle gelir? Gençler baba ocağını, köylü köyünü, şehirli memleketini nasıl sever?” (Ahmet Hikmet, 1934: 51). Milli bir talim için özellikle coğrafya, edebiyat ve tarih derslerinin her ferde bu amaca uygun şekilde öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir (Ahmet Hikmet, 1934: 52).

Tartışmalara katılan Kazım Nâmi [Duru]'ye göre lisânımızı öğrenmek zordur, çünkü “harflerimiz hem fazladır, hem noksan”. Türkçemizin yapısına uygun olmayan harfler bulunduğu gibi, “bazı sesleri tebliğ edecek harflerimiz yoktur.” Ayrıca dile şahsi teşebbüslerle eklenen yeni kelimelerin “lisân-ı vicdanca” kabul edilmeleri durumunda kalıcı olabildiğine dikkat çeken Nami, lisânın yazım kurallarının da döneme göre değişiklik göstereceğini ifade etmektedir. Bu yönüyle dilin canlılığına da işaret eden Kazım Nami, değişen ihtiyaçların ortaya çıkardığı problemlerin ilmi metodlarla giderilebileceğini ileri sürmektedir (Kazım Nami, 1332a: 176). Ona göre alfabe öğretiminde farklı usüller uygulanabilir. Her öğretmen kendi birikimine ve öğrencisinin durumuna göre, sesi kelime içinde öğretme, hecelere ayırarak öğretme gibi – *savtî*, *tekşîfî* ve *tahlîlî* – metotları farklı şekillerde bir araya getirerek, kendi şahsına ait bir usul geliştirip uygulamalıdır (Kazım Nami, 1332a: 176).

Elifba tartışmalarına felsefi bir boyuttan yaklaşan Nüzhet Sabit, ilmi terbiye ile ilmi ruhun her memlekette farklılık gösterdiğine dikkat çekmektedir. Ona göre farklılık iki temel prensibi getirmektedir:

*Bir terbiyeci, terbiye meselelerini kendi muhâtinde kendi gözüyle ve kendi kafasıyla yeniden terkîp ve tahlîl etmek mevkiindedir.*

*Bir millet, en şumullü manasıyla bütün terbiye meselelerini kendi bünye-i içtimâiye ve kendi kanaati ilmiyesine göre hal ettiği nazariyeler ve muîn bir program dahilinde ilerletmek mecburiyetindedir* (Nüzhet Sabit, 1334a: 665).

Nüzhet Sabit, bu prensiplerden hareketle hiç bir memlekette başka bir memlekette uygulanan “ne bir mektep ne bir program ne bir usûl... ve ne de alelittak herhangi bir manasıyla bir terbiye meselesi”nin aynen kabul ve tatbik edilemeyeceğini ifade etmektedir. Bundan dolayı da “elifba meselesini bu usûle göre kendi muhâtimizde, kendi nazariyemizle kendi kafamızla hal etmek mecburiyetindeyiz.” (Nüzhet Sabit, 1334a: 666).

Nüzhet Sabit’e göre çocukların okuma yazma güçlüğü çekmesinin dört sebebi vardır; dilin yapısı, yöntem, öğretmen ve kitap. Bu dört başlık içinde en fazla dikkat çeken dilin yapısıyla ilgili olan görüşleridir. Dilin yapısını dilin ifade mekanizması ve okuyup yazma mekanizması olarak ikiye ayıran Nüzhet Sabit, okuyup yazma mekanizmasında, harflerin kelimenin farklı yerlerinde farklı yazılmasının çocukların okuma ve yazmasını güçleştirdiği kanaatindedir: “Aynı harfin muhtelif şekilleri vücûda gelmiştir. Çocuklar bu şekilleri öğrenmek mecburiyetindedir.” (Nüzhet Sabit, 1334a: 666).

Türkçe’yi yazılış ve okunuş bakımından İngilizce ve Fransızca ile karşılaştıran Nüzhet Sabit, bu dillerin hiçbirinde harflerin kelimenin farklı yerlerinde farklı yazılmadığına ve elif, vav, ya gibi sesi olmayan harflerin bulunmadığına işaret etmektedir (Nüzhet Sabit, 1334a: 668). Türkçe’nin okuma yazma zorluğuyla ilgili çözüm önerilerini dört maddede sıralayan Nüzhet Sabit, öneriler arasında Latin alfabesine geçilmesini de teklif etmektedir:

1. *Türkçede yalnız mahreci bulunan sesler kadar harf kabul etmek.*
2. *Bu sesleri bütün incelikleriyle edâ edebilecek kadar sâit [ses] kabul etmek.*
3. *Harfleri munfasıl [ayrı] ve soldan yazmak.*

4. *Kırk seneden beri devam edegelen tecrübeler nazaran, bugünkü medeni yazıların bütün meziyetlerini cami' bir 'şekl-i mahsûs' icâdı kâbil olmadığı için, gittikçe beynelmilel bir şekil alan ve eski Türk yazıtlarına benzeyen Latin harflerini kabul etmek* (Nüzhet Sabit, 1334a: 668).

Okuma yazmayı desteklemek için “resimli hikayecikler, gazeteler, mecmualar” hazırlanması gerektiğini belirten Nüzhet Sabit’in bir önerisi de “kelime usûlüyle elifbaya” geçilmesi gerektiğidir (Nüzhet Sabit, 1334a: 673).

Ali Kâmi, Nüzhet Sabit’in yazısına cevaben kaleme aldığı makalesinde onun bazı görüşlerine itiraz etmektedir. Türkçe’nin İngilizce ve Fransızca ile kıyaslanmasını yanlış bulduğunu ifade eden Kâmi, o dillerde de kendilerine göre okunuşla ve yazımla alakalı farklılıkların olduğunu örneklerle ortaya koymaktadır. Ona göre dilin “en büyük kusuru imlâsında ittîrâd [düzen, intizam, ritmik] olmaması”dır (Ali Kâmi, 1334: 41). Ali Kâmi’ye göre bu sorun “resmî bir encümen veya akademi tarafından temin olununca” dilin ikinci bir sorunu kalacaktır, o da “yazının lisânından farklı olması ve lisânın tasvîti [seslendirme] edâyâ kifayet” edememesidir. Ancak bu kusur Türkçe’den ziyade dilde bulunan kökeni farklı dillere ait kelimelerden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple de imlâmızın tespiti kolay olmayacaktır. Ayrıca farklı şekillerde yazılan aynı seslerin arasında bir düzen kurmak da gerekmektedir. Bu sözlerini örneklerle açıklayan Ali Kâmi, “bütün” *b-v-t-v-n* yerine *b-t-v-n* şeklinde mi, “yumurta” te ile mi tı ile mi yazılacak? diye sormaktadır (Ali Kâmi, 1334: 42).

Araştırma kapsamında incelenen dergilerde, Ali Kâmi’nin tamamen gramerle ilgili teknik değerlendirmesi dışında, Nüzhet Sabit’in latin harflerine geçilmesi teklifine başka bir tepki verilmemesini iki türlü okumak mümkündür. İlki bu teklifin gerçekleşmesi çok ihtimal dahilinde görülmediğinden tartışma konusu olmamıştır. İkincisi ise, sözkonusu teklif dilde kolaylık sağlamayı öneren ilmi bir değerlendirme olarak görülerek saygı gösterilmiştir. Ancak asıl dikkat çeken husus, teklifle ilgili bir tartışmanın yaşanmamış olmasıdır. Daha sonra dini-siyasi bir bağlamda tartışılan Latin harfleri meselesinin –o dönem için– siyasal bir zeminden ziyade ilmi bir tartışma olarak ele alınmış olma ihtimalini güçlendirmektedir.

Nüzhet Sabit, elifba meselesiyle ilgili yazdığı ikinci bir makalede “kelime usulüyle elifba” konusunu daha detaylı ele almaktadır. Hayattan örneklerle zenginleştirdiği açıklamalarında, çocukların tabii bir şekilde hafızaya kaydederek öğrenmeleri

gerektiği üzerinde durmaktadır. Çocukların anne ve babayı tanımaları örneğini veren Nüzhet Sabit'e göre, bir çocuk için “ ‘anne’ kendisine anne diye gösterilen kadındır. Yahud daha doğrusu kadın mı, erkek mi malum olmayan bir insandır.” Annesini tanıdıktan sonra çocuğa “hayır bu anne değil” denilse bile çocuk muhakemede bulunarak buna itiraz etmektedir. Yazara göre “bu aynı zamanda bir hafıza meselesidir.” Nüzhet Sabit buradan kıyasla “lisân-ı tabî’sini öğrenen bir çocuğun, yine aynı suretle kırâ’atı öğrenmesi kadar tabî bir şey olamaz” diyerek, okuma yazma öğretiminin de aynı şekilde gerçekleşmesi gerektiğini savunmaktadır:

*Mademki çocuk annesini, şahsi, hakiki, ictimâî, ilmi manalarından ayrı olarak sırf hafızasıyla ve hafızaya isnâd eden bir muhâkeme ile öğrenmiştir. Annenin şahsına işaret eden ‘anne’ işareti mahsûsasını da aynı sûretle öğretmelidir. Çocuk için ‘anne’ işaretini hafızasıyla öğretmek çocuğa kendi en tabî silâh-ı irfânını kullandırmak demektir.”* (Nüzhet Sabit, 1334b: 751).

Göz, kavramlara karşılık gelen veya onları temsil eden işaretlere –yani kelimelere– ne kadar aşına olursa o kadar sürat ve sıhhatli bir okuma gerçekleşir: “Çocuğu okutma, çocuğu bu işaretler arasında mümkün olduğu kadar fazla yaşatmak ile vücûda gelir” (Nüzhet Sabit, 1334b: 752).

Türkçe’nin Arapça ve Farsça terkiplerden arındırılarak daha anlaşılır bir dil haline gelmesi gerektiğini savunan Gökalp ise Osmanlıca’nın üç dilin terkibi olarak görülmesine karşı çıkmaktadır. O, Arapça ve Farsça’nın batı dilleri gibi müstakil bir dil olarak öğretilmesi gerektiğini kanaatindedir. Gökalp’e göre liselerdeki edebiyat dersleri de öğrenciye edebi bir terbiye vermek, milli zevki uyandırmak gibi amaçlar için öğretilmelidir. Fransız metoduna uyarak edebiyat dersini edebiyat tarihi dersine çevirmek ve lüzumsuz birçok ismi ezberletmek yanlıştır. Gökalp, kelimelerin kök ve kaideleriyle ilgili bilgilere de fazla yoğunlaşmak yerine yaşayan güncel anlamlarına odaklanılması gerektiğini savunmaktadır (Gökalp, 1333d: 355).

Dilin sadeleşmesini ve halkın konuştuğu yalın Türkçe’nin ortaya çıkmasını talep eden isimlerden biri de Ömer Seyfettin’dir. *Millî Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*’nda kaleme aldığı makalelerinde bu konuyu tarihi süreciyle birlikte değerlendirmeye çalışmıştır. Süreci Tanzimat’tan itibaren ele alan Ömer Seyfettin, her yönüyle tıkanma noktasına gelmiş olan devlet sistemini yeniden hayata geçirmek isteyen Tanzimat

ricalinin, ruhuna nüfuz edemedikleri yanlış bir batılılaşma yolunu tuttuklarını iddia etmektedir:

*Tanzimatçılar etraflarını saran buhrandan şaşırılmışlardı. Bu buhranın mantığıyla düşünmeğe başladılar, kendi kendilerine sordular:*

*-Biz Garbın silahını, ilmini, medeniyetini almazsak yaşayabilir miyiz?*

*– Hayır.*

*-Öyle ise ne yapalım?*

*- Hiç durmayalım. Acele edelim. Garp medeniyetini olduğu gibi kabul edelim (Ömer Seyfettin, 1334: 37).*

Ancak Ömer Seyfettin’e göre, Tanzimatçılar ümmet terbiyesiyle yetiştikleri için millet kavramını anlayamamışlardır. Onlar için millet değil din farkı vardı. Garba bakarken ayrı ayrı Alman, Fransız, İtalyan görmüyor; bütün bir Hristiyan alemini görüyorlardı ve onlar da Müslümanlar gibi bir ümmet halindeydiler. Tanzimat’ı ilan ederken cins ve mezhep ayrımı yapmadan toplumun hepsini bir millet haline getirebileceklerine inanıyorlardı: “Ümmet terbiyesi aldıkları için ‘medeniyet’den anlıyorlar, ‘hars’a bir türlü akıl erdiremiyorlardı. Hatta hars diye bir şey olduğunu da bilmiyorlardı” (Ömer Seyfettin, 1334: 37-38).

Ömer Seyfettin, “Garp medeniyeti dairesine ümmet olarak girmek istiyorlardı” dediği Tanzimatçılar’ın Batı’ya dair en temel hususları kaçırdıklarını düşünmektedir: “Garp medeniyetinin en bâriz seciyesi ‘milliyetler, harslar’dı. Tanzimatçılar ‘harsla milliyet’ bilmedikleri için ‘dîne, lisâna, âdâta, esâsâta’ pek ehemmiyet vermiyorlar, en muazzam müşkîli bir cümle, bir kelimeyle geçiştirmeye çalışıyorlardı.” Ömer Seyfettin, Tanzimatçıların, kurumsallaşma süreçleri ve bunun ortaya çıkan toplumsal sonuçları konusunda da benzer bir kanaattedir: “Tanzimat ‘adliye’ açıyor, mahkeme-i şer’iyeleri de bırakıyor, yeni mektep açıyor, eski medreseleri yine eski uykularında bırakıyordu. Çifte müesseseli, çifte ruhlu, çifte zihniyetli bir cemiyet olduk.” (Ömer Seyfettin, 1334: 38).

Onun geçmişle ilgili keskin sayılabilecek görüşleri, Cumhuriyet sonrası tarih yazımındaki Osmanlı yaklaşımına da etki eden bir söylemin öncüsü gibidir. Bu genel girişten sonra sözü dil ve edebiyata getiren Ömer Seyfettin, Tanzimat edebiyatının da hep din etrafında şekillendiği görüşündedir. Hatta sevgililerin yüzleri, kaşları bile dini eşyaya – mesela mihraba- benzetilmektedir (Ömer Seyfettin, 1334: 38).

Tanzimat Dönemi edebiyatçılarının Batı ile temaslarından sonra tarzlarında bir miktar değişiklik olduğunu kabul etse de Ömer Seyfettin'e göre onlar da Batı'yı tam anlayamadılar. Bu dönemde de "ümme edebiyatı skolastik lisân olanca kuvvetiyle yaşadı." Ona göre Batı edebiyatının en büyük özelliği "lisânın tabiiliği" idi. Dil halkın kullandığı dildi. Oysa Tanzimat edebiyatçıları gazellere, kasidelere devam ettiler (Ömer Seyfettin, 1334: 39). Tanzimatçılar Garp medeniyetindeki harsı fark edemedikleri gibi, dildeki yenileşmeyi de fark edemediler. O, Tanzimatçıların milli kültürden yoksun medeniyet hayali gibi "tabii lisânsız" bir asrî edebiyat olamayacağını da fark etmediklerinden yakınmaktadır (Ömer Seyfettin, 1334: 42). Ömer Seyfettin'in dikkat çektiği hususlardan biri de, Türk dilinin tabi halinin halk şarkılarında ve taşra şairlerinin "deyiş", "üçleme" gibi türlerde şifahi olarak yaygın bir şekilde devam ettiğidir. Bunlara rağbet edilmediğinden gelişemediklerini belirten Ömer Seyfettin, ilgi gösterilmesi halinde hızla gelişeceklerini ileri sürmektedir (Ömer Seyfettin, 1334: 44).

Dildeki Arapça - Farsça terkipler ve ağdalı ifadeler sebebiyle yaptığı eleştirilere karşın dilde tasfiyeci yaklaşımında karşısındadır. Batı'da halk diliyle yazılmış eserlerle karşılaşan ve benzer bir neticeye ulaşmak için dilde hızlı bir tasfiye sürecine gidilmesi gerektiğini ifade edenleri de sert bir şekilde tenkit etmektedir:

*"Bunlar hakikaten müthiştirler. Ham hayallerinin dehşeti herkesi güldürdü. Fikirleri ilme, şe'niyete son derece muhalifti.*

*Diyorlardı ki:*

*Yazdığımız Türkçe değil. Artık Türkçe yazalım! Lisânımızda ne kadar Arapça, acemce kelime varsa çıkarıp atalım. Yerlerine asıl itibariyle Türkçe kelimeler koyalım...*

*Tanzimatçılar, edebiyat-ı cedideciler nasıl skolastik lisânı Türkçe, konuşulan lisânı "panova" zannediyorlarsa, tasfiyeciler de konuşulan lisânı bozuk, fakat tasfiye neticesinde meydana gelecek 'cezr itibariyle hemcins' lisânı halis Türkçe farz ediyorlardı." (Ömer Seyfettin, 1335: 18).*

Tasfiyecilerin yaptığının daha ağır olduğunu düşünen Ömer Seyfettin, "dünyada karışmamış bir ırk olmadığı gibi karışmamış bir lisânda yoktur" ifadelerini kullanmaktadır. O, bu ikisine karşılık kendisinin de içinde bulunduğu "Yeni Lisâncılar"ın fikirlerini sıralamaktadır:

*Her lisân, bir lisândır. Üç lisândan bir lisân olmaz.*

*Bir lisândan diğer lisâna kelimeler geçebilir. Fakat geçtiği lisânın bünyesine uyarak biraz tebdîl eder. Bir lisândan diğer lisâna sarf, nahiv kaidesi geçemez.*

*Her milletin tabîi lisânı 'hali hazırda' konuştuğu lisândır. Yoksa sanat izhârı için başka bir milleti taklîden vücûda getirdiği sûni lisân, yahud asırlarca evvel konuştuğu tarihi lisân değil... (Ömer Seyfettin, 1335: 18).*

Yeni lisancıları, skolastikçiler ile tasfiyeciler arasında dengeyi bulan bir ekol olarak değerlendiren Ömer Seyfettin'in yazıda tabii lisan için önerileri özetle şöyledir: Arapça ve Acemcedeki *sadrâzam*, *şeyhülislam* gibi klişe haline gelmiş olanlar hariç terkipler ve bu dillerdeki çoğulluk kaideleri kullanılmayacaktır. Ancak çoğul olmasına rağmen toplum içerisinde yaygın olarak kullanılan *Ahlak*, *Müslüman*, *Edebiyat* vb. kelimeler bundan istisna tutulacaktır. Ecnebi dillerinden geçip konuşulan, dile yerleşmiş olan kelimeler de Türkçe kabul edilecek, bunların dışında kalanlar kullanılmayacaktır. Yeni lisancılar kelime ihraç etmiyor, manası toplum tarafından bilinenler Türkçe sayılıyordu. Mesela *otomobil*, *telgraf*, *posta* gibi kelimeler, *el*, *ayak*, *baş* kelimeleri gibi Türkçedir. Ömer Seyfettin'e göre, tabii lisandaki farkındalık milliyet farkındalığını da beraber getirmiştir. Eski milli şuursuzluk döneminin ne kadar ürkütücü olduğu açık bir şekilde bilindiğinden artık gençlik yeni ve tabii lisânı kabul etmiştir (Ömer Seyfettin, 1335: 20-21)

## ALTINCI BÖLÜM

### YENİ BİREY VE EĞİTİM DÜŞÜNCELERİNİN POLİTİKAYA YANSIMASI

Eğitim modern dönemle birlikte kitlesel boyutta gerçekleştirilen bir kamu hizmeti olarak yürütülmektedir. Kitlesel hale gelmiş olan eğitim, toplumların kalkınması ve kültürel aktarım olmak üzere iki temel amaca odaklanmaktadır. Toplumların kalkınabilmesi ancak o toplumun iyi yetişmiş bireyleri sayesinde mümkün olabilmektedir. Diğer taraftan toplumlar, sahip oldukları değerleri gelecek kuşaklara aktararak ortak bir millet oluşturmaya çalışmaktadır. Her toplumun kendi kültürel birikimini oluşturmada ve gelecek kuşaklara aktarmada en önemli görev, o toplumun milli eğitimine düşmektedir (Uysal, 2018: 41).

Eğitim politikaları, eğitimin amaç, ilke ve yöntemlerini belirlenmek üzere hazırlanan, değişen ekonomik ve toplumsal durumları da içeren genel plan olarak tanımlanmaktadır. Eğitim politikası belirlemek, oldukça dinamik ve farklı yaklaşımların yönetilmesini gerekli kılan bir süreçtir. Politikanın belirlenme sürecinde; Nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği, bu amaca uygun öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin ne olduğu, hedeflerin hangi öğretim programlarıyla gerçekleştirileceği, hedeflerin maliyeti ve kaynakların nasıl sağlanacağı, süreç ve sonuçların nasıl denetleneceği gibi birçok soruya cevap verilmesi gerekmektedir. Konunun bir de uluslararası boyutu bulunmaktadır. Dünya üzerindeki etkileşimin bu kadar arttığı bir dönemde, uluslararası eğitim gelişmeleri de politika süreçlerinde etkili olmaktadır (a.g.e., 42-43).

Bütün bu dinamiklerin yanında eğitim politikasının belirlenmesinde, siyasi karar vericilerin politik tercihleri de etkili olmaktadır. Eğitimcilerin ortaya koydukları teklifler, siyaset kurumunun benimsemesi ile eğitim politikasına dönüşebilmektedir. Modern dönemde eğitimin önemli vazifelerinden biri de, siyasal alanın meşrulaştırıcı unsurlarından biri olmasıdır. Bu durumun örneklerine II. Meşrutiyet döneminde de sıkça rastlanmaktadır. Bu bölümde, II. Meşrutiyet Döneminde yaşanan eğitim tartışmalarının, hem kendi döneminde hem de sonraki süreçte nasıl bir seyir izlediğine dair kesitler sunularak, yaşanan tartışmaların eğitim politikalarına olan yansımaları incelenmektedir.



II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinin ortaya koydukları tekliflerin etkileri kısmen kendi dönemlerinde görülmüş, önemli bir bölümünün ise Cumhuriyet döneminde karşılık bulduğu söylenebilir. Fortna'nın (2005) da dikkat çektiği üzere, geç Osmanlı dönemi ile erken Cumhuriyet dönemi arasında önemli ölçüde süreklilik söz konusudur. Ritüellerden uygulama örneklerine, fiziki yapıdan uluslararası etkileşime kadar süreçlerin benzerliği dikkat çekicidir.

İki dönem arasında yöntem ve uygulama süreçlerindeki benzerliklerle birlikte eğitim felsefesinde büyük bir değişim yaşandığı ifade edilebilir. Bu sebeple incelenen dönemi süreklilikler ve kopuşlar üzerinden gelişen iki boyutuyla değerlendirmek gerekmektedir. Bu iki boyutluluk başka bir konuya daha odaklanmayı gerekli kılar ki, bu da modernizm ile sekülerizm arasındaki ilişkinin mahiyetidir. Neredeyse eş anlamlılık derecesinde birbirine yaklaştırılarak kullanılabilen bu iki kavramın ilişki ve farklılıklarını yeniden düşünmek gerekmektedir. Müfredata giren pratik içerikleri ile fen ve matematik gibi derslerin seküler / laik eğitim olarak yorumlayan çalışmalar vardır. Ancak eğitim felsefesinde yaşanan kırılmanın görülebileceği en somut gösterge dini materyallerin ve kurumların eğitim sistemi içindeki konumlandırılma biçimidir.

### **6.1. Eğitim Felsefesinde Değişim ve Süreklilik**

Eğitim felsefesinde süreklilik ve değişimi gösteren en önemli belgeler eğitim kanun ve yönetmelikleridir. Bu bağlamda kullanılabilecek diğer önemli belgeler arasında diploma ve mükafaat belgeleri yer almaktadır.

#### **6.1.1. Değişim ve Süreklilik Göstergesi Olarak Hukuki Metinler**

Darülfünun'un kuruluşunu gerçekleştirmek ve eğitim işlerini yürütmek üzere kurulan Maarif Meclisi'nin (1846) kuruluş metninde eğitimin üzerine bina edilmek istendiği amaçlar son derece açık bir şekilde ifade edilmiştir. Eğitimin ilk basamağındaki temel amaç, “tüm tebânın kendi işlerini görecektir bir okuma yazma becerisiyle dini inançlarına dair temel birikimi kazanması” şeklinde ifade edilmiştir. Üniversite düzeyinde ise insani olarak “kemâlât” sürecini tamamlayıp, devlet kademesinde görev alabilecek nitelikli bireylerin yetiştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (Takvim-i Vekayi, no. 303, (21 Temmuz 1846) akt. Özalp, 1982: 3-5).

1869 tarihinde yürürlüğe giren ‘Maarifi Umûmiye Nizamnâmesi’ ile bugünkü modern okul sisteminin bütün yapılandırma süreci neredeyse tamamlanmış, ilkokuldan

üniversiteye kadar bütün kademeler belirlenmiştir. Nizamnâmede kız ve erkek çocuklar için ilkokulun zorunlu (madde 9) olduğu, eğitimin müslim ve gayrimüslim çocuklar için ayrı okullarda (madde 3) yürütüleceği belirtilmektedir. İlkokul için belirlenmiş olan müfredata göre bu kademede okuma yazma, basit hesap, tarih, coğrafya, faydalı bilgiler ve dini bilgiler (madde 6) verilecektir. Gayrimüslim tebânın çocukları kendi dini esaslarını öğrenecekler, derslerin bir kısmını da kendi dillerinde (madde 6) göreceklidir (Maarifi Umûmiye Nizamnâmesi (1869), Düstur 1 Tertip C. 2: 184-5).

Maarifi Umûmîye Nizamnâmesi'nde eğitimin ikinci kademesi olan rüştiye mekteplerinin (orta okul) de müslim ve gayrimüslim çocuklar için ayrı olarak açılması (madde 18) kararlaştırılmıştır. İlkokulda olduğu gibi orta okulda da “mebâd-ı ulûm-ı dîniye” başlığıyla zorunlu din dersi müfredata konulmuştur. Gayrimüslim okullarında din dersi kendi dini liderleri “rûesây-ı rûhâniye” tarafından (madde 23) verilecektir. Nizamnâmeden anlaşıldığına göre eğitimin ilk iki kademesi çocukların dini ve ahlaki bilgilenme süreçlerini de içine alacak şekilde yapılandırılmıştır. Diğer kademelerde ise zorunlu din dersi yer almamaktadır (Maarifi Umûmîye Nizamnâmesi, Düstur 1 Tertip C. 2: 187-188).

Kızların eğitimi ile alakalı yaptıkları araştırma kapsamında 1869 tarihli rüştiye müfredatını değerlendiren Aydınlık ve Kenan (2019: 9), kız ve erkek öğrenciler için benzer bir müfredat uygulandığını, bazı derslerin ağırlıklarının kız ve erkeklere göre değiştiğini, bazılarının da kız ve erkeklere özel olarak konulduğunu belirtmektedir. Örneğin Fransızca dersi ticaret bölgelerinde ikamet eden ve ticaretle uğraşacak erkek öğrenciler için düşünülmüştür. Ancak *İdâre-i Beytiyye*, *Nakış* gibi dersler kız öğrencilere ait müfredatta yer almaktadır.

II. Meşrutiyet döneminde (1913) hazırlanan ‘Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati’ adlı kanunda (madde 23) ilkokullarda *Kur’an-ı Kerim*, ve gayrimüslim tebâyâ kendi inanç esaslarına göre verilmek üzere *Malûmât-ı Dîniyye* dersleri yer almaktadır. Müfredatta, fen, matematik, Türkçe ve sosyal bilimlere ait derslerden başka el işleri, beden terbiyesi, erkek çocuklar için askerliğe hazırlık, kızlar için ev idaresi ve dikiş işleri gibi dersler yer almaktadır (Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati, 1329).

**Tablo 6.1.1.1: 1869 Tarihli Rüştîye Mektepleri Müfredatı**

| Ders Grupları                | Derslerin Listesi                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dini Dersler                 | Ulûm-ı Diniyye<br>Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid<br>Ahlâk                                                                                                                                               |
| Dil ve Anlatım               | Kavâid-i Lisân-ı Osmanî Kurât<br>İmlâ<br>Hüsn-i Hat<br>Kitâbet<br>Sülûs<br>Rik'a<br>Divânî<br>Medhal-i Kavâid<br>Müntehabât-ı Edebiyye<br>Muhâzarât-ı Türkiyye<br>Miyar'ül-kelâm<br>İlm-i Belâgat |
| Matematik                    | Hesâb<br>Hendese<br>Tadâd ve Terkîm ve Amâl-i Erbaa Usûl-i<br>Defteri (Defter tutmak usulü)                                                                                                       |
| Sosyal Bilimler              | Tarih<br>Coğrafya                                                                                                                                                                                 |
| Yabancı Dil                  | Arabi<br>Fârisi<br>Fransızca                                                                                                                                                                      |
| Sanat, Spor ve Diğer Dersler | Mâlûmat-ı Nâfia<br>Tersîm-i Hutût<br>Hıfzıssıhha<br>İdâre-i Beytiyye (Tedbir-i Menzil)<br>El Hünerleri<br>Resim<br>Hıyâtet (Ameliyât-ı Hıyâtiye) Mûsikî<br>Cimnastik<br>Resâil-i Sclase<br>Nakış  |

Kaynak: Aydınlık ve Kenan, 2019: 6.

1924 tarihli İlk Mektepler Müfredât Programı'nda da '*Kur'an-ı Kerim ve Din Dersleri*' başlıklı ders yer almaktadır (Aslan, 2011: 724) Müfredat, kız ve erkek öğrenciler için ortak olarak hazırlanmakla birlikte, programda cinsiyete göre ayrılan derslerin de bulunması sebebiyle iki ayrı çizelgede gösterilmiştir. Bunun sebebi Türkçe, fen, sosyal bilgiler, matematik gibi ortak derslerin yanında bazı derslerin kız ve erkek öğrencilere farklı oranda verilmesi ile kız öğrencilere özel *Nakış*, *Biçki* ve *Dikiş*, *Ev İdaresi* derslerinin olmasıdır. (Aslan, 2011,724).

Gerek 1869 tarihli Rüştîye Müfredatı ve 1913 tarihli Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati, gerekse 1924 tarihli “İlk Mektepler Müfredât Programı”, ders isimleri olarak çok fazla benzerlik göstermektedir. Elli beş yıllık bir zaman dilimi içerisinde ortaya çıkan ve uygulanan bu üç program, üzerine bina edildiği değerler, akademik yetkinlik, pratik beceri kazandırma ve kız-erkek sosyal rollerine dair vurgu bakımından benzerlikler göstermektedir.

**Tablo 6.1.1.2: 1924 İlk Mektep Programı Ders Dağılım Cetveli**

| DERSLER                                           |                                 | ERKEKLER  |           |           |           |           | KIZLAR    |           |           |           |           |
|---------------------------------------------------|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|                                                   |                                 | SINIF     |           |           |           |           | SINIF     |           |           |           |           |
|                                                   |                                 | 1         | 2         | 3         | 4         | 5         | 1         | 2         | 3         | 4         | 5         |
| Türkçe                                            | <i>Alfabe</i>                   | 12        | -         | -         | -         | -         | 12        | -         | -         | -         | -         |
|                                                   | <i>Kıraat (İnşâd ve Temsil)</i> | -         | 4         | 3         | 2         | 2         | -         | 4         | 3         | 2         | 2         |
|                                                   | <i>İmlâ</i>                     | -         | 2         | 2         | 1         | 1         | -         | 2         | 2         | 1         | 1         |
|                                                   | <i>Tahrir</i>                   | -         | 1         | -         | 2         | 2         | -         | 1         | -         | 2         | 2         |
|                                                   | <i>Sarf</i>                     | -         | -         | -         | 1         | 1         | -         | -         | -         | 1         | 1         |
|                                                   | <i>Yazı (Sülus- Rika)</i>       | -         | 2         | 1         | 1         | 1         | -         | 2         | 1         | 1         | 1         |
| <i>Kuran-ı Kerim ve Din Dersleri</i>              |                                 | -         | 2         | 2         | 2         | 2         | -         | 2         | 2         | 2         | 2         |
| <i>Hesap</i>                                      |                                 | 2         | 3         | 3         | 3         | 2         | 2         | 3         | 3         | 3         | 2         |
| <i>Hendese</i>                                    |                                 | -         | -         | -         | 1         | 2         | -         | -         | -         | 1         | 2         |
| <i>Tarih</i>                                      |                                 | -         | -         | 1         | 2         | 2         | -         | -         | 1         | 2         | 2         |
| <i>Coğrafya</i>                                   |                                 | -         | -         | 1         | 2         | 2         | -         | -         | 1         | 2         | 2         |
| <i>Tabiat Tetkiki, Ziraat, Hıfzıssıhha</i>        |                                 | 3         | 3         | 2         | 2         | 2         | 3         | 3         | 2         | 2         | 2         |
| <i>Ev İdaresi (Kızlar)</i>                        |                                 | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | 1         |
| <i>Müşahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye</i> |                                 | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         | 1         |
| <i>Resim</i>                                      |                                 | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         |
| <i>El İşleri</i>                                  |                                 | 2         | 2         | 2         | 2         | -         | 2         | 2         | -         | -         | -         |
| <i>Musiki</i>                                     |                                 | 2         | 2         | 2         | 1         | 1         | 2         | 2         | 2         | 1         | 1         |
| <i>Terbiye-i Bedeniye</i>                         |                                 | 2         | 2         | 2         | 1         | 1         | 2         | 2         | 2         | 1         | 1         |
| <i>Nakış, Biçki ve Dikiş (Kızlar)</i>             |                                 | -         | -         | -         | -         | -         | -         | -         | 2         | 2         | 2         |
| <b>YEKÜN</b>                                      |                                 | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> | <b>26</b> |

Kaynak: Aslan, 2011: 725.

Cumhuriyet döneminde yapılan kanuni düzenlemelerle, halkın Cumhuriyet düşüncesine uygun vatandaşlar olarak yetiştirilmesi hedefi ve kademeli olarak müfredattan dini içeriklerin çıkarılması gibi konularda yapılan değişiklikler dışında, eğitim müfredatında önceki dönemler ile benzer bir içerik bulunmaktadır. 22. 06.1933 tarih 2287 nolu ‘Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun’un 9. maddesi, 15.06. 1935 tarih ve 2773 sayılı kanunla yeniden düzenlenerek bakanlığa: “Halkı cümhuriyet esaslarına göre hazırlayacak ve bütün kültür kurumlarında ulusal eğitimi pekiştirecek tedbirleri düşünmek” görevi vermiştir (Kanun, 1940: 32). Bu benzerliklerin yanında 1926 yılından sonraki düzenlemelerin önceki müfredat düzenlemelerine göre daha ileri bir yapıya kavuşturularak gerçek bir programa dönüştürüldüğünü belirtmek gerekmektedir. Önceki müfredatta tüm sınıflar için dersler ve konular birbirinden bağımsız olarak ele alınmış, aralarındaki ilişkilere pek

dikkat edilmemiştir. Ancak 1926 tarihli İlkemekteplerin Müfredat Programı'nda farklı bilgi türleri arasındaki ilişkilere büyük önem verilmiştir. Özellikle birinci kademedeki bütün derslerin, hayatı ve toplumu merkeze alarak birlikte öğretilmesi ilkesi benimsenmiştir. Söz gelimi eski müfredatta "Doğanın İncelenmesi", "Sohbetler", "Tarih" ve "Coğrafya" dersleri ayrıdır, ancak yeni müfredatta bunlar tek bir tema altında gruplandırılmıştır (Aktan, 2018: 185).

Benzer şekilde bakanlığın vazifelerini düzenleyen 2287 nolu kanuna ekleme yapmak üzere hazırlanan 23.06.1937 tarih ve 3225 nolu kanunda “Okulların askerliğe hazırlık dersleri”, “okul ve kurumların seferberlik işleri”, “Hava ve gaz taarruzlarına karşı korunma işleri” Maarif Vekaleti'nin görevleri arasına alınmıştır (Kanun,1940: 39). 1937 yılındaki müfredat, II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki müfredat ile -askerliğe hazırlık dersleri de dahil olmak üzere- içerik bakımından büyük bir benzerlik göstermektedir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde diğer kademelerde de uygulanan askerlik dersleri 1937'deki düzenlemede ilkokulla sınırlı tutulmuştur.

#### **6.1.2. Değişim ve Sürekliliğin Göstergesi Olarak Diploma ve Mükafaatlar**

Diplomalar ve mükâfat belgeleri, eğitim politikalarındaki felsefi değişimi ve sürekliliği görmeye imkân tanımları bakımından önemli birer kaynaktır. Diplomalardaki ders içerikleri ve üzerlerinde yer alan diğer metinler, dönemler arası geçişte devam eden ve değişen politik tercihlerle ilgili bilgi verebilmektedir. Aynı şekilde metinlerde görülmeyen ancak takdir edilen davranışlar üzerinden yazılı olmayan değer yargıları hakkında bilgi edinmek mümkündür.

Farklı dönemlerdeki diplomalarda yer alan ibareler ve ders isimleri kronolojik olarak takip edildiğinde politikadaki değişimin izlerini sürmek mümkün olmaktadır. Okul kademelerinde yer alan dersler, eğitim felsefesinde meydana gelen değişimin takibine de imkân vermektedir. II. Meşrutiyet'le birlikte siyasal anlamda değişim olsa da bütün eğitim kademelerindeki dersler, önceki dönemle benzer bir içerikle devam etmiştir. Özellikle din derslerinin müfredatta yer alıp almaması zihni dönüşümün en belirgin göstergesidir. Bu açıdan bakıldığında Cumhuriyet dönemindeki zihni kopuşun, okul düzeyinde 1927 yılından sonra görünür hale geldiği anlaşılmaktadır.

Söz gelimi 1331 (1915) tarihli Zükûr Mekâtib-i İbtidâiye Şehâdetnamesi'nde [ilkokul Erkek Mektebi Diploması] Kur'an-ı Kerim ve ilmi hal derslerinin adı daha önceki dönemlerde olduğu gibi yer almaktadır (İcâzetten Diplomaya, 2019: 177). Sinop'taki,

‘Üçü Rüşdî Sınıfı Olmak Üzere Beş Senelik Mekâtib-i İdâdiyye’nin İki Sınıfına Mahsus Şehâdetname’de (1914) yer alan dersler arasında ‘Ulum-ı Diniye ve Ahlak’ dersi bulunmaktadır (İcâzetten Diplomaya, 2019: 180). 1922 tarihli Giresun ‘İdâdî Mekteb-i Tâli Şubesi Şahâdetnâmesi’ndeki derslere bakıldığında ise ‘Ulûm-ı Diniyye’ dersinin devam ettiği görülmektedir (İcâzetten Diplomaya, 2019: 198). Eskişehir Lisesi’nin Ağustos 1924 tarihli diplomasında din dersi yer almaktadır. (İcâzetten Diplomaya, 2019: 212). Temmuz 1927 tarihli Kız Sanâyi’ Mektebi Şehâdetnamesi’nde de ilk sırada yer alan ders ‘Din Dersleri’dir (Diplomalar, 2012).

Eğitimdeki felsefi eksenini gösteren din dersleri sivil okullarda olduğu gibi askeri okullarda da aynı şekilde devam etmiştir. Eylül 1910 tarihli Mekâtib-i Rüştîye-i Askeri’ye ait diplomada yer alan dersler arasında “Kur’an-ı azîmü’ş-şân” ve “İlmihal” dersleri bulunmaktadır (Diplomalar, 2012: 238). İmâlât-ı Harbiye Sanâyi’ Mektebi’ne ait Mart 1911 tarihli bir şehâdetnamede mezun olan öğrencinin ders çizelgesinin ilk sırasında ‘İlm-i Akâid’ sonra ‘İlm-i Ahlâk’ dersleri yer almaktadır (Diplomalar, 2012: 209). Ağır Topçu Küçük Zâbitan Mektebi’ne ait Eylül 1916 tarihli diploma örneğinde de Akâid-i Diniye dersi, diplomada yer alan ilk derstir (Diplomalar., 2012: 244). 1924 tarihli Türkiye Cumhuriyeti, Mekteb-i Harbiye İhtiyat Zabit Namzetlerinden İkmâl-i Tahsil Eyleyen İhtiyât Zabit-i Evvellerine Mahsûs Şehâdetnâme’sinin yemin kısmı: “... Allah’ın kelâmı olan Kur’an-ı azîmü’ş-şâna el basarak yemin ederim” ibaresiyle sona ermektedir (Diplomalar., 2012: 251). Askeri sınıfa mensup okullarda da öğrencilerin 1924 yılında İslam inanç esaslarıyla ilgili ders almaya devam etmeleri dönemin eğitim politikaları ve değerlerini görmek bakımından dikkat çekicidir.

Öğretmen okullarında da durum diğer okullardan çok farklı değildir. Darülmuallimîn’in İbtidâiye Şubesi’ne ait 1900 tarihli diplomalarda, öğrencinin aldığı dersler arasında ‘Tecvid’, ‘Fıkıh ve Akâid’ dersleri yer almaktadır (Diplomalar., 2012: 295). 1919 yılına ait İstanbul Darülmuallimîn İbtidâisi’nin verdiği şehâdetnamede ‘Kur’ân-ı Kerim ve Ma’lûmât-ı Dîniye’ dersi yer almaktadır (Diplomalar., 2012: 299). 1922 tarihli Darülmuallimîn’in ilkokul Kız Öğretmenliği bölümünden mezun olanlara verilen şehâdetnamede de ‘Kur’ân-ı Kerim’ ve ‘Ulûm-ı Dîniye’ dersleri varlıklarını sürdürmektedir. 23 Temmuz 1924 tarihli Cumhuriyeti Ma’ârif Vekâleti Dârülmuallimât Şehadetnâmesi’nde ise “...kızı Hâdiye Hanım İstanbul Darülmuallimîn’de isimleri yukarıda yazılı dersleri tahsil ederek bu sene yapılan imtihanlarda kazanmış olduğu numeroların mecmû’una göre ‘aliyyü’l-â’lâ

derece...” ile Hâdiye hanımın öğretmenlik diplomasını aldığı belirtilmektedir. Belgenin üzerinde yazılı olan dersler arasında ilk sırada ‘Din Dersleri’ adlı ders yer almaktadır (Diplomalar.., 2012: 306).

Diplomaların yanında öğrencilere verilen çeşitli takdir ve teşekkür belgeleri de eğitim politikalarındaki zihni süreklilik ve dönüşümle ilgili ipuçları vermektedir. Her zaman yürütülen eğitim politikası ve aktarılmak istenen değerler, ders müfredatında görünür bir şekilde yer almamaktadır. Uygulanan örtülü müfredat (Yüksel, 2004) temas etme imkânı bulunduğu anda, amaçlarla ilgili bilgi sahibi olmak mümkün olabilmektedir. Örtülü müfredat, ortamdaki bütün unsurların amaçlara uygun olarak düzenlenmesi, her yapılan uygulamanın belirlenen hedeflere hizmet etmesi olarak ifade edilebilir.

Okullarda öğrencilerin teşvik edildiği davranışlar için verilen mükafaat belgeleri, eğitim sisteminin dayandığı değerler hakkında bilgi sağlamaktadır. Mükafaat belgesi örneklerinin paylaşılması konunun somutlaşmasına katkı yapacaktır. İstanbul Sultânisi’ne ait 11 Şubat 1329 (1914) tarihli ‘Tahsin’ (Teşekkür) belgesinde 6. Sınıf öğrencisi Mehmed Ali’ye bu belgenin verilme sebebi namaza devam etmesi olarak zikredilmektedir: “Namaza devamına mükâfaten i’tâ olunmuştur.” (Mükafat.., 2012: 144). 31 Mart 1921 tarihli Kabataş Mekteb-i İdâdî-i [Sultânî-i] Mülkîsi 12. Sınıf Fen Şubesi öğrencilerinden Haydar’a, yapılan sınavlarda “ulûm-i dîniye”den ikinciliği” elde etmesi sebebiyle ‘Tahsin’ belgesi verilmiştir (Mükafat.., 2012: 148). Modern dönemin iki önemli okulunda namaz ve dini bilgilere yönelik teşvik edici uygulamalar, okulların değer dünyasını görmek bakımından dikkat çekicidir.

Aynı şekilde Şems’ül Mekâtîp adlı özel okul tarafından Ocak 1924 tarihinde altıncı sınıf öğrencisi Avnî’ye verilen “Aferin” belgesinin zemininde kitap, güneş, bayrak ve ay yıldız görseli yer almaktadır. Belgenin zeminindeki kitap görselinin açık sayfasında ise “Kâle Rasûlullah talebu’l ilmi farîzatün külli müslim ve müslime” (ilim talep etmek kadın erkek bütün Müslümanlara farzdır) hadis-i şerifi bulunmaktadır (Mükafat.., 2012: 96). Füyûzât-ı Osmâniye Mektepleri’nin ikinci sınıf öğrencileri için hazırladığı ‘Tahsin’ belgesine ilimle ilgili şu mısralar eklenmiştir: “Tahsîl-i ilm ile çalış / kesb-i kemâle, Çok ma’rifet eshâbına / altûnlı kemerdur.” Okulda aktarılan bilginin kemâlatla ilişkisini kurmak, modern okulun klasik dönem eğitim fonksiyonlarını da yüklenecek şekilde tasarlandığının veya kendisinden o misyonun da beklendiğinin bir göstergesi olarak okunabilir (Mükafat.., 2012).

Diploma ve takdir / teşekkür belgesi örneklerinden de anlaşıldığı üzere din dersleri 1927 tarihine kadar eğitim sisteminde kendilerine yer bulabilmiştir. II. Meşrutiyet dönemi eğitim tartışmalarında üzerinde durulan millilik konusu, eğitime yüklenen çift yönlü yaklaşımda onun ruh yönünü oluşturmaktadır. Millilik vurgusu içinde yer alan içerikler arasında başlıca değer in din olduğu<sup>36</sup> eğitimcilerin ortak vurgusudur. Din derslerinin 1927'ye kadar devam etmesi, aynı zamanda eğitim politikasındaki devamın bir göstergesi olarak da kabul edilebilir.

Derslerin sıralaması da zihin dünyasındaki önemi göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Diplomalarda yer alan 'Kur'an-ı Kerim', 'Ulûm-ı Dîniye', 'İlmihal', 'Akâid' gibi dersler hep listenin başında yer almaktadır. 1928'den itibaren diplomalarda din derslerinin ismi yer almazken<sup>37</sup> mevcut dersler içerisinde ilk sırayı Türkçe dersi almaya başlayacaktır. Günümüzde de karnelerde yer alan sıralama derslerin önem ve ağırlık sırası gözetilerek yapılmaktadır.

Eğitimde felsefî düzeyde meydana gelen değişimlerle birlikte zihni bölünmüşlük olarak kabul edilebilecek yaklaşımlar da belgelere yansımaktadır. Dâr'ül- İrfan Mektebi adlı özel okul tarafından 1926 yılında verilen bir 'Tahsin' belgesinin kenarlarına yerleştirilen cümlelerde, çocuklara Cumhuriyet hükûmetine, Garp Medeniyeti'ne, Türk Milleti'ne ve İslam Ümmeti'ne mensup olduğu telkini yapılmaktadır. 1927 yılında okul tarafından yine aynı belge kullanılmıştır. Yeni bir âleme dahil olunduğu ancak eskisinden de -henüz- tam olarak kopulmadığına dair güçlü bir örnek olan belgenin üzerindeki ifade şu şekildedir:

*"Çalış! Hükümetin "CUMHURİYET"dir. Ona "Sarıl"!*

*Bil! "GARP" Medeniyetindensin. Ona "Koş"!*

*Yaşa! "TÜRK" Milletindensin. Onu "Koru"!*

*Kazan! "İSLAM" Ümmetindensin. Onu "Sev"!* (Mükafat..., 2012: 140).

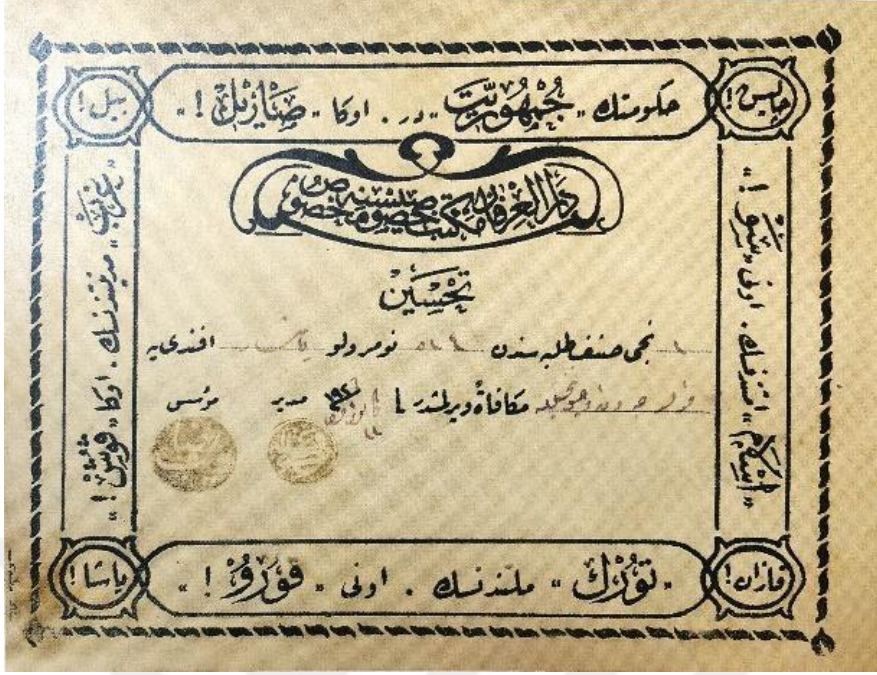
---

<sup>36</sup>Geniş bilgi için "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimcilerine Göre Talim ve Terbiye" başlıklı 3. bölüme bakılabilir.

<sup>37</sup>Akın'ın verdiği bilgiye göre, 1929 ders yılında ilkokulun 3. 5. ve ortaokulun 6. 7. sınıflarında haftada 1'er saat, öğretmen okullarının 6. ve 7. sınıflarında da haftada ikişer saat din dersi verilmektedir. 1931'de ortaokuldan kaldırılan din dersleri, 1932 yılında ilkokullarda sadece tavsiye edilmiş, 1935'te ilkokullardan da kaldırılmıştır. Geniş bilgi için bkz. (Akın, 2010). .



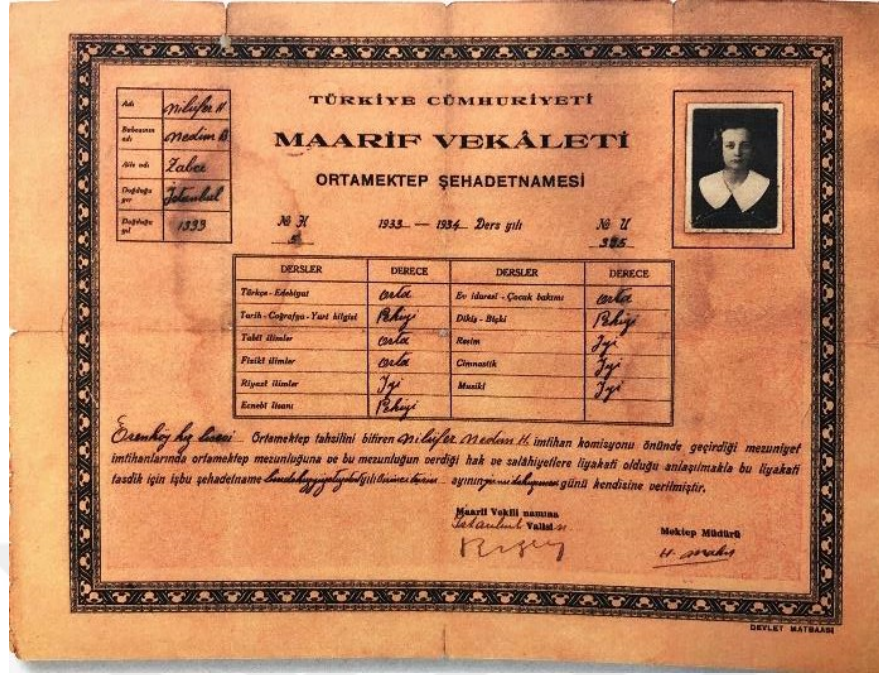
**Resim 6.1.2.1:** Dâr'ül- İrfan Mekteb-i Husûsiyesi tarafından verilen 'Tahsin' belgesi



Kaynak: Mükafat., 2012

Diploma ve mükafaat belgeleri üzerinden eğitim sistemindeki kopuşların yanında devamlılık sağlayan alanları da görmek mümkündür. 1930 ve 1934 yıllarına ait iki kız öğrencinin diplomaları, kızların ev ve annelik merkezli konumlandırılmalarının Cumhuriyet döneminde de devam ettiğini göstermektedir. Bahriye adlı öğrenciye ait 20 Haziran 1930 tarihli İlk Tahsil Bitirme Şahadetnamesi'nde din dersi bulunmamakla birlikte Türkçe, Hesap, Coğrafya, Resim, Jimnastik dersinin yanında 'Ev idaresi' dersi yer almaktadır (İcâzetten Diplomaya, 2019: 236). Erenköy Kız Lisesi Ortamektep'ini bitiren Nilüfer'e verilen 1934 tarihli şahadetnamede ise din dersi yoktur ancak diğer derslerin yanında 'Ev idresi- Çocuk bakımı' ile 'Dikiş -Biçki' dersleri yer almaktadır (İcâzetten Dilomaya, 2019: 242).

Resim 6.1.2.2: 1934 tarihli Ortaokul diploması



Kaynak: İcâzetten Diplomaya, 2019: 242.

## 6.2. Siyasi Süreklilik ve Tercih Göstergesi Olarak Maarif Vekaleti Kitapları

Eğitimcilerin teklif ettikleri önerilerin politik etkisini gösteren işaretlerden biri de şüphesiz Maarif Vekaleti'nin yayınlarıdır. Bu yayınlar üzerinden, önerilen görüşlerin kabul görenlerini kısmen de olsa takip etmek mümkündür. Maarif, önerileri kabul edilen eğitimcilerin telif veya tercüme eserlerini basmak suretiyle onaylamaktadır. Basılan eserler aynı zamanda devam eden ve terkedilen düşünce mecralarını da izleme imkânı vermektedir. Özellikle Cumhuriyet döneminde uygulamaya girecek olan bazı politikaların yönünü göstermesi bakımından basılan eserlerin önemli olduğu ifade edilebilir. Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılan örnek eserler üzerinden dönemler arası etkileşim ve aktarımı somutlaştırmak mümkündür.

Mustafa Şekib (1334b:13-14), karma eğitim tartışmaları kapsamında 1919 yılında kaleme aldığı bir makalesinde Amerikalı eğitimci W. James'in eserini referans göstermiş ve ondan bazı alıntılar yapmıştır. Şekib, makalesinde alıntı yaptığı James'in eserini 1923 yılında çevirmiş ve eser Maarif Vekaleti tarafından 'Terbiye Musâhabeleri' adıyla basılmıştır (Tuncor, 1989).

Benzer şekilde Türk eğitim sistemini etkilemiş önemli isimlerden birisi olan J. Dewey'in 'Çocuk ve Mektep' adlı eseri 1923 yılında Mustafa Rahmi [Balaban]

tarafından çevrilmiş ve Maarif Vekaleti tarafından basılmıştır. Dewey'in İhsan tarafından 1920 yılında Mektep ve İctimâi Terakki başlığıyla Tedrisât Mecmuası'nda iki makale (Dewey, 1920a: 698-707; 1920b: 764-771) olarak yayınlanan eseri ise Avni [Basman] tarafından 'Mektep ve Cemiyet' adıyla tercüme edilerek 1924 yılında Maarif Vekaleti tarafından basılmıştır. Mektep ve Cemiyet'in tercümesini yapan Avni [Basman], Dewey'in 'Demokrasi ve Terbiye' başlıklı kitabını da 1928 yılında tercüme etmiştir. Bu eser de Maarif Vekaleti tarafından neşredilmiştir.

Çocuk eğitimi konusunda oldukça ilgi uyandırmış olan ve kendisine bolca atıf yapılan Montessori'nin eserleri de 1923 yılında Maarif Vekaleti tarafından yayınlanmıştır. Aynı şekilde Nafi Atuf'un (1333a: 398) çocuklarda merak duygusunu anlatırken atıf yaptığı Froebel'in, çocuk terbiyesiyle ilgili usulünü konu alan bir kitap (F. Garçin, 1924) Kazım Nami [Duru] tarafından hazırlanarak Maarif Vekaleti yayınları arasından çıkmıştır. Mehmed Ali'nin (1919: 201-211) Terbiye Mecmuası'nda kaleme aldığı *Çocuklarda Gülmek Güldürmek* başlıklı makalesinde atıf yaptığı Jean Marie Guyau'nun atıf yapılan eseri de, 1927 tarihinde Abdullah Cevdet [Karlıdağ] tarafından tercüme edilerek Maarif Vekaleti tarafından yayınlanmıştır. Yine aynı yazarın sanatla ilgili seçme yazılarından oluşan *Sanat Musahabeleri* adlı eseri Hasan Âli Yücel tarafından hazırlanmış ve 1928 yılında basılarak Maarif Vekaleti yayınları arasında yerini almıştır.

Çocuklarda zekâ meselesiyle yoğun olarak ilgilenen Alfred Binet'in eseri 1915 (1331)'de *Çocuklarda Zekânın Mikyası Usulleri* başlığıyla İbrahim Alâeddin [Gövsâ] tarafından tercüme edilerek Maarif-i Umûmîye Nezâreti Telif ve Tercüme Kütüphanesi yayınları arasından çıkmıştır. 1925 yılında ise İhsan, Tedrisât Mecmuası'nda kaleme aldığı bir makalesinde çocukların zekâları konusunu incelerken Binet'in araştırmasına atıf yapacaktır (İhsan, 1925: 14). Binet'in iki kitabı yakın aralıklarla Hüseyin Cahid tarafından tercüme edilmiştir. Onun, *Ruh ve Beden* adlı eseri "Talim ve Terbiye Heyeti'nce mazhar-ı muâvenet olmuştur" notuyla 1927'de Tanin Matbaasında basılırken, *Çocuklar Hakkında Asrî Fikirler* adlı eseri ise 1928 yılında Maarif Vekaleti tarafından basılmıştır.

Sosyolojinin kurucusu ve Türk eğitimcileri üzerinde önemli etkiler bırakmış olan Emile Durkheim'in *Din Hayatının İbtidâi Şekilleri -I* (1923), 'İctimâi Taksim-i Amel' (1923), *Din Hayatının İbtidai Şekilleri -II* (1924) ve *Ahlak Terbiyesi* (1927) adlı eserleri Maarif Nezareti tarafından basılmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında Selim Sırrı

Bey'in beden terbiyesini konu alan kitapları ile Reşit Galip, Kazım Nâmi ve Ali Haydar gibi isimlerin çeşitli alanlarda kaleme aldıkları eserler de Maarif Vekaleti tarafından yayımlanmıştır (Tuncor, 1989).

### 6.3. Eğitim Metinlerinde Siyaset

Siyasetin eğitim metinlerine yansımalarının doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Metinlerde iktidarın kendi fikir ve uygulamalarını programlar içerisine dolaylı aktarımı daha çok “devr-i sâbık” şeklinde ifade edilen eski dönemin eleştirisi üzerinden yürütülmektedir. İkincisi ise mevcut siyasal erkin - kendi slogan ve görsellerini materyal üzerinde görünür kılmak suretiyle - doğrudan propaganda yapmasıdır.

#### 6.3.1. Eğitimcilerde Devr-i Sâbık Anlayışı

Önceki dönemi ifade etmek için kullanılan “devr-i sâbık” vurgusu II. Meşrutiyet Dönemi yayınlarının neredeyse tamamında olduğu gibi eğitim dergilerinde de belirgin olarak gözlemlenmektedir. Dergilerde, yaşanan olumsuzlukların kaynağı olarak devr-i sâbıktaki hatalar görülür. Resmi yayın organı olan Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nın (Tedrisât Mecmuası) ilk sayısındaki *İzâh-ı Meslek* başlıklı tanıtım yazısında bu yaklaşım açıkça ifade edilmektedir:

*Mektepler fikir ve zekâ imâlâthaneleridir' kavlı-i meşhûru pek doğru ve pek ulvîdir. Bizim mekteplerimiz –devr-i sâbıkta takip edilegelen usûl-i tedris ve idare ile- yalnız 'esir fikirler', 'cûret ve teşebbüsten mahrum tabiatlar' i'mâline hizmet edebiliyordu. Çünkü bu mekteplerde terbiye-i fikriyenin gâyesi 'dersleri daha doğrusu kitapları aynen ezberlemek', terbiye-i ahlakîyenin gâyesi de 'talebeyi hemen tamamen fiiliyâtsiz bir hale getirip miskinleştirmek' derekesine indiriliyordu: 'ezberlemek' ile 'öğrenmek', 'hulûk olmak' ile 'miskin olmak' arasında fark takdir edilmiyor; fiiliyât-ı fikriyenin, en ümit - bahş tecelliyâtı bile hodpesentlik ve hatta serkeşlik addolunuyor, fiiliyât-ı bedenîyenin en tabii âsârı bile ahlaksızlık ve terbiyesizlik ile tavîf ediliyordu. Bu suretle mektepler, temâyülât ve kabiliyât-ı fikriye arasında hemen yalnız 'ezbercilik' ile 'sâkinlik'i istifâ ve tenmiye ediyor [tercih etmek], öbür temâyüllerin hepsini boğup mahvetmeye çalışıyordu (İzâh-ı Meslek, 1325: 1).*

Geçmiş döneme yöneltlen önemli eleştirilerden biri de öğretmen yetiştirme politikası ile alakalıdır. Öğretmen yetiştirmek için kurulan Darülmualimînler, kuruluş amacına uygun işletilememiş olmaları sebebiyle eleştirilmiştir. Satı Bey, Darülmualimîn'in 1326 yılındaki mezuniyet töreninde yaptığı konuşmada okulun durumunu şöyle tarif etmektedir:

*Tesîsinden beri altmış bu kadar sene geçtiği halde ma'teessüf hakiki bir darülmualimîn haline getirilememiş olan bu müessese idâre-i sâbikanın tesîrâtı altında temin-i maksada büsbütün gayr-ı kâfi bir hale gelmiş idi. Bu müesseseyi tamir ve ıslah etmek şöyle dursun, bütün duvarlarını yıkarak yalnız temellerinden istifade etmek bile gayr-ı kâbil idi. Onun için temelleri bile bir işe yaramazdı. O temeller üzerine pâyidar bir bina kurmak da mümkün değildi. Yalnız taşlarından istifade ettik. Darülmualimîn nâmına layık bir müessese vücûda getirmek için eski müesseseyi bir tarafa bırakmak, onu yok farz etmek, hatta temellerini bile söküp atmak lazımdı. Filvâki' böyle yaptık. Programları, müdâvimleri, muallimleri her şeyi tâ esasından değiştirdik (Darülmualimîn ve Terbiye-i Bedeniye, 1326: 54).*

Böyle bir idare altında yönetilen mekteplerin bu idareye uygun "itaatkâr, seciyesiz nesiller" yetiştirdiği sık yapılan vurgular arasındadır. (H. Fikret, 1919: 1539). Devr-i sâbık, sadece eğitime bakan yönüyle değil bir bütün olarak "müstebit bir idare" dönemi olarak anılmaktadır. Bu dönemi en şiddetli şekilde eleştiren isimlerden birisi de Namık Ekrem'dir. Namık Ekrem, *Devr-i sâbık ve Lâ-hak* başlıklı uzun bir şiir kaleme almıştır. Kendisi tarafından çıkarılan ve kısa ömürlü olan eğitim dergisi Mirât-ı Maarif'in birinci ve ikinci sayılarında iki bölüm halinde yayınlanan şiir, önceki döneme duyulan öfkeyi yansıtmaktadır. Bu öfkenin büyüklüğünü Namık Ekrem'in şiirlerinde hüzn, zulüm, ümitsizlik anlamına gelen "imtidâd-ı melâl", "iştidâd-ı mezâlim", "yeis", "fütur", "ezâ", "zevâl", "zalâm", "i'tisâf" gibi kelimelerin yoğun kullanımı üzerinden görmek mümkündür:

*Tamam otuz iki yıldır bir imtidâd-ı melâl<sup>38</sup>  
Bir iştidâd-ı mezâlim<sup>39</sup>; ezâ, sukût ve zevâl*

---

<sup>38</sup> uzayan hüzn

<sup>39</sup> şiddetli zulüm

*Zalâm ye's ve fütûr; i'tisâf istibdâd<sup>40</sup>*

Namık Ekrem Bey'in mısralarında, sürgünlere işaret edilmekte, felakete sürüklenen ailelerin perişan durumu dizelere aktarılmaktadır:

*“Nedir bilinmedi, biz bilmedik rumûz-i hayat  
Hayatı anlamadan ölmek istedik heyhât!...  
Uzakta ağlıyor öksüz kalan zavallı çocuk  
Peder esîr-i felâket, belâkeş zindan  
Sefîl, hane harap, aşiyâneler viran  
Ezildi aileler, merhamet, mürüvvet yok”*

Namık Ekrem, II. Abdülhamid dönemini Cengiz Han'ın zulmünden daha ağır bir zulüm devresi olarak görmektedir: “Cengiz'e bu zulmünle bugün rahmet okuttun”. Ona göre bütün Abdülhamid iktidarı boyunca millet sadece derin acılar çekmiştir:

*Neler yaptı bize eyvah! Zalim devr-i istibdâd  
Vücûd-i milleti ezdi, bitirdi cevr-i istibdâd  
Otuz yıl ah ü vah etti vatan, kan ağladı (Namık Ekrem, 1324: 11-12).*

Şiirin ikinci bölümünü derginin diğer sayısında yayınlayan Namık Ekrem Bey, bu bölümde de ağırlıklı olarak Rumeli'den gelip II. Abdülhamid'i tahttan indiren orduya ve komutanlarına övgüler dizmektedir:

*Ey vatanperver (Niyazi), ey mübâriz kahraman;  
Ey muzaffer, şanlı (Enver), mefhâr-ı Osmâniyân;  
Sizsiniz bir ümmet-i mağdûreye kuvvet-i resân;  
Sizsiniz, siz devlete sertâc-ı izz ü mefhâret<sup>41</sup>]*

(Namık Ekrem, 1324: 20).

### 6.3.2. Öğrenci Okuma Metinlerinde Siyasi Propaganda

Devr-i sâbık eleştirisinin eğitime de yansıyan siyasal bir araç olarak kullanımının boyutlarını anlamak bakımından Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası önemli bir göstergedir. Dergide yer alan ve şarkı üzerinden bir dersin nasıl işleneceğini anlatan “ders numunesi” örneğinde, bu propagandanın ilkökul düzeyine kadar indirildiği

<sup>40</sup> karanlık, ümitsizlik, keder, baskı, zulüm ve haksızlık

<sup>41</sup> baş tacı edilecek kıymet

görülmektedir. Tevfik Fikret'in *Küçük Asker* şiiri üzerinden işlenen derste, öğretmen soru cevap yöntemiyle çocuklara vatan sevgisini, vatanın korunması için yapılacak fedakarlıkları aktarmaktadır. Söz döner, dolaşır ve sonunda milletin vergisiyle alınan mermilerin boşa harcanmamasına gelir. Tam bu noktada muallim (M) şakirtlere (Ş) bununla ilgili sorular sorar:

*M: Şimdi siz bizim askerin boşa silah attığını hiç hatırlıyor musunuz? Hani ya bir defa toplandılar da havaya silah atıyorlardı...*

*(Talebe efendilerden birçoğu birden) – Evet efendim evet!*

*M: Peki oğlum siz anlatınız bakayım? Nasıl atıyorlardı.*

*Ş: Efendim benim hatırıma geliyor: Askerler Ayasofya Meydanı'na toplandılar. Orada çok çok silah attılar..*

*M: Ne için atıyorlardı acaba? Karşılarına bir düşman mı gelmişti? Düşman memleketimizi mi almak istemişti? Düşmanı püskürtmek için mi atıyorlardı?*

*Ş: Hayır efendim. Ben biliyorum: Hamit onlara para vermiş 'Gidiniz, zabitlerinizi öldürünüz' demiş. Onlarda havaya silah atıyorlardı, zabitlerini öldürüyorlardı.*

*M: O askerler iyi mi yaptılar?*

*Ş: Hayır efendim iyi yapmadılar, onları hep Hamit hep para ile kandırdı.*

*M: Evet oğlum, Abdülhamit, o vakit ki padişahımız Abdülhamit zabitleri sevmiyordu. Çünkü Abdülhamit milletin parasını alıyor, memleketimizi düşmana satıyor, milleti eziyordu. Zabitlerde kendisine 'Böyle milleti ezme, adaletli ol! – Geçen gün derste hikâyesini dinlediğimiz Harun Reşit gibi adaletli ol! Memleketimizi düşmana satma!' diyorlardı. Abdülhamit böyle işine gelmeyen sözlerden hoşlanmazdı o yine bildiğini yapmak istedi hep memleketlerimizi düşmana vermek istiyordu. Milletten aldığı paralarla askere silah, kurşun, top, zırhlı alacağına hep kendi canı için sarf ediyordu. Nihayet asker zabitleri kendisine 'Adaletli olacaksan ol, yoksa seni tahttan indiririz' dediler. Abdülhamit korkar bir padişah idi. Korktu. 'Peki, bundan sonra artık adaletli olacağım' dedi fakat zabitlere pek kızmıştı. Onlardan öç almak istiyordu. Gizlice askerlere para dağıttı. 'Zabitlerinizi öldürünüz, size daha çok para veririm' dedi. Askerlerde Abdülhamit'in sözüne kandılar, havaya silah attılar ellerine geçen zabitlerini de öldürmeye başladılar. Bu askerler iyi mi yaptılar? Abdülhamit'in sözüne kanmalı mı idiler?"*



Öğretmen yine soru cevap yöntemiyle diyalogu sürdürmekte; subaylar ölürse ordunun başsız kalacağı, düşman işgali karşısında ülkenin savunulamayacağı ve vatanın elden gideceği şeklindeki çıkarımları sıralamaktadır. Öğretmen, diyalogun devamında sadece II. Abdülhamid devrini karalamakla kalmaz, aynı zamanda yeni dönem övgüsü de yapar. Diyalogun sonunda ise muallimin dilinden çocuklara, gerekirse meşru yönetimlere karşı silah kullanılabileceği ifade edilir:

*M: İşte Abdülhamit böyle olmasını istiyordu. O zaten 33 sene padişahlık etti. Memleketimizin yarısını düşmana verdi. Elimizde kalanı da vermek istiyordu. Bereket versin Rumeli’de ki askerler ayaklandılar. ‘Böyle padişah olur mu? Memleketimizi düşmana verdi. Şimdi de askerlere para verip zabitlerini öldürtüyor. Artık bütün memleketimizi düşmana verecek. Bunu tahtından indirelim. Yerine adaletli bir padişah oturtalım.’ dediler. Sonra hep bu askerler İstanbul’a doğru yürüdüler. Bu askerlere, bu orduya ne derler bilir misiniz oğlum?*

*Ş: Evet efendim ben biliyorum. Onlara Hürriyet Ordusu derler.*

*M: Evet oğlum. Hürriyet Ordusu derler. Hürriyet Ordusu’nun İstanbul’a girdiği günde hatırinıza gelir mi?*

*Ş: Evet efendim o gün çok silah atıldı, top atıldı.*

*M: Fakat o atılan silahlar boşa mı gitti.*

*Ş: Hayır efendim Abdülhamid’in sözüne uyarak zabitlerini öldüren askerlere karşı atıyorlardı.*

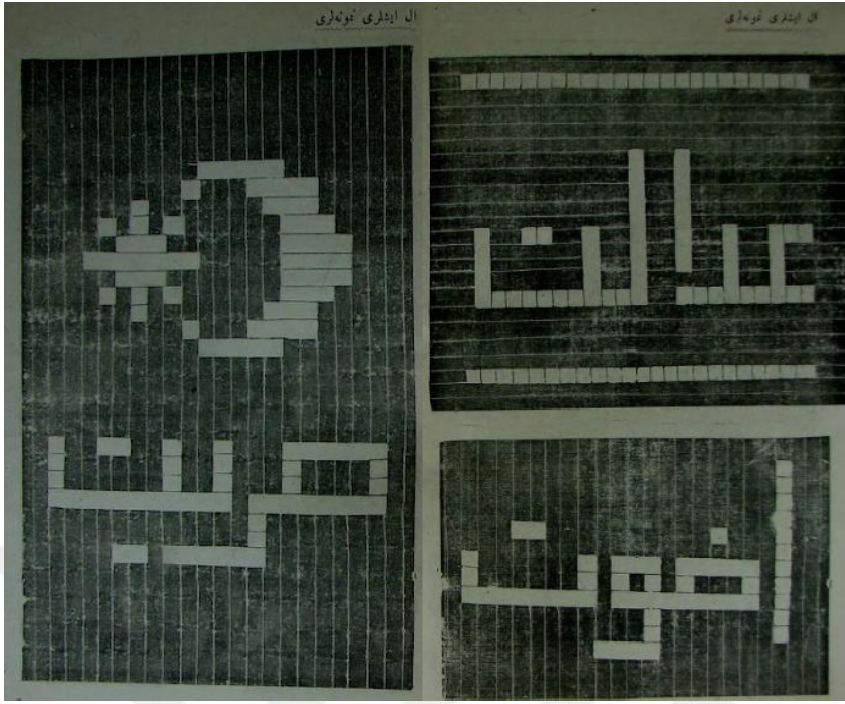
*M: Evet, Abdülhamid’in parasına tama’ eden o askerler de milletin düşmanı sayılırlar. Milletin düşmanı kim olursa olsun ona silah atmalıdır oğlum. Çünkü millete düşmanlık etmek ona haksızlık etmektir. Haksızlığa karşı da her vakit ne yapmalı?*

*Ş: Silah atmalı (İhsan, 1326: 52 -62).*

Görsellik açısından da oldukça zengin olan Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası, muhteva olarak öğretmenlerin kullanabilecekleri farklı içerikleri de bünyesinde barındıracak bir formatta hazırlanmaktadır. Derginin siyasi tavrına “el işleri numuneleri” için hazırlanan görsellerde de rastlamak mümkündür. İttihat ve Terakki Partisi’nin meşhur sloganları “Hürriyet”, “Adalet” ve “Uhuvvet” kelimeleri derginin sayfalarına el işi etkinliği olarak konulmuştur:



### Resim 6.3.2.1: Siyasi Propaganda İçerikli İlkokul El İşleri Numuneleri

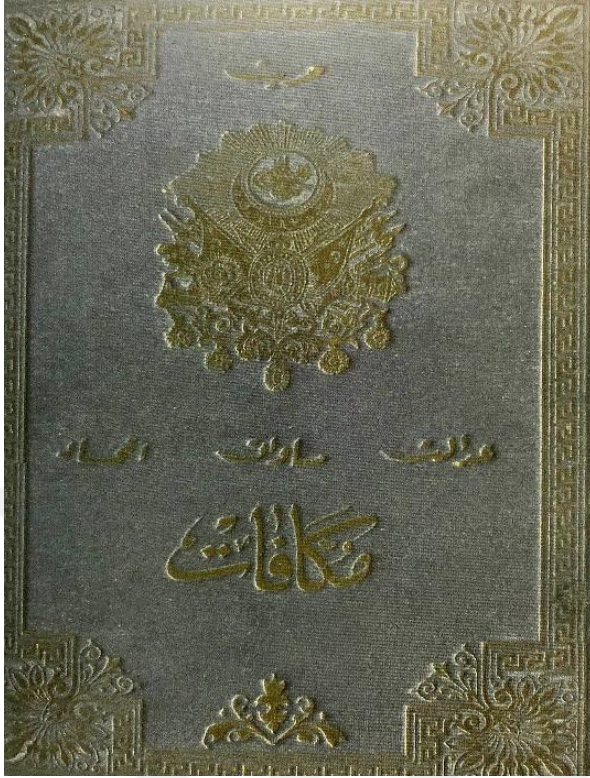


Kaynak: TİM, No. 4, 1326.

Dergide paylaşılan ders numuneleri ve etkinlikler, bütün öğretmenler için birer uygulama örneği olarak hazırlanmaktadır. Üzerinde “Demirbaş eşyası meyanında kalmak üzere mekteplere – meccanen irsâl olunur” ibaresiyle çıkan dergi, devlet tarafından basılmakta ve bütün okullara ücretsiz olarak gönderilmektedir. Derginin erişilebilirlik ağı düşünüldüğünde propagandanın ne denli etkin bir şekilde kullanıldığı daha net anlaşılmaktadır.

Öğrencilere verilen hediye ve mükafatlarda da siyasi propaganda örneklerini görmek mümkündür. Okullar için hazırlanmış ciltli ödül kitap kapaklarının bazılarının üzerinde iktidar partisinin sloganları olan “Hürriyet, Adâlet, Müsâvât, İttihâd” kavramları yer almaktadır. Aşağıda 1909 yılında Ada Kal’a Mekteb-i İbtidâiye 3. Sınıf öğrencisi Mehmet’e imtihanlardaki başarısından dolayı verilmiş kitabın kapağında bu sloganlar yer almaktadır.

**Resim 6.3.2.2:** Üzerinde “Adalet, Musavat, İttihad” kelimeleri yer alan Mükafaat Kitabı (1909)



Kaynak: Mükafat..., 2012: 345.

Bu devr-i sâbık mirasının Cumhuriyet döneminde de aynı şekilde kullanıldığını gösteren oldukça fazla örnek bulunmaktadır. Bunların başında Cumhuriyet'in kurucu lideri Mustafa Kemal Atatürk'ün *Nutuk* adlı meşhur eseri gelmektedir. *Nutuk*'un girişinde eski dönemin yöneticileri için: “Saltanat ve hilafet mevki'ini işgal eden Vahdettin, mütereddî, şahsını ve yalnız saltanatını temin edebileceğini tahayyül ettiği denî tedbirler araştırmakta. Damat Ferit Paşa'nın riyasetindeki kabine, aciz, haysiyetsiz, cebîn...” ifadeleri kullanılmaktadır (Atatürk, 1927: 3).

#### **6.4. Kopuş ve Süreklilik Göstergesi olarak Ritüeller: Çocuk ve Gençlik Bayramları**

Ritüeller, klasik dönemde olduğu gibi modern dönemde de eğitim süreçlerinde yoğun olarak kullanılmıştır. Ritüeller çocuğun devlete / otoriteye itaati ve onlara bağlanmasını sağlayan önemli araçlardır. Modern dönemde tanrı – insan ilişkisi yerine toplum – birey ilişkisini koyan yeni anlayışa göre, bireyin içinde yaşadığı topluma bağlanması ve üst otorite olarak toplumsal süreçlerin yürütücüsü olan devleti görmesi beklenmektedir. Okul, bireylerin modern devlete itaatini sağlayacak ahlaki normları

vaz eden en önemli araç işlevi gördüğü için, oradaki ritüeller de yeni değerlerin aktarılmasında etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Çünkü aradaki duygusal bağ kurulmadan çocuğun parçası olduğu topluma gerçek anlamda eklemlenmesi sağlanamayacaktır. Bayramlar da bireyi toplumla bütünleştiren, ortak hafızayı ve duyguyu inşa eden araçlardan biri olarak görülmektedir (Giorgetti, 2016: 18 -35).

Avrupa’da eğitim alan veya çeşitli sebeplerle oraları ziyaret eden eğitimciler, gözlemlerini aktarırken aynı zamanda olumlu buldukları uygulamaları ülkelerine önermişlerdir. Bu öneriler, her zaman doğrudan teklife dönüşmemekle birlikte farklı mecralarda tartışılmış olmaları sebebiyle zaman içinde uygulama alanı bulabilmişlerdir. Çocuk ve gençlik bayramı önerileri de bu şekilde gündem edilmiş konulardandır.

Bayramlar, hem Batı’daki örneklerin Türkiye’ye getirilmesi anlamında bir etkileşimi ifade eden hem de Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e geçişte devamlılık ve kopuşların izlerini sürmeye imkân veren ritüellerdendir. Söz gelimi II. Meşrutiyet’in ilan tarihi olan 24 Temmuz, 1909 yılından itibaren Hürriyet Bayramı adıyla milli bayram olarak kutlanmıştır. Hürriyet Bayramı’nın 1935’e kadar kutlanmaya devam etmesi (Gündüz, 2018: 103) sürekliliği gösteren ritüellerden birisidir.

Bu devamlılık şüphesiz dönemin aktörlerinin düşünce ve tekliflerinin etkisiyle şekillenmektedir. Tecrübesini teklife dönüştüren isimlerden birisi olan Nafi Atuf, Londra’da bulunduğu süre içinde sık sık yapılan bayram kutlamalarına 1914’te kaleme aldığı bir makalede yer vermiştir. Atuf’un aktardığına göre, birçok Avrupa ülkesinde yoğun olarak uygulanan ve farklı türdeki bayramlar, Fransız ihtilalinden sonra yaygınlaşmaya başlamıştır. Bayramlar devletler ve hükümetler tarafından milli birlik ve heyecan duygusu oluşturmak için bir fırsat olarak görülmektedir. Üstelik bunlar sadece milli ve resmi bayramlarla sınırlı değildir. Bunların dışında da Avrupa’da hemen hemen her mesleğin kendine ait bayramı vardır.

Ona göre bayramlar sebebiyle gündelik hayatın yeknesaklığı kırılmakta; toplum ortak bir sevinç yahut keder etrafında toplanmaktadır. Bu yönüyle bayramlar sadece bir kutlama değil aynı zamanda bir terbiye vasıtasıdır:

*Bayramlar çocuklar için olduğu kadar büyükler için de mühim bir terbiye âmilidir. Onları, daha ziyade, halkı heyecan ve faaliyete sevk için bir vâsıta gibi telakkî olunurken bugün bayram, terbiyevî kıymeti hâiz tabîî bir ihtiyaç*

*haline girmiştir. Asrımızın mütereddî ve yek âhenk faaliyetlerini dinlendirmek ve şenlendirmek için sık sık bayramlara muhtacız. Ve bunlar ne kadar ince bir intizamla tertîb olunur ve ne kadar güzel idare edilirse tesîri o kadar çok ve derin olur; bayramların kuvve-i teshîriyesini idâme etmek, yükseltmek için de her seneki bayramın geçmişlerinden daha güzel idaresine çalışmalıdır (Atuf, 1330: 7).*

Bayramların bütün toplum tarafından hakkıyla kutlandığına da dikkat çeken Atuf, o gün herkesin meşguliyetini bırakarak bayramın ruhuna uygun olarak hazırlandığını ve ortama aktif olarak katıldığını aktarmaktadır. Bayramlardan maksadın “bir hâtırayı, bir saadet ve felâketi yâd etmek” olduğu düşünüldüğünde, toplumun o atmosfere bürünmesi maksada uygun düşmektedir.

Nafî Atuf, son yüzyılda “gençliğin ve çocukların terbiyesine pek çok ehemmiyet” verildiğini hatırlatmaktadır. Bunun için diğer terbiye araçlarında olduğu gibi bayramları da çocuk ve gençlerin terbiyesi için gayet ustalıkla bir şekilde kullanmak gerektiğine dikkat çekmektedir. Bu maksatla gerçekleştirilecek bayramların baştan savma olmaması ve çok iyi organize edilmesi gerektiğini: “Çocuklar ve gençler için de bayramlar düşünmek ve onları bir i’tinâyı mahsus ile tertîb ve tanzîm etmek elzemdir” cümlesiyle ifade etmektedir (Atuf, 1330: 8).

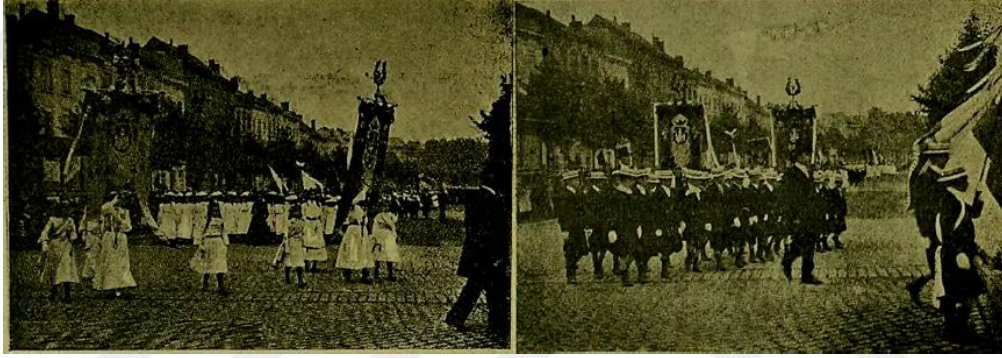
Atuf’un dikkatini çeken bayramlardan biri de Fransız felsefeci Edmond Goblot’un gençler için önerdiği bayramdır. Goblot, yirmi yaşına girmiş kız ve erkekler için bir bayram öngörmektedir: “Bu bayram için ilk bahar münâsîp oluyor: Hayatın en tatlı devrelerine girmiş gençler şarkı söyleyecekler, dans edecekler ve gençlerin bu kıymettâr senesini tes’id [kutlama] eyleyecekler”

Aynı şekilde İsviçre’nin Lozan şehrine bağlı bir yerleşim bölgesi olan Montbenon’da yapılan çocuk bayramıyla ilgili bir arkadaşının kendisine yazdıklarını aktaran Atuf, çocuklar için hazırlanmış bu neşeli bayramdan övgüyle söz eden cümleleri paylaşmaktadır:

*5-7 yaşlarında çocukların bu bayramı, cidden rûhu okşayan pek mes’ud hisler tevlid ediyor. Artık bayram yerine, ‘Montbenon’a gelinmişti. Zikrettiğim tertîbatla hazırlanmış meydanlığa tahsis edilen mevkilere yerleşiyorlardı, istirahat ediyorlardı. Kuru bir dolaşmanın, musikînin, süslü elbiselerin hiçbir zaman bir çocuk ruhunu tatmin edemeyeceği aşîkâr*

*olduğundan burada kendilerine ‘bayram’ın ulviyetini daha açık bir lisânla ifhâm [anlatma] edecek hediyeler taktim ediliyor, kiraz veriliyordu. Muallime, elinde tuttuğu ince mendil kağıtlarını çocukların boynuna asarak ellerine birer külah kiraz tutuşturuyordu. İstirahatın hitâmını müteâkip sıra artık hürriyet-i kâmileye, oyunlara, asıl bayramın canlı noktasına gelmişti. Terennümsüz olan orkestranın aheng-i latîfi hiçbir kulağa erişmiyor, herkes oyun yerine evvelce hazırlanmış kuklaya koşuyor, eğleniyor (Atuf, 1330: 8-9).*

**Resim 6.4.1:** Belçika’nın Anvers şehrinde gerçekleştirilen Çocuk Bayramı’nda kız ve erkek çocukların geçit töreni.



Kaynak: Terbiye Mecmuası, No.1, 1330.

Atuf: “gençlik ve çocukluk için bilhassa ilkbaharda bir bayram lüzumu” hissettiğini “tabiatın uyandığı ve canlandığı bir zamanda çocukların da bütün bütün hislerinin ve faaliyet-i mâsûmelerinin dirildiğini” ifade etmektedir. Rousseau, Froebel, Postalozzi gibi bütün pedagogların çocuklara tabiatı sevdirmeye tavsiyesini de hatırlatan Atuf, 1914 yılında çocuklara mahsus bir bayram teklifinde bulunmaktadır:

*Hayatın ve tabiatın bu inkılaplarını duyurmak, tabiatın hayatı ile beşerin hayatı arasında samimi bir münâsebet ve irtibâtın mevcut olduğunu çocuklara anlatmak için ben, bilhassa ilk baharda... bütün çocuklar için bir bayrama büyük bir lüzum gördüm (Atuf, 1330: 10).*

Çocuklar için baharda bayram önerisini dile getiren Atuf, öğretmenlerin bayramı, o yenilenmeyi çocuklara yaşatacak uygulamalarla kutlamasını önermektedir:

*Çocukların büyük ihtiyaçlarına tekâbül eden bayramlar o ihtiyaçları elbette daha çok güzel idâre ve tatmin edecektir. Çiçeklerle, yeşil dallarla süslenmiş temiz bir salonda ilkbaharı tes’id eden tegannîlerden sonra zarif bir bahçede*



*çiçeklerin, ağaçların uyanmasını tetkik ettirmek onları sevdirmek; miniler gibi daldan dala konarak neş'edâr ve mesrûr ilkbaharı karşılayan kuşların cıvıltılarını ihtirâm ve muhabbetle dinlemek... bu, ilkbaharda mürebbîlerin, muallimlerin ilk ve en mühim işi olsun* (Atuf, 1330: 10).

Cumhuriyet döneminde çocuk ve gençlere yönelik ilan edilen ilk bayram 23 Nisan Çocuk Bayramı'dır. Bu bayram, doğrudan meclis tarafından değil yeni devletin en temel politikalarından biri olan çocuk politikasını yürütecek bir organ gibi yapılandırılan Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti tarafından ilan edilmiştir. 23 Nisan Çocuk Bayramı'nın ilan edilme sürecinden önce Cemiyet ve çalışmaları hakkında biraz bilgi vermek, bu kuruma yüklenen misyonu görmek açısından önemlidir.

İstanbul'un işgali ve Ankara ile İstanbul yönetimleri arasındaki ilişkinin kopması gibi sebeplerle 1917'de kurulmuş olan Himâye-i Etfâl Cemiyeti'nden ayrı olarak, 30 Haziran 1921 tarihinde Ankara'da Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti kurulmuştur. Nizamnâmelerinin hemen hemen aynı olması ve iki başlılığın doğuracağı ulusal ve uluslararası problemler de göz önünde bulundurularak, iki cemiyetin yönetim kurulları arasında yapılan görüşmeler neticesinde İstanbul'daki Himâye-i Etfâl Cemiyeti, Ankara'da kurulmuş olan Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti'nin şubesi haline gelmiştir (Sarıkaya, 2005).

İstanbul milletvekili Muhtar Bey'in başkanlığını yaptığı Cemiyet'in kurucularından biri hariç tamamı milletvekilidir ve bu yapısıyla Cemiyet'i, bir kamu STK'sı olarak görmek mümkündür. Bu sebeple Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti'ne sadece yetim çocuklarla ilgilenme vazifesi verilmemiş, kurumdan dönemin siyasi hedeflerinden olan nüfus artış politikası (Sarıkaya, 2005: 197) ile Cumhuriyet değerlerine bağlı yurttaş yetiştirme projesi de asli vazifesi olarak beklenmiştir.

Cemiyet'in nüfus politikası kapsamında üstlendiği başlıklar arasında anne sağlığı, bebek ve çocuk ölümlerinin azaltılması için çeşitli programlar yer almaktadır. Eğitim faaliyetlerinde ise "Cumhuriyet çocuğunu" yetiştirmek öncelikli hedef olarak belirlenmiştir. Gülbüz Türk çocuğunu yetiştirmek üzere çocuk ve ailelerin eğitimi için Cemiyet üzerinden önemli miktarda yayın yapılmıştır. Özellikle Amerika'da telif edilen çocuk yayınları ile devam eden eğitim çalışmalarının yakından takip edildiği görülmektedir (Sarıkaya, 225-239).

Cemiyet'in yayın alanındaki önemli çalışmalarından biri de Gürbüz Türk Çocuğu (1926-1936) adlı süreli yayındır. Dr. Ali Vahid'in sorumlu müdürü olduğu derginin yazarları arasında Selim Sırrı Bey de yer almaktadır. Dergi, nüfus artışını teşvik etmek amacıyla çeşitli yarışmalar düzenlemektedir. Bu yarışmalardan biri de “ÇokEvlatlılık Müsâbakası”dır. Tek anneden en fazla sağlıklı çocuğu olan ailenin resmi dergide (no.3) yayımlanmıştır. Yayımlanan fotoğraf dokuz çocuklu Muzaffer Hanım'la Sadık Efendi'nin aile fotoğrafıdır. Ülkenin nüfus artışını teşvik eden kampanyaya destek vermek üzere başta Başvekil İsmet İnönü olmak üzere önde gelen devlet adamları da yeni doğmuş çocuklarının resimlerini dergiye yollamışlar, dergi de onları basmıştır (Gürbüz Türk Çocuğu, 1926, No.3).

**Resim 6.4.2:** Çok Evlatlılık Müsabakasını Kazanan Aile



**Kaynak:** Gürbüz Türk Çocuğu, No.3, 1926

Bu kampanya, hem II. Meşrutiyet Dönemi'nin birikimini hem de Batı tecrübesini yansıtan oldukça canlı bir örnektir. I. Dünya Savaşı, Avrupa'nın genç nüfusunu büyük oranda yok ettiği için, Avrupa ülkeleri de bu tür kampanyalara başlamışlardır. Gürbüz Türk Çocuğu Dergisi'nde yer alan fotoğrafın bir benzeri, 1925 yılında Tedrisât Mecmuası'nda yayımlanmıştır. Bir Fransız ailesine ait olan fotoğrafın altında ise: “Otuz beş yaşından evvel hepsi gürbüz olmak şartıyla on çocuk yetiştiren ve ahiren Fransa

Encümen-i Daniş'inin tensibiyle 25.000 frank mükâfat kazanan" aile olduğu bilgisi yer almaktadır (Tedrisât Mecmuası, 1925, No.64).

**Resim 6.4.3:** Fransa'da mükâfatlandırılan on çocuklu ailenin fotoğrafı



Kaynak: Tedrisât Mecmuası, No.64, 1925.

23 Nisan günü, 1921 yılında çıkarılan “Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin ilk Yevm-i Küşâdı olan 23 Nisan Günü Milli Bayramdır” şeklindeki bir kanunla milli bayram olarak kabul edilmiştir. Türkiye Himâye-i Etfâl Cemiyeti 1926’da aldığı bir kararla Millet Meclisi’nin açılış gününü “Çocuk Günü” olarak belirlemiş ve 1927 yılı 23 Nisan’ı “Çocuk Bayramı” olarak kabul edilmiştir. Mustafa Kemal Paşa da bayramın coşkuyla kutlanmasını istemiş, çocukların otomobille gezdirilmesi için kendi otomobilini tahsis etmiştir. Bu tarihten itibaren de 23 Nisan “Milli Hakimiyet ve Çocuk Bayramı” olarak kutlanmaya başlamıştır. Bayram, 1935 yılından itibaren “Ulusal Egemenlik Bayramı” adını almıştır (Aslan, 2011: 72-73).

1929 yılından itibaren bir günlük bayramın yanında hafta boyunca “Çocuk Haftası” olarak çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Çocuk davasıyla ilgili toplumun bilinçlendirilmesini amaçlayan bu etkinlikler önemli bir farkındalık zemini olarak görülmektedir. 1933 yılından itibaren de 23 Nisan günü resmi makamların temsili olarak çocuklara bırakma uygulaması başlamıştır (Aslan, 2011: 74,78). 23 Nisan



kutlamaları kapsamında çocuk alayları düzenlenerek yürüyüş ve geçit törenleri yapılmıştır.

**Resim 6.4.4:** Çocukların 23 Nisan Münasebetiyle Otomobillerle Gezdirilmesi



Kaynak: Hakimiyeti Milliye, 24 Nisam 1930.

II. Meşrutiyet döneminde olduğu gibi Cumhuriyet döneminde de etkili bir eğitimci olan Nafî Atuf, yeni dönemde çocuğun merkezi bir konumda olduğunu ve istikbalin çocuk üzerine kurulduğunu şu cümlelerle aktarmaktadır:

*Artık çocuğun kendi şahsiyetine malik olmak için çalışıldığı bir devredeyiz. Bugün memleketimizde yayılmakta olan pedagojik telakkilere göre çocuk asla büyüğün bir minyatürü değildir. (...) erginlik devrinden büsbütün ayrı bir devirdir. (...) Çocuk hakkındaki bu idrak tarzı Türkiye'nin kurtuluş vetiresine ne kadar çok benzemektedir. Yaşamasına ve gürbüzlenmesine engel olabilecek bütün bağlardan sıyrılan Türkiye, kendini bularak bünyesinin orijinalliğini göstermeğe hazırlanıyor. Bunun gibi Türk çocuğu da kendi tabiatında yaşayan bütün kudretleri kullanabilmek hürriyet ve kabiliyetine malik oluyor (Atuf, 1933d: 126-127 akt. Aslan, 2011:80)*

Atuf'un 1914'te tanıtıcı yazılar yazdığı Avrupa'daki çocuk bayramlarının bir benzeri artık Türkiye'de de kutlanmaktadır.

**Resim 6.4.5:** 23 Nisan Çocuk Alayı



Kaynak: Hakimiyeti Milliye, 24 Nisan 1929

Dönemler arası devamlılık göstergesi olarak incelenebilecek alanlardan biri de Gençlik politikalarıdır. Gençlik, modern Cumhuriyet'in kendi ruhunu aşılayacağı ve emanetini omuzlara yükleyeceği en önemli değerlerden biri olarak görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluş hikayesinin üzerine bina edildiği ve gideceği istikametın temel dinamiklerinin sunulduğu temel metin *Nutuk*, gençlerin bu konumunu oldukça veciz bir şekilde ifade etmektedir. Atatürk, *Nutuk*'un sonunda "Ey Türk gençliği! Birinci vazifen, Türk istiklâlini, Türk Cumhuriyeti'ni, ilelebet, muhafaza ve müdafaa etmektir." İfadeleri ile kurduğu Cumhuriyeti ona emanet ettiğini ilan etmiştir (Atatürk, 1927: 542).

1920'lerin sonunda dünyadaki siyasi ve ekonomik konjonktür militarizm ve milliyetçiliği yeniden hortlatmış; bu dönem Avrupa'da diktatörlüklerin gençlik üzerinden ideolojilerini topluma mal etmeye çalıştıkları bir dönem olmuştur. Bazı araştırmacılar, genç Cumhuriyet'in, bu rejimlerle arasına mesafe koysa da özellikle Sovyetlerin gençlik terbiyesiyle ilgili yöntemlerinden etkilendiğine dikkat çekmektedir (Aslan, 2011: 85). İktidar partisi olan C.H.F.'nin 10 Mayıs 1931 tarihinde toplanan üçüncü büyük kongresinde, 18 yaşından küçük olan bütün gençleri, partinin potansiyel tabi üyesi olarak kabul eden karar alınmıştır: "Fırka henüz siyasî meşguliyet çağına gelmemiş olan bütün Türk gençlerini fırkanın tabiî namzedi sayar." (C.H.F. Nizamnâme, madde 3, 1931: 3).

1932 yılında toplumun eğitilmesi amacıyla kurulmuş olan Halkevleri, devletin resmi eğitim programlarının yanında halkın kültürel olarak ayrıca yetiştirilmesi gerektiği felsefesine dayanmaktadır. Halkevleri Nizamnâmesinde İngiltere, İtalya, Almanya, Macaristan gibi ülkelerin halklarını eğitmek için kurdukları kültür ocaklarının ne kadar etkili bir şekilde çalıştıklarına dikkat çekilmektedir (Halkevleri, 1932: 4). Türkiye'nin bu tür çalışmalara daha fazla ihtiyacının bulunduğu vurgusu yapılan Nizamnâmede (madde 6), Halkevlerinin edebiyattan güzel sanatlara, spordan halk dershanelerine, kütüphaneden neşriyate, sosyal yardımdan müzeye kadar hemen her alanda çalışma yapacağı ilan edilmiştir (Halkevleri, 1932: 6). Bütün bu çalışmalarla ulaşılmak istenen hedef ise şöyle ifade edilmektedir:

*Türklüğün kaybettiği uzun yılları cesur, atılgan ve yorulmaz hamlelerle kazanacak nesiller yetiştirmeyi, medeniyet sahasında Türkün tabii meziyet ve kabiliyetleriyle mütenasip şeref mevkiini tekrar almasını istihdaf eyler. Halkevlerinin gayesi bu uğurda çalışacak mefkûreci vatandaşlar için toplayıcı ve birleştirici yurtlar olmaktır* (Halkevleri, 1932: 5).

C.H.F., gençlik ve spor alanındaki örgütlenmeyi Halkevleri vasıtasıyla yapmayı planlamaktadır. Bütün vatandaşlara fennî usullerle spor yaptırılmasını öngören Halkevleri talimatnamesinde, yerelde "jimnastik günleri", milli çapta ise "jimnastik bayramı" düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde olduğu gibi spor etkinliklerinin çok yönlü bir terbiye aracı olarak görüldüğü Halkevleri Talimatnamesi'nde: "Jimnastik ve diğer beden hareketleri de ferdin ve milletin bedeni, ruhi ve ahlaki terbiyesinde ve sıhhatinde büyük bir ehemmiyeti haizdir" şeklinde ifade edilmiştir (Halkevleri Talimatnamesini, 1932: 13).

Türkiye İdman Cemiyetleri İttifakı'nın (TİCİ), 13 Nisan 1936 tarihinde gerçekleştirilen sekizinci kongresinde Türk Spor Kurumu (TSK) adını alarak CHP'ye bağlanmıştır. Beşiktaş, Fenerbahçe ve Galatasaray kulüplerinin teklifleriyle 19 Mayıs'ın spor bayramı olarak kutlanması kararlaştırılmıştır. (Aslan, 2011: 90 - 91). Ancak 27.5.1935 tarihinde kabul edilen 2739 sayılı Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Hakkında Kanun'da (Resmi Gazete, 1.7.1935, No. 3017) yer olmayan 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı fiilen 19 Mayıs 1937'den itibaren başkentte büyük bir katılımı kutlanmıştır (Aslan, 2011: 98).

Parti tarafından örgütlenen gençlik teşkilatları hem dünyadaki gelişmelerin bir yansıması hem de savaşlarla yoğrulmuş ve evlatlarını asker olarak yetiştirmeyi devlet politikası haline getirmiş II. Meşrutiyet politikasının bir devamıdır. Cumhuriyet döneminde de beden terbiyesi, gençlik örgütlenmeleri konusunda etkin isimlerden biri olan Selim Sırrı Bey (Aslan, 2011: 87), II. Meşrutiyet döneminin ilk yıllarında (1911) okullarda uygulanacak harp oyunlarını tanıtan yazılar kaleme almaktadır (Selim Sırrı, 1327j: 110-111). Bu yöndeki çalışmalarını I. Dünya Savaşı'nın başladığı dönemlerde de devam ettirmiş ve çocukların askerliğe alıştırılması gerektiğini savunmuştur (Selim Sırrı, 1331a: 16).

Spor etkinliklerinin bayramlaştırılması ve özel bir kutlama formuna kavuşması da yine II. Meşrutiyet döneminde olmuştur. Bu kapsamda uygulamaya konulan ilk gençlik bayramı Darülmualimîn müdürü Selim Sırrı Bey tarafından 1332 (1916) yılında organize edilen birtakım etkinliklerle kutlanmaya başlamıştır. Darülmualimîn öğrencilerinin yanında medrese öğrencilerinin gösterilerinin de yer aldığı bu bayram “İdman Bayramı” olarak adlandırılmıştır (Ruşen Eşref, 1332: 201). Bayramın kutlanma zamanı olarak da mayısın ilk cuması belirlenmiştir (R.,1333: 579).

#### **6.5. Süreklilik Göstergesi Olarak Okul Binaları**

Cumhuriyet döneminde, genç Cumhuriyet'in ideolojisinin topluma yaygınlaştırılması ve böylece yeni bir toplum inşası için okullaşmaya önem verilmiştir. Nüfusun büyük bölümünü barındıran köyler, eğitimin yaygınlaştırılması için önemli bir saha olarak görülmüştür. 7.4.1924 tarih ve 442 sayılı Köy Kanunu ile köylünün okullaşma sürecine aktif olarak katılması hedeflenmiş ve kanunun 13. maddesinde okul inşa etmekle yükümlü tutuldukları bildirilmiştir: “Köyde maarif idarelerinin vereceği örneğe göre bir mektep yapmak (yeniden yapılacak ise köyün en havadar bir tarafına yapılacak ve mektebin herhalde bir bahçesi bulunacaktır.)” (Köy Kanunu, 1924)

Okullaşmanın planlı ve amaca uygun olarak yürütülebilmesi için okul plan ve inşalarıyla ilgili kanuni düzenleme yapılmıştır. 22 Mart 1926 tarih ve 789 numaralı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 24. Maddesinde “resmi mektep binaları, kütüphaneler ve müzeler ancak Maarif Vekaletinin hazırladığı projeler dairesinde yapılır” denilmek suretiyle okul inşa süreçlerinin Maarif Vekaleti tarafından yürütüleceği bildirilmiştir (Maarifle İlgili Kanunlar, 1940: 23).

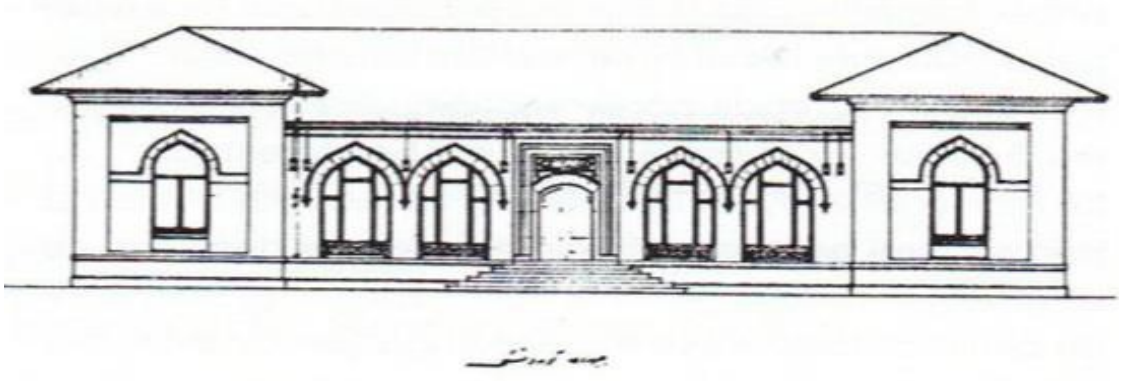
Okullaşmanın önemli adımlarından biri de okul tip projelerini hazırlamak üzere Maarif Vekâleti bünyesinde bir inşaat dairesinin kurulmasıdır. 1927 yılında kurulan dairenin başına Ernst Egli “danışman mimar” olarak atanmıştır. Egli’den sonra Robert Vorhoelzer, Bruno Taut, Erick Zimmermann, Franz Hillinger, Wilhelm Schütte, Margrete Schütte-Lihotzky, Friederich E. Grimm ve Paul Hoffman gibi isimler inşaat dairesinde uzman olarak görev almışlardır. Okul tip projeleri büyük oranda yabancı danışmanların nezaretinde Milli Eğitim ve Bayındırlık Bakanlıkları tarafından hazırlanmıştır (Kul, 2011: 67).

Kul’un (2011: 69) aktardığına göre hem Maarif hem de Bayındırlık Vekaletlerinin okul projelerinin yer aldığı arşivleri kaybolmuştur. Okul projelerine dair elde mevcut olan 1933 yılına ait *İlkmektep Planları Albümü* isimli kitap; 1930’lardan sonra köy öğretmenlerine okul inşası süreçlerinde rehberlik etmesi için hazırlanan *Köy Okulu Binası* adlı eser ve G. Schütte Lihotzky’nin tasarımlarını içeren *Yeni Köy Okulları Bina Tipleri Üzerinde Deneme* isimli çalışmalar, bu konuda yararlanılacak temel kaynaklardır.

Ancak Cumhuriyet dönemindeki okul binalarına bakıldığında, Osmanlı son döneminde uygulamaya konulan mimariden radikal bir kopuş olmadığı görülmektedir. Bu duruma örnek olarak Mimar Kemalettin Bey tarafından Edirne Karaağaç Mektebi İdâdisi için çizilmiş olan proje gösterilebilir. Balkan Savaşları sebebiyle uygulanamayan Karaağaç projesi, hem II. Meşrutiyet döneminde hem de Cumhuriyetin ilk yıllarında köy okullarında tip proje olarak sıkça uygulanmıştır. Aşağıda görseli paylaşılan İzmir’in Ödemiş ilçesine bağlı Suludere Köyü ilkokulu, bu projenin kısmen farklılaştırılarak uygulanmış halidir. Benzer şekilde farklı projelerin de ihtiyaca göre küçültülerek ve bazı değişiklikler yapılarak uygulandığı görülmektedir (Kul, 2011, 68).

1933 yılında yayımlanan *İlkmektep Planları Albümü*’nün (1933) girişinde “Mektep inşaatı hamlelerini daha terbiyevi ve sıhhi esaslara” göre yapmak için örnek planların albüme alındığı ifade edilmektedir. Planların memlekette var olan “inşa malzemesi üzerine ve asgari masraf düşünülerek” yapılması için hazırlandığına da dikkat çekilmektedir. Ayrıca yapının ana unsurları olan arazinin konumu, kullanılacak malzeme, bina birimlerinin inşasında dikkat edilecek hususlara da kısaca değinilmiştir (İlkmektep Planları, 1933: 1-2).

**Resim 6.5.1:** Edirne Karaağaç Mekteb-i İdadisi için Çizilen Proje



Kaynak: Kul, 2011: 68.

**Resim 6.5.2:** Ödemiş Suludere İlkokulu



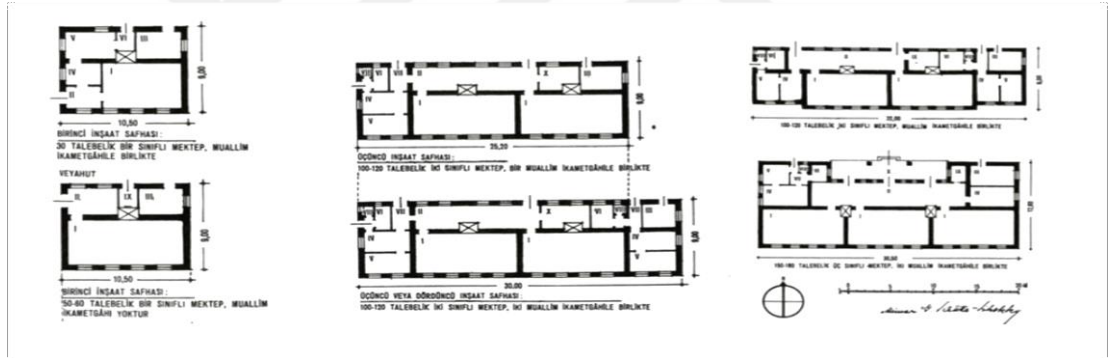
Kaynak: Kul, 2011: 68

Artan nüfusu da göz önüne alan Milli Eğitim Bakanlığı, 1938-1939 yılları arasında Köy okullarıyla ilgili yeni bir çalışma yaptırmıştır. Bakanlığın talebi üzerine Mimar Margarete Schütte-Lihotzky tarafından öğrenci sayıları da dikkate alınarak, köy okulları için yedi farklı tip proje hazırlanmıştır. İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'nde hazırlanan bu projeler, farklı iklim şartlarına göre yerel malzemeden köylüler tarafından inşa edilebilecek şekilde tasarlanmıştır. Üç hektar alan üzerine tasarlanan okul alanında okul binası, öğretmen evi, öğrenci tuvaletleri, oyun alanı, kümes, sebze bahçesi gibi birimler öngörülmektedir. Sınıfların alanı 4.70 m x 5.50 m, yönü ise güney istikametine dönüktür. Okulun biçiminden çok çevreye uyumuna dikkat çeken Margarete Schütte-Lihotzky, binanın renginin çevreyle uyumlu olması gerektiğinin altını çizmektedir. Köy okulları için hazırlanan yedi tip projenin özellikleri şu şekildedir:



“En küçük okul birimi 95 metrekairelik yapı alanı ile ilk yapı tipidir. Bu yapı 30 öğrenci için tasarlanmıştır. Bir adet sınıf, gardrop, öğretmen odası, öğretmen yatak odası, küçük bir giriş ve muhtar odasından oluşmaktadır. Tüm odaların ısıtması, girişte yer alan soba ile sağlanmaktadır. Ahşap ara duvarların kaldırılmasıyla 2. tipe geçilebilir. Bu tipe öğretmen evi olmaksızın 50-60 öğrencilik bir sınıf düşünülmüştür. 3. tipe öğretmen evi de yer almaktadır ve 137 metrekairelik bir alan üzerinedir. 4. ve 5. tipe 100-120 öğrenci için iki sınıflı bir okul, öğretmen evleri, muhtar odası, büyük bir vestiyer, müze ve okul aletleri odası da yer almaktadır. 6. tip de 4. ve 5. tiptekine benzemekte ve 100-120 öğrenci için sınıflar ve öğretmen evi güneye bakmaktadır. 280 metrekairelik yapı alanı öngörülmüştür. 370 metrekairelik yapı arsası üzerine 150-180 öğrenci için 3 sınıflık okul projesi de 7. tiptir.” (Karain, 1996: 8).

**Resim 6.5.3:** Margarete Schütte-Lihotzky Tarafından Çizilen Tip Projeler



Kaynak: Karain, 1996: 10

1940’da köy okulları için yeni bir tip proje çalışması daha yapılmıştır. “Köy Enstitüleri mezunlarının çalışacakları köylerde yaptırılacak okul binalarının plânlarına ait müsabaka” açılarak, mimarların yeni bir okul binası tasarımları istenmiştir. Bu projede elli öğrencinin ders görebileceği bir sınıf, vestiyer, öğretmen için iki oda, mutfak, banyo tuvaletten oluşan ikametgah, odunluk, atölye, öğrenci tuvaletlerinin yer alması beklenmektedir. Müsabakanın şartnamesi şu şekildedir:

“Projesi yaptırılacak ilkokul binaları her vilayetin köylerinde yapılacak binalardır. Onun için müsabakaya iştirak edecek mimarlar; soğuk, sıcak ve mutedil iklim bölgelerini göz önünde tutarak bir bina için bu bölgelere göre üç tip proje teklif edeceklerdir. Mimarların memleket iklim bölgelerinin

*hususiyetlerinden başka köylerde bulunabilen inşaat malzemesinin cinsini ve eevsâfını, iklim bölgelerine göre köy binalarının gösterdikleri stil farklarını, köylerdeki inşaatlarda çalıştırılabilecek elemanın teknik durumlarını nazarı itibare alarak projelerini hazırlamaları şarttır” (Köy Enstitüleri..., 1940: 79).*

Okul binalarıyla ilgili çalışmalara bakıldığında, Osmanlı modernleşme dönemi mimari projelerinin büyük oranda kullanılmaya devam ettiği görülmektedir. Okul mimarisinde temel motivasyon, hızlı ve olabildiğince düşük maliyetle okulu tamamlamaktır. Okula yüklenen anlam ve okulun aktaracağı değerler konusundaki tanımlamada ise farklılık yaşanmaktadır. Ancak ideoloji dışında kalan konulardaki süreklilik okulu ilgilendiren farklı alanlarda da görülmektedir.

Söz gelimi II. Meşrutiyet Dönemi’nde tartışılan okul sağlığıyla ilgili yaklaşımlar da Cumhuriyet dönemi uygulamalarına yansımıştır. II. Meşrutiyet dönemi eğitim tartışmalarında yer almış isimlerden H. M. adlı yazar, 1911’de okulların havadan, ışıktan ve hareketten yoksunluğuna dikkat çeken bir makale kaleme almıştır. Söz konusu makalede H. M., “7 -8 yaşlarında zükûr ve inas etfâl-i masûmeyi ziya girmez, hava almaz rutubetli bir yer odasında yevmiye beş altı saat diz üstü oturup hareketten mahrûm ve mevte mahkûm eden mürebbîler”den şikayet etmektedir (M. H., 1327: 52-53).

Yine II. Meşrutiyet devrinde eğitim meseleleriyle ilgilenen ve 1932 yılında Milli Eğitim Bakanı olan Doktor Reşit Galib, 1917 yılında kaleme aldığı okul sağlığı ile alakalı makalesinde, okul binalarının “sıhhat”, “ahlak” ve “sükûnet” açısından uygun yerde olması gerektiğine dikkat çekmiştir (Doktor Reşit Galib, 1333: 613). Doktorun üzerinde durduğu meselelerden biri de okulların inşa edileceği yöndür. Bu konuda o, binanın iki ana cephesinin ya Kuzeybatı – Güneydoğu istikametine ya da Kuzeydoğu – Güneybatı istikametine göre konumlandırılmasına dair öneride bulunmaktadır (Doktor Reşit Galib, 1333: 615). Türkiye’de okul binalarına en elverişli konumu bulmak için ülkenin dar bölgelere ayrılarak uygun yönün tespit edilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Köy kanununda, 1926 yılı Teşkilat Kanunu’nda, *İlkmektep Planları Albümü*’nde, Margarete Schütte-Lihotzky’nin çizimlerinde ve Köy Enstitüleri mezunları için açılan müsabakada, okulların yerel ihtiyaçlara uygun, iklimi gözetken, yönü dikkate alan, havadar ve bahçe içerisinde olmasını vurgulayan ifadeler yer almaktadır. Örneğin



*İlkmektep Planları Albümü* 'nde (1933: 2) okulun kurulacağı yerle ilgili “etrafı açıklık, bol ağaçlı ve iyi havalı” ve cihet itibariyle de “dershanelere saba akşam güneşi girecek” şekilde konumlandırılması istenmektedir. Her iki dönem arasındaki ortak yaklaşımlar, dönemler arasındaki sürekliliğin ve önceki tecrübeden yararlanıldığının bir göstergesi olarak görülebilir.

## **6.6. Eğitim Felsefesi ve Uygulamalarında Hukuki Devrimler**

Modern dönem eğitim politikalarında -eğitim felsefesi ve uygulama alanlarında- Cumhuriyet dönemine kadar büyük oranda süreklilik ve tedrici değişimler yaşanmıştır. Önceki dönemde ortaya çıkan kurumsal yapılar ve eğitim içeriğiyle alakalı üretilen birikim, Cumhuriyet döneminde de kullanılmaya devam etmiştir. Ancak gerçekleştirilen bazı hukuki düzenlemelerin, eğitimde felsefe ve uygulama boyutlarıyla keskin bir istikamet değişimine sebep olduğu söylenebilir. Bunlardan Tevhidi Tedrisat Kanunu, Karma Eğitim ve Harf İnkılabı kapsamında yapılan hukuki düzenlemeleri bahsedilen çerçevede değerlendirmek mümkündür.

### **6.6.1. Tevhidi Tedrisat Kanunu**

Eğitim sistemindeki çok başlılıktan şikayet eden II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri kaleme aldıkları makalelerde rahatsızlık duydukları hususları tartışmışlardır. Tevhidi Tedrisat'ın Cumhuriyet devrindeki pratiğinin II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki tartışmalardan daha dar kapsamlı olarak uygulandığı anlaşılmaktadır. Her iki dönemde de eğitim sistemindeki farklı kökenlerden beslenen okul sistemleri ile aynı zihni kökene ait olsalar da -askeriye ve çeşitli bakanlıkların idaresi altında işleyen- farklı idari sistemlere bağlı olarak faaliyet gösteren okulların varlığı eğitimde zihniyet bütünlüğünü bozan bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Bu durum “Tevhidi Tedrisat” arayışlarının dillendirilmesini beraberinde getirmiştir.

Aynı anda farklı zihin dünyasını temsil eden eğitim kurumlarının varlığından kaynaklı problemlere dikkat çeken isimlerden Ziya Gökalp'e göre, bu durum toplumun karakterini bozan en önemli sebeplerden biridir. Özellikle yüksek tahsildeki bu farklılık keskin bir şekilde zihinsel ayrışmaya sebep olmaktadır. O'na göre milletlerin en ahlaklı ve en karakterli fertleri yüksek tahsil sahipleri arasından çıktığı halde, bizde bunun tam tersi bir durum söz konusudur. Türkiye'de medrese ve mektep terbiye ettiği fertlerin ahlak ve seciyesini bozmaktadır. Gökalp, bunun sebebini bizde işleyen üç

türlü terbiye sisteminin olmasına bağlamaktadır. Bunlar; medreseler, yabancı okullar ve Tanzimat okullarıdır.

Gökalp'e göre bu okulların mensuplarının beslendikleri bilgi kaynakları da birbirinden farklıdır. Medreseleri besleyen kitaplar sahaflarda satılır. Burada Arap ve Acem terbiyesini ihtiva eden kitaplar yer alır. Yabancı okulları Beyoğlu kitapçıları besler ve burada Avrupalı terbiyeyi aktaran kitaplar bulunurken, Tanzimat okullarında ise bunların kötü birer kopyası olan Bâbîâli kitapçılarının ürünleri okutulmaktadır (Gökalp, 1333c: 322 -323).

Tevhidi Tedrisat kapsamında tartışılan diğer bir boyut ise bakanlıkların bünyesinde yürüten eğitim kurumlarıdır. Çok sayıda okul Harbiye Nezâreti, Maarif-i Umûmiyye Nezâreti, Evkaf Nezâreti, Şer'iyeye Nezâreti, Ziraat, Ticaret, Orman ve Maadin gibi nezâretler tarafından idare edilmektedir (Arı, 2002: 184). Bu kurumların kendi ihtiyaçlarını karşılamak için kurdukları memur yetiştirme mekteplerindeki çeşitliliği görmek adına “Rûsûmat Mektupları Mektebi”, “Polis Mektebi”, “Mızıka Mektebi”, “Maliye Memurları Mektebi”, “Evkaf Memurları Mektebi”, “Belediye Memurları Mektebi”, “Kadastro Memurları Mektebi” “Şimendifer Memurları Mektebi” gibi örnekleri saymak mümkündür (Tekeli ve İlkin, 1999: 92).

Mustafa Şekib, “vahdetî terbiye” konusunu ele aldığı makalesindeki meslek gruplarına özel olarak yürütülen eğitimleri değerlendirmektedir. Bu çerçevede askeri okulların kurulmasını ve maarif içinde ayrı bir sistem olarak eğitim vermesini eleştirmektedir. Kendisi de askeri eğitim almış olan yazar, genel eğitim politikaları gözetilmeden yapılandırılan bu okulların *yeniçerilik* gibi problemler barındırdığını ifade etmektedir: “Askeri rüştiye ve idâdîlerin siyaset-i umûmiye-i maarif düşünülmeden tesis edilmesi terbiye itibariyle yeniçerilikle, belki daha ehven fakat her halde bir ricat olmuştur.” (Mustafa Şekib, 1335: 44).

Bütün eğitim sisteminin ortak bir anlayışla sürdürülmesini öneren yazara göre askeri, mülki, ilmi vb. başlıklar altında ayrı eğitimler fayda getirmediği gibi, bu usulleri benimsemek toplum için felaketle sonuçlanacak bir süreci yürütmek anlamına gelmektedir:

*Artık rüşdî ve idâdî tahsil ve terbiyesinin askerîsi, mülkîsi olmaz. Olursa da terakkî değil irticâ ... anarşi olur. Mesleki zümrelerde tesânütsüzlük, hodgâmlık olur. Bütün cihan demokratlaşırken zümre, sınıf zihniyet*

*mahdûtasını körükleyecek müesseseleri yaşatmak tehlikenin vahametini görenlere “yangın var” dedirtecek kadar korkunçtur* (Mustafa Şekib, 1335: 45).

Şekib’in çok başlı eğitim sistemi ile ilgili dikkat çektiği hususları ifade ederken özelde askeri okullar için kullandığı “yeniçerilik” ve “irticâ” benzetmeleri ayrıca dikkat çekicidir. Yeniçerilik ifadesi burada kullanıldığı anlamıyla elindeki askeri gücü ülke savunması yerine devlet yöneticilerinin üzerinde tahakküm aracı olarak kullanmaya başlayan ve II. Mahmut tarafından güç kullanılarak ortadan kaldırılan Osmanlı merkez ordusuna bir atıftır. Askeri eğitim genel eğitim sisteminin dışında kalırsa asıl işlevinden sapmaya, elindeki gücü tahakküm aracı olarak kullanmaya meyilli hale gelebileceğine dikkat çekmektedir. İrticâ kavramı ise günümüze kadar birçok tartışmanın merkezinde yer alan ve zamanla oluşan anlam daralmasıyla dindarlıkla ve dini görünürlikle ilintili olarak kullanılmıştır. Oysa kavram Şekib tarafından siyasi ve idari bir boyutu ifade etmek için kullanılmaktadır.

Şekib gibi askeri okulda eğitim almış olan Sıraceddin ise aldığı eğitimin, okuldaki eğitim ortamının ve ilişki biçiminin olması gereken standartların çok gerisinde olduğunu söylemektedir:

*Şimdi bu mektepteki [askeri rüştiye] kazancımı hülâsa edeyim: Büyük bir atâlet-i rûhiye; derin bir mutâvaat-ı miskinane [miskince itaat], ibtidâi bir ocak gayreti (Paşa Kapılılar, Soğuk Çeşmeliler vs), samimiyet yüzü görmeyen ruhlarda tabii olan kuruluk... Yüz verilince şımarıklığa, başıboş kalınca haşarılığa istidat. İzzetinefs fikdânı. Biraz Fransızca. Edebiyat merakı. Kof bir askerlik gururu.” ... “[Askeri idâdide ise] huşûnet, mahdûdiyet, seciyesizlik. İşte idâdinin bize bıraktığı yadigar! Tekrak ediyorum; bugünkü nesil böyle müessesâtın mahsulü olduğuna göre yine iyidir* (Sıraceddin, 1334: 169, 175)

II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin Tevhidi Tedrisat kapsamında gerçekleşmesini istedikleri ve eğitim sisteminin düzelebilmesi için zorunlu olarak gördükleri üçüncü bir konu da fen ve din derslerinin ortak anlayışla uyumlu hale getirilmesidir. Milletın ruhu ile hayatın gerçekliği arasında ortaya çıkacak uyumsuzluğun öğrencilerin ruhlarında depreme sebep olacağı ve bunun sonucunda kararsız bireyler ve ahenksiz bir toplum yapısının ortaya çıkacağını eğitimcilerin güçlü bir şekilde vurgulamıştır.

Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra, 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen 430 sayılı Tevhidi Tedrisat kanunuyla eğitim kurumlarının tek çatı altında toplanması kararlaştırılmıştır. Çıkarılan kanun bütün eğitim kurumlarını bir çatı altında toplamayı hedeflemektedir:

*Madde 1 – Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur.*

*Madde 2 – Şer'îye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve raptedilmiştir.*

*Madde 3 – Şer'îye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebaliğ Maarif bütçesine nakledilecektir.*

*Madde 4 – Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.”*

*Madde 5 – Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tadrîsâtı umûmîye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaa-i Milliyeye merbut olan askeri rüşti ve idâdîlerle Sıhhiye Vekaletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekaletine raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idâdîlerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atiyen ait olduğu Vekaletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir.* (Maarifle İlgili Kanunlar, 1940: 14-15).

Ancak kısa bir süre sonra kanunda bazı tadilatlar yapılmış, Tevhidi Tedrisat Kanunu'na göre Maarif Vekaleti'ne bağlanan askerî okullar 22 Nisan 1925 tarih ve 637 sayılı bir kanunla tekrar Müdafaa-i Milliye Vekaleti'ne bağlanmıştır. Tevhidi Tedrisat Kanunu'ndan bir yıl sonra çıkan ek kanunda bu geçiş şu şekilde ifade edilmiştir: “Mektebi Harbiyeden menşe teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolariyle Müdafaa-i Milliye Vekaletine devrolunmuştur.” (<http://www.mevzuat.gov.tr>. Erişim tarihi: 15.11.2019). Okul açma hakkı sadece askeri okullar için genişletilmiş olmayıp, diğer bakanlıklara da benzer esneklikler tanınmış ve bu husus 22 Mart 1926 tarih ve 789 numaralı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 3. maddesinde şöyle ifade edilmiştir:

*Maarif Vekâleti veya diğer bir vekâlet tarafından açılmış veya lüzumuna göre açılacak mekteplerle bilumum hususî mekteplerin derecelerinin tayini Maarif Vekâletine aittir. Diğer vekâletlere merbut orta tadrîsât derecesindeki mekteplerin programları alâkadar vekâletle Maarif Vekâleti tarafından müştereken yapılır. Yüksek tedrisat mekteplerinin programları - Maarif Vekâletinin mütaaleası alınmak şartıyla - ait olduğu vekâlet tarafından tanzim ve Maarif Vekâletince tescil olunur (Maarif İlgili Kanunlar, 1940: 19)*

Maddeden anlaşıldığına göre hem ilk ve orta tahsil hem de yüksek öğretimde diğer bakanlıklara bağlı okullar açılabilir. Ancak kanunun 4. maddesinde bütün okul ruhsatlarının Maarif Vekaleti tarafından verilmesi zorunlu kılınmaktadır: “Türkiye’de hiçbir mektep Maarif Vekâletinin ruhsat ve muvafakati olmaksızın açılmaz.” Bunun yanında vekaletler kısa süreli eğitim programlarını sadece kendi kararlarıyla düzenleyebileceklerdir. Dördüncü maddede bu durum şu şekilde belirtilmektedir: “Vekâletler muayyen tahsil dereceleri haricinde kendi memur ve mensupları için muvakkat kurs ve talimğâhlar” açmakta serbesttir (Maarif İlgili Kanunlar, 1940: 19).

Bu kanunun yansımasını diplomalarda da görmek mümkündür. 1929 tarihli Yüksek Mühendis Mektebi diplomaları Nafia Vekaleti tarafından verilmiştir (İcâzet, 2019: 250). 1938 tarihli İpek Böcekçiliği Mektebi Şehadetnamesi’nin üzerinde Ziraat Vekaleti yazmaktadır. Diplomayı imzalayan isimler ise mektep müdürü ile Ziraat İşleri Umum Müdürü’dür (İcâzet, 2019: 246). Kurulduğu tarihten itibaren farklı isimler alan Milli Eğitim Bakanlığı 1935 -1941 yılları arasında Kültür Bakanlığı ismini almıştır (Kenan, 2013: 25). Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların diplomaları Kültür Bakanlığı tarafından verilmiştir.

1930’ların sonlarına doğru farklı bakanlıkların bünyesindeki okulları Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlayan kanunlar çıkarılmaya başlamıştır. Söz gelimi 9 Temmuz 1938 tarih ve 3507 sayılı “Yüksek İktisad ve Ticaret Mektebi’nin Maarif Vekâleti’ne devrine dair kanun’ ile bu okul Milli Eğitim Bakanlığı’na (Kültür Bakanlığı) bağlanmıştır. Kanunun birinci maddesinde bu durum: “İstanbul’da bulunan Yüksek İktisad ve Ticaret Mektebi, orta ve lise kısımları da dahil olduğu halde Maarif Vekâletine devredilmiştir.” şekilde ifade edilmiştir (Resmi Gazete, 3955, 9 Temmuz 1938).

Tevhidi Tedrisat Kanunu'ndan sonra çıkarılan yeni kanunlarla başta askeri okullar olmak tekrar farklı bakanlıklar tarafından yönetilen okulların açıldığı görülmektedir. Uygulamadan anlaşıldığına göre, Tevhidi Tedrisat'ın fiiliyata yansıyan en temel fonksiyonu medreselerin tasfiye edilmesi olmuştur. Kanunda, din eğitiminin yüksek kısmı Darülfünun İlahiyat Fakültesi'ne devredilirken, din hizmeti görececek personel için de orta dereceli okul açılacağı (Tevhidi Tedrisat Kanunu, no. 4) ilan edilmiştir. Medreselerin durumuna paralel olarak müfredattaki din eğitiminin veren dersler de kademeli olarak ortadan kalkmıştır. Din dersleri 1927'den itibaren seçmeli hale getirilmiştir. Daha sonra 1930 yılında şehirlerdeki ilkokuldan, 1931-1932 sezonunda orta okuldan, 1939'da ise köy ilkokul programlarından çıkarılmıştır. Ders içerikleri de yeni dönemin düşünce yapısına uygun olarak değiştirilmiştir (Arı, 2002: 190).

Sonuç olarak Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun, II. Meşrutiyet döneminden itibaren tartışılan bir konu olduğunu söylemek mümkündür. Bu dönemde zihniyet bütünlüğü ve idari koordinasyon bakımından bütün eğitim kurumlarının bir çatı altında toplanması gerektiği savunulmuştur. Cumhuriyet döneminde çıkarılan Tevhidi Tedrisat Kanunu ile bu yönde bir adım atılmış, ancak atılan adım eğitim sistemindeki diğer bakanlıklara bağlı eğitim kurumlarını – en azından 1940'lara kadar - bir idari çatı altında toplayamamıştır. Kanunun erken dönem Cumhuriyet devrindeki pratik uygulaması klasik eğitim müesseseleri olan medreseleri ortadan kaldırmak olmuştur.

#### **6.6.2. Karma Eğitim**

Karma eğitim konusu eğitim kademeleri için çeşitli yönleriyle tartışılan konulardan biri olagelmıştır. Bu kavram daha önce Müslüman ve gayrimüslim öğrencilerin aynı okulda okumalarını ifade ediyorken, II. Meşrutiyet Dönemi'nde, kız-erkek çocukların birlikte eğitim alıp almamaları şeklinde tartışılmaya başlamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında da sürdürülen tartışmalar okul kademeleri üzerinden yürütülmüştür.

Tartışmanın ilkokullar için olan kısmı en kolay anlaşılan kısım, zira bu kademe hem ayrı hem de karma olarak uygulanmıştır. Zorunlu olduğu durumlarda kız ve erkek çocukların aynı okullarda eğitim görebileceklerine dair hükümler, farklı dönemlerde çıkarılan kanunlarda yer almaktadır. Örneğin 1881 tarihli 'Rumeli-i Şarki Vilayetinin Mebâdi-i Tedris Hakkında Kanûn'un 20. maddesinde kız ve erkek çocuklar için ayrı mektep açılmazsa “mekâtib meclisinin tensibi ile derece-i ûlâ mebâdi-i tedris zükûr

ve inâsa birlikte olarak bir mektepte tedris olunabilir” ifadeleri kullanılmaktadır (Düstur 1tertip 2. Cilt akt. Özalp, 1982: 9).

Aynı şekilde 1329 (1913) tarihinde yürürlüğe giren ‘Tedrisât-ı İbtidâiye Kanunu-ı Muvakkati’ adlı ilkokullarla ilgili hazırlanan kanunda (madde 8) kız çocukları için ilkokul bulunmaması durumunda karma eğitim verileceği ifade edilmiştir: “İnas mektebi bulunmayan yerlerde kâbil olduğu derecede ibtidâi mektepleri muhtelit olur.” (Tedrisât-ı İbtidâiye Kanunu-ı Muvakkati, 1329). Cumhuriyet döneminde ise 1924’te ilkokulların karma olacağı kararı verilmiştir (Akyüz, 2001).

Ancak ilkokulun dışındaki kademelerde karma eğitimin uygulanmasıyla ilgili tartışmalar, II. Meşrutiyet’in sonlarında başlamıştır. II. Meşrutiyet döneminde daha çok psikolojik ve akademik boyutta yapacağı etki üzerinden yürütülen tartışmaların yer aldığı metinlere bakıldığında, meselelerin ahlaki endişelerin gölgesinde konuşulduğu dikkat çekmektedir. Karma eğitim öneren isimlerin bir kısmı ise tekliflerini sunarken ahlaki problemlere yol açmak yerine olumlu etki edeceğine vurgu yapmışlardır. Eğitimciler, karma eğitim konusunda kendi tecrübeleri ve uluslararası uygulama örnekleri üzerinden tartışmaları yürütmüşlerdir.

II. Meşrutiyet döneminde yürütülen tartışmalarda yer alan isimlerden İbrahim Alaaddin, kaleme aldığı bir makalede meseleyi ahlaki açıdan değerlendirmiştir. İ. Alaaddin, bu sakınma ve çekinmeye rağmen memleketimizde Avrupa memleketlerinden daha fazla oranda ahlaki mahzurlar içeren durumlar yaşandığını da iddia etmektedir: “Karma eğitim neticesinde flört gibi sakıncalı haller türeyebilmekteyse de son derece yaygın olduğunu bildiğimiz ferdî suistimal, sevicilik, hemcins temâyül gibi sıkıntılı durumlarla karşı karşıya kalınmasından yeğdir.” (İbrahim Alaaddin, 1919c: 90).

Bununla beraber Alaaddin, karma eğitimin uygulanmasıyla ilgili olarak kademelere göre seçici davranılması gerektiği görüşündedir. Ona göre Sultânîler için karma eğitim talebi memleketimiz için erken bir taleptir. Fakat mevcut uygulamadaki manastırvare eğitim usullerinden vazgeçilmeli; hatta gerek olmadıkça yatılı mektep yapılmayarak öğrencinin ailesiyle temas ve rabıta içinde olduğu sistemin desteklenmesine devam edilmelidir. İbtidâiler dışında karma eğitim için en müsait zeminin Darülfünunlar olduğunu ifade eden Alaaddin, geçiş sürecinde bazı aksaklıklar yaşansa da bunların gayet normal ve ödenebilir bedeller olduğunu vurgulamaktadır.

Kendisinin İsviçre ve Cenevre’deki yükseköğretim tecrübelerine atıf yaparak arkadaşlarıyla beraber karma eğitime kolaylıkla intibak edebildiklerini hatırlatmaktadır. Diğer kademelerdeki erkek ve kız mekteplerinde ise -özellikle ilk ergenlik dönemindeki öğrencilere- kadın ve erkek hocaların karma olarak ders vermeleri son derece faydalı olacaktır. Bu dönemdeki gençler üzerinde kadın terbiyeci etkisi son derece olumlu olabilmektedir (İbrahim Alaaddin, 1919c: 91-92).

Tartışmalara katılan isimlerden bir diğeri ise Mustafa Şekib’tir. Şekip, kadınların yüksek hedefler gösterilerek motive edilmesi durumunda, karma eğitimde endişelerin izale edilebileceğini dile getirmiştir: “Mesela korku iştihâyı keser ve ana muhabbeti korkuyu kovar; kadın hürmeti karşısında şehvâniyet haddini bilir. Bir mefkûre, bütün ahlaki fiillerimize tesir ederek bu fiillerin sâiki olan kıymetleri değiştirir ve yükseltir.” (Mustafa Şekib, 1334b:13-14). Şekip, 1918’de dile getirdiği bu düşüncelerini büyük oranda Amerikalı eğitimci W. James’den etkilenecek oluşturmuştur. Konuyu tartıştığı makalede onun eserini referans göstermiş ve ondan bazı alıntılar yapmıştır (Mustafa Şekib, 1334b:13-14). James de gençlere yüksek gayeler kazandırılması durumunda, karma eğitimle ilgili çeşitli endişelere sebep olan “süflî temâyüllerin” büyük oranda ortadan kalkacağını savunmaktadır.

Mustafa Şekip, bu yaklaşım üzerinden Sultânîlerde karma eğitim yapılabileceğini öne sürmektedir. Ona göre Sultânî muallim ve muallimelerinin, genç kızların terbiyesinde bu usulü benimsemeleri durumunda “süflî hisler”e dayanan “gayri tabi, çürük, temelsiz bir iffet yerine hür, şuurlu ve içtimai bir iffet kaim” olacaktır. Mustafa Şekip, makalesinde alıntı yaptığı James’in eserini 1923 yılında çevirmiş ve eser Maarif Vekaleti tarafından ‘Terbiye Musâhabeleri’ adıyla basılmıştır (Tuncor, 1989).

Sosyal, iktisadi ve politik boyutu bulunan bu tartışmalar sonucu 1919’da üniversitede karma eğitim fiilen başlamıştır. Yani ilkokuldan sonra karma eğitimin uygulandığı ikinci eğitim kademesi ise yükseköğretim aşaması olmuştur. Darülfünunda bina yetersizliği sebebiyle kız öğrenciler ile erkek öğrenciler aynı binada eğitim görmeye başlamışlardır (Akyüz, 2001). Ancak bu durumun özellikle fen fakültesinde laboratuvar kullanımı ve tıp fakültesindeki uygulamaların iki defa tekrarlanması vb. gibi pratikte ortaya çıkardığı zorluklar, karma eğitim tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Kamuoyu tepkisini de ölçerek yürütülen tartışmaların sonunda bir emrivaki ile karma eğitime geçilmiştir. Baltacıoğlu bu süreci şöyle aktarmaktadır:



*Darülfünûn konferans salonunda 8 Mayıs 1919 tarihinde Edebiyat Fakültesi kız ve erkek öğrencileri, bütün hocalar, Maarif Nazırı, Sadrazam Ferit Paşa'nın katıldığı bir toplantı yapıldı. Kızlar kapıdan girince sağ tarafı, erkekler sol tarafı tutmuşlardı. Feylosof Rıza Tevfik, kürsüye çıkıp bir konferans vermeye başladı. Bir aralık, Ferit Paşa'ya dönüp: "Paşa Hazretleri, Darülfünûn'da kız erkek öğrenci zanu be zanu oturuyorlar, diyorlar. Hâlbuki işte gözlerinizle görüyorsunuz, aralarında tam elli metre mesafe var." deyince bütün dinleyenler gülümsemeye başladılar. Bu toplantıdan sonra kızların ayrı bir Darülfünûn'da öğrenim görmeleri konusu dışarıda kapanmıştı. Yalnız Ahmet Naim Bey hiç susmuyordu. Ben Darülfünûn Genel Müdürü bulundukça bu duruma izin vermem, diyordu ve birtakım direnmeler yapıyordu. Ali Kemal, buna kurnazca bir çare bulmuştu: Darülfünûn Genel Müdürlüğü görevini kaldırıp bu işi, Tedrisât-ıAliye Müdür-i Umûmîliği'ne kattı. Tedrisât-ıAliye Müdür-i Umûmîsi aynı zamanda Darülfünûn Genel Müdürü görevini görüyordu. Ahmet Naim Bey, idare işinden çekilince hiç sorun kalmadı. Ülkemizde yüksek eğitim kurumlarında ilk karma öğretim devrimi işte böyle olmuştu (Baltacıoğlu, 1998 akt. Kamer, 2013:104-105).*

Darülfünûn idaresi 16 Eylül 1921 tarihinde verdiği kararla, kız ve erkek öğrencilerin aynı sınıflarda öğrenim görmesini onaylamış ve Darülfünûn'da karma eğitime geçilmiştir. Böylece Hukuk Fakültesi'nde 1921-1922 öğretim yılında, 1922-1923 ders yılında ise Tıp Fakültesi'nde karma eğitim başlamıştır (Kamer, 2013: 105).

Ortaokul ve lise kademesinde ise karma eğitim konusunda karar süreçleri daha uzun süre tartışmalara sebep olmuştur. İlkokul ve üniversitede karma eğitime sıcak bakan isimler bile orta kademedeki karma eğitime mesafeli yaklaşmışlardır. Bu konuyu doktora çalışması olarak inceleyen Kamer, yaşanan tartışmaları tarafların görüşlerinden yaptığı alıntılar üzerinden aktarmıştır. Kamer'in aktardığına göre ortaokul ve lise düzeyindeki tartışmanın fitilini Tekirdağ'da kız lisesi olmaması sebebiyle erkek lisesine kayıt yaptırmak isteyen kız öğrencilerin okula kabul edilmesi ateşlemiştir. Konu basına taşınmış ve çok geniş bir tartışma zemini bulmuştur. Bakanlık müsteşarı sıfatıyla Fuat Köprülü, orta kademedeki karma eğitimin mahzurlu olduğunu, bunun Avrupa'da bile oturmadığı ifade etmiştir (Kamer, 2013: 131).

Maarif Vekili Vasıf Bey de tartışmalara katılarak meselenin ilmi usullerle incelenip karara bağlanacağını ifade etmiştir. Maarif Vekili'nin beyanatı bu konuya karşı olmadıklarını hatta adım atmak için uygun vaktin beklendiğini fazlaca belli eden bir içeriğe sahiptir:

*Tekirdağında ilk tahsilini bitiren kızlarımızdan bazıları oradaki erkek lisesi müdüriyetine müracaatla kız lisesi bulunmadığını ve lise tahsili yapmak istediklerini söyleyerek kayıtlarını talep etmişler. Vekâlet, kızlarımıza da lise tahsili yapabilmeleri imkânını teminle mükelleftir. Bütçemizin bugünkü vaziyeti ise her vilayet merkezinde bir kız lisesi açmaya müsait değildir. Kızlarımızın erkek liselerinde okumaları meselesi ilmi nokta-i nazardan tetkik ve hal edilmesi lazım gelen bir meseledir. Leyli olmayan liselerde kızlarımızın erkeklerle beraber tahsil görmesinin tahsil, içtimaiyat, ruhiyat ve ahlak nokta-i nazarından faydalı veya mahzurlu olduğu hakkındaki mütalaalarını salâhiyettar müderrislerimizden sorduk, gelecek cevapları tetkik ve memleketin içtimai vaziyetine mütenâsib olarak bir karar vereceğiz (Hâkimiyet-i Milliye, 1 Temmuz 1924 akt. Kamer, 2013: 132).*

Tartışmalara katılan Necmeddin Sadak, bu konuda henüz toplumsal mutabakat oluşması ve toplumumuzun buna hazır olmaması sebebiyle bu konunun kapatılması gerektiğini vurgulamıştır:

*Bu mesele hakkında terbiye nazariyâtçıları birçok deliller söylerler. Müşterek terbiyenin aleyhinde bulunanlar lehinde yazı yazarlar kadar çok ve delillerinde o derece kuvvetlidirler. Binaenaleyh mesele katî surette hal edilmemiştir. Kızlarla erkeklerin ibtidâi mekteplerinden başlayarak sonuna kadar birlikte tahsil etmelerinden beklenen faide erkekle kadın arasındaki farkı mümkün olduğu kadar azaltmak bir taraftan kadınları erkek temasıyla hayata alıştırmak diğer taraftan da erkeklere kızların huzurunda terbiye, nezaket, incelik öğretmektir. Bu tedrisatı tatbik edilebilen nadir memleketlerde kızlar ve erkekler doğdukları günden itibaren ailede bir cinsiyet farkı olduğuna dikkat etmeyecek bir surette çok metin bir terbiye görmüşlerdir. Bizde ise henüz cinsiyet telakkîleri müthiş buhranlar geçirmektedir. Onun için bu bahsi kapatmalıyız (Akşam, 29 Haziran 1924 akt. Kamer, 2013: 132).*

Tartışmalar, konunun lehinde ve aleyhindeki isimlerin görüşlerini paylaşmaları şeklinde yıllarca sürmüştür. Mesele ağırlıklı olarak pedagojik, sosyolojik yönüyle, dini-ahlaki boyutuyla ve dünyadaki uygulamaları üzerinden tartışılmıştır. Örneğin Hıfzırrahman Raşit, 1928 yılında yayımlanan kitabında, karma eğitimin Avrupa’da dahi henüz sınırlı oranda uygulandığını, bazı istatistikler üzerinden paylaşmaktadır: “Finlandiya’da yüzde 20 nispetinde Norveç’te bir derece daha az, diğer memleketlerde ise göze çarpacak kadar fazladır. İsveç’te sekiz muhtelit mektebe mukâbil devlet tarafından himaye gören 102 münferid ve tâlî mektep vardır.” (Kamer, 2013: 150).

Yürütülen tartışmalar arasında 1926 yılından itibaren ortaokullarda karma eğitime geçilmiş, aynı konuda liselerin durumu ise tartışılmaya devam etmiştir. (Kamer, 2013: 154). Tartışmalardaki önemli aşamalardan biri de 15 Temmuz 1930’da Türkiye Maarif Eminleri ve Müfettişi Umûmîleri Kongresi’dir. Kongrede konu faydaları ve mahzurlarıyla uzun uzun tartışılmış, komisyon üyeleri taraftar bir tutumda olduklarını ifade etmişlerse de çekinceleri dolayısıyla liselerde uygulanmasını uygun görmemişler ve bu yönde bir karar çıkarmamışlardır (Kamer, 2013: 150). Daha sonra tartışmalar tekrar gündeme gelmiş, nihayetinde 1934-1935 eğitim öğretim döneminde liselerde de karma eğitime geçilmiştir (Ergün, 1997:83 akt. Kamer, 2013: 201).

### 6.6.3. Alfabe Değişimi

Alfabe değişimiyle ilgili kanun 1.11.1928 tarih ve 1353 sayılı kanunla kabul edilmiş, 3 Kasım tarihinde de resmi gazetede (No.1030) yayımlanmıştır:

*Madde 1 – Şimdiye kadar Türkçeyi yazmak için kullanılan Arap harfleri yerine Latin esasından alınan ve merbut cetvelde Şekilleri gösterilen harfler (Türk harfleri) unvan ve hukuku ile kabul edilmiştir.*

*Madde 2 – Bu Kanunun neşri tarihinden itibaren Devletin bütün daire ve müesseselerinde ve bilcümle Şirket, cemiyet ve hususi müesseselerde Türk harfleriyle yazılmış olan yazıların kabulü ve muameleye konulması mecburidir.*

Kanunun diğer maddelerde eski yazılı resmi evrakların geçerlilik süreçleriyle ilgili bilgiler verilmektedir (Maarifle İlgili Kanunlar, 1940: 14-15).

Kurucu kadro, harf inkılabının gerekçesi olarak, Arap harflerinin okuma yazmayı zorlaştırdığı ve Arap harflerinin Türkçe’nin fonetiğine uymadığı görüşünü ileri

sürmektedir. 1928 yılı Ağustos ayında yapılan bir dil çalışmayı sonunda basın açıklaması yapan İsmet İnönü: “milleti cehaletten kurtarmak için kendi diline uymayan Arap harflerini terk edip Latin esasında Türk harflerini kabul etmekten başka çare yoktur” diyecektir (Korkmaz, 1992 akt. Lewis, 2007: XXVII). Ancak bu yaklaşım dil tartışmalarının bilimsel mi ideolojik mi olduğu konusunda başka bir tartışmayı daha doğurmuştur. Araştırmacıların bir kısmı yürütülen dil ve alfabe tartışmalarını dilin doğrudan kendisiyle ilgili olmaktan uzak ideolojik bir zeminde yürütüldüğü görüşündedir. Lewis, dil ve tarih alanında yapılan çalışmaları, genç Cumhuriyet ile geçmişin ilişkilerini tamamen koparmak için kullanıldığını dikkat çekmektedir (Lewis, 2007: XXVIII).

Latin Alfabesi ile alakalı ilk tartışmanın C. François Volney adlı bir Fransız dilbilimci tarafından başlatıldığı bilinmektedir. Tanzimat dönemiyle birlikte başlayan dil tartışmalarında yoğun olarak kendisine atıf yapılan Münif Paşa, 1863’de Mecmua-i Fünûn’da yayımlanan makalesinde Arap alfabesiyle yazılan yazıların farklı şekillerde okunabilmesinden meydana gelen okuma zorluklarına dikkat çekmektedir. Paşa, harflerin okunmasında hareke kullanılması durumunda bile okuma zorluklarının devam ettiğinin altını çizmektedir:

*Eğerçi erbâbı ellerine aldıkları yazıyı kemâl-i suhûlet ve sür'atle okuyabilirler ise de bu derece meleke tahsîli kesret-i iştigâlden nâşi kelimâtın suver-i tahrîriyyesiyle kesb-i ülfet ve muvâneset olunarak ma'nâsı ma'lûm olduğu cihetle olup yoksa mefâdı mechûl İbârât ve bâ-husus gayr-i me'nûs olan eşâmî ve kelimât sahihi vechile telaffuz olunamaz. Meselâ yalnız üç harfden mürekkeb olan; ( elif,vav, nun harfleriyle yazılan kelime) Türkçe'de ma'nidâr olarak üç (un, ün,ön) ve yine (kef, vav, re, kef harfleriyle yazılan kelime) altı suretle ( kürk, kürek, gevrek, körük, görk, görün) telaffuz olunabilip siyâk ü sibâk karînesiyle bu makûleler ma'nâ-yı maksûd üzere okunur ise de bi't-tabî' karâin-i mezkûreden ârî bulunan i'lâm ve esmâ-yı gayr-ı ma'lûmenin bu minvâl-i muharrer suret- telafuzları bilinemez (Mecmua-i Fünûn (No.14), 1863:74-77 akt. Budak, 2002: 592).*

Münif Paşa’nın konuşmasının belki de en dikkat çeken kısmı, Avrupa lisanlarının okuma kolaylığı sebebiyle bütün toplum kesimlerinin okuma yazmayı kolaylıkla öğrendikleri yönündeki sözleridir:

*Avrupalıların yazılarında müşkilât-ı mezkûre olmadığı misillü usûl-i ta'lîme dahi mümkün mertebe teshil olunduğundan altı yedi yaşında çocuklar peka'lâ okuyup yazmak öğrenmekde ve zükûr ü nisvân uşak ve amele gürûhuna varıncaya kadar ifade-i merâmıda muktedir olacak derece kitâbet tahsil ederler* (Mecmua-i Fünûn (No.14), 1863:74-77 akt. Budak, 2002: 592).

Paşa'nın sözleri herhangi bir ispat ya da istatistiki veriye dayanmıyor olsa da (Saltık, 2016: 58) döneminin başka önemli isimleri arasında benzer kanaate sahip olanlar vardır. Münif Paşa'dan beş yıl sonra Ziya Paşa, Londra'da sürgündeyken kaleme aldığı Hürriyet gazetesindeki bir makalesinde, çıkan kanunların toplum tarafından anlaşılamadığı için toplumun haklarını bilip talep edemediğinden şikayet etmektedir. "Amma Fransa ve İngiltere memâlikinde" durum bizdekinin tam tersidir diyen Ziya Paşa, oralarda vatandaşın haklarını arayabilecek derecede kanunları bildiğini ifade etmektedir. Lewis ise Ziya Paşa'nın bu iddiasını paylaştığı sayfanın hemen altına Chesterton'un 'The Secret People' adlı şiirinden şu iki mısraı ekleyerek Ziya Paşa'nın kanaatlerinin aksine benzer sorunların Batı toplumları için de geçerli olduğuna dikkat çekmektedir:

*We hear men speaking for us new laws strong and sweet,  
Yet is there no man speaketh as we speak in the street  
(Duyarız, adamlar konuşur bizim için güçlü ve hoş yeni kanunlar hakkında  
Yine de hiçbiri konuşmaz bizim konuştuğumuz gibi sokakta)* (Lewis, 2007: 19).

Ancak bu tartışmalar doğrudan bir alfabe değişimi önermemekte, okuma yazma zorluklarıyla ilgili tespit ve iyileştirme önerileri sunmaktadır. Tartışmalar varlığını II. Meşrutiyet döneminde de devam ettirmiştir. Dil bahsinde görüşleri paylaşılan isimlerden Kazım Nâmi [Duru], tam 53 yıl sonra Münif Paşa'nınkilerle paralel cümleler kuracaktır. Kazım Nami'ye göre de lisanımızı öğrenmek zordur, çünkü "harflerimiz hem fazladır, hem noksan"dır. Alfabede dildeki "bazı sesleri tebliğ edecek harflerimiz yoktur." (Kazım Nami, 1332a: 176). Ziya Gökalp (Gökalp, 1333d) ve Ömer Seyfettin'de dildeki Arapça ve Farsça terkiplerin çıkarılarak dilin hafifletilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ancak bunun yanında tasfiyeciliğe de karşı çıkmışlardır. Hatta Ömer Seyfettin tasfiyecilik fikrine şiddetli bir şekilde muhalefet etmektedir:

*Diyorlardı ki:*

*-Yazdığımız Türkçe değil. Artık Türkçe yazalım! Lisânımızda ne kadar Arapça, acemce kelime varsa çıkarıp atalım. Yerlerine asıl itibariyle Türkçe kelimeler koyalım...*

*Tanzimatçılar, edebiyat-ı cedideciler nasıl skolastik lisânı Türkçe, konuşulan lisânı “panova” zannediyorlarsa, tasfiyeciler de konuşulan lisânı bozuk, fakat tasfiye neticesinde meydana gelecek ‘cezr itibariyle hemcins’ lisânı halis Türkçe farz ediyorlardı (Ömer Seyfettin, 1335: 18).*

Alfabe tartışmalarına katılan isimlerden Nüzhet Sabit de çocukların okuma yazma güçlüğü çekmesinde harflerin, kelimenin farklı yerlerinde farklı yazılmasının en temel sebep olduğu görüşündedir: “Aynı harfin muhtelif şekilleri vücûda gelmiştir. Çocuklar bu şekilleri öğrenmek mecburiyetindedir.” (Nüzhet Sabit, 1334a: 666). Nüzhet Sabit, tartışmanın öncü isimleri gibi Türkçe ile İngilizce ve Fransızca’yı karşılaştırarak onların harflerinin her zaman aynı yazıldığına işaret etmiştir (Nüzhet Sabit, 1334a: 668).

Türkçe’nin okuma yazma zorluğuyla ilgili çözüm önerilerini sıralayan Nüzhet Sabit’in önerilerinden en çarpıcı olanı eski Türk yazılarına benzediğini söylediği Latin alfabesine geçilmesi ile ilgili olanıdır (Nüzhet Sabit, 1334a: 668). Ancak incelenen dergilerde Nüzhet Sabit’in bu teklifi herhangi bir tartışmaya sebep olmamıştır. Sadece Ali Kâmi (Ali Kâmi, 1334:40- 42) cevap mahiyetinde bir yazı kaleme almış ancak tamamen gramerle ilgili önerilerine yönelik teknik bir değerlendirme yapmıştır. Nüzhet Sabit’in Latin harflerine geçilmesi teklifine tepki verilmemesini iki türlü okumak mümkündür: İlki bu teklif büyük ihtimalle teklif gerçekleşebilir görülmediğinden tartışma konusu olmamıştır; ikincisi ise teklif, dilde kolaylık sağlamayı öneren ilmi bir değerlendirme olarak görülerek saygı gösterilmiştir. Ancak asıl dikkat çeken husus, teklifle ilgili lehte ve aleyhte tartışmanın görülmemesi, daha sonra siyasi-dini bir bağlamda tartışılan Latin harfleri meselesinin – o dönem için – böyle bir konumlandırmaya tabi tutulmamış olmasıdır.

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcileri, dilin ağdalı kısmının çıkarılması, halkın konuştuğu yaşayan dilin kullanılması gerektiği üzerinde durmuşlar, alfabe ile ilgili iyileştirici düzenlemeler yapılmasını önermişlerdir. Ancak araştırma kapsamındaki yayınlarda Latin alfabesine geçiş vurgusu az sayıda örnek dışında öne çıkmamış bir başlıktır.

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışmada, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin nasıl bir birey düşüncesine sahip oldukları konusu eğitimcilerin kendi metinlerinin yer aldığı dönemin eğitim dergileri üzerinden incelenmiştir. Çalışma kapsamında birey düşüncesini incelerken iki alt alandaki birikime odaklanılmıştır. Bu alanların ilki, eğitimcilerin bireyi doğrudan duygu, düşünce ve beden açısından tanımlayan görüşlerini içermektedir. İkincisi ise, eğitimcilerin nasıl bir eğitim düşüncesine sahip oldukları, bu düşünceleri besleyen iç ve dış bilgi kaynakları, yeni bireyin yetiştirileceği okulu ve öğretmeni nasıl konumlandıkları gibi hususlar ele alınmak suretiyle bireyin yetiştiği çevreyi tanımlayan teorik ve pratik alanları kapsamaktadır. Çalışmada incelenen konulardan biri de eğitimcilerin ortaya koyduğu birikimin ve tekliflerin eğitim politikalarına ne düzeyde yansıdığıdır.

II. Meşrutiyet dönemi, Türkiye’de modern eğitimin yoğun olarak kurumsallaştığı ancak henüz tek ve mutlak hâkim eğitim paradigması haline gelemediği bir dönemdir. Bu yönüyle II. Meşrutiyet Dönemi -Osmanlı modernleşme sürecinin tamamında olduğu gibi- klasik ve modern eğitimin birlikte yürütüldüğü bir dönemdir. İki farklı birikimi birlikte anlama, yorumlama, sentezleme ve yeniden üretme çabasındaki II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinin tartışmaları, son derece özgün bir içeriğe sahiptir. Eğitimcilerin güçlü bir şekilde savundukları çift boyutlu eğitim anlayışı, Milli Eğitim Bakanlığı’nın 23 Ekim 2018 tarihinde yayımladığı *2023 Eğitim Vizyonu* belgesinde yer alan: “Bizim medeniyetimizin insan tasavvuru sadece maddi mükemmeliyeti benimsemez; gönlü ve bilimi, mana ve maddeyi, talim ve terbiyeyi birlikte ele alan bir bütünden beslenmektedir” (s.7) şeklindeki yaklaşımla da örtüşmektedir. Bu büyük benzerlik II. Meşrutiyet Döneminde ortaya koyulan birikimin günümüz eğitim sistemine düşünce ve uygulama düzeyinde hala katkı sağlama potansiyelinin olduğunu göstermektedir.

Osmanlı dönemi eğitimde modernleşme sürecini inceleyen araştırmaların önemli bir bölümünde bu süreç, yoğun olarak klasik ve modern eğitim aktörlerinin her düzeyde çatıştığı, iki başlı bir eğitim anlayışının varlığı üzerinden tanımlanmaktadır. Bu araştırmanın ulaştığı bulgu ise dönemin eğitim anlayışını iki başlı yerine çift yönlü olarak tanımlamanın daha doğru bir yaklaşım olacağı şeklindedir. İki başlılık, birbiriyle mücadele içinde farklı yönlere giden iki eğitim sistemini ifade etmektedir.

Bunlardan biri kendini dayatırken diğeri bu dayatmaya rağmen kendisine alan açmaya ve var olmaya çalışıyor olmalıdır. Ancak çift yönlülük böyle bir mücadeleden ziyade yeni ihtiyaçlar sebebiyle var olana tamamlayıcı bir boyutun eklenmesi anlamına gelmektedir. Modern dönem Osmanlı eğitim sisteminin yapısı düşünüldüğünde mevcut sistemin yeni olanı kabul etmekle kalmadığı, bizzat inşa sürecine katıldığı görülmektedir. Zaman zaman pratik çatışma alanları ortaya çıksa da klasik eğitim kurumlarına mensup çok sayıda ismin modern eğitimin yapılandırılma ve sürdürülme süreçlerine olan desteğini Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar sürdürdüğü gösteren çok sayıda örneğin olduğu bilinmektedir.

Osmanlı eğitimcilerinin çatışan eğitim yaklaşımı yerine çift yönlü eğitim anlayışını benimsemelerinde, Osmanlı modernleşme tecrübesinde din-bilim ilişkisinin Batı tecrübesinden daha farklı bir yere oturmuş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma kapsamında yazıları incelenen eğitimcilerin, çabalarını bu iki alanın çatışması üzerine değil, uygun bir terkipte bu alanların birbirini nasıl tamamlayacağı üzerine yoğunlaştırdıkları anlaşılmaktadır. Dinin birey ve toplum hayatını düzenleyen boyutu, eğitimciler tarafından bilimin alanını daraltıcı değil, ıslah edici olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple farklı coğrafyalarda ortaya çıkan, kendi tarihsel ve sosyal dinamikleri içinde şekillenmiş olan tecrübelerin birebir uyarlanması, Osmanlı eğitiminin modernleşme sürecinin de benzer şekilde yaşandığının varsayılması, Osmanlı tecrübesinin sağlıklı bir şekilde anlaşılmasını engellemektedir.

Elde edilen bulgulara dayanarak, II. Meşrutiyet Dönemi'nin kendine has özelliklere sahip bir zaman aralığı olduğunu söylemek mümkündür. Dönemin eğitimcileri, bir taraftan kendi düşünce havzalarında üretilmiş bilgi birikimini değerlendirirken diğer taraftan dünyadaki yeni tecrübe ve birikime yoğun olarak nüfuz etme çabası içinde olmuşlardır. Farklı tecrübeleri büyük bir merakla inceleme, anlama ve kendi birikimlerine katma isteğine sahip olan eğitimciler arasında uluslararası tecrübeye sahip çok sayıda isim bulunmaktadır. Metinlerinden de anlaşılacağı üzere bu isimler, etkileşim içerisinde oldukları ülkelerdeki eğitim sistemlerinin belirli süzgeçlerden geçirilerek alınması gerektiğinin farkındadır. Bu konuda Necmeddin Sadak'ın (1332a: 83) yaklaşımı eğitimcilerin konuyla ilgili genel yaklaşımını yansıttak düzeydedir. Çocukları başka muhitlerin terbiyesiyle yetiştirmenin onları kendi muhitlerinden koparacağına işaret eden Sadak, orada başarılı olan sistemin aynı şekilde buraya



taşınması durumunda beklenenin aksine, felakete sebep olabileceği uyarısında bulunmaktadır. Aynı yaklaşımı birçok eğitimcide görmek mümkündür.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitimcilerin uluslararası tecrübe edinmeleri için yurt dışına gönderilmelerine önem verilmiştir. Devletin her bakımdan sıkıntı yaşadığı bir dönem olmasına rağmen, çok sayıda eğitimci Fransa, İngiltere, İsveç, Almanya, Belçika gibi ülkelere gönderilmiş ve oralarındaki yeni eğitim kurumlarını ziyaret ederek tecrübe kazanmışlardır. Bu ziyaretlerde tecrübe kazanma isteğinin yanında eğitimcilerin -genel olarak Osmanlı aydınının- sahip olduğu özgüven ve düşünce sistemindeki esnekliğin de önemli iki etken olduğu düşünülmektedir. Farklı dinden ve milliyetten insanı bir arada barındıran çok kültürlü bir imparatorluk tecrübesinin getirdiği esneklik, Osmanlı tecrübesi için vurgulanması gereken önemli değerlerden biridir. Söz konusu esneklik hem milliyet hem de inanç boyutuyla farklılıkları kendine özgü bir şekilde anlama, kabul etme ve nitelikli bir irtibat kurarak ondan yararlanma becerisi getirmektedir.

Modernleşme döneminde de görülen bu durum, aslında yüzyıllardır süregelen bir ilişki biçiminin doğal yansımasından başka bir şey değildir. Cemal Kafadar'ın da dikkat çektiği üzere, ilk dönem Osmanlı tarihçilerinden Ahmedî'nin (1334-1413) *İskendernâme*'si, Makedonyalı Büyük İskender'in efsaneleşmiş hikayelerinden oluşmaktadır. İskender hikayelerinin yanında Aristo, Eflatun, Calinus (Galen) gibi Batı düşüncesinin önde gelen isimlerine ait eserler, adil Hint hükümdarı Anuşirvan'ın hikayeleri ve ahlak klasığı olan *Tûtinâme* gibi Doğu kültürüne ait birikimin, klasik dönem Osmanlı kültür meclislerinde paylaşılması sıradan bir hadisedir (s. 23). Şüphesiz bu esnek ilişki biçiminin gelişmesinde, Osmanlı sisteminin üzerine inşa edildiği kültürün ve değerler sisteminin gücüne olan inançtan kaynaklı özgüvenin etkisi büyüktür.

Eğitimcilerin yaşadıkları problemlere karşı farkındalık düzeylerinin yüksekliği ve meselelere yaklaşımdaki ciddiyetleri, dikkat çekilmesi gereken özellikler arasında yer almaktadır. Büyük küçük hemen her datayı aynı ciddiyetle ele alarak tartışmışlardır. Eğitimcilerin farkındalık düzeylerini vurgulamak adına İsmail Hakkı Bey'in okullarda kullanılacak materyaller üzerine yaptığı sorgulama önemli bir örnektir. O, okul materyallerinin eğitime olan etkisini tespit etmek için söz konusu materyali üreten insanların bilgi birikimini, düşünce yapısını, materyallerin üretim maksadını, tasarımında nereden esinlendiğini detaylı bir şekilde sorgulamaktadır. Okul eşyalarını

yapan ve yaptıran insanların “idealleri, servetleri, fikri seviyeleri” ve sosyal tabakalarını soran İsmail Hakkı Bey, bu eşyanın hangi okulların, hangi kurumların ve hangi milletlerin eğitim materyallerine benzediğini sormaktadır (İsmail Hakkı, 1333a: 47-48). İsmail Hakkı Bey, eşya üzerine sorgulamasını öğrencinin hürriyetinden estetiğe kadar derinleştirmektedir.

Araştırma verileri üzerinden ulaşılan sonuçlardan biri de II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin Batı tecrübesinin yerli içerikle uyumlu bir terkiibini oluşturabilmek için yoğun bir zihni çaba sarf etmiş olduklarıdır. Eğitimciler, farklı bir eğitim ve düşünce havzasından yapılan transferin ne anlama geldiğini fazlasıyla bilecek yetkinliktedir. Metinlerde bireyin uyum sağlayacağı çevrenin hem maddi gerçekliğin yaşandığı hayatı hem de toplumun ruhunu oluşturan soyut alanı içine alacak genişlikte olduğu kolayca anlaşılmaktadır. Pratik alana dair birikimler; “talim”, “fennî terbiye”, “müstahsil [üretici] terbiye”, “asrî terbiye”, teknoloji, “gerçeklik hükümleri”, “beynelmilel terbiye” gibi kavramlarla ifade edilmiştir. Soyut alana ait birikimi ifade etmek için ise; “millî terbiye”, “kıymet hükümleri”, “kültür”, “anane” gibi kavramlar kullanılmıştır. Birinci grupta yer alan kavramlar, dünyanın herhangi bir yerinde üretilmiş olan “fen ve teknoloji”yi, çeşitli bilim dallarına ait “yöntem”i, bireye ait “girişimci” ve “üretici” bir ruhu hedeflerken; ikinci gruptaki kavramlar “din”, “ahlak”, “iktisat”, “hukuk”, “estetik”, “bedîîyât”, “dil”, “tarih” gibi toplumun soyut değerler alanındaki kazanımlarını hedeflemektedir. Ziya Gökalp gibi eğitimci düşünürler, soyut değer alanındaki birikimi “kültür” üst başlığının içine alarak tanımlamışlardır.

Eğitimin iki boyutunun birlikte uygulanması ve bunların arasındaki uyumun sağlanması, tartışılan metinlerde varlık yokluk meselesi olarak görülmüştür. İsmail Hakkı Bey’in tanımlamasıyla ifade edilecek olursa, bunlardan birinin yokluğu durumunda milletler ya millî – gayrı asrî” ya da “asrî – gayrı millî” olarak sınıflandırılmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre, birinci durumdaki içe kapanık milletler güçlülerin yumrukları altında ezileceklerdir; ikinci durumdakiler ise başka kültürlerin içinde eriyip kaybolacaklardır. Her iki durumda da toplumu zayıf düşürüp varlığını tehlikeye atacak olan tek boyutlu eğitimi sömürge eğitim yöntemi olarak tanımlayan eğitimciler hem toplumsal birikimin hem de günün ihtiyaç duyduğu donanımın birlikte aktarıldığı milli ve asrî bir eğitim önermektedirler.

Araştırma kapsamında incelenen metinler, eğitimcilerin tartışma adabı ve fikri olgunluk düzeyleri hakkında da önemli ipuçları vermektedir. En zıt fikirler aynı

dergide yer alabilmekte ve seviyeli bir şekilde sürdürülen tartışmalar seri yazılar halinde devam edebilmektedir. Söz gelimi Muallim dergisinde, Ziya Gökalp'ın millî terbiye konulu uzun yazı dizisi başta Satı Bey olmak üzere farklı eğitimciler tarafından kıyasıya eleştirilmiştir. Bu tartışmalar düşüncelerin gelişip olgunlaşmasına ve yer yer değişmesine sebep olabilmektedir. Aynı örnek üzerinden devam edilecek olursa Gökalp, Muallim'deki yazılarının birinde liselerin fen kısmının tamamen kaldırılıp yerine kültür eğitiminin verilmesini önermişken (Gökalp, 1332b: 32- 39), gelen eleştiriler üzerine sonraki yazılarında bu görüşünü değiştirerek lise eğitiminde sosyal bilimlerle fen bilimlerinin birlikte, dengeli bir şekilde verilmesi gerektiği ifade etmiştir (Gökalp, 1333a: 231). Daha da çarpıcı bir örnek olarak milliyetçi bir çizgi izleyen Muallim dergisinde Sadrettin Celal'in Türk ve İslam milliyetçiliğini yanlış bulan, millî terbiyeyi reddeden yaklaşımı da yine Muallim dergisinde yer almıştır. Ona göre “bugün kabul edilebilecek bir tek medeniyet, yirminci asır medeniyeti vardır.” (Sadrettin Celal, 1332: 115- 122). Ziya Gökalp'ın temel tezlerini adeta yok sayan fikirlerin, onun etkili isimleri arasında yer aldığı bir yayında yer bulabilmesi, tartışma adabı konusundaki seviyeyi görmek açısından iyi bir örnektir.

Araştırma kapsamında metinleri incelenen eğitimcilerin, tartışmalarını sürdürürken kullandıkları kavramları oldukça bilinçli bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda millilik ve milliyetçilik kavramları arasındaki ayrıma vurgu yapılması gerekmektedir. Bu kavramların aralarında herhangi bir ayrıma gitmeden kullanılması, dönemin zihin dünyasına nüfuz edilmesini zorlaştıracak bir yaklaşımdır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yükselen millilik vurgusunun ırk kavramından daha geniş bir anlam taşıdığı ve Osmanlı millet sitemindeki din bağına da içine alan bir kullanıma sahip olduğu, altı çizilmesi gereken bulgulardan biridir. Benzer şekilde Türkçülük söyleminin de ırk temelli yaklaşımdan ziyade, millilik vurgusu içinde yer alan kavram dünyasını kapsayacak genişlikte kullanımının yaygın olduğunu vurgulamak mümkündür. Türkçülüğün öncü ismi Ziya Gökalp'ın, 1916 yılındaki metinlerinde Türkçülüğü millî kültürü aramaktan ibaret gören ve bunun da en yüksek seviyesinin Osmanlı'da bulunduğunu, onun yerine eski Türk medeniyetlerini canlandırmaya çalışmanın yanlış bir arayış olduğunu ifade etmesi, bahsedilen genişliği vurgulamak adına dikkatten kaçmaması gereken bir ayrımdır (Gökalp, 1332a: 3-9).

Milliyetçilik tartışmaları çerçevesinde cevap üretilmesi gereken sorulardan biri de milliyetçiliğin tabii bir gelişim evresi olarak mı, yoksa dönemsel zorunluluk olarak mı

ortaya çıktığıdır. Mustafa Şekip, Muallim dergisinde yayımlanan yazısında, Türk toplum vicdanının “aşiret mefkûresinden” daha geniş olan “ümme mefkuresine” geçtiğini, bugün tekrar “Türk ictimâi vicdânının (ümme)ten (millet) mefkuresine” geçiş yaptığını belirtir. Ancak Şekip, bunu geçici bir gerileme hali olarak tanımlamaktadır. Ona göre bu hal “daha ilerilere hızlanmak için” yapılan bir “toplanma devresi”nden başka bir şey değildir. Bu ideal de, önceki düşünce akımları gibi sürecini tamamladıktan sonra, daha geniş ve daha “rûhi” bir ideale yerini bırakacaktır. Çünkü “rûhu beşer bir zemberek gibidir” daralması daha hızla genişlemek içindir diyen Mustafa Şekip’in (1332: 210) bu görüşlerinin, 1916 yılında İslamcı düşüncenin önde gelen yayın organlarından Sebilürreşad’da değil de Ziya Gökalp’in etkili yazarları arasında yer aldığı ve millî terbiye konularının en fazla tartışıldığı yayın organlarından Muallim’de yer bulabilmiş olması, özelde milliyetçilik genelde ise dönemin bütün fikir akımları ile ilgili kabuller üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğini hatırlatmaktadır.

Eğitimcilerin okul ve öğretmen ile alakalı görüşleri, benimsedikleri eğitim felsefesiyle paralel bir seyir göstermektedir. Her şeyden önce dönemin eğitimcilerinin, okulu toplumun ihtiyaç duyduğu bireyi yetiştirmede en etkili araç olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Eğitimciler, okulun fiziki yapısı, ders materyalleri, bilgi aktarım usulleri gibi konularda dünyadaki gelişmeleri neredeyse eş zamanlı olarak takip etmeye çalışmışlardır. Okul mimarisi, öğrenci ve öğretmen sağlığı, eğitim yöntemleri üzerinde yapılan tartışmalar, eğitimcilerin dış dünyadaki gelişmeleri ne denli yakından takip ettikleri konusunda fikir verecek niteliktedir. Eğitimcilerin önerdikleri müfredat içeriği ise terbiye eğitimi ile meslek eğitimi ve yüksek tahsil olmak üzere iki boyutlu vurgusuyla öne çıkmaktadır. Eğitimin teknik yönüyle ruh boyutunu net bir şekilde ayıran eğitimciler, her iki alana ait bilginin aktarılma usulünün uygun yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Eğitimciler, müfredata yönelik vurgularında müspet ilimler olarak tanımlanan (fen-matematik) ilimlerin mantığı ile değer alanına ait aktarılacak birikimin farklı bir sisteme sahip olduğunun ayrımını bilinçli bir şekilde yapmaktadır. Eğitimin sadece fen bilimlerinin mantığıyla yürütülmesi durumunda savrulmuş, “seciyesiz” ve “serseri” ruhların ortaya çıkacağı, sömürge yönetimi uygulanan ülkelerde yaşanan tecrübeler de atıf yapılarak ifade edilmektedir. Çocuklara dilleri, edebiyatları, dinleri ve tarihleri etkin bir şekilde öğretilirse, o zaman fen bilimleri ile elde edecekleri kazanımı

toplumun ilerlemesi için bir “alet” olarak kullanabileceklerine dikkat çekilmektedir. Eğitimciler bu tespiti yaptıktan sonra, bütün bu sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesinin iki alana ait birikimin ortak bir anlayışla birleştirilmesi halinde mümkün olacağını vurgulamışlardır. İki ayrı alana ait içeriğin ortak bir anlayışla sunulabilmesi için, içeriği bu amaca uygun şekilde yapılandırılmış felsefe dersinin müfredatta etkin bir şekilde yer alması gerektiğine dikkat çekmişlerdir (Gökalp, 1332c: 67) (Satı, 1334b: 2-3).

Eğitimciler, yeni birey düşüncesine uygun olarak disiplin anlayışı konusu üzerinde de ciddiyetle durmuşlardır. Bu dönemde daha önceki dönemlerde makbul görülen sessiz, hareketsiz, kendisine verilen olduğu gibi yansıtan öğrenci yerine meraklı, araştırmacı, hür fikirli, muhakeme yeteneği gelişmiş, girişimci, üretken ve özgüveni yüksek öğrenci profili öne çıkarılmış; bu sebeple onlarla kurulan ilişkinin dilini belirleyen disiplin anlayışında önemli değişiklikler önerilmiştir. Yeni dönemin disiplin tanımı, öğrencilerin potansiyelini bastıran değil teşvik eden, geliştiren, yetkinliklerini öne çıkaran, cesaretlendiren ve uluslararası arenada kendilerini ifade edebilme yeteneklerini destekleyen bir eğitim yaklaşımına uygun olarak yeniden yapılmıştır. Bu çerçevede özellikle Maarif Nezareti tarafından 1863’te ilkokul öğretmenleri için hazırlanan bir talimatnamede yer alan ve “şer’i şerifte” de yeri olmadığı altı çizilerek resmen yasaklanan dayak uygulamasının, II. Meşrutiyet Dönemi’nde artık eğitim kurumlarından tamamen çıkarılması gerektiği etkili bir şekilde ifade edilmiştir.

Cumhuriyet yönetiminin kendi idari sistemini Türk milliyetçiliği ve Batı medeniyetinin bir parçası olmak üzere konumlandırması, II. Meşrutiyet Dönemi’nin düşünce düzeyinde ürettiği zengin birikimin anlaşılmasının önündeki doğal engellerden birisi olarak tanımlanabilir. Bu iki akımın dışında kalan birikim sadece göz ardı edilmekle kalmamış, varlıklarını sürdürme zeminini dahi kaybetmişlerdir. Dönemin sağlıklı bir şekilde anlaşılmasının önündeki engellerden bir diğeri de II. Meşrutiyet döneminin eğitim aktörleri arasında olup daha sonra erken Cumhuriyet döneminde de rol alan isimlerin geçmişe dair aktardıkları bilgilere uyguladıkları muhtemel oto sansürdür. Özellikle 1920’lerin sonlarına gelindiğinde Cumhuriyet değerleriyle örtüşmeyen görüşlerin paylaşılma imkânının kalmadığı görülmektedir. Genç Cumhuriyet’in kazanımlarını koruma hassasiyetinin oldukça yüksek olduğu bu dönemde hem dış hem iç sansür mekanizmalarının bireyleri seçici davranmaya ittiği söylenebilir. Değişim sürecini bazı edebi eserler üzerinden de görmek mümkündür.

Söz gelimi Refik Halit Karay'ın sürgündeyken kaleme aldığı *Delî*<sup>42</sup> adlı oyunu, II. Meşrutiyet'in ilanıyla başlayan ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında gerçekleşen inkılapların, kısa sürede bireylerin düşünce ve hayat tarzı üzerinde ne denli dramatik bir değişim etkisi yaptığını etkili bir şekilde tasvir etmektedir. İnkılapların farklı düzeydeki yansımaları değerlendirmek bu çalışmanın konusu değildir. Burada II. Meşrutiyet Dönemi birikiminin dönemin aktörleri dahi olsalar erken Cumhuriyet döneminde üretilmiş olan literatür üzerinden sağlıklı bir şekilde anlaşılamayabileceğine işaret etmek istenmektedir. II. Meşrutiyet Dönemi'nin içinde barındırdığı özgün birikimin anlaşılabilmesinin ancak dönemin kendi zaman sınırları içerisinde üretilmiş olan devasa birikime nüfuz etmek suretiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

Eğitimcilerin, varlık yokluk savaşının verildiği bir dönemde (1917) ciddiyetle üstlendikleri aydın sorumluluğu da, metinlere yansıyan önemli konulardan biridir. İsmail Hakkı Bey'in eğitim materyalleri üzerine bu derece detaylı bir sorgulama yapabilmesi, onun eğitim meselesini ne kadar hayati bir önem atfettiğinden başka büyük bir bilgi birikimine, şuurlu bir akla, derin bir bilince ve ağır bir sorumluluk duygusuna sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Aynı tarihte Reşit Galib'in okul binalarının yön meselesini irdelemesi, İbrahim Alaaddin'in Açık Hava Mektepleri gibi konuları tartışmaları da yine aynı bilincin yansıması olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularından ulaşılabilecek sonuçlardan bir diğeri de II. Meşrutiyet Dönemi eğitim sisteminin zihniyet boyutunun anlaşılmasında örtülü müfredat uygulamalarının önemli bir yere sahip olduğudur. Öğrenci karneleri, diplomalar, mükafaat belgeleri, ritüeller, ortak yapılan faaliyetler vb. üzerinden eğitimin kanun ve yönetmelik gibi dokümanlarda yer almayan boyutlarını fark etme imkânı vermektedir.

---

<sup>42</sup> Oyunun baş karakteri Maruf Bey'in yakın dostu olan ve vaktiyle “Tefsir-i şerif okuturdu, ülemeden... Ben ona Farisi talim eder, Mevlana'yı tercüme ederdim, o da bana Kadı-i Beyzavi'yi” diye tarif ettiği Hoca Yakup Efendi, kısa süre sonra “dili koruma encümenine aza tayin” edildiği gibi aynı zamanda “Kadınları dansa alıştırma derneği ve gebe kadınlar cemiyeti reisi” olarak da görev yapan Yakup Tekin Bey'e dönüşmüştür (Karay, 13-14). Refik Halid kitabın başına inkılapları eleştiriyor gerekçesiyle kendisine şikayet edildiğinde Atatürk: “*inkılâbımızı hicvetmiyor, tebarüz ettiriyor*” sözünü koymuştur.

Derslerin çeşitlerinden ders isimlerinin listede sıralanışına kadar her bir detay dönemin zihin dünyasını yansıtan birer göstergedir. Günümüz karnelerinde önem sırası itibariyle Türkçe dersinin ilk sıraya yazılması gibi, II. Meşrutiyet Dönemi diploma ve karnelerinde listelenen ders isimlerinin ilk sırasına Kur'an-ı Kerim, Ulum-u Diniye gibi ders isimlerinin yer alması, üzerinde durulmayı hak eden bir ayrıntıdır. Okulun müfredatında formal işleyişin izlerini takip etmek mümkünken, Kabataş İdadisi'nde bir öğrenciye namaza devam etmesinden dolayı "Aferin Belgesi" verilmesi, modern okulun dini pratiklerin aktarılması gibi bir misyona da sahip olduğu hakkında bilgi vermektedir. Başka bir örnek olarak dergilerde yer alan son sınıf öğretmen adaylarına ait bir fotoğrafta öğrencilerin hepsinin sarıklı cübbeli olması, klasik-modern eğitim kurumları arasında zihniyet düzeyindeki ilişkiyi karşıtlık üzerinden okuyan yaklaşımlara ihtiyatlı yaklaşılması gerektiğini düşündürmektedir.

Okullar kapsamında tartışılan önemli başlıklardan biri de Tevhidi Tedrisat meselesidir. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin bu konuyu tartışma biçimi, Cumhuriyet dönemindeki uygulamalardan çok daha kapsamlıdır. Tartışmanın okulların yönetimi ile ilgili boyutu bir yandan medrese ve Tanzimat dönemi okulları gibi farklı zihin dünyasını temsil ettiği düşünülen kurumlar üzerinden yürütülürken, diğer taraftan aynı dönemde ve benzer bir zihin dünyasına sahip olan askeriye ve çeşitli nezaretlerin idaresi altında işleyen okulların varlığı üzerinden sürdürülmüştür. Eğitimciler çok başlı idare uygulamalarını ortak vurgunun kaybolmasına sebep olarak görmüşlerdir. Tevhidi Tedrisat'ın tartışılan diğer bir yönü ise fizik, kimya, riyaize gibi fen dersleri ile edebiyat, tarih, din, ahlak gibi kültür derslerinin ortak bir yöntem ve mantalite içinde nasıl uyumlu hale getirileceği ile alakalıdır. Eğitimcilere göre, bunların uyumsuzluğu çocukların ruhlarında buhranlara sebep olduğundan, "tevhid edilerek" ortak bir ilim düşüncesi oluşturulmalıdır.

Eğitimciler, yeni bireyin yetiştirilme sürecinde öğretmeni eğitim sisteminin yürütücüsü ve yeni neslin yetiştiricisi olan çok yönlü bir aktör olarak değerlendirmişlerdir. Her ne kadar klasik eğitim sistemindeki hoca ile modern eğitimin öğretmene yüklediği misyon aynı olmasa da Osmanlı tecrübesi bu konuda da kendisine özgü bir yol benimseyerek öğretmenden branşı olan bilim dalı ile birlikte değer alanına ait birikimi de aktarmasını beklemektedir. Sıraceddin'in, öğretmenin birey ve toplum hayatındaki kritik rolünü vurgulamak için onu doktorlara benzetmesi, öğretmenin konumunu görmek bakımından dikkat çekicidir. O, bireyin kötü terbiye edilmesiyle

yanlış tedavi edilmesini eş değerde öldürücü olarak görmektedir. Eğitimcilerin öğretmenlerden öncelikli beklentisi, çocuklara 20. yüzyılın bireyinin ihtiyacı olan yeis yerine umudu, tembellik ve miskinlik yerine azmi aşılması, yeteneklerini ortaya çıkarıp onların gelişimini desteklemesidir. Bunun için de öğretmenin rol model olması ve işini aşkla yapması, merhametli, hoşgörölü, ahlaklı ve milletiyle ilgili yüksek ideal sahibi olması gerektiğinin altı önemle çizilmektedir.

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen katkıyı sağlayabilmeleri için ortak bir felsefeye sahip olmaları gerektiği, eğitimcilerin önemle üzerinde durdukları bir başka konudur. Öğretmenlerden başta fen ve dini dersler olmak üzere farklı derslerin ortak bir felsefi yaklaşımla aktarması beklenmektedir. Eğitimin ortak bir amaç etrafında yürütülebilmesi için öğretmenlerin alan bilgilerinin yanında, pedagoji, sosyoloji, felsefe gibi sosyal bilimlerin farklı disiplinlere ait ortak birikime sahip olmaları gerektiği, eğitimcilerin bu kapsamdaki vurguları arasında öne çıkmaktadır. Benzer şekilde branş ayrımı yapmadan öğretmenlerden beklenen önemli görevler arasında vatan sevgisinin aşılması ve ahlaki değerlerin kazandırılması da yer almaktadır. Öğretmenliğin farklı mesleklerle birlikte yürütölen bir meslek olmaktan çıkarılıp, ciddi bir eğitim süreci sonunda hak kazanılan bir meslek olduğu da altı çizilen konularındandır. Öğretmenlerden sadece öğrencilerin değil bütün toplumun aydınlanması için “muallim ordusunun” bir neferi olarak sorumluluk üstlenmesi beklenmektedir. Özellikle Almanya’nın kalkınmasında ve Balkanlardaki azınlıkların bağımsızlık sürecindeki etkisi, öğretmenin toplum üzerindeki gücünü göstermiştir.

Metinlerde eğitimcilerin yeni birey düşüncesini ağırlıklı olarak çocuk ve kadın üzerinden tanımladıkları görölmektedir. Çocuk, toplumun üzerine inşa edileceği en temel yapı taşı olarak kabul edildiğinden gelecek onun üzerinden kurgulanmaktadır. Kadın ise bu yapı taşından milletin burçlarını inşa edecek tasarımcı olarak konumlandırılmaktadır. Bu sebeple hem çocuğun hem de kadının toplumsal konumunu, eğitimini ve yetkinliklerini ciddiyetle ele alan eğitimciler, yeni bireyin düşünce, his ve beden terbiyesi üzerinde detaylı bir şekilde çalışmışlardır.

20. yüzyılın çocuklar üzerine kurulmakta olduğunun farkında olan II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri, pedagoji sahasında ortaya çıkan gelişmeleri çok yakından takip etmişlerdir. Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi çocuk konusunda da teorik alanla pratiğin, uluslararası birikimle yerli içeriğin terkiğine odaklanıldığı anlaşılmaktadır. İbrahim Alaaddin’in hangi bilim alanının çocuğu hangi açıdan tanımladığı ile alakalı



olarak dikkat çektiği noktalar dönemin yaklaşımını yansıtacak niteliktedir. Ona göre eğitimin teorik boyutunu inceleyen pedagoji ile psikoloji “çocuk nedir?” sorusuna cevap ararken, terbiye ve ahlak “nasıl olmalıdır?” sorusunun cevabını vermeye çalışmaktadır. Nasıl sorusu nitelik alanına ait bir soru olarak sorulmuş ve değerler bağlamında üretilecek cevaplarla şekillendirilmeye çalışılmıştır. Günümüz modern eğitimin onca teknik imkâna rağmen yaşadığı bunalımın temelinde, modern döneme kadar gelen düşünürlerin ciddiyetle taşıdıkları değer alanının nasıl aktarılacağı ile alakalı kaygının ihmalinde yattığını ortaya koyan araştırmaların varlığı (Kenan, 2013: 275) düşünüldüğünde, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerin bilim-değer uyumu/bütünlüğü konusunu ne derece önemsedikleri anlaşılmaktadır.

Eğitimciler, çocuğu toplumun çekirdeği olan insan “namzedi” olarak gördükleri gibi, çocukluk dönemini de hayata hazırlık devresi olarak kabul etmektedirler. Bu süreçte okul ve aile başat aktör olarak tanımlanmakta ve ailelerin rolünün önemine işaret edilmektedir. Eğitimcilere göre, ailenin kazandırması gereken terbiyenin yeri başka bir kurum tarafından doldurulamayacak kadar kıymetlidir, okul ve öğretmenin vereceği terbiye ise aile terbiyesinin tamamlayıcısıdır. Eğitimciler, çocukların gelişim evreleri, kritik dönemler, yeni öğrenme yöntemleri gibi konularda pedagojik verileri dikkatle izlemişler ve bunları büyük oranda benimsemişlerdir. Bunun yanında onların seçicilik konusunda her zaman dikkatli olmaya çalıştıkları da bir gerçektir. Söz gelimi çocuklarda etkili bir eğitim aracı olarak oyun ve oyuncağın önemi üzerinde durmalarına karşın, toplumun çocuk üzerindeki etkisi noktasında kendi dinamiklerine göre kanaat bildirmektedirler. Toplumun çocuk üzerindeki etkisinin olumsuz olacağını düşünen ve eğitim sürecinde çocukların bu etkiden uzak tutulması gerektiğini savunan Hobbes, Pascal ve Rousseau gibi düşünürlerin bu yaklaşımı büyük oranda eleştirilmekte ve bu etkinin hem olumlu hem de olumsuz şekilde kendini göstereceği kanaatinin öne çıktığı görülmektedir.

Metinlerden anlaşıldığına göre, çocuk eğitimi konusu çok yönlü tartışılmış olsa da toplumun bu konuda henüz yeterince bilinçli bir noktaya gelmediği kanaatini taşıyan eğitimciler, toplumun çocukla kurduğu ilişki biçiminin büyük oranda çocuğun cesaretini kıran, neşesini söndüren, umutlarını karartan bir niteliğe sahip olduğu görüşündedir. Onlara göre, kışla disiplini ile yürütülen ve neşeden yoksun yöntemler, çocuklarda “kansızlık”, “hayalperestlik”, “mahzûniyet” gibi olumsuzluklara sebep olmaktadır. Yeni dönemde çocuklara ilim ve fen bilgisi kazandırmanın yanında onları

toplumun ihtiyaç duyduğu meraklı, yaratıcı, üretken, cesur, cüretkar, iradesi güçlü ve fikirlerinden emin bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği önerilmektedir.

İncelenen eğitim metinlerinde kadın konusunun özel bir yerinin olduğunu söylemek mümkündür. Kadının toplumdaki konumu, sosyal rolü ve eğitimi, eğitimcilerin gündeminde geniş bir tartışma zemini bulmuş ve yürütölen tartışmalarda kadın, yeni birey ve yeni toplum düşüncesinin merkezinde konumlandırılmıştır. Öncelikle, kadının eğitimciler tarafından son derece saygın bir konumda göröldüğü tespitinde bulunmak yerinde olacaktır. Bu saygınlık ona yüklenen sosyal rol üzerinden şekillenmekte ve kız çocuklarının eğitimi de bu role hazırlanma süreci olarak görölmektedir.

Yürütölen tartışmalarda kadının sosyal konumunun merkezine ailenin yerleştirildiği, onun merkezinde ise terbiye eden, nesil yetiştiren yönüyle anneliğin temel statü olarak kabul edildiği anlaşılmaktadır. Günümüz anlayışıyla değerdendirildiğinde, kadını aile merkezli konumlandırmanın onu sosyal hayattan kopardığı veya kamusal alandan geri bıraktığı şeklinde yorumlanması mümkündür. Ancak bu konu, dönemin eğitim metinlerinin tartışma dili ve yaklaşımı açısından değerdendirildiğinde, kamusal görünürlüğün çok da kıymetli bir vurgu olarak öne çıkmadığı görölmektedir. Benzer şekilde kadının iş hayatında yer almasına karşı çıkılmamakta ancak bu alan ondan beklenen birey ve toplum terbiyeciliği rolünün yanında ikincil önemdeki uğraşı alanı olarak değerdendirilmektedir.

Kadının sosyal statüsünün belirlenmesinde toplumsal problemlere çözüm üretme isteği ve milleti daha ileriye taşımaya yönelik hedefler etkili olmaktadır. Eğitimcilere göre, toplumun problemlerinin çözümü için fertlerin tek tek terbiyesinden ziyade, toplumun tamamında eş zamanlı bir iyileştirmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun olabilmesi ise ailelerin güçlendirilmesine bağlıdır. Ailedeki terbiye edici, çocukları geleceğe hazırlayarak toplumu yeniden inşa edecek olan ise annedir. Toplumda sanat, ilim, fen, eğitim gibi alanlarda yaşanan problemlerin, kadınların ihmalinden kaynaklandığını belirten eğitimciler, gelecekte yetkin kadınlar tarafından şekillendirilmiş demir gibi bir bünyeye, çelikten bileklere, düşünöen ve üreten beyinlere sahip olan toplumların ayakta kalacağına dikkat çekmektedir.

Kadının sahip olduğu güce işaret eden ‘beşizi sallayan el dünyaya hükmeder’ ve ‘büyük adamlar kendi analarının eseridir’ gibi sözler, eğitimciler tarafından kabul

görmekte ve kadının beşikten itibaren bir millete güç vermeye başlaması durumunda o milletin hiçbir şekilde yıkılmayacağına inanılmaktadır. Eğitimcilerin güçlü toplum inşası için önemli gördükleri kavramlardan biri de aile muhabbeti olup, bu muhabbet sağlıklı bir toplumun kurulabilmesi için zorunlu bir zemindir. Onlara göre muhabbetsiz yetişen çocuklar hodbin, tahripkar, ihtiraslı ve dengesiz olacakları için bu zemin üzerine sağlıklı bir toplum inşa edilemeyecektir. Bu sebeple aile içi ilişkiler muhabbet üzerine şekillenmelidir; toplumun küçük bir modeli olan ailedeki muhabbet bağlarının kurucusu ise “ailenin ruhu” olan annedir.

Kadının bu sorumluluğunu yerine getirebilmesi için iyi bir eğitim alması şarttır. Eğitimciler, kadınlarını iyi yetiştiremeyen toplumların kendi geleceklerini tehlikeye attıklarının altını çizmektedir. Ancak iyi eğitilmiş anneler çocuklarının hayatını sağlam esaslar üzerine düzenleyerek, onlar için sağlam bir gelecek inşa edebilirler. Eğitimciler, kızların eğitim alacağı darülmualimât ve İnas Darülfünun’un bu beklentiye uygun bir şekilde müspet ilimler, güzel ahlak, yüce bir ruh ve yüksek bir ideali birlikte verebilecek bir program uygulanmasını önermektedir. Kadının eğitimi konusunda ihmal edilmemesi gereken hususlardan biri de beden terbiyesidir. Beden sağlığının ruh ve zihin sağlığı ile ilişkili olduğuna işaret edilen eğitim metinlerinde, kadının üstleneceği sorumlulukları yerine getirebilmesi için ruh ve zihin gibi beden de sağlıklı olmasının önemine dikkat çekilmektedir. Kadınların beden de sağlıklı kalmaları ve zarif bir bedene sahip olmaları için düzenli egzersiz ve spor yapmaları önerilmektedir.

Kadınların eğitiminde merkeze alınan konulardan biri de iffet eğitimidir. İffet, bütün insanlık içinde ilerlemiş medeni toplumları diğerlerinden ayıran bir ölçü olarak görülmektedir. Bu konunun işlendiği makalelerde, nikahla birlikte iffetin de medeni bir yapıya kavuştuğuna ve günümüze kadar gelişerek ilerlediğine işaret edilmiş; iffetsiz toplumlarda başta aile olmak üzere maddi ve manevi çöküntünün kaçınılmaz olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu sebeple iffet, özellikle genç kızların eğitiminde ihmal edilmemesi gereken bir boyut olarak ifade edilmiştir. İffet eğitiminin yöntemi konusunda, modern dönemin şartlarının göz önünde tutulması gerektiğini düşünen eğitimciler, bunun sadece geleneksel yöntemler ve toplumsal alışkanlıklar üzerinden yürütülemeyeceğinin altını çizmişlerdir. İffet eğitiminin içeriği oluşturulurken psikoloji, sosyoloji ve dini alandan uzmanların bir araya gelerek, disiplinler arası bir yaklaşımla konuyu ele almaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu eğitimi desteklemek için

kadınların haklarının gözetilmesi, onlara gerekli saygı ve sevginin gösterilmesine ilave olarak genç kızların devamlı aşkın amaçlara yönlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kadın erkek ilişkileri konusunda da eğitimciler oldukça dengeli bir yaklaşım sergilemektedir.

Onlara göre aradaki fark neslin devamını sağlamak için gerekli olan cinsiyet vazifesinden ibarettir. Kadın ve erkek birbirinin aynısı olmadığı gibi birbirlerine karşı üstünlükleri de bulunmamaktadır. Toplumu oluşturan ve birbirini tamamlayan bu iki unsur saygınlıkta, örf ve kanun önünde ne kadar eşit tutulur ve iş birliği içinde olursa o toplum o kadar medeni bir konuma yükselecektir. Vatanın istiklal ve istikbalinin kadınların eliyle temin edileceğini güçlü bir şekilde vurgulayan eğitimciler, bu konuda ortaya koydukları tartışma düzeyi ile kendi düşünce ufuklarını ve değer dünyalarını da yansıtmışlardır.

II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yeni birey düşüncesi çerçevesinde tartıştıkları önemli kavramlardan biri de ahlaktır. Ahlak konusu incelenirken eğitimciler; ahlakın kaynağı, ahlak kavramları, ahlakın birey-toplum ilişkisindeki yeri ve ahlak eğitimi gibi konular üzerinde durmuşlardır. Eğitimciler, ahlakın kaynağı olarak toplumu ve başta din olmak üzere toplumun ruhunu oluşturan değerleri gördüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde ahlakın toplumsal ilişkileri düzenleyen, karşılıklı hak ve sorumlulukları belirleyen bir yönünün olması sebebiyle, ahlakın yaşayacağı alan olarak da toplum görülmektedir.

Eğitim metinlerinde bireyin ahlakını oluşturacak temel kavramlar olarak seciye, izzetinefs ve irade öne çıkmaktadır. Seciye kavramı, sağlam ve yıkılmaz derecede güçlü değer yargılarını ve bu değerlere uygun bir davranış bütünlüğünü ifade etmektedir. Eğitimcilere göre birey, sahip olduğu seciye dolayısıyla ortaya çıkacak çeşitli düşünce akımlarının oluşturacağı olumsuz etkilerden kendisini koruyabilecektir. Ayrıca toplumlar da sahip oldukları seciyeli bireyler oranında medeni ve güçlü olabileceklerdir. Eğitimciler, bireyin iç bütünlüğünü sağlayan izzetinefs ile kişinin iyi ve kötüyü bilmesi sonra da iyi ve güzel olanı tercih edebilmesini sağlayan iradeyi, seciyeli bireylerin yetiştirilebilmesi için sahip olunması gereken iki önemli ahlaki değer olarak kabul etmektedir. Bunlardan başka ahlakın ameli bir boyut kazanabilmesi için vurgulanan değerlerden biri de bireylerin “faal” yani aktif hale getirilmesidir.

Ahlak eğitimi konusunda okullardan büyük beklenti içinde olan eğitimciler, eski okulu ezberci, malumat yükleyen ve sıkı disiplin uygulamaları sebebiyle eleştirmişler, bu eğitim tarzının seciyesiz insanlar yetiştirdiğini iddia etmişlerdir. Okulların seciyeli bireyler yetiştirmesi için eski tarz ilişki biçiminin terk edilerek düşünce hürriyetinin hakim olduğu bir ortamın oluşturulması gerektiğine işaret edilmiştir. Eğitimciler, okullardaki ahlak eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için bütün derslerin ahlak konuları ile irtibatlandırılması ve öğretmenlerin örnek olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okulda verilecek ahlak terbiyesi konusunda dikkat çektikleri diğer bir konu ise okulun toplumsal ahlakın tamamlayıcılarından biri olduğudur. Bu sebeple okulda verilen ahlaki terbiye, aile ve toplum tarafından aktarılan ahlaki değerler ile çelişmemelidir.

Dönemin eğitimcilerine göre, ahlak eğitiminin başarılı olması, bütün paydaşların katılımı ve uyum içinde olmasıyla sağlanabilecektir. Eğitimciler, bireylerin ahlak eğitimi ile güçlü ve bağımsız birer şahsiyet olmalarını öne çıkarmakla birlikte, bireyselliğe de karşı çıkmaktadırlar. Onlara göre müstakil bir şahsiyet sahibi birey, aynı zamanda üyesi olduğu toplumla bütünleşmeli ve onun nitelikli bir parçası olmalıdır.

Modern eğitimin kendi içinde konumlandırmakta zorlandığı en önemli konunun din olduğunu söylemek mümkündür. Bu konu II. Meşrutiyet Dönemi'nde de eğitimcilerin yeni bireyin eğitimi kapsamında üzerinde önemle durdukları konulardan biri olmaya devam etmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi eğitim düşüncesinde öne çıkan millilik vurgusu içinde dinin vazgeçilmez bir bileşen olarak tanımlandığı görülmektedir. Terbiyenin tanımı içerisinde geniş bir şekilde yer alan ve toplumsal birikimin bireye aktarılması sürecinde dile getirilen alanların başında dinin belirtilmesi, eğitimcilerin tamamına yakınının ortak vurgularından biridir. Milli bir vicdanın oluşturulabilmesi için dinin öğretilmesinin zorunluluk olduğu düşünülmektedir. Dergilerdeki görseller de dini kimliğe yapılan vurgu konusunda bazı ipuçları vermektedir. Söz gelimi 1912 yılında toplu fotoğrafları yayımlanan darülmualliminin son sınıfında okuyan öğretmen adayları, sarıklı ve cübbeli kıyafetleriyle dini bir misyonun da temsilcisi gibi görünmektedir. Benzer şekilde medrese, darülmuallimin ve hukuk eğitimi almış olan ve öğretmenlerin başı anlamına gelen “şeyhülmuallimin” ünvanını taşıyan Hafız Kemalettin Efendi'nin 1919 yılında yayımlanan sarıklı ve cübbeli fotoğrafı da eğitim sistemi içindeki dini anlayışın etkisinin bir göstergesidir.

Din eğitimini, eğitimde tevhid anlayışının bir parçası olarak tartışan eğitimciler, eğitimde birlik ve uyumun önemine dikkat çekmişlerdir. Eğitimciler, din eğitiminin, hem okul-toplum ilişkisindeki birliğin, hem de müfredattaki fen-değer eğitiminin birliği için zorunlu olduğunu savunmuşlardır. Onlara göre okuldaki eğitim, aile ve toplum tarafından aktarılan inançlarla çatışmayacağı gibi aksine onu destekleyecek bir içeriğe sahip olmalıdır. Benzer şekilde müfredat, millî terbiyenin temel dayanaklarından olan din eğitimi ile fen bilimlerinin sağlıklı bir terkibine uygun hale getirilmelidir. Eğitimcilere göre bu uyum sağlanamazsa bireyler hiçbir sosyal norma bağlanamaz ve sonuçta seciyesiz kişilere dönüşürler. Bunun sonucunda bütünlükten yoksun bir toplumsal doku ortaya çıkar ki, eğitimciler böyle bir eğitim sisteminin sömürgelerde uygulandığının altını çizmektedirler.

II. Meşrutiyet Dönemi eğitim sisteminde uygulanmakta olan din eğitiminde uygulanan yöntemin yanlışlığı ve değiştirilmesi gerektiği konusunda da eğitimciler arasında güçlü bir mutabakat bulunmaktadır. Din eğitiminin gerekliliği ne kadar güçlü vurgulanmışsa, din eğitiminde uygulanan yöntemin yanlışlığı da aynı oranda eleştirilmiştir. Din eğitiminde kullanılan metinlerin dilinin güncellenerek daha sade bir Türkçe ile kaleme alınması ve içeriğin öğrencilerin yaş ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak yeniden üretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Özellikle din eğitimi ile dünyadan yüz çevirmek ve yüzünün sadece ahirete dönük olması anlamına gelen “zühd” eğitiminin karıştırıldığı ve dini terbiye yerine onun telkin edildiğine dikkat çekilmiştir. Bütün bu tartışmaların sonunda II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin, din eğitimini güçlü bir şekilde savundukları, din eğitimi ile müspet ilimlerin sağlıklı bir terkiбини oluşturmaya çalıştıkları ve din eğitiminin yönteminde ciddi bir yenilenmeye gidilmesi önerisinde bulundukları söylenebilir.

Eğitimcilerin, tartışmalarında ruh ve fikir terbiyesiyle birlikte beden eğitimi üzerinde de ciddiyetle durdukları görülmektedir. Beden terbiyesi konusunda Avrupa'daki gelişmeler yakından takip edilmiş, dönemin ruhuna uygun olarak çocukların küçük yaşlardan itibaren askere hazırlık eğitimleri almaları gerektiği yönündeki yaklaşım eğitimciler tarafından benimsenmiş ve okul programlarına bu amaca uygun içerikler eklenmesi tavsiye edilmiştir. Yıkıcı savaşların yaşandığı bir zaman diliminin eğitimcileri, milletlerin geleceğinin teminatı olarak kuvvetli, gürbüz nesillerin yetiştirilmesini şart olarak görmektedirler.

Beden terbiyesinin okullar üzerinden yaygınlaştırılması için öğretmen okullarının beden eğitimi programı yeniden yapılandırılmıştır. Özellikle Selim Sırrı'nın çalışmaları, beden terbiyesi konusuna dikkat çekmek için “İdman Bayramı” gibi etkinliklerin başlatılmasını sağlamıştır. Eğitimciler beden terbiyesinin, bireyin fiziki yapısı üzerinde meydana getireceği değişiklikten başka bunun ruh ve zihin sağlığı için de gerekli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bundan başka beden eğitiminin akademik başarıya, karakter gelişimine ve ahlaki olgunlaşmaya yapacağı katkılara da değinilmiştir. Bu bağlamda çocukların ve kadınların beden gelişimlerinin önemi özel olarak vurgulanmıştır. Sağlıklı nesillerin ancak sağlıklı anneler tarafından dünyaya getirilebileceğinin altı çizilmiştir.

Yeni birey düşüncesi tartışmaları çerçevesinde eğitimcilerin önemine dikkat çektikleri başlıklardan biri de bireyin sahip olması gereken sanat ve estetik boyuttur. Estetik boyutun, bireyin kişiliğinin gelişmesine ve topluma faydalı bir kişi haline gelmesine katkı sağlayacağı üzerinde duran eğitimciler, okulların mimari, materyal ve inşa edildiği çevre itibarıyla çocuklarda bu duyguyu desteklemesi gerektiğinin altını çizmektedir. Estetik gelişimin bir bütün olarak desteklenmesi durumunda çocuklarda karşılık bulacağı, konunun tartışıldığı metinlerde dikkat çekilen noktalardan biridir. Öğretmenlerin model olmasından ders kitaplarının tasarımına, kırlarda yapılacak gözlemlerden müze ziyaretlerine kadar her bir uygulama bu bütünün tamamlayıcı bir parçası olarak görülmektedir.

Eğitimcilere göre, sanat ve estetik yönü gelişmiş çocuklar, bu birikimlerini meslekleri dahil, hayatlarının bütün alanlarına yansıtacaklardır. Özellikle ilk kademe eğitimlerde musiki ve resim gibi derslerin estetik duygusunun gelişiminde daha etkin olarak kullanılabileceğine dikkat çekilmektedir. Şarkı, şiir ve marşlar, vatan sevgisi ve toplumdaki ortak duyguların yeni nesillere aktarılması gibi daha üst amaçların gerçekleştirilmesine imkân veren araçlar olarak görüldüğünden okullarda daha fazla kullanılması gerektiği savunulmuştur. Sanatın bireyi çok yönlü olarak geliştiren bütüncül bir terbiye aracı olarak görülmesi, eğitimcilerin resim sanatına yaklaşımlarında da kendisini göstermektedir. Resim sanatının el ve göz gibi organlara yaptığı katkıyla bedeni; dikkat, akıl ve muhakeme gibi alanlara yaptığı katkıyla zihni; kalp ve iradeye olan etkisiyle duyguları geliştireceği vurgulanmıştır.

Yeni bireyin eğitimiyle ilişkili olarak tartışılan konular arasında dil tartışmaları da yer almaktadır. Dilin canlı bir organ olduğunu ifade eden eğitimciler, toplumsal hayatta

meydana gelen değişimlere ve ortaya çıkan ihtiyaçlara bağlı olarak dilde de ilmi yöntemler kullanılarak birtakım düzenlemeler yapılabileceğini belirtmişlerdir. Tartışmalar imla kuralları, alfabe, farklı dillerden gelmiş olan kelime ve terkiplerin üzerinde yoğunlaşmıştır. Harflerin kelimenin başta sonda ve ortada olmasına bağlı olarak farklı yazılması, Arapça ve Farsça terkipler, bazı sesleri karşılayacak harflerin bulunmaması gibi problemler, dilin anlaşılmasındaki zorluklar olarak ifade edilmiştir. Dilin daha anlaşılabilir şekilde nasıl ifade edileceği üzerinde yoğunlaşan tartışmalar, zaman zaman alfabe değişimi önerilerini de beraberinde getirmiştir. Dilde sadeleşme meselesi tartışılırken özellikle halkın konuştuğu dilin sadeleştirmede esas alınması gerektiğini dile getiren eğitimciler, dildeki Türkçe olmayan ibarelerin sadeleştirilmesi talebi kadar dilde tasfiyeciliğe de karşı çıkmışlardır. Bu kişiler arasında Ziya Gökalp ve Ömer Seyfettin gibi isimlerin de yer alması, konunun ideolojik değil ihtiyaç merkezli bir zeminde tartışıldığı izlenimini oluşturmaktadır.

Eğitimcilerin tartışma usul ve yaklaşımlarından, II. Meşrutiyet Dönemi'nde gerçekleşen dil tartışmalarının Cumhuriyet sonrası gerçekleştirilen harf ve dildevrimi sürecindekinden farklı bir zeminde sürdürölmüş olduğu anlaşılmaktadır. Cumhuriyet döneminde gerçekleşen uygulamalar üzerinden yürütölen tartışmaların, dilde gerçekleştirilen reform süreçlerinden ziyade konunun dini ve ideolojik boyutu üzerinden sürdüröldüğü görölmektedir. II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki tartışmaların ise dilin anlaşılması, okuma yazmanın kolaylaşması gibi büyük oranda kendi bağlamı üzerinden yürütölmüş olduğunu söylemek mümkündür. Tartışmalar ilmi bir yaklaşımla ele alınmış ve teklifler serbestçe paylaşılabilmıştır. Bu durum hem eğitimcilerin fikri konuları tartışma seviyelerini hem de dönemin fikri serbestlik düzeyini görmek bakımından önemlidir.

Bu çalışmanın cevap aradığı önemli problemlerden biri de II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin yaptıkları tekliflerin ve tartıştıkları konuların politikada nasıl bir karşılık bulduğudur. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, II. Meşrutiyet döneminde yapılan eğitim tartışmalarının yansımaları büyük oranda Cumhuriyet dönemindeki uygulamalarda kendin göstermiştir. Cumhuriyet dönemindeki tercihler, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçildikten sonraki dönemde devam eden ve sonlanan teorik tartışmaları ve pratik uygulamaları görmek bakımından önemli bir göstergedir. Çalışmada bu devamlılık; eğitim kanun ve yönetmelikleri, öğrenci diplomaları, teşvik edilen öğrenci davranışlarını gösteren takdir belgeleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınları, eğitim



mimarisi, bayramlar gibi ritüeller ve siyasal söylemler üzerinden tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bu materyaller üzerinden yapılan karşılaştırma ve değerlendirmeler göstermiştir ki, Osmanlı modernleşmesi çift boyutlu bir eğitim sistemi inşa etme konusundaki arayışını Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar tutarlı bir şekilde sürdürmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarından sonra ise eğitim materyalleri, yöntemleri, mimarisi gibi alanlarda önceki birikimin devam ettiği görülmektedir. Cumhuriyet dönemindeki değişimin ağırlıklı olarak eğitim felsefesinde gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Eğitim felsefesinde yaşanan kırılmanın en somut göstergesi müfredatta yer alan dini içeriklerin ve din eğitimi veren kurumların eğitim sistemi içindeki konumlandırılması üzerinden görülebilmektedir.

Sürekliliğin görülebileceği alanların başında kuşkusuz eğitim programları gelmektedir. Söz gelimi farklı zamanlarda yürürlüğe giren 1869 tarihli Rüştîye Müfredatı, 1913 tarihli Tedrisât-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkati ve 1924 tarihli İlk Mektepler Müfredat Programı'nın içerikleri karşılaştırıldığında, elli beş yıllık bir zaman dilimi içinde ortaya çıkan ve uygulanan bu üç programın ders başlıkları arasında büyük bir benzerlik olduğu görülmektedir. Eğitim kanun ve yönetmeliklerinden başka, diplomalar ve öğrenci takdir belgelerinden de anlaşıldığı üzere, müfredattaki bilim-değer dengesinin gözetilmesi bütün modernleşme süreci boyunca benzer bir yaklaşımla devam ederek Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar gelmiştir. Siyasal değişimler yaşanmış olsa da eğitim felsefesine ve müfredata yansıyan radikal bir değişim görülmemektedir. Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun bir yansıması olarak müfredattaki dini içeriğin önce azalması ardından da ortadan kalkmasıyla felsefedeki değişim görünür hale gelmiştir. Ancak eğitim mimarisi, eğitim materyalleri, militarist gençlik yapılanmaları, çocuk ve gençlik bayramı kutlamaları gibi uygulamalarda süreklilik gözlemlenmektedir. Müfredatta toplumsal rolleri vurgulayan kız çocuklar için “Ev İdaresi, Çocuk Bakımı” ve erkek çocuklar için “Askere Hazırlık” dersleri, II. Meşrutiyet Dönemi'nde olduğu gibi Cumhuriyet yönetimine geçildikten sonra da devam etmiştir. Bu dönemde fikirlerinden yararlanan Batılı eğitimci ve düşünürlerin kitaplarının, Cumhuriyet döneminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından basılması da devamlılık gösteren politikalardan biridir.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde siyasetin eğitime yansıyan olumsuz etkilerden biri olan “devri sâbık” söylemi, Cumhuriyet'e de miras olarak geçmiştir. Söz gelimi, II.

Meşrutiyet Dönemi'nde ilkokullar için hazırlanan -resmi yayın organı- Tedrisât-ı İbtidâiye Mecmuası'nda yayımlanan ders örnekleri içine: “*Abdülhamit ... memleketimizi düşmana satıyor, milleti eziyordu.*” gibi siyasi propaganda amaçlı metinler yerleştirilerek ilkokuldan itibaren siyasal propaganda yapılmıştır. Aynı yaklaşımın Cumhuriyet devrinde de sürdürüldüğü başta *Nutuk* ve ders kitapları olmak üzere dönemin yayınlarının içeriklerinden anlaşılmaktadır. Söz gelimi MEB tarafından 1931 yılında basılan ve okullarda tarih ders kitabı olarak okutulan Tarih IV adlı kitapta padişahın “nefsini ve hanedanının hususî menfaatlerini düşünmekten başka bir şey” yapmadığı bilgisine yer verilmiştir.

Sonuç olarak, II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri klasik ve modern bilgiyi, milli ve evrensel birikimi harmanlayarak kendi toplumlarının ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim içeriği oluşturmaya çalışmışlardır. Eğitimciler, bu eğitim içeriği ile geleceğin dünyasında güçlü bir şekilde yerini alabilecek donanımda bireyler yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Yeni birey, toplumun yüzyıllar içerisinde biriktirerek getirdiği soyut birikim ile modern dünyanın ürettiği birikimi dengeli bir şekilde hazmetmiş bir kişi olarak düşünülmüştür. II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri, büyük bir özveri ve özgüvenle meselelerini tartışmış, problemlerine çözüm bulmak için dünyanın farklı bölgelerindeki tecrübelerden de yararlanmışlardır. Onların ortaya koydukları verim, büyük ölçüde Cumhuriyet döneminde uygulama imkânı bulmuştur. Düşünce ve tekliflerini uzun bir modernleşme tecrübesinin ve çift yönlü bir birikimin üzerine oturtan II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin bıraktıkları miras, günümüz eğitim sisteminin değer-bilim dengesi gibi önemli problemlerinin çözümüne de katkı sağlayacak niteliktedir.

### **Literatür Değerlendirilmesi**

Türk eğitim tarihinin modern dönemi üzerine yapılmış olan çalışmalarda bazı kabullerin güçlü bir ortak yaklaşım olarak benimsendiğini söylemek mümkündür. Bu kabullerin başında modernleşme dönemi boyunca eski yeni çatışmasının yaşandığı tezi gelmektedir. İkinci olarak bu dönem sürekli artan bir sekülerleşme süreci olarak görülmektedir. Üçüncü bir kabul Osmanlı-Cumhuriyet dönemlerinin kıyaslanması üzerinden Osmanlı modernleşme sürecinin taklitçi ve yüzeysel kaldığı düşüncesidir. Bu kabullerin dördüncüsü modern eğitimin siyasal meşruiyet ve sosyal disiplin aracı olarak kullanıldığı iddiasıdır.

Eski yeni çatışmasıyla ilgili ilk vurguların Sadrettin Celal Antel'in *Tanzimat Maarifi* adlı eserinde yapıldığı ve klasik eğitim kurumu olan medresenin yeniliklere karşı çıkan tutuculuğun merkezi olarak tanımlandığı kabul edilmektedir. Yine II. Abdülhamid dönemi eğitim politikalarına odaklanmış olan Bayram Kodaman'ın *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi* adlı eserinde, düşünce ve kurumlar düzeyinde eski ile yeninin 'çatışma' içinde oldukları fikri ön plana çıkmaktadır. Kodaman'a göre Tanzimat dönemi eğitiminde istenen başarının sağlanamaması o dönemki muhafazakarların engellemeleri sebebiyledir. O, yeni eğitim kurumlarının oluşturulmasını eski kurumlara karşı bir zafer olarak görmektedir. Tekeli ve İlkin'in *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü* adlı eserinde ise eski yeni çatışmasının iki farklı zihin dünyasından yetişen insanların uygulamalarında ortaya çıktığı ileri sürülmektedir. Onlara göre, modern okulların ulemanın denetiminde olması bu kurumların 'dogma'ların etkisinde kalmasına sebep olmuştur. Hasan Ali Koçer'in *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi* adlı eserinde de reformcu bürokratların "gerici zümreler" tarafından engellendiği vurgusu yapılmaktadır. Gericiler zümreler olarak ulema, âyan, tarikat bağlantılı esnaf teşkilatları sayılmaktadır.

Somel, *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin* adlı eserinde gerici ulema ve modern aydın çatışması tezine katılmadığını ifade etmektedir. Somel tarafından İslam, bütün Osmanlı yönetici eliti için birleştirici bir değer olarak görülmektedir. O, bu tespiti yapmış olsa da arada bir gerilimin olduğunu ve bunun sebepleri arasında modern okulların açılmasına bağlı olarak konumunu kaybetmeye başlayan ulemanın tutumunun da yer alabileceğini belirtmektedir. Bu konuda farklı bir yaklaşımda bulunan Fortna, ulema-modern bürokrat çatışması yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Gericiler ve sabit fikirli ulema anlayışının doğru bir tanımlama olmadığını düşünen Fortna'ya göre klasik ve modern eğitim arasında çatışmadan ziyade nitelikli işbirliği köprüleri bulunmaktadır. Sadrettin Celal, Koçer, Kodaman, Tekeli ve İlkin'in modernleşme sürecini ulema ve modern yönetici elit arasında var olan bir çatışma üzerinden değerlendirmelerine karşın Fortna, bu yaklaşımın tam tersi bir değerlendirme yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen metinler, kanun ve yönetmelikler ile modern eğitim kurumlarının üye profilleri gibi göstergeler üzerinden varılan sonuç, lokal düzeyde bazı çatışmaların

yaşanmasının mümkün görülebileceği ancak sistemin bütününe çatışmadan ziyade tamamlayıcılık ve çift yönlü bir eğitim inşa çabası üzerine kurulduğu yönündedir.

Türk eğitiminin modernleşme süreciyle ilgili güçlü kabullerden biri de çatışarak da olsa eğitim sisteminin Cumhuriyete gelene kadar sürekli sekülerleştiği düşüncesidir. Tanımlayana göre değişen ve geniş bir anlam zenginliğine sahip olan laiklik kavramı ile kendine özgü, çok boyutlu bir yapıya sahip Osmanlı devlet işleyişi, isteyen herkese kendi argümanları üzerinden tanım yapmaya imkân verecek derecede esnek bir zemine sahiptir. Özellikle modern dönem Osmanlı eğitim sürecini konu edinen çalışmalarda bu esnekliğin yansımalarını fazlaca görmek mümkündür. Dini bilgilerin dışında kalan eğitim içerikleri, medrese dışında açılan okullar, ulemanın etkisinin olmadığı veya sınırlı kaldığı eğitim örgütleri ve hukuki metinler, büyük oranda eğitimde sekülerleşmenin göstergesi olarak tanımlanmıştır. Söz gelimi Cavit Binbaşıoğlu, *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma: Öğretmen Yetiştirme Açısından* adlı eserinde, müfredatında bireyin günlük ihtiyaçlarını karşılayacak becerilerin verildiği derslerin varlığı sebebiyle rüştiyeleri “laik okul” olarak tanımlamaktadır. Halil İncik ise idâdîlerde Müslüman ve gayrimüslim çocukların birlikte eğitim görmesini eğitimde laikleşme olarak ifade etmektedir.

Bu tanımlamaların bir kısmında sekülerleşme, dünyevi alana ait bilgi aktarımı olarak kullanılmış olsa da büyük bir bölümünde dini etkinin dışında kalmış olan eğitim yaklaşımının ifadesi olarak görülmüştür. Önde gelen eğitim tarihçilerinin metinlerinde, modern dönem Türk eğitim tarihine ikinci anlamda seküler bir geçmiş kurma yaklaşımına daha sık rastlanmaktadır. Seküler geçmiş iddialarına referans olarak verilen bazı eserlerin, araştırmacıların iddiaları ile uyumlu olmayan bir içeriğe sahip olduğunu görmek de mümkün olabilmektedir. Dini olanın karşısında konumlandırılan sekülerlik vurgusu dönemin ders materyallerine, eğitim müfredatlarına ve eğitimle ilgili hukuki metinlere dayandırılmasa da güçlü bir kabul olarak sıklıkla zikredilmektedir.

Fortna, *Mektebi Hümayun* adlı kitabında eğitimdeki sekülerlik vurgusunu geriye dönük laik bir geçmiş üretme çabası olarak görmekte ve Osmanlı birikiminin Batılı kökenleri kadar Doğulu bir birikime de dayandığına dikkat çekmektedir. Çalışmanın incelediği metinlerde ve hukuki belgelerde milli ve fenni terbiye alanları olarak hem dünyadaki pratik alanlara hem de kültürel ve dini birikime uygun bir program önerisi yapılmaktadır. Ayrıca pratik bilgi alanını dini alanın dışında gören bir tasnifin Osmanlı

bilgi anlayışı açısından geçerli bir tasnif olmadığı bilinmektedir. İncelenen metinlerde ve hukuki belgelerde din bilim ayrımı/karşıtlığını destekleyen bir bulguya ulaşılamamıştır. Medrese sistemi dışında kalan eğitim kurumlarını ve ulema dışında kalan Osmanlı bürokrasisini pratik bilgi alanını üretmeye odaklı olarak görmek mümkün olsa da, felsefi düzeyde Osmanlı sisteminin, dini/geleneksel olana karşı bir mücadele içinde olduğu iddiasının gerçeği yansıttığını söylemek mümkün değildir. Modern okulların kurumsallaştırılma sürecinde medreselerin geri plana düştüğü gerçeği yadsınamaz. Ancak II. Meşrutiyet Dönemi'nde medreselerin, içerikleri zenginleştirilerek modern eğitim kurumlarıyla uyumlu hale getirilmesi için ciddi çaba sarfedildiği de gözden kaçırılmaması gereken başka bir gerçektir.

Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi modernleşme tecrübelerini karşılaştıran güncel araştırmacılar iki türlü bir tutum izlemektedir. Bu tutumların ilkinde Osmanlı dönemini kendi içinde modern ve geleneksel olarak sınıflayıp modern olanın geleneksel alana karşı verdiği mücadele öne çıkarılmaktadır. İkincisinde ise Cumhuriyet dönemiyle kıyaslandığında Osmanlı dönemi modernleşme çabaları taklit düzeyinde kalmış çabalar olarak tanımlanmaktadır. Koçer, eleştirilerinde Tanzimat dönemi eğitimi eski ruhun ahlakından kurtulamadığı için eleştirmektedir. Tekeli ve İlkin, Tanzimat döneminde Batı'daki gelişmelerin eş zamanlı olarak takip edildiğini belirtmekle birlikte, Batılı birikimin yerli birikimle sentezlenmeye çalışılması sebebiyle Batılı bilginin yüzeysel kaldığı eleştirisinde bulunmaktadır. Fortna ise sonucun başarılı olup olamadığından bağımsız olarak ikili çabaya dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın ulaştığı sonuçlara göre, Osmanlı eğitim sisteminin tamamında olduğu gibi II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcileri hem felsefi düzeyde hem de pratik anlamda ikili bir çaba içinde olmuşlar ve her iki alanı uyumlu hale getirilebilmek için yoğun emek sarf etmişlerdir. Bu araştırmanın vardığı sonuçlarından biri de eğitim felsefesindeki değişime bağlı olarak yaşanan farklılıkların dışında, Osmanlı modern dönem birikiminin Cumhuriyet döneminde büyük oranda kullanılmış olmasıdır.

Sosyal disiplinizasyon söylemi de Osmanlı modern dönem eğitimiyle ilgili öne çıkan tartışmalardan biridir. Mehmet Alkan, TALİD'in Türk Eğitim Tarihi sayısı için hazırladığı *Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim* başlıklı oldukça hacimli makalesinde zorunlu eğitimle birlikte devlete “sadık” vatandaşlar yetiştirmenin amaçlandığını ifade etmektedir. Alkan, bundan başka müfredatta yer alan dini içerikli derslerin de iktidar tarafından kendisine olan bağlılığı artırmak için

konulduğu şeklinde indirgemeci bir yaklaşımda bulunmaktadır. Sosyal disiplinizasyon başlığına kitabında geniş yer veren Somel'e göre sınıf sistemi, tek tip ders kitapları, formalar okullarda sosyal disiplin uygulamalarıdır. Benzer şekilde Osmanlı Devleti'nin Balkanlar'da açtığı okullardan Şam bölgesindeki okullara kadar açılan eğitim kurumlarının merkeze bağlılığı sağlamak gibi bir amacı bulunmaktadır.

Sosyal disiplinizasyon çerçevesinde II. Abdülhamid dönemi ayrıştırılarak ele alınmaktadır. Modern eğitim sisteminin tam olarak kurumsallaşmasını ve ülke geneline yayılmasını sağlayan isim olmasına rağmen II. Abdülhamid dönemi, hem II. Meşrutiyet hem de Cumhuriyet dönemlerinde “baskı”, “istibdat” ve “gerici” gibi sıfatlarla tanımlanmıştır. Bu konuda II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin de aynı bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında incelenen metinlerde modern okulların açılmasının ve yaygınlaştırılmak istenmesinin sebebi olarak kalkınmanın, gelişmenin hatta var olabilmenin zorunluluğu öne çıkmaktadır. Dünyadaki gelişmelere açık ve yoğun bir uluslar arası ilişkiler ağına sahip olan Osmanlı Devleti'nin dünya sistemindeki değişimi hızlı bir şekilde okuyup, kendi özgünlüğü içinde bir yöntem geliştirme çabası içinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu tartışmalar kapsamında dini içerik, milli terbiyenin önemli bir unsurudur bütün eğitimciler tarafından ihmal edilmemesi gereken hayati bir değer alanı olarak tanımlanmaktadır.

### **Öneriler:**

- 1- II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin birikiminin taşıyıcısı olan eğitim dergileri, günümüz diline aktarılmalıdır. Web tabanlı olarak hazırlanacak bir projeye isim, konu, kavram aramasına imkân sağlamalıdır.
- 2- Dönemin düşünce birikiminin anlaşılması için yapılması gereken çalışmalardan biri de metinlerdeki kavramlara odaklanmaktır. Birçok kavram, kendi döneminin ve tarihsel birikimin anlam zenginliğini taşımaktadır. Aradan geçen zaman dilimi, kavramlarda anlam değişimine veya daralmasına sebep olabilmektedir. Dönemin yayınlarında yoğun olarak kullanılan kavramlar üzerine yapılacak akademik çalışmalar, fikri birikimin anlaşılmasına büyük katkı sağlayacaktır.

3- II. Meşrutiyet Dönemi'nde ortaya çıkan birikimin sağlıklı bir şekilde anlaşılabilmesi için, daha sonra şekillenen farklı bakış açılarının dışına çıkılmalı ve dönemin birincil kaynakları üzerine daha fazla nitel çalışma yapılmalıdır.

4- II. Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinin Cumhuriyet döneminde kaleme aldıkları ile II. Meşrutiyet Döneminde ortaya koydukları yazılı ürünleri karşılaştırarak değerlendirmek, her iki dönem arasındaki değişim ve sürekliliği görmek bakımından literatüre anlamlı katkılar sağlayacaktır. Bireyler özelinde gerçekleştirilecek karşılaştırmalı monografi çalışmaları ile sadece düşünce düzeyindeki değişimi değil aynı zamanda yeni dönemin siyaset anlayışını da görmek mümkün olacaktır.



## KAYNAKÇA

1924 Beynelmilel Olimpiyat-ı Cihan Müsabakalarına Hazırlanacak Türk Gençlerine.  
(1922). *Terbiye ve Oyun*, 1, 12-15.

2023 Vizyon Belgesi. [2018], Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

23 Nisan Çocuk Alayı Resmi. (1929). *Hakimiyeti Milliye*, 24 Nisan, 1.

23 Nisan Kutlamaları Resmi. (1930). *Hakimiyeti Milliye*, 24 Nisan, 1.

A. Cevat. (1326), Terbiyeyi Cismaniye, *TİM*, 4, 127-134.

A.F. (1328a). Hanımlar İçin: Hanımlarda Can Sıkıntısı, *Terbiye ve Oyun*, 12 Nisan, 18, 276-281.

A.F. (1328b). Hanımlar İçin: Hanımlarda Can Sıkıntısı, *Terbiye ve Oyun*, 24 Mayıs, 21, 353-354.

Abdüllatif. (1332). Ahlaki Musahabeler: Hırsızlık, Tılsımlı Kuzu, *TİM*, 7 Mayıs, 35, 107-109.

Acar, Ş. D. (2009), Satı Bey'i Tanımak Eğitimde Bir Üstad, İstanbul: Akademik Kitaplar Yayınları.

Adak, M. (2019), 1923-1933 Yılları Arasında İlkokullarda Okutulan Din Dersi Kitaplarında Eğitim-Siyaset İlişkisi (Cumhuriyet Çocuğunun Din Dersleri 3-4-5 Örneği), (Yayımlanmamış YL tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ağırakça, G. P. (2013), Mekteplerde Ahlak Eğitim ve Öğretimi (1839-1923), İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Ağustos Böceği ile Karınca. (1325), *TİM*, 1, 8-11.

Ahmed Cevad. (1326), Oyunun Hıdemat-ı Terbiyeviyesi, *TİM*, 9, 141-147.

Ahmed Cevdet Paşa. (1991), Tezâkir, 40 Tetimme, (Hazırlayan) Cavid Baysun, 3. Baskı, Ankara: TTK Yayınları.

Ahmed Mithad Efendi. (2000), Felâtun Bey ile Râkım Efendi, İstanbul: Çağrı Yayınları.



- Ahmet Hikmet .(1332). Mekteplerde Sanat ve Zevk: Bir Cevap, *Muallim*, 15  
Kanun-i sâni, 7, 220 - 224.
- . (1334). Milli Terbiye, Milli Terbiye Ne Yapar, *MTTCM*, 3, 49-59.
- Akın, A. (2010). *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920 -1950)*, (Yayımlanmamış doktora tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e kadar Türk Eğitim Tarihi* (8. Baskı), İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ali Cânib. (1919). Türk Çocuğu Nasıl Terbiye Edilmeli, *Tedrisât Mecmuası*, 51, 465- 467.
- Ali Kami. (1334). Tedkikat ve Tettebbuat: Elifba ve Lisan Meselesi, *MTTCM*, Mart , 3, 40-42.
- Ali Nusret. (1326b). Doğruyu Söylemek, *TİM*, 15 Eylül, 8, 51-52.
- . (1326c), Bir Derse Başlarken, *TİM*, 9, 107-110.
- . (1327). Mektep Hayatında Nezaket, *TİM*, 1 Ağustos, 21, 107-109.
- .1326a). Ahlak Kıraatleri, *TİM*, 15 Ağustos, 7: 29-30.
- . (1328). Ahlaki Kıraatler, *TİM*, 15 Nisan, 19, 24-25.
- Ali Ulvi [Elöve]. (1325), Manzume Uzerine Ders: Gayretli Çocuk, *TİM*, 1, 20-21.
- . (1326a), Resim Üzerine Der: Dilsiz Hikaye Horoz ile Tilki, *TİM*, 2, 63 – 74.
- . (1327). Nilüfer'in Duası, *Terbiye ve Oyun*, 15 Şubat, 14, 215.
- Aktan, S. (2018), *Curriculum Studies in Turkey*, doi:10.1057/978-1-137-53538-2. [01.05.2020]
- Aktaş, Ş. (2013), Ali Canip Yöntem, *DİA*, 43, 565 – 566.
- Anar, S. (1996). Ziya Gökalp, *DİA*, 14, 128-131.
- Alkan, M. Ö. (2000). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Modernleşme Sürecinde Eğitim İstatistikleri, 1839-1924, TC Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- . (2004). İmparatorluktan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim. H. Kemal Karpat. (Derleyen), Osmanlı Geçmişi ve Bugünün Türkiye'si. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- (2008). Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim, *TALİD*, 6 (12): 9 -84.
- Ana Mektebi Nizamnamesi 1331, Düstur 2. Tertip C. 7: 514- 515.
- Arı, Asım. (2002) Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 ( 2): 181-192.
- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı'da Spor. (2018), Haz. Gurulkan, K.; Karaca, Y.; Kırca, E. vd., İstanbul: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Aslan, D. A. (2011). *Cumhuriyet'in Törensel Meşruiyeti: Ulus-Devlet İnşa Sürecinde Milli Bayramlar (1923-1938)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (2011). "1924 İlk Mektepler Müfredat Programı", *İlköğretim Online*, 10 (2), 717-734. <http://ilkogretim-online.org.tr> [03.01.2020]
- Ata, B. ( 2003) Mülkiyeli Bir Eğitimci: İhsan Sungu, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 233-244.
- Ateş, S. Y. (2012), *Asker Evlatlar Yetiştirmek*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ayas. (1334).Yeni Hayat: Mürteciler Karşısında Din, *MTTCM*, Ağustos, 5, 33
- Aydeniz, H. ( 2007), Tarihsel ve Literal Açıdan Yerel Gazetecilik, (Editör) Suat Sezgin, *Türkiye 'de Yerel Basın*, İstanbul: İÜ İletişim Fakültesi Yay., 1-29.
- Aydın, M. A. (2001), Kânûn-ı Esâsî, *DİA*, 24, 328 -330.
- Aydınlık, B. E. & Kenan, S. (2019): Between Men, Time And The State: Education Of Girls During The Late Ottoman Empire (1859–1908), *Paedagogica Historica*, DOI: 10.1080/00309230.2019.1660386
- Aynî, M. A. (2007), *Darülfünun Tarihi*, (Hazırlayan) Aykut Kazancıgil, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Aytaç, K. (2012), *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara: Phoenix Yayınları.
- Ayvazoglu, B. (2010), *1924 Bir Fotoğrafın Uzun Hikayesi*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Baltacı, A. (2018), Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.

- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (2014), *Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme*. Haz. Muzaffer Albayrak Kevser Şeker, İstanbul: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Başlarken. (1330). *Terbiye*, 1, 1.
- Batır, B. (2007). İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de ilköğretim (1908-1924) (Yayımlanmamış Dr. Tezi), İ.Ü., Atatürk İlke ve İlkeleri Enstitüsü.
- Berg, B. L; Lune, H. (2019), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Çeviri Editörü) Asım Arı, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berkes, N. (2003), *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, (Hazırlayan) Ahmet Kuyaş, (2.Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Berkol, B. (2000), 44'üncü İlkokul, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 53-58.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma: Öğretmen Yetiştirme Açısından*, Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Binet, A. (1927), Ruh ve Beden, (Hüseyin Cahid, Tercüme), İstanbul: Tanin Matbaası.
- (1928), Çocuklar hakkında asrî fikirler, ( Mütercim) Hüseyin Cahid [Yalçın], İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Binet, A. & Dr. Simon (1331), Çocuklarda zekanın mikyası usulleri, (İbrahim Alaaddin, Tercüme), İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Birand, K. (1955), *Aydınlanma Devri Devlet Felsefesinin Tanzimat'a Tesirleri*, Ankara: Son Havadis Matbaası.
- Birinci, N. (1983), "Mürşit Olarak Sunulan Bir Şair: TEVFİK FİKRET", *Türk Edebiyatı*, 238, 27-29.
- Bölükbaşı, R. T. (2005), *Tevfik Fikret*, İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2005.
- Budak, A. (2002), Batılılaşma Sürecinde Çok Yönlü Bir Osmanlı Aydını: Münif Paşa, (Yayımlanmamış Dr. Tezi), İ.Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buzpınar, T. (2009), Satı el-Husrî, *DİA*, 36, 176-178.
- Büyüköztürk, Şener vd. (2008), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- C.H.F. Halkevleri Talimatnamesi. (1932). Ankara: Hakimiyeti Milliye Matbaası.
- C.H.F. Nizamnamesi ve Programı. (1931), Anlara: T.B.M.M. Matbaası.
- Cankara, M. (2003), “Turfanda mı Yoksa Turfa mı? Üzerine “Tezli” Bir İnceleme”,  
*E: Aylık Kültür ve Edebiyat Dergisi*, 52, 61-67.
- Cehalete Karşı Cihat. (1330), *Terbiye*, 2, 84.
- Cemil, M. [Birsell].(1339), *Cemiyet-i Akvam'a Müzaharat Cemiyeti*, İstanbul: Matbba-i Ahmed İhsan ve Şürekası.
- Cemiyet-i Akvam'a Müzaharat Cemiyeti nizamnamesi. (1922), Dersaadet.
- Cevizci, A. (1999), *Felsefe Sözlüğü*, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cicioğlu, H. (1985), Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretim Programlarında Felsefe Grubu Derslerinin Analizi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10 (55), 16-22.
- Coşkun, S. (2010), “Yeni Türk Edebiyatının Oluşum Döneminde Edebiyat -Ahlak İlişkisi Bağlamında Gerçekleşen Tartışmalar -Kuramsal Çerçeve ve Ahlakın Edebî Metinde İnşa Örnekleri-”, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Kış, 1, 81-116.
- Cunbur, M. (1973), *Karacaoğlan*, Ankara: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- Çağrııcı, M. (2000), İffet, *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 21, 506-507.
- Çavuş, M. Z. S. (2007), Ali Ulvi Elöve'nin Şiirlerinin Eğitsel Açıdan İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış YL Tezi), Erzurum.
- Çelebioğlu, A. (1985), “Eski Edebiyatımızda Gençlikle İlgili Bazı Görüşler”, Milli Kültür ve Gençlik Sempozyumu, 13- 15 Kasım, 155-173, Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Çetin, A. (1996), İbrahim Alaaddin Gövsa, *DİA*, 14, 158 – 160.
- Darülfünun Gençleri Terbiye-i Bedeniye Kulübü Nizamnamesi [22-35 MADDELER]. (1327), *Terbiye ve Oyun*, 2, 31-32.
- Darülfünun Gençleri Terbiye-i Bedeniye Kulübü Nizamnamesi [36-39 MADDELER]. (1327), *Terbiye ve Oyun*, 3, 48.

- Darülfünun Gençleri Terbiye-i Bedeniye Kulübü Nizamnamesi [İLK 21 MADDE].  
(1327), *Terbiye ve Oyun*, 1, 15-16.
- Darülmuallimin Müntehi Sınıfı Muallim Namzetlerinin Bir Kısmı. (1328). *Terbiye ve Oyun*, No. 18.
- Dârülmuallimin ve Terbiye-i Bedeniye. (1922), *Terbiye ve Oyun*, 4, 54-57.
- Davutoğlu, A. (1997), Medeniyetlerin Ben-İdraki, *Divan*, 1, 1-53.
- Demirci, S., Köseli, M. (2009), “İkincil Veri ve İçerik Analizi”, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, İstanbul: Alfa Yayınları, 321-342.
- Demirkıran, A. M. N. (2018). Modernleşme ve Tanzimat Dönemi Eğitimi, (Editör) Mustafa Gündüz, *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İdeal Kültür Yayınları, 57 -86.
- Devellioğlu, F. (2007), *Osmanlıca -Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, (24. Baskı), Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dewey, J. (1339), Çocuk ve mekteb, (Tercüme) Mustafa Rahmi, İstanbul: Maarif Vekaleti yayınları.
- (1340), Mektep ve Cemiyet, (Tercüme) Avni [Başman], İstanbul: Maarif Vekaleti yayınları.
- (1920a), Mektep ve İctimâî Terakki -I, (Tercüme) İhsan, *TİM*, 55, 698-707.
- (1920b), Mektep ve İctimâî Terakki -I, (Tercüme) İhsan, *TİM*, 56, 764-771.
- (1928), Demoktasi ve Terbiye, (Tercüme) Avni [Başman], İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Dilek, H . (2016). Cumhuriyet Döneminde Kesintisiz Eğitim: 1924 İlkokul, Ortaokul ve Lise Müfredat Programları, Sosyal Bilimler Dergisi , 6 (12) , 1-15.
- Doktor Galip Ata. (1920), Muallimlerim Hıfz-ı Sıhhası, *TİM*, 11 Mart, 53, 598 – 603.
- (1920a). Muallimlerim Hıfz-ı Sıhha Kaideleri, *TİM*, 11 Mart, 53, 598-603.
- (1920b). Muallim Olmak İçin Sıhhi Şartlar, *TİM*, Nisan, 54, 673.
- Doktor İhsan. (1327d), Hanımlar İçin: Zarafet, Tenasüp, Kuvvet, *Terbiye ve Oyun*, 1Teşrin-i sani, 7, 101-104.

- .(1327a), Hanımlar İçin 1, *Terbiye ve Oyun*, 1 Ağustos, 1, 4-6.
- .(1327b), Hanımlar İçin: Kızlık Hayatında, *Terbiye ve Oyun*, 10 Eylül, 4, 54-56.
- .(1327c), Hanımlar İçin: Terbiye-i Bedeniye'nin Lüzumu ve Ehemmiyeti, *Terbiye ve Oyun*, 3, 36-38.
- Doktor Rıza Nur.(1327), Hanımlar İçin: Bizde ve Viyana'da Kadınlar, *Terbiye ve Oyun*, 15 Teşrin-i sani, 8, 120-125.
- Dönmez, C., Oruç, Ş. (2006). II. Meşrutiyet dönemi tarih öğretimi: (Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası'na göre), Ankara : Gazi Kitabevi.
- Düzdağ M. E. (2006), *Mehmed Akif Hakkında Araştırmalar III*, İstanbul: MÜ İFAV Yayınları.
- .(2004), *Mehmed Akif Ersoy*, İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Ebû Muhsin Kemal (1329), Ana Mektebinde I, *TİM*, 23, 156 -169.
- .(1332), Mekâtib-i İbtidâiyede Zamanın İsti'mâli, *Tedrisat Mecmuası*, 33, 166-167.
- .(1333a), Sa'y Zihni, *TİM*, 38, 365-372.
- .(1333b), Çocuklarda Taab-ı Zihnînin Ölçülmesi, *TİM*, 39, 403.
- Eğitim Tarihimizde (1840-1950) Diplomalar. (2012). Daghan Olcay Perk Koleksiyonu, (Hazırlayan) Haluk Perk; İsmail Günay Paksoy, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Eğitim Tarihimizde (1869-1950) Mükafat Belgeleri, Tuliya Perk Koleksiyonu. (2012). (Hazırlayan) Haluk Perk İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Ekrem Şemhi. (1328), Hanımlar için: Kadınlık, Hak, Kuvvet, *Terbiye ve Oyun*, 29 Mart, 17, 265-267.
- El İşleri Numuneleri. (1326), Mayıs, *TİM*, 4, 185-186
- Erdem, Y. T. (2018), Türk Eğitim Tarihinde Kadın, Çocuk ve Aile Eğitimi, Gündüz, M. (Editör), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İdeal Kültür Yay., 175 -194.

- Erdoğan, İ. (2018), *Cumhuriyetçi Muhafazakar İsmail Hakkı Baltacıoğlu*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ergün, M. (1996), *İkinci Meşrûtiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, *TALİD*, 12, 321-348.
- Erol, K. (2011), Çocuk Edebiyatı Kapsamında Tevfik Fikret'in Eğitim Anlayışı ve Şermin, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 48 -71.
- Ertan, V. (1992), Mustafa Rahmi Balaban, *DİA*, 5, 1-2.
- F. Garçin. (1924), Frobel Usuliyile Küçük Çocukların Terbiyesi, (Tercüme) Kazım Nami [Duru], İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Falih Rıfki. (1332), Mektebim I, *Muallim*, 6, 165-167.
- Fatma Âliye, *Ahmed Cevdet Paşa ve Zamanı*, İstanbul: Bedir Yayınları.
- Fazıl Ahmet. (1327a) Fenn-i Terbiyenin Tekamul-i Zarurisi, *TİM*, 18, 235-236.
- (1332). Edebiyat: Genç Muallimlere, *Muallim*, 15 Kanun-i sâni, 7, 218-219.
- (1327b) Terbiye ve Tedrisat, *Terbiye ve Oyun*, 6, 81-84.
- (1330), Mekâtib-i İbtidaiyyede Bediye, *Terbiye Mecmuası*, 15 Mart, 1, 11-15.
- Fenni Zâbit ve Müfettişler Yetiştirilmek Üzere Memâlik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Zâbitân ve Talebe Hakkında Kanun. (1334), *Düstur* 2. Tertip C. 10, 84-85.
- Feridun Nigâr. (1333). Tevfik Fikret: Mürebbi, *Muallim*, 1Eylül , 14, 500-504.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun. Osmanlı İmparatorluğunun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- (2013). *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Garp Spor Aleminden. (1922), *Terbiye ve Oyun*, 3, 47-48.
- Gazali (1969), *Ey Oğul*, (Çeviren) Lütü Doğan, (5.baskı), İstanbul: Bedir Yayınları.
- Gazel, A , Ortak, Ş . (2010), İkinci Meşrutiyet'ten 1927 Yılına Kadar Yayın İmtiyazı Alan Gazete ve Mecmualar (1908-1927), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 223-256.

- Georjeon, F. (2006), *Osmanlı -Türk Modernleşmesi 1908 -1930*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Giritli Şerif. (1332a). Hıfzu's-sıhha-i Muallimîn, *Muallim*, 15 Temmuz, 1, 25-28.
- (1332b). Sıhhiye-i Mekâtib: Hıfzu's-sıhha-i Muallimîn II, *Muallim*, 15 Ağustos, 2, 52-55.
- Giorgetti, F. M. (2008), İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu: Bir Ömür Pedagoji, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6 (12), 713-726.
- .(2016), *Eğitim Ritüelleri*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Guyau, J. Marie. (1927), *Terbiye ve veraset sosyolocyaî tettebbu*, (Tercüme) Abdullah Cevdet [Karlıdağ], İstanbul: Maarif Vekaleti.
- (1928), *Sanat Musahabeleri*, (Tercüme) Hasan Âli Yücel, İstanbul: Maaerif Vekaleti.
- (2016), *Maâriften Eğitime Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm*, İstanbul: Doğu Batı Yayınları.
- (2018a). II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim, Gündüz, M. (Editör), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İdeal Kültür Yay., 87 -115.
- H[alil]. Fikret (1919). Mekteplerde İnzibat: Ahlaki Seciyeyi Takviye, *TİM*, Temmuz, 46, 1539.
- .(1919a). Mekteplerde İnzibat: Ahlaki Seciyeyi Takviye, *TİM*, Temmuz, 46, 152-157.
- (1919b). Mekteplerde İnzibat: Ahlaki Seciyeyi Takviye II, *TİM*, Temmuz, 47, 218-228.
- (1333). Ahlaki Seciye, *Terbiye Mecmuası*, 31 Teşrinisani, 5(9), 183-184.
- Halil Nimetullah. (1333). Milli Ahlak, *Muallim*, 1 Ağustos, 14, 406-409.
- Hanedan-ı Ali Osman ve Olimpiyat Oyunları. (1922), *Terbiye ve Oyun*, 3, 32-34.
- Hastalıklardan Tehaffüz, *Muallim*, 15 ağustos, 2, 53-55.



- Haydar Rıfat. (1334), Etfâliyat: Terbiye-i Fenni, *Pedagogie, MTTC*, Ağustos, 5, 43-61.
- Hızlı, M. (2008), Osmanlılarda İlköğretimin Tarihi, *TALİD*, 6 (12), 85-106.
- Hoca Ziya. (1324). Muallim Kimdir?, *Mir'at-i Maarif*, 16 Kanun-i sâni , 2, 15-16.
- Hulusi (1334) Çocukların Ruhuna Nufuz Çareleri, *Muallim*, 20, 722-726.
- Hüseyin Ragıb. (1332a). Mekteplerde Sanat ve Zevk: *Muallim*, 15 Teşrinisani, 5, 148-150.
- (1332b). Mekteplerde Sanat ve Zevk: Mektep Kitabı, *Muallim*, 15 Kanun-i evvel, 6, 179-182.
- (1331). Muallimler ve Cihan Harbi, *TİM*, 15 Mart, 28, 1-5.
- İhsan. ( 1325) Şarkı Üzerine Ders: Hep Kardeşiz, *TİM*, 1, 15-20.
- (1925) Derslerin Terbiyevi Kıymeti, *Tedrisât Mecmuası*, 63, 11-21.
- (1326a).Başkasının Malına Dokunmamalı, *TİM*, 5, 197-202.
- (1326b).Muhasebe-i ahlakiye: Çalışan Kazanır, *TİM*, 7, 1-8.
- (1326c).Mukamele-i Ahlakiye, Muhtaçlara Yardım Etmeliyiz, *TİM*, 10, 107-110.
- ( 1326d) Şarkı Üzerine Ders: Küçük Asker, *TİM*, 2, 52 -62.
- (1334) Eski Mekteplerimizde Cismani Cezalar, *Terbiye*, 1(5), 16 -28.
- (1920) Mektep ve İctimâi Terakki, *TİM*, Mayıs, 55, 697 -707.
- (1920) Mektep ve İctimâi Terakki, *TİM*, Haziran -Eylül, 56, 764 -771.
- İhsanoğlu, E. (1993), Dârülfünun, *DİA*, 8, 521 -525.
- İbrahim Alaaddin. (1925). Çocuk Hazretleri, *TİM*, Ocak-K.sani 1431, 63, 4-9.
- (1332a). Meslek ve Kabiliyet, *Muallim*, 15 Eylül, 3, 84-90.
- (1332b). Terbiye ve Etfaliyat, *Muallim*, 6, 171-175.
- (1333) Gayri Tabi Çocuklar, *TİM*, 37, 333.
- (1334). Ailelerde Çocukluk Tetkîkâtı, *Terbiye Mecmuası*, 31 T.sani, 5(9), 176-182.
- (1337). Felsefe ve Terbiye-i Şebab, *TİM*, Nisan-Ağustos, 60, 1010-1019.

- (1919a). Bugünün Çocuklarına, *TİM*, Nisan, 44, 19-20.
- (1919b). İlk Gençlik Psikolojisi 1, *TİM*, Nisan, 44, 45-51.
- (1919c). Gençlik Psikolojisi 2, *TİM*, Mayıs, 45, 83-93
- (1919d). Musiki Tedrisatı, *TİM*, Teşrin-i evvel, 49, 312-318.
- (1919e) Açık Hava Mektepleri- veremle Mücadele, *TİM*, 49, 349-353.
- İlkmektep Planları Albümü. (1933). Ankara: Maarif Vekaleti yayınları.
- İnalcık, H. (2008), II. Meşrutiyet: Anayasa Geliyor Cumhuriyet Yolu Açılıyor, *Doğu Batı*, 45, 11-16.
- İsmail Hakkı. (1330a). Resmin Talim ve Terbiye ile Münasebeti 1 (Darü'l-fünun Konferans Salonunda Verilen Bir Konferans) 24 Mayıs 329, *Terbiye Mecmuası*, 15 Mart, 1, 18 - 23.
- (1330b). Resmin Talim ve Terbiye ile Münasebeti II, *Terbiye Mecmuası*, 1 Nisan, 2, 66-73.
- (1332a) Asrımızın Terbiye Gayeleri, *Muallim*, 1, 10-12.
- (1332b). Asrın Gayeleri-Milletin Gayeleri, *Muallim*, 15 Eylül, 3, 75-80.
- (1332c) Ferdi Terbiye, *Muallim*, 5, 135-142.
- (1933), *Mürebbilere*, İstanbul: Suhulet Kütüphanesi.
- (1333a). Milli Talim ve Terbiye Tedkikatına Medhal, *MTTCM*, Eylül, 1, 33 – 59.
- (1333b). Milli Talim ve Terbiye Islahatına Medhal, *MTTCM*, Nisan, 2, 1-44.
- (1334). Terbiyenin Marazî Şekilleri, *MTTCM*, Nisan, 4, 1-13.
- (1335) Sultani Islahatı, *MTTCM*, 6, 1-10.
- İz, M. (2011), *Üstadın Mehmed Akif*, İstanbul: İBB Kültür Müdürlüğü.
- İzâh-ı Meslek. ( 1325, 15 Şubat). *TİM*, 1, 1.
- James, William (1342) Terbiye musahabeleri, (Çev.) Mustafa Şekib [Tunç], İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.

- Kafadar, C. (2009), Osmanlı Siyasal Düşüncesinin Kaynakları Üzerine Gözlemler, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce -Tanzimat ve Meşrutiyet’in Birikimi, C. 1*, (8. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları, s. 23-28.
- Kamer, S. T. (2013), Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908 - 1950), (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, M. (1991), “Vatan Yahut Silistre”, Tıp Tahlilleri Üzerine Araştırmalar III, (II. Baskı), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Kaplan, M. (2004), *Edebiyatımızın İçinden*, İstanbul Dergah Yayınları.
- Karain, S. B. (1996), “Margarete Schütte-Lihotzky ve Türkiye”deki Yapıları”, *Mimarlık*, 270, 8-13.
- Karasar, N. (2000), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Karay, R. H. (2011), *Deli*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Kârîlere, (1334), *Terbiye*, ( 29 Ağustos 1334), 1(5), 1.
- Kaya, M. C. (2016), Mehmet Emin Erişirgil, *DİA*, Ek-1 C., 717 - 718.
- Kaya, A. İ. (2008), Tedrisât Mecmuası Fihristi ( 1- 69. Sayılar) ve Örnek Metin Çalışması, (Yayımlanmamış YL Tezi) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kazım Nami. (1334). Çocukluğu Sevmek, *Muallim*, 15 Haziran, 23: 807-810.
- Kenan, S. (2008), “II. Meşrutiyetle Gelen Yeni Eğitim Arayışları: Tevfik Fikret’in ‘Yeni Mekteb’i ve Eğitim Felsefesi”, 100. Yılında II. Meşrutiyet: Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi, Uluslararası Sempozyum, 22-24 Ekim, 275-285.
- (2009). Modern Eğitimde Kaybolan Nokta Değerler Eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (1): 259-295.
- (2013). Türk Eğitimi ve Deneyiminin Dönüm Noktaları Üzerine bir Çözümleme, *Osmanlı Araştırmaları*, 41: 1–32.
- (2015). Modern Üniversitenin Oluşum Süreci. *Osmanlı Araştırmaları*, 45: 333–367.

- Kenanoğlu, M. (2008), Osmanlı İmparatorluğu'nda Gayrı Müslimlerin Eğitimi Üzerine, *TALİD*, 6 (12): 181 -206.
- Kırpık, G., Oruç, Ş. (2006). Tedrisât Mecmuası'ndan Makaleler Osmanlı'da Modern Öğretim, Strateji, Yöntem ve Teknikleri, Ankara : Gazi Kitabevi.
- (2006), *Uygulama Okulu'nda Yapılmış Ders Örnekleri*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, (2. Baskı), İstanbul: MEB Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, (3.baskı), Ankara: TTK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1985), “Türk Edebiyatında İşlenen Belli Başlı Genç Tipleri”, Milli Kültür ve Gençlik Sempozyumu, 13- 15 Kasım, Ankara: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.
- Köy Enstitüleri Mezunlarının Çalışacakları Köylerde Yaptırılacak Okul Binalarının Planlarına Ait Müsabaka Şartnamesi” (1940), *Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi*, 3 (100), 79 - 80.
- Köy Kanunu (442 S.K.), Resmi Gazete, 68 (7 Nisan 1924)  
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.442.pdf>. Erişim Tarihi [ 01.01.2020].
- Kul, F.N. (2011). Erken Cumhuriyet Dönemi İlkokul Binaları, *Mimarlık*, Temmuz – Ağustos, 360, 66-71.
- Kütükoğlu, M. (1976 -1977), 1869'da Faal İstanbul Medreseleri, *Tarih Enstitüsü Dergisi*, 7-8, 275-392.
- Lewis, G. (2007). *Trajik Başarı Türk Dil Reformu*, (Çeviren) Mehmet Fatih Uslu, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lihotzky, M.S. (1939). *Yeni Köy Okulları Bina Tipleri Üzerinde Deneme*, Ankara: Maarif Vekilliği.
- Lucke, J. (2004), *Eğitim Üzerine*, (Çeviren) Aylin Uğur, Ankara: Yeryüzü Yayınları.
- M. Cevdet .(1330). Ahlak ve Malumat-ı Medeniye Derslerinin Usul-i Tedrisi, *TİM*, 15 Haziran, No 26, s.291-301.

- M. H. (1327). Aramızda: Mekteplerde Terbiye ve Hayat Lazım, *Terbiye ve Oyun*, 10 Eylül, 4, 52-53.
- M[ehmet] Zekeriya [Sertel]. (1333b), Dini Terbiye, Dini Tahsil, *Muallim*, 16, 557- 560.
- (1333a), Milli Terbiye, Fenni Terbiye, *Muallim*, 15, 534-537.
- (1333c), Zühdi Terbiye, *Muallim*, 17, 598-601.
- Maarif albümü / School life in Turkey. (1928), İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Maarif Hıfzıssıhha-i Mekâtib Komisyonunun Sûret-i Teşkîli ile Vezâifine Dair Nizamname (1327), Düstur 2. Tertip C. 3: 372-373.
- Maarif-i Umumiye Nezareti İhsâiyat Mecmuası 1339-1340. (1341), İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Maarif-i Umumiye Nizamnamesi. (1869), Düstur 1 Tertip, C. 2, 184-219.
- Maarifile İlgili Kanunlar II. (1944), İstanbul: Maarif Matbaası.
- Maarifile İlgili Kanunlar. (1940), İstanbul: Maarif Matbaası.
- Maariften Milli Eğitime İstanbul Sicilleri (1878-1965). (2018), (hazırlayan) Muzaffer Fehmi Şakar, Nuri Güçtekin İstanbul : İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Mahmut Cevad. (1338), *Maarif i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teskilât ve İcraatı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- (2001), *Maarif i Umumiye Nezareti Tarihçe-i Teskilât ve İcraatı*, (Hazırlayan) Taceddin Kayaoğlu, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Maksat. (1332), *MTTCM*, 1, 1-2.
- Mardin, Ş. (1991), *Türk Modernleşmesi Makaleler 4*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mebde-i Neşriyatta Takip Edecek Programımız. (1324). *Mir'at-i Maarif*, 1, 10-11.
- Mehmed Akif [Ersoy]. (2011), *Asım*, (Hazırlayan) Fazıl Gökçek, (3. Baskı), İstanbul: Dergah Yayınları.
- Mehmed Ali (1334). Çocuklarda Gülmek Güldürmek, *Terbiye Mecmuası*, 15 kanun-i evvel, 6 (10), 201 - 211.

- Mehmed Emin. (1333b) Kızlarımızın Terbiyesi, *Muallim*, 15 Kanun-i evvel, 17, 602- 607.
- . (1333c), Musiki ve Mekteplerimiz, *Muallim*, 15 Teşrin-i evvel, 15, 539-543.
- . (1334a) Dini Terbiye Dini Tedrisat; *MTTCM*, 3, 12-25.
- . (1334c) Din Edebiyatı, *Muallim*, 23, 801-806.
- . (1333a). Fikret ve Felsefe-i Ahlakiyesi, *Muallim*, 1 Eylül, 14, 473- 479.
- . (1334b), Sultanilerde Felsefe Tedrisatının Gayesi, *Muallim*, 20, 712- 717.
- . 1327). Kur'an-ı Kerim, *Terbiye ve Oyun*, 1 Şubat, 13, 200.
- Mehmed Murad [Mizancı]. (2013), *Turfanda mı Yoksa Turfa mı?*, (Hazırlayan) M. Ertuğrul Düздаğ, İstanbul: Kapı Yayınları
- Mehmed Said. (1318). Ahlâk-ı Hamîdi, İstanbul: Mürettebiyye Matbaası.
- Mehmed Said. (2016). Ahlâk-ı Hamîde, (Hazırlayanlar) M. F. Bayraktar, G. P. Ağırakça, F. Aydın, Düzcce: Düzcce Belediyesi Kültür Yayınları.
- Mekâtib-i Askeriyenin Cihet-i Merbutiyetini Mübeyyin Nizamname 1330, Düstur 2. Tertip C. 6: 529-530
- Mekâtib-i Sultaniye Talimatnamesi. (1329). İstanbul: Maarif-i Umûmiye Nezareti. Mektepler ve Talebe. (1324). *Mir'ât-i Maarif*, 2, 15.
- Memâlik-i Ecnebiyeye Gönderilecek Talebe Hakkında Nizamname. (1330), Düstur 2. Tertip C.6: 743-748.
- Meram, T. (2014). Tedrisât Mecmuası, Terbiye, Terbiye Mecmuası, Yeni Mekteb Dergilerindeki Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış YL Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Meslek. (1324). *Mir'at-i Maarif*, 1, 1.
- Meşrutiyetin İlanından Beri Türkiye'de Neşrolunmuş Gazete ve Mecmualar. (1927). *Ayın Tarihi*, 41, 2350-2351.
- Meşrutiyetin İlanından Beri Türkiye'de Neşrolunmuş Gazete ve Mecmualar. (1928). *Ayın Tarihi*, 53, 3641-3651.

- Mollaer, F. (2012), Mustafa Şekip Tunç, *DİA*, 41, 382 -383.
- Montessori, M. (1923), *Çocuklar Evi*, (Tercüme) Mustafa Rahmi, İstanbul: Maarif Vekaleti.
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2008). *Single-Case Research Methods For The Behavioral And Health Sciences*. SAGE Publications.
- Muallim M. Cevdet [İnanç]. (1919). Mektep ve Matbuat Aleminde İslamiyet, *TİM*, Nisan, 44, 37-45.
- Muallim. (1334).Mekteplerimiz: Kız Darülfünunu Dersleri, *Muallim*, 15 Mart, No.20, s.726-727.
- Mustafa Rahmi [Balaban]. (1334), İstiklal Terbiyesi, *Terbiye mecmuası*, 1 (5), 29-32.
- Mustafa Refik. (1327), Bahçe Mektebi: Çocuklar İçin İlk Dar-ul-Terbiye, *TİM*, 21, 81- 94.
- Mustafa Şekib [Tunç]. (1332) Terbiye ve Ruh-i Beşer, *Muallim*, 7, 207-212.
- (1919a). Yine Çocuk, *TİM*, Ağustos, 47, 196-200.
- (1919b) İngiltere’de Güzide Sınıflar Nasıl Yetiştiriyor II, *TİM*, 50, 393 - 400.
- (1334a). Din ve İlim, *Muallim*, 15 Nisan, 21, 757-762
- (1334b). İffet: Gariziyyat, Ruhiyyât ve Terbiyesi, *Terbiye Mecmuası*, 29 Ağustos, 1(5), 4-15.
- (1919/1920). İngiltere’de Güzide Sınıflar Nasıl Yetiştiriyor? Sultaniler III, *TİM*, 51, 459-464.
- (1335). Vahdeti Terbiye Karşısında Leyli Rüştîye ve İdadiyi Askeriyeler, *MTTCM*, 6, 42-45.
- Mutlu, M. (2019) II. Meşrutîyet’ ten Cumhuriyet’ e Spor ve Eğitimde Öncü Bir İsim: Selim Sırrı Tarcan, Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü (Yayımlanmamış Dr. Tezi), Ankara.
- Nafi Atuf [Kansu]. (1330), Çocuklar İçin Bir Bayram, *Terbiye Mecmuası*, 15 Mart, 1, 7-10.
- (1332), Tabiat Terbiyesinden, *Muallim*, 1, 17-20.

- (1333a), Çocuklarımızda Sîn ve Zekâ Münasebeti, *Muallim*, 1 Ağustos, 13, 396- 399.
- (1333b), Ahlak ve Mekteplerde Ahlak, , *Muallim*, 15 Teşrin-i Sani, 16, 571- 576.
- (1333c), Terbiyede Kadın, *Muallim*, 1 Mayıs, 10, 289-296.
- (1334), Çocuklarda Temâyülât, *Muallim*, 15 Mayıs, 22, 772-775.
- (1931), *Türkiye Maarif Tarihi I*, İstanbul: Muallim Ahmet Halit Kitaphanesi.
- (1933d), Terbiye Anlayışında İlerleyiş, *Ülkü*, Mart, (1) 2, 126–127.
- Namık Ekrem. (1324). Devr-i Sabık ve Lâ-Hak, *Mir'at-i Maarif*, 2, 20.
- (1324). Devr-i Sabık ve Lâ-hak, *Mir'at-i Maarif*, 1, 11-12.
- Namık Kemal. (2010), *Cezmi*, (4. Baskı), Ankara: Akçağ Yay.
- Necmettin Sadak (1332a) Terbiyede Mefkurenin Tayini, *Muallim*, 3, 81-84.
- Necmettin Sadak (1332b) Terbiye Milli Olabilir mi?, *Muallim*, 7, 202-207.
- Necmettin Sadak. (1333). Ahlaki Terbiyede Selahiyet, *Muallim*, 1 Mayıs, 10, 301-305.
- Okay, M. O. (1996). Ziya Gökalp, *DİA*, 14, 128-131.
- Necmeddin Sadak, ([http://www.mfa.gov.tr/sayin-necmettin-sadak\\_in-ozgecmisi.tr.mfa](http://www.mfa.gov.tr/sayin-necmettin-sadak_in-ozgecmisi.tr.mfa))  
[20.02.2020]
- Niyete Dair Birkaç Söz. (1332). *Muallim*, 1, 1-2.
- Ortaylı, İ. (1987), *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, İstanbul: Hil Yayınları.
- Osman Fahri. (1328) Hanımlar İçin: Devâ-yı Melâl, *Terbiye ve Oyun*, 1 Ağustos, 22,  
392 – 393.
- Osmanlı İttihad Mektepleri Çocuk Bağçesi Ve İbtidâî Programı (1327), İstanbul:  
Ahmed İhsan ve Şürekâsı Şirketi.
- Osmanlıdan Günümüze İcâzetten Diplomaya. (2019). (Hazırlayan) Beşinci E.,  
Okutan, M. Y., Kanar Y. vd., İstanbul: İBB Kültür A.Ş. Yayınları.
- Ölmez, A. (2014), II. Meşrutiyet Devrinde Osmanlı Medreselerinde Reform Çabaları  
ve Merkezileşme, *Vakıflar Dergisi*, 41, 127-140.
- Ömer Seyfettin. (1333), “Terbiye Nasıl İlim Olur?” *Muallim*, 4, 107-110.



- Özalp, R. (1982), Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1967 – 1923), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özcan, A. ( 1997), Harbiye, *DİA*, 16, 115-119.
- Öztürk, C. (2008). Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Kurumlar Tarihi Literatürü, *TALİD*, 12, 487 -519.
- Öztürk, K. (2015), *Anti-Emperyalist Bir Osmanlı Aydını: Halil Halid Bey (1869 – 1931)*, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.
- Parlatır, İ. (2004), *Tevfik Fikret*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Polat, N. H. (2007), Ömer Seyfettin, *DİA*, 34, 80-82.
- Program Hataları - Tali Tahsilde Gaye, (1334) *Terbiye*, 1(5), 33-37
- R. (1333) Dar-ul-Muallimin-i Aliye’de İkinci İdman Bayramı, *Tedrisat*, No.40, s.479- 481.
- Recâizade Mahmut Ekrem. (2004), *Araba Sevdası*, İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Resmi Gazete. (1935). 1 Temmuz, no. 3017.
- Reşit Galip [Mustafa Reşit Baydur]. (1333), Mektep Binaları, *Muallim*, 17, 610 - 615.
- (1933), Türk Çocuğunun Yasası, *Hâkimiyeti Milliye*, 24 Nisan, s. 1.
- Rıza Nur. (1327), Hanımlar İçin: Bizde ve Viyana’da Kadınlar, *Terbiye ve Oyun*, 15 Teşrin-i sani, 8, 120-125.
- Rich, Norman (1970). *The Age of Nationalism and Reform 1850-1890*, New York: W. W. Norton & Company Inc.
- Rouesseau, J.J. (2019), *Emile*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ruşen Eşref [Ünaydın]. (1330), Küçük Nakisalar, *TİM*, 8 Mayıs, 25, 182-183.
- (1332), Dar-ul-Muallim’de Bir Terbiye-i Bedeniyye Günü, *TİM*, 33, 201-204.
- Sabri Cemil. (1326), Manzumeler: Allah, *TİM*, 15 Ağustos, 7, 19.
- Sadrettin Celal [Antel]. (1332) Asri Terbiye, *Muallim*, 4, 115- 122.

- Saltık, E. (2016). Toplumsal Belleğin Yitimi Tartışmaları Bağlamında Harf İnkılabı, (Basılmamış doktora tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sandelowski, M. (1986), The Problem Of Rigor in Qualitative Research, *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Sarıkaya, M. (2005). *Türkiye Himaye-i Etfal Cemiyeti*, Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılapları Enstitüsü, Erzurum.
- Sariyannis, M., Atiyas, E. E. T. (2019), *A history of Ottoman Political Thought up to The Early Nineteenth Century*, Leiden ; Boston: Brill.
- Satı [El-Husri]. (1325a), Mükâleme-i Ahlakiye: Annemizi Sevmeliyiz, *TİM*, 15 Şubat, 1, 1-5.
- (1325b), Resim Üzerine Ders: İtaatli Olmalı, *TİM*, 15 Şubat, 1, 11-
- (1325c), Hikâye Üzerine Ders: Adaletli Olmalı, *TİM*, 15 Şubat, 1, 37.
- (1325d), Şiir ve Musikinın Talim ve Terbiyede Ehemmiyeti (Darü'l-mualliminde verilen umumi konferanslardan), *TİM*, 15 Şubat, 1, 3 -13.
- (1325e). Eşya Dersleri: Ne İçin Yemek Yiyoruz?..., *TİM*, 15 Şubat, 1, 40-44.
- (1326), İlmihal Nasıl Öğretilmeli, *TİM*, 15 Ağustos, 7, 11-14.
- (1326a). Meslek Aşkı ve Fedakârlık, *TİM*, 15 Haziran, 5, 136-146.
- (1326b). Darülmualлимinin Mesleği, *TİM*, 15 Temmuz, 6, 186-195.
- (1326c), Usûl-i Tedrîsin Kavâid-i Esâsiyyesi, *TİM*, 6, 198-207.
- (1326d), Tedrisat Levhaları Üzerine Dersler, *TİM*, 10, 131-141.
- (1326e), Eşya Üzerine Ders: Testere ve Çekiç, *TİM*, 15 Teşrinievvel, 9, 71-82.
- (1327a). Muallimlik ve Siyasiyyât, *TİM*, 15 T.Evvel, 16, 113-118.
- (1327b) Dâr-ül-Muallimîn'e Mülhak Numûne ve Tatbikat Mektebi İbtidâiyyesi, *TİM*, 14, 41- 43.
- (1327c). Derslerde Tesirât-ı Ahlakiye, *TİM*, 15 Kanun-i Sani, 18, 209-212.
- (1327d) Dâr-ül-Muallimîn'in Bir Senelik Hayatı, *TİM*, 15, 81- 85.
- (1327e), Bir Dershaneli Mektepler, *TİM*, 15 Kanun-i evvel, 17, 185-189.
- (1330a), Aile Kucağında Vatan Terbiyesi (Düşman Orduları İstanbul Kapısında iken) Hanımlara Verilen Bir Konferans, *Terbiye Mecmuası*, 15 Mart, 1, 30-36.

- (1330b). Faaliyet Zevki, *Terbiye*, 15 Mart, 1, 2-5.
- (1332). Telkin ve Terbiye, *Muallim*, 13 Eylül, 3, 71- 74.
- (1332b). Terbiye ve Milliyet, *Muallim*, 4, 102-107.
- (1332c). Ferdi Şuur ve İctimâi Vicdan, *Muallim*, 5, 129 -135.
- (1333). Tuba Ağacı Nazariyesi, *Muallim*, 1 Temmuz, 12, 359-366.
- (1334a). Kitaplar Arasında: Terbiye ve Ahlak Meseleleri-Yeni Hayat-, *Terbiye Mecmuası*, 3(7), 111-116.
- (1334b). Kitaplar Arasında: Terbiye ve Ahlak Meseleleri-Din ve Hayat, *Terbiye Mecmuası*, 24 T.Evvel, No.4(8), 139 -149.
- (1334c). Terbiye Hakkında Birkaç Mülâhaza, *Terbiye Mecmuası*, Ağustos, 1 (5), 2-3.
- (1334d). Meşrutiyetten Sonra Maarif, *Muallim*, 15 Şubat, 19, 654-665.
- Schrebbler. (1276 / 1859), *Risâle-i Riyazât-ı Bedeniye-i Tıbbiye*, (mütercim)  
Mustafa Hami Paşa (Emiri Mekke-i Mükerrreme Şerifi Abdullah Paşa'nın  
Yaveranı Miralay), İstanbul.
- Selim Sırrı [Tarcan]. (1327a). Eski ve Yeni Jimnastikhaneler, *Terbiye ve Oyun*,  
(15 Kanunisani), 12, 182.
- (1327b). Çocuk Terbiyesi, *Terbiye ve Oyun*, 10 Eylül, 4, 58-60.
- (1327c). Tabi Jimnastiğin Alet Edevatı, *Terbiye ve Oyun*, 15 Şubat,  
14, 223.
- (1327d). Hele Gözüm, Bir Daha Söyle; Aylıkları Kaç Kuruşmuş, *Terbiye ve Oyun*, 4, 49-52.
- (1327e). Meslek ve Maksudımız, *Terbiye ve Oyun*, (1 Ağustos), 1, 1.
- (1327f). Çocuk Terbiyesi, *Terbiye ve Oyun*, 1 Ağustos, 1, 2-4.
- (1327g). Alman Jimnastikleri, *Terbiye ve Oyun*, (1 Şubat ), 13, 206.
- (1327h). Hanımlar İçin: Güzel Olmak Sanatı, *Terbiye ve Oyun*, 15  
Kanun-i evvel, 10, 154-155.
- (1327ı). Çocuk Terbiyesi, *Terbiye ve Oyun*, 15 Ağustos, No.2, s.17-18.
- (1327j) Mektep Oyunları – Harp Oyunları, *Terbiye ve Oyun*, 7, 110 -111.

- (1328a). Mektep Oyunları: Futbol, *Terbiye ve Oyun*, 15 Mart, 16, 249.
- (1328b). Olimpiyat Oyunları: Stokolm'de Olimpiyat Oyunları, *Terbiye ve Oyun*, 24 Mayıs, 22, 345.
- (1331a), Gençler Askerliğe Nasıl Hazırlanmalı?, *Tedrisat*, 28, 16-24.
- (1331b) Terbiye-i Bedeniyeden Ne Anlıyoruz?, *Tedrisat*, 29 [28/2], 55-59.
- (1333a) Terbiye-i Bedeniyye Derslerinden Fizyolocik Mümâresât-ı Teneffüsiye, *Muallim*, 13, 400.
- (1333b) Terbiye-i Bedeniyye Derslerinden Harekât-ı Teneffüsiyyenin Esbab-ı Fizyolociyesi ve hicâb-ı hâciz, *Muallim*, 13, 368 -371.
- (1333c). Kadın Jimnastikleri: Kadınların Terbiye-i Bedeniyyesi, *Muallim*, 15 Kanun-i evvel, 17, 607-610.
- (1920) Bizim Jimnastiklerimiz, *TİM*, 55, 685-690.
- (1921) Terbiye-i Bedeniye: Oyun ve Jimnastik, *TİM*, Nisan-Ağustos, 60, 1007-1009.
- (1923). Oyuncak ve Terbiye, *Terbiye ve Oyun*, Şubat, 8, 119.
- Sıraceddin. (1334) Biz nasıl yetiştik, *Terbiye Mecmuası*, 5 (9), 161 -175.
- (1921).Manzum Masal: Hırsızla Annesi, *TİM*, Nisan, Ağustos, 60, 1034- 1035.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sondoğan, Y. (2017), Nafi Atuf Kansu'nun Türk Eğitim Tarihindeki Yeri, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış YL Tezi), Ankara.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2014). *Basics Of Qualitative Research Techniques*. New York: Sage Publications.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientist*, Cambridge, UK, Uviversty Press.
- Sürmeli, S. (2000), Cemiyet-i Akvam'a Müzaheret Cemiyeti Türkiye de Kuruluşu ve Prag Konferansı, *Atatürk Yolu Dergisi*, Mayıs-Kasım, 25-26, 181-200.

- Şanal, M., Alaca, E. (2018). Tanzimat'tan Günümüze Öğretmen Yetiştirme, Gündüz, M. (Editör), *Kronolojik ve Tematik Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul: İdeal Kültür Yay., 283 – 305.
- Şeker M. (2002). Ali b. Hüseyin el-Amâsî ve Tarîku'l EDEB'i, DİB Yayınları: Ankara.
- Şeker, Ş. (2012), “İbnülemin Mahmud Kemâl İnal'ın Romanları Üzerine Bazı Dikkatler”, *Türkiyat Mecmuası*, Bahar, 22, 193-222.
- Şemhi. (1328). Hanımlar İçin: Kadınlık, Hak ve Kuvvet, *Terbiye ve Oyun*, 17, 265- 267.
- Şevket. (1332). Resmin Lüzum ve Ehemmiyeti, *TİM*, 7 Haziran, 36, 310-312.
- Şeyhülmuallimin Kemaleddin Efendi'nin Fotoğrafı. (1919). *Tedrisat*, No. 46.
- Şinofoğlu, T. (2015). Selim Sırrı Tarcan Ve İsveç Jimnastiği: Beden Eğitiminde İsveç Modelinin II. Meşrutiyet Dönemi Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Talat. (1334). Mekteb Şiirleri: İzmir İnas Sultanisi İçin, *Muallim*, 15 Haziran, 23, 811.
- Tarih IV: Türkiye Cumhuriyeti. (1931), İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.
- Tarihe tanıklık eden okullar I-II. (t.y.). (Yayına Hazırlayan) Şerafettin Turan, İstanbul : İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
- Tedrisât-ı İbtidâiye Kanunu-ı Muvakkati. (1329), İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Ankara: TTK Yayınları.
- Terbiye-i Ahlak-i Vataniye. (1326), *TİM*, 15 Nisan, 3, 67-78.
- Tevfik Fikret. (2015), *Haluk'un Defteri*, (Hazırlayan) Abdullah Uçman, (2. Baskı), İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Tevfik Nevzat. (1334), Şark'ın Emelleri (Genç Muallime), *Muallim*, 15 Temmuz, 24, 838.
- Tevhidi Tedrisat Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> [10.12.2019].

- Tunaya, T.Z. (2001), Türkiye’de siyasal gelişmeler 1876-1938 : Kanun-ı Esasi ve Meşrutiyet Dönemi 1876-1918 , İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- (2001), *Türkiye’de siyasal gelişmeler 1876-1938 : Mütareke cumhuriyet ve Atatürk 1918-1938*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Tuncor, F. Ragıp. (1989), *Milli Eğitim Bakanlığı Bibliyografyası (1923 -1985)*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Türk, E. B. (2005), Zekeriya Sertel’in Dergiciliği, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış YL Tezi), Erzurum.
- Uçman, A. (1972), “Mansur Bey ve Düşündürdükleri”, *Fikir ve Sanat’ta Hareket*, 7 ( 79), 64-69.
- (1993), “Cezmi”, *DİA*, 7, 513- 514.
- Uslu, E. (2013). Muallim dergisi: 1916-1918, (Basılmamış YL Tezi), Gazi Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, H. (2018), Eğitim Yöneticilerinin ve Uzmanlarının Görüşlerine Göre Türkiye’ deki Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Dr Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülken Hilmi Z. (1998). Türkiye’de Çağdaş Düşünce Tarih, İstanbul: Ülken yay.
- Ünal, U. (2008), *Meclis-i Kebîr-i Maârif 1869 -1922*, Ankara: TTK Yayınları.
- Ünişen, Ali (2013). II.Meşrutiyet Döneminde İstanbul'da Yayımlanan Başlıca Mecmualardaki Eğitim Bilimleri ile İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Dr Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Üstel, F. (2004). “*Makbul Vatandaş*”ın Peşinde II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Vedat Nedim (1334) Mekteplerde Cinslerin Birleştirilmesi, *Muallim*, 24, 839-841.
- Wolcott, H. F. (1994). Transforming Qualitative Data: Description, Analysis and Interpretation, Newbury Oaks, CA: Sage.
- Yemo. (1335). İrade Hastalıklarından Yalancılık, *MTTCM*, Şubat, 6, 33-41.
- Yeni Mektep Hayatı. (1330), *Terbiye*, 4, (151-152, 160-161).

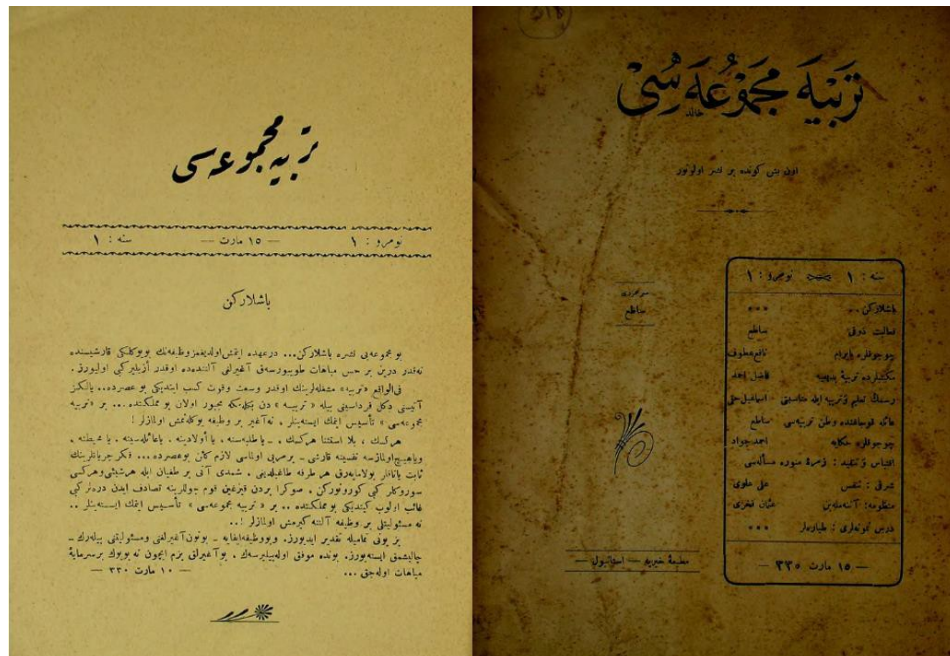
- Yeni Mektep. (1923), *Terbiye ve Oyun*, 9, 138-139.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999), Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi, *Eğitim ve Bilim*, (23), 112, 7-17.
- Yıldız, H. (2019), Osmanlı Medreselerini Islah Çabaları Üzerine Bir Değerlendirme, *VAKANÜVİS- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 407-445.
- Yurdakul, İ. (2017), *Osmanlı İlmiye Merkez Teşkilâtı'nda Reform (1826 -1876)*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yücel, M. S. (2016), Türkiye’de Yabancı Okullar ve Azınlık Okulları (1925-1926), (Yayımlanmamış Dr Tezi) Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilecik.
- Yüksek İktisad Ve Ticaret Mektebinin Maarif Vekâletine Devrine Dair Kanun ( K.N.3507), *Resmi Gazete*, 3955 (Haziran 1938).
- Yüksel, S. (2004), *Örtük Program Eğitimde Şekli Uygulamalar*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ziya Gökalp. (1332a). Milli Terbiye, *Muallim*, 15 Temmuz, 1, 3-9.
- (1332b). Milli Terbiye II, *Muallim*, 15 Ağustos, 2, 32- 39
- (1332c). Milli Terbiye III, *Muallim*, 15 Eylül, 3, 65 -71.
- (1332d). Milli Terbiye IV, *Muallim*, 15 Ekim, 4, 97 – 102.
- (1332e). Milli Terbiye V, *Muallim*, 15 K.sani, 7, 193 – 202.
- (1333a), Milli Terbiye VI, *Muallim*, 1 Mart, 8, 225 – 231.
- (1333b), Milli Terbiye VII, *Muallim*, 1 Nisan, 9, 264 -273.
- (1333c), Maarif Meselesi, *Muallim*, 1 Haziran, 11, 321-327.
- (1333d), Maarif Meselesi II, *Muallim*, 1 Temmuz, 12, 353 - 359.
- (1918), *Yeni Hayat*, İstanbul: Evkâf-ı İslamiye Matbaası.
- Zürcher, E. J. (2009), Kemalist Düşüncenin Osmanlı Kaynakları, *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce -Kemalizm* , C.2, (6. Baskı), İstanbul: İletişim Yayınları.

## EKLER

EK 1:

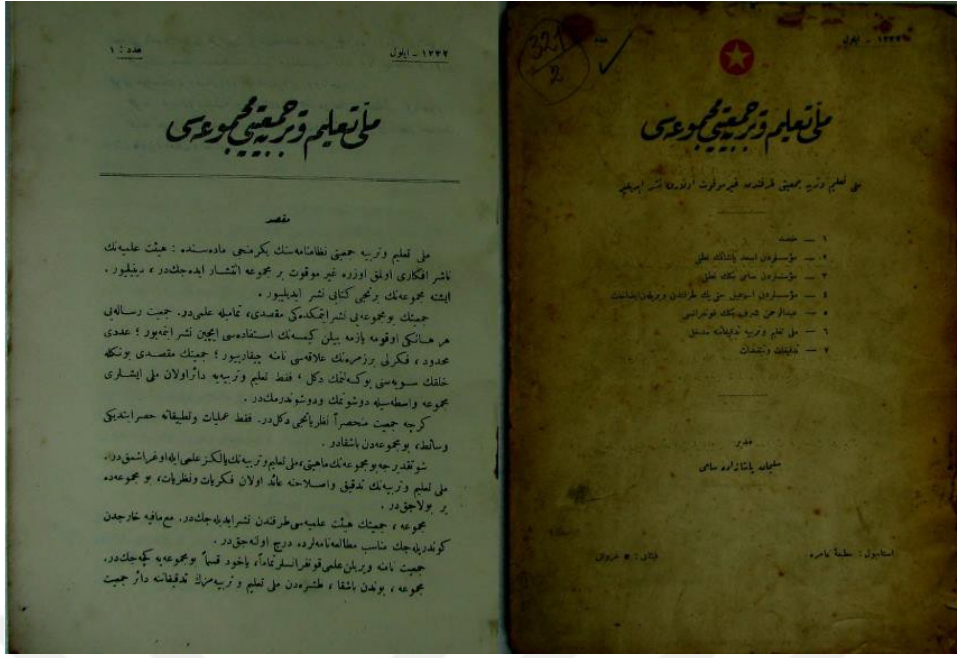


Terbiye ve Oyun Mecmuası İlk Sayısı ( 14 Agustos 1911 / 1 Agustos 1327)



Terbiye Mecmuası İlk Sayısı ( 28 Mart 1914 / 15 Mart 1330)





Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası İlk Sayısı ( Eylül 1916 / Eylül 1332)



Muallim Mecmuası İlk Sayısı (28 Temmuz 1916 / 15 Temmuz 1332)



## ÖZGEÇMİŞ

Kurtuluş Öztürk

Email: krtlsozturk@yahoo.com

### A. EĞİTİM

**Doktora:** İZÜ, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, 2020, İstanbul

**Yüksek Lisans:** Marmara Ü., Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, 2005, İstanbul

**Lisans:** İstanbul Üniversitesi, Tarih, 2001.

### B. YAYINLARI

- 1- Öztürk, K. (2015), *Anti – Emperyalist Bir Osmanlı Aydını Halil Halid Bey (1869 -1931)*, İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- 2- Öztürk, K. (2012), “**Babanzade Ahmet Naim Bey**”, Türkiye’nin Düşünce Birikimi I, İlahiyatçılar Kitabı, İstanbul: İlke Yayınları.
- 3- Öztürk, K. (2014), **Tarihi Süreciyle Yurt Hizmetleri ve Önemi**, *Eğitime Bakış*, Yıl: 10, 30, 3- 11.
- 4- Öztürk, K. (2016). Benjamin C. Fortna, **Geç Osmanlı ve Erkek Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek** (çev. Mehmet Beşikçi), *Osmanlı Araştırmaları /The Journal of Ottoman Studies*, 47, 478 -484.
- 5- Öztürk, K. (2017), **Eğitimde Sivil Toplumun Yeri ve İmam Hatipler: İlim Yayma Cemiyeti Örneği**, *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları II*, s. 181-193, İnönü Üniversitesi Yayınları.